



LUNDS
UNIVERSITET

Pedagogiska institutionen
Box 199, 221 00 Lund

Självständigt examensarbete i
pedagogik med professionell
Inriktning
2005-09-01

Coaching i Socialt arbete

Ann-Margreth Olsson

Handledare Glen Helmstad

ABSTRACT

Arbetets art:	Magisteruppsats 10 poäng
Sidantal:	105
Titel:	Coaching i Socialt arbete
Författare:	Ann-Margreth Olsson
Handledare:	Glen Helmstad
Datum:	2005-09-01
Sammanfattning:	Studien avser coaching inom det sociala arbetet. Coachingen bedrevs inom projektet "Stärkt skydd för utsatta barn", Länsstyrelsen i Skåne län. Utgångspunkterna i användning inom studien och inom projektet var socialkonstruktionistiska. Syftet var att utforska med vilken eller vilka betydelser som coachingen användes. I studien berättas om hur coachingen inneburit utveckling av och lärande av metoder och tekniker men framför allt personlig utveckling och ökad vaksamhet i responsiviteten i dialogiska samtal. på sin egen med- och inverkan i kommunikation samt hur interaktionen kan uppfattas utifrån andra perspektiv och i synnerhet barns. Dessutom berättas om ökad medvetenhet om egna färdigheter och den egna förmågan samt om lärande i och av egen och andras reflektioner. Coachingen omtalas som dialogiska samtal mellan coach och deltagare där coachen initierar, genom sina frågor, ett nyfiskt, utforskande förhållningssätt i samtalet. I dialogen strävade coach och deltagare att komma in i de speciella händelser – <i>once-occurent-events-of-being</i> (Bakhtin 1993) – som deltagaren stannade inför, kände in, kanske också med magen eller "i hela kroppen" (<i>bodily</i>), som vara något där något särskilt inträffat – "<i>striking examples</i>" (Wittgenstein 2001; Shotter 2004 a). Genom att i detalj återberätta eller söka sätta sig in i kommande händelser (förberedelse), gavs tillfällen till <i>reflection-in-action</i> såväl i den kontext som deltagarna "gick in i" i sitt berättande som inom coachingens kontext av lärande och dialog.
Nyckelord:	Coaching, socialt arbete, lärande, socialkonstruktionism, systemisk, socialtjänst, socialsekreterare, dialog, narrativ kommunikation, reflekterande, berättelser.

Innehållsförteckning

Förord.....	i
Introduktion.....	1
Bakgrund	2
Syfte	2
Bakgrund till syftet	3
Frågeställningar	5
Metodologiska utgångspunkter.....	6
Socialkonstruktionism	7
Skillnad som gör skillnad.....	11
Reflekterande processer	12
Reflektion, lärande och kunskap i handling.....	12
Reflekterande team	14
Appreciative inquiry	15
Dialogiska samtal.....	17
Cirkulära och reflekterande frågor	21
Referensram om coaching och lärande.....	24
Historik och utveckling.....	25
Sagt om coaching.....	26
Paulo Freire respektive Donald Schön om lärande reflektion och dialog	33
Genomförande	39
Urval av respondenter och datainsamlingen.....	39
Bearbetning av data	40
Analys av data	41
Övervägande och etiska hänsyn	44
Resultatredovisning.....	47
Berättelser i breven	47
Teman i breven	54
▪ Teman om reflektion.....	55
Reflekterande - eftertänksamhet.....	55
Utforskande – olika perspektiv, positioner, detaljer	55
Feedback och fokusering	55

Språket	56
▪ Teman om metodutveckling.....	56
Barnperspektiv.....	56
Utveckling av utredningsarbetet.....	57
Använda och utveckla tips.....	57
▪ Teman om den egna identiteten	58
Berättelserna i mötet med reflekterande team	58
Diskussion och slutsatser.....	62
Utforskande process.....	63
Professionell och personlig utveckling.....	67
Metodutveckling	71
Lärande i handlingen och av den egna aktionen.....	72
Reflektion i dialog	72
Som i en dans.....	73
Detaljen som kan göra skillnad	74
Här och nu tillsammans.....	74
Lust och engagemang	76
Olikheter och skillnader	78
Frågor och andra perspektiv skapar nya berättelser	78
Sammanfattande	79
Referenser	80
Bilagor.....	86
Bilaga 1.....	86
Våra tankar kring länsstyrelsens projekt.....	86
Bilaga 2.....	88
Tankar om Projektet Stärkt Skydd För Utsatta Barn.....	88
Bilaga 3.....	90
Lite tankar från X kring projektet, arbetet som socialsekreterare etc ...	
.....	90
Bilaga 4.....	94
LÄNSSTYRELSEPROJEKT 2004-12-03	95

Förord

Stort tack till alla deltagare i projektet ”Stärkt skydd för utsatta barn” i Skåne län för att ni låter mig hållas...

Ann-Margreth Olsson

Introduktion

“What does a dialogue coach do?” I asked.

I was sitting in a suite in the Hôtel La Trémoille just off the Champs-Élysées. Across from me was film director Robert Parrish, who was soon to begin shooting a movie for 20th Century Fox, *Up from the Beach*, in Cherbourg, France. Parrish had just offered me a job, one that would turn out to be the first in a long string of films, first in France as a dialogue coach and later in Hollywood as a location manager. A string of films that would lead me to what the tabloids in their intangible manner refer to as hobnobbing with the rich and famous. It would lead me to shopping with Audrey Hepburn, nightclubbing with Peter O’Toole, going to the racetrack with Omar Sharif, dancing with Shirley MacLaine, getting high with Kevin Bacon, witnessing a domestic spat with Rex Harrison, and scurrying Warren Beatty through reporters in Tahiti. What-does-a-dialogue-coach-do was a question that would start a new career for me, launch me into forty years of film work, and thrust me up with the stars, although then, back in 1964 in Paris, I hadn’t the foggiest notion of what a dialogue coach was.

“Well”, said Parrish, “a dialogue coach rehearses the actors, gets them prepared before they reach the camera”.

[...]

”Why me?” I asked Parrish.

[...]

“ I read an article about you in one of the London papers,” Parrish continued. “About the theater you were running here in Paris, and the Albee plays you produced. And the glitterati who attended opening night. It read like a Who’s who of Paris Society.” He smiled, and I swear if there were any truth to the expression that someone’s eyes twinkled, his did at that moment. “I figured, if you could handle that crowd, you could handle movie stars. Besides, I need someone who speaks French, and you do, and I need someone who’s worked with actors, and you have.”... (Becker 2004 sid. 1-3)

Coacher och coaching används och har använts i många skilda och olika sammanhang. Förutom i filmens värld, som ovan, används coacher t.ex. för att träna idrottsmän (Gallwey 1975; Nilsson 1999; Johansson and Simson 2001; Stelter 2003), för att förbereda lärare inför sina undervisningsuppgifter (Brandt 1989; Tomlinson 1998), för att medvetengöra och utveckla ledare och chefer i deras ledarskap (Whitmore 1997; Sewerin 2002; Nilsson 2004) samt handledare i att utöva handledningens konst (Andersson and Persson 2002).

Denna studie syftar på sätt och vis till att besvara den inledande frågan ”Vad gör en dialogcoach?”. Studien gjordes dock inte i en kontext av produktion av spelfilm, som i citatet, utan i ett helt annat sammanhang nämligen kontexten av praktiker inom socialtjänst i Sverige och närmare bestämt inom Skåne län. I denna kontext av

socialsekreterare, socionomer, och deras chefer arbetande med utredningar om barns behov av skydd och stöd, arbetar jag till vardags som coach. Dialog är också mitt huvudsakliga verktyg, så varför inte, jag skulle kanske börja titulera mig ”dialogcoach”?

Bakgrund

Coachingen som här avses, ingår i projektet “Stärkt skydd för utsatta barn” som Länsstyrelsen i Skåne län sedan februari 2004 driver med socialdirektör Eva Carlström som projektledare. Projektet är på flera sätt ett pionjärbete inom länsstyrelsens tillsynsverksamhet. Inom projektet förväntas deltagarna med hjälp av coaching att (1) utveckla arbetet med och i sociala utredningar, (2) utveckla former som gör det möjligt för barn att bli mer delaktiga, utifrån FN:s barnkonvention, i de sociala utredningar som handlar om dem själva, (3) lära och utveckla användande av systemiska social konstruktionistiska tankegångar och metoder (4) utveckla användande av coaching inom det sociala arbetet. Coachingen förutsätts ges i ett ärende per socialsekreterare. Ärendet kan omfatta ett eller flera barn och barnet/barnens föräldrar. Ärendet följs från att det initieras till att utredningsfasen slutförts och eventuella övriga insatser igångsatts (vanligtvis minst 6 månader). Coachen står i princip till förfogande i den utsträckning som socialsekreteraren väljer och önskar. Platsen är det sociala arbetets kontext. Socialsekreterarens föreslår tid, plats, rum, innehåll och ärende. Ömsesidig tillgänglighet, frivillighet och närvaro (här-och-nu) är bärande grundprinciper.

Coachingen inom projektet startade i februari 2004. I projektets första etapp deltog fyra kommuner varvid jag coachade tio socialsekreterare individuellt eller parvis. Under projektets andra etapp (2005 – 2006) bildade åtta av dessa socialsekreterare nätverk tillsammans med en representant från länsstyrelsen och med mig som coach. Nätverket deltog i denna studie. Dessutom deltog andra etappens socialsekreterargrupp tillsammans med sin chef. Gruppen bestod av sammanlagt 17 personer. Som coach erhöll jag handledning av John Shotter, professor emeritus i kommunikation vid New Hampshire Universitet. John Shotter är numera bl.a. verksam vid Kensington Counselling Centre Foundation (KCCF) i London. Själv har jag sedan 1999 bedrivit studier genom KCCF och har därigenom MSc-examen vid University of Luton i systemiskt ledarskap och organisation. Tidigare i år (2005) skrev jag uppsatsen ”Pedagogiska möten i Socionomers Praktik. Coaching - Dialog som gör skillnad” i kursen ”Högskolepedagogik med didaktisk inriktning”, 10 p, vid Lunds Universitet. I denna studie avsåg jag att fortsätta den då påbörjade kvalitativa studien om coaching. Senare använde jag avsnitt från nämnd uppsats i projektrapporten ”Barnets socialsekreterare – Coaching i Dialogiska Utredningar”, som publicerats i länsstyrelsens rapportserie (Olsson 2005).

Syfte

Det kan möjligen framstå som att funktionerna för handledare, mentor, tränare respektive coach är lika skilda och tydliga som ordens funktioner när de avgränsas

genom lingvistiska definitioner. Bara vi är tillräckligt distinkta i definitionerna vet vi vad begreppen betecknar skulle då vara vår utgångspunkt. I det praktiska utövandet visar sig dock inte den ordning som definitionerna ger, bli särskilt avgörande eller användbar för att utröna skillnaderna i nämnda funktioner. Inte förrän orden är i användning visar det sin betydelse – i *det* sammanhanget. Det är således när orden används som vi, i alla fall oftast, förstår deras egentliga betydelse – den mening vi ger dem.

43. För en *stor* klass av fall, där ordet ”betydelse” används – ehuru inte för *alla* sådana fall – kunde man förklara detta ord sålunda: Ett ords betydelse är dess användning i språket. (Wittgenstein 1992 sid. 31)

Orden befinner sig i språkets domäner och språket lever endast i dialogiska relationer mellan dem som brukar det. Hur orden används och med vilken betydelse behöver lära kännas och förstås inom de dialogiska relationerna som de används i. Dessa relationer kan inte reduceras till logiska och föremålmässiga-innehållsliga relationer som t.ex. de mellan orden i lexikon (Bakhtin 1991).

Denna studie syftar till att utforska en av de ovan nämnda funktionernas betydelse, nämligen coaching, när begreppet användes och används inom socialtjänsten – den kontext som coachingen inom projektet ”Stärkt skydd för utsatta barn” skedde i.

Bakgrund till syftet

Litteraturen och forskningen ger flera exempel på hur forskare sökt definitioner och bestämmningar av företeelsen coaching¹. Mentorskap används i litteraturen med koppling till coaching liksom coach i betydelsen handledare, terapeut och/eller tränare. Flera forskare och författare finner det angeläget att bidra till att skapa bättre orientering inom fältet. Reinhard Stelter, lektor vid Köpenhamns Universitet vid avdelningen Praktik, Pedagogik och Psykologi, skriver i inledningen av sin bok ”Coaching. Lärande och utveckling” (Stelter 2003) att han avser att försöka...

...städa upp i denna begreppsförvirring och ge coachingbegreppet en tydlig profil. Bokens författare har en ambition att presentera coaching som uttryck för en bestämd *relation* som tränare, utbildare och ledare kan och bör utveckla till sina utövare, elever och medarbetare. Denna relation kommer till uttryck i följande överordnade definition:

Coaching är en lednings- och arbetsform som handlar om att utveckla fokuspersonens/fokusgruppens yrkesmässiga och personliga potential och självregleringsförmågor. Coaching ska förstås som deltagande i fokuspersonens/fokusgruppens lär- och utvecklingsprocesser. (Stelter 2003 sid. 13-14)

¹ I senare avsnitt återkommer jag till definitioner. Jag använder genomgående den engelska varianten ”*coaching*” och inte den försvenskade varianten med ändelsen – ning till ”*coachning*”.

Sökande efter en bestämd definition eller beskrivning av coaching, som Stelter är inne på i citatet, skiljer sig från strävandena i denna studie. Denna studie syftade i stället att fånga betydelser och meningar² som skapades om coaching inom det aktuella projektet "Stärkt skydd för utsatta barn". Utgångspunkten är att ords betydelse och mening skapas när de används och är i rörelse dvs. förändras och svårligen låter sig fångas i *en* bild eller ordning.

Ordet uppträder med olika *betydelser* i olika situationer. [...] Om man betraktar ordet för sig – i ett lexikon – har det endast en betydelse. Men denna betydelse är ingenting mer än en möjlighet, som realiseras i det levande språket där denna betydelse endast är en av stenarna i innebördens byggande. (Vygotskij 1999 sid. 455)

An utterance is never just a reflection or an expression of something already existing and outside it that is given and final. It always creates something that never existed before, something absolutely new and unrepeatable, and, moreover, it always has some relation to value (the true, the good, the beautiful, and so forth). But something created is always created out of something given (language, an observed phenomenon of reality, an experienced feeling, the speaking subject himself, something finalized in the world view, and so forth). What is given is completely transformed in what is created (Bakhtin 1986 sid. 119-120).

För Ludwig Wittgenstein, Michael Bakhtin och Lev Vygotskij, som alla spelat central roll i den moderna pedagogikens och/eller psykologins utveckling, var det väsentligt att ha stor uppmärksamhet på språkets roll och på de olika sätt som människor gestaltar sina yttranden. Shotter pekar på hur Wittgenstein, Bakhtin och Vygotsky visat på vägar och sätt att komma in på insidan av den dynamik som uppstår i dialogiska relationer och förstå den mening som skapas när orden i språket används:

... rather than a focus on *patterns of already spoken words*, they have focused our attention on people's *word in their speaking*, on the dynamic ways in which people *use* of words in the course of their actions, and on the subtle details of how, as their use of words unfolds in responsive relations to those to whom they addressed, people adjust their expressions accordingly. Their writings can help us get "inside" the dynamics of these moment by moment unfolding processes in which we, as living beings, i.e., as spontaneously responsive and expressive beings, directly and immediately, influence each other in our daily activities. (Shotter 2005 a sid. 7)

² Jag använder benämningarna "betydelse" respektive "mening" som synonymer till varandra. Ibland använder jag båda tillsammans bl.a. för att förtydliga att jag inte avser t.ex. "viktighet" respektive "sats" betydelser som begreppen bl.a. skulle kunna användas i. I engelsk kontext: "*meaning*"

Även när orden är kända och brukade många gånger tidigare, skapas den reella betydelsen i varje tillfälles interaktion. Begreppet coaching har säkerligen många av oss brukat tidigare och trott oss om att förstå – i de sammanhangen:

203. Språket är som en labyrint av vägar. Du kommer från *ett* håll och du känner igen dig; du kommer från ett annat håll till samma ställe och du känner inte längre igen dig. (Wittgenstein 1992 sid. 97)

När nu coachingen kommit att börja användas i ett nytt sammanhang kan vi sägas behöva (om-)orientera oss för att känna igen oss.

Even "past" meanings, that is, those born in the dialogue of past centuries, can never be stable (finalized, ended once and for all) – they will always changes (the renewed) in the process of subsequent, future development of the dialogue. At any moment in the development of the dialogue there are immense, boundless masses of forgotten contextual meanings, but at certain moments of the dialogue's subsequent development along the way they are recalled and reinvigorated in renewed form (in a new context). Nothing is absolutely dead: every meaning will have its homecoming festival (Bakhtin 1986 sid. 170).

Frågeställningar

Studien syftade till att undersöka coachings betydelse när coaching användes och används inom socialtjänsten. Jag valde att utforska deltagande socialsekreterares berättelser och jämföra med mina egna. Jag sökte mönster som förbinder i berättelserna om coachingen (Bateson 1987; Bateson 1998). Ur dessa mönster kan möjligen också härledas svar på flera av de frågor som brukar ställas inom didaktiken; vem, vad, när, med vem, var, hur, genom vad, varför, för vad (Jank and Meyer 1997) Uljens 1997). Jag valde att använda mig av följande frågeställningar:

- Med vilken mening eller betydelser används coachingen?
- Vad omtalas coachingen som?
- Vilken respons väcker coachingen?

Metodologiska utgångspunkter

I detta avsnitt redogör jag för studiens systemiska socialkonstruktionistiska utgångspunkter och de övriga koncept, kopplade till socialkonstruktionism, som användes i studien. Dessa utgångspunkter är använda metodologisk såväl i studien som i själva projektet. Jag övervägde till en början att söka skilja ut det ena från det andra och sammanföra till ett särskilt avsnitt om min praktiskteoretiska referensram. Jag fann emellertid att jag använder utgångspunkterna så sammansnärjt mellan studien och projektet, att jag liknar det vid en kiasmisk relaktion (kiasmen behandlas i avsnittet om Dialogiska samtal). Denna sammanflätning hängde ihop med att studien var en del av den aktionsforskning som bedrevs och bedrivs inom projektet.

Några av de i studien använda metodologiska utgångspunkterna valde jag att helt kort presentera i nära anslutning till de sammanhang som de användes i inom studien (analys och bearbetning). De är således presenterade i följande avsnitt om studiens genomförande. De skulle lika väl kunnat ingå i detta avsnitt eftersom de är också metodologiska utgångspunkter. Å andra sidan kunde de, tillsammans med delar av detta avsnitt, hört hemma i det särskilda avsnitt om praktiskteoretiska referenser i studien, som jag valde bort.

De koncept, begrepp och ord som presenteras som utgångspunkter; socialkonstruktionism, AI m.m. - det är med dessa som med andra begrepp och coaching – när de används får de sin mening och betydelse. Det jag inledningsvis skrev som bakgrund och syfte med studien, gäller också dem. Det är när begreppen används i språket, när vi talar eller, som jag nu, skriver och när du som läsare går in i dialog med de skrivna orden, det är då orden får mening och betydelse. De återskapas och förändras. De är som levande och i rörelse. Så är också mina och andras berättelser i denna rapport. Berättelserna utvecklas och förändras. Jag skulle kunna travestera mitt nedanstående citat av Maurice Merleau-Pontys om fenomenologin och säga något liknande om socialkonstruktionismen:

... fenomenologin låter sig utövas och igenkännas som maner eller stil, den existerar som rörelse innan den har uppnått ett fullständigt filosofiskt medvetande. (Merleau-Ponty 2004 sid. 42)

”Socialkonstruktionism låter sig utövas som maner eller stil...”

Vad jag här försöker att säga är, att använda begrepp och utgångspunkter i studien, inte är doktriner en gång för alla fastslagna eller färdigformulerade. De låter sig snarare utövas och igenkännas som maner eller stil och existerar som rörelse. Ordens liv och

funktioner förnims som *stil* i en konkret utsagas mot bakgrund av dess liv och funktioner i språket.

Om vi i stället skulle betrakta orden som användbara som instrumentella tekniker - som vi brukar maskindelar - då skulle de kunna sättas in och bytas ut och mekaniskt fungera i sitt nya sammanhang. Då behöver vi inte vara varsamma och vaksamma, reflekterande i och över vad vi tillsammans är med om att skapa, att forma i och genom de olika begreppen och utgångspunkterna. Då befinner oss i den teknokratiska rationalitetens värld och ser på världen som att den finns där utanför väntande på att bli upptäckt.

I denna studie bjuder jag in läsaren till att se världen utifrån en socialkonstruktionistisk position. Utifrån denna skapas världen och all vår kunskap i kommunikation och interaktionen mellan människor (Burr 1995).

Socialkonstruktionism

Social constructionism: here the primary emphasis is on discourse as the vehicle through which self and the world are articulated, and the way in which such discourse functions within relationships. (Gergen 2002 sid. 60)

Språket används inte bara beskrivande utan också för att skapa och göra. Världen skapas i det språk vi använder (Lang and McAdam 1999). Varje gång vi beskriver världen skapar vi densamma. Våra berättelser såväl skapar som omskapar vår värld och vi med den. Berättandet är centralt inom socialkonstruktionism liksom uppmärksamheten på berättelserna, vad de skapar och vi med dem (Lang and McAdam 1994).

För många kan detta vara hisnande påståenden. Vår konventionella uppfattning bjuder oss att tänka att världen finns därute och att vi med språkets hjälp kan göra en neutral och objektiv beskrivning av denna (Hedenbro and Wirtberg 2000). Enligt den socialkonstruktionistiska epistemologin finns inga objektiva erfarenheter av "världen därute".

Sanningen är inte en produkt av objektiva observationer av världen, utan består av sociala processer och interaktioner mellan människor som alltid måste konstitueras på nytt (Bateson 1987; Bakhtin 1991; Bilson and Ross 1999; Bateson 2000). Med andra ord; Beskrivningar, bedömningar, diagnoser eller föredrag är aldrig fristående den diskurs vari de uppstår och de personer som agerar inom rådande diskurs.

The increased awareness of the communal construction of knowledge, along with its linguistic constraints, do far more than unsettle our traditional beliefs in truth, objectivity and knowledge – beyond history and culture. Thrown into question is also the right of any particular group – scientific or otherwise – to claim ultimate authority of knowledge.(Gergen and Gergen 2003 sid. 5)

För att förstå varandra i olika sammanhang utvecklar vi gemensamt språk och genom språket skapar vi den värld som vi deltar i.

Consider further: each of these professionals employs a different vocabulary for understanding what I call my desk. Physicists speak of it in terms of atoms, biologists of cellulose, engineers of static properties, art historians in terms of Victorian style, and economics in terms of its market value. None of these vocabularies is simply derived from individual observation. I could not read them from nature. Rather, the vocabularies seem to spring from the professional disciplines; they are forms of description and explanation particular to these traditions of practice. A physicist as such will never "observe" cellulose, nor a biologist a static property, and so on. If seems reasonable, then scientific truths might be viewed as outgrowths of communities and not observing minds. Likewise, to extend the logic, objectivity and truth would be byproducts and not make claims to universal truth, as all truth claims would be specific to articular traditions – lodged in culture and history. (Gergen 2002 sid. 4)

T.ex. socialkontoret eller arbetsplatsen på universitetet, är således uppbyggt av den kommunikation som sker - av de samtal som förs; *gemensamt språk, det gemensamma sättet att prata med varandra, gemensamma värderingar och synsätt som tar sig uttryck i sättet att tala* – den rådande diskursen. Förändras samtalen förändras också socialkontoret och arbetsplatsen liksom dessa sammanhangs möjligheter. Makten och kraften att förändra och förändras, att utveckla och utvecklas, ligger alltså i samtalen och språkets användning (Watzlawick, Weakland et al. 1996).

För andra är dessa antaganden inte särledes radikala. Antaganden om att vi upplever verkligheten olika är troligen vedertaget. Särledes märkligt ter sig kanske inte heller antaganden om att vårt språk påverkar oss och att språket påverkar hur vi uppfattar verkligheten. Möjligen inte heller att vi förstår och använder ord olika. Frågan är hur det uppfattas att denna syn också innebär att kunskap ses som skapelser i kommunikativ interaktion (Burr 1995)? Kunskapen ses alltså inte som en produkt som kan förmedlas utan som skapelse i relationer och kommunikation³.

De "sociala konstruktionerna" sker i socialkonstruktionismen således i *samskapande i interaktion och kommunikation mellan individer och annat*:

... to focus on language rather than thought, on others rather than ourselves, on otherness and difference rather than sameness and similarity, on possibilities rather than actualities, and, perhaps most importantly, on absent-presences or on the unnoticed background to all our activities. (Shotter 2005 d sid. 10)

Det handlar *inte* om att skapa egna individuella konstruktioner, att skapa konstruktioner i sitt "inre" av det som finns "där ute. Sådana tankegångar kan snarare kopplas till socialkonstruktivismen som jag utifrån några *andra* aspekter närmar mig i min användning av socialkonstruktionismen. I dialogiska samtal (behandlas i ett särskilt avsnitt) kan vi svara och reagera på det som sägs även om utsagorna framstår som vaga

³ Jämför med i avsnittet "Referensram om coaching och lärande" med Paulo Freires syn på kunskap och lärande.

(Shotter 2005 d). Den responsiva förståelsen⁴ skaps inte endast i vad som hörs utan känns också ”i magen” eller som ”i hela kroppen”.

Att responsiviteten blir förkroppsligad - ger sig till känna också kroppsligen – är ett återkommande tema hos John Shotter och hans kollegor Tom Andersen, professor i socialpsykiatri vid Tromsø Universitet, och Jaakko Seikkula, chefspsykolog vid Keropudas sjukhus i Västerbotten i Finland (Seikkula 1996; Andersen 2003; Shotter 2003; Shotter and Andersen 2003). I detta hänseende snuddar sällskapet, inklusive jag själv, vid konstruktivism snarare än socialkonstruktionismen. Å andra sidan kan förkroppsligandet ses som en del av våra ”inre samtal” dvs. fortfarande fråga om interaktion. Dessutom eftersträvas att inte, vilket brukas sägas ingå i konstruktivism, att göra egna tolkningar och psykologisera (Gergen 2002). Fokuset är på kommunikationen och interaktionen. Att inom samtalet skapa gemensamt språk så att alla blir hörda (Seikkula 1996; Seikkula, Arnkil et al. 2003) och att vidmakthålla dialogen i spontan ömsesidig uttrycksfull responsivitet (Shotter 2002). Utgångspunkten är att inget är gömt (Wittgenstein 1992; Shotter 2003). I forskningssammanhang påminner detta om en fenomenologisk hållning.

Fenomenologin är ett försök till direktbeskrivning av upplevelsen, utan hänsyn tagen till upplevelsens ursprung och orsak. (Kvale 1997 sid. 55)

Samtidigt skiljer sig fenomenologin och socialkonstruktionismen i sina ontologiska och epistemologiska utgångspunkter. Fenomenologin utgår från att världen alltid ”redan är där”:

Världen är där före varje analys som jag kan göra av den... (Merleau-Ponty 2004 sid. 45)

[...]

Verkligheten ska beskrivas och inte konstrueras eller konstitueras. (Merleau-Ponty 2004 sid. 45)

[...]

Verkligheten är en stadig vävnad, den väntar inte på våra omdömen för att införliva de mest överraskande fenomen och inte heller för att förkasta våra mest sannolika fantasier. (Merleau-Ponty 2004) sid. 46

Medan socialkonstruktionismen, vilket jag inledde med att berätta om, utgår ifrån att vår värld skapas, liksom all vår kunskap om densamma, i kommunikation och interaktion (Burr 1995). Liksom världen i övrigt ses forskningen som en akt av kommunikation. Det kan således inte finnas något av naturen givet eller förutbestämt, färdigt att ”avslöjas”, vare sig när det gäller världen eller människor, inklusive våra egna identiteter, eftersom alltihop är produkter av sociala processer och återskapas i ny kommunikation (Burr 1995).

⁴ Skillnaden mellan responsiv och representativ förståelse behandlas i avsnittet om ”Dialogiska samtal”.

Med socialkonstruktionistisk utgångspunkt ses varje forskningsprojekt bokstavligen som nexus av ett oändligt antal av konversationer (Pearce and Walters 1996). Forskningsprojekt kan ses som kluster av överlappande konversationer och forskaren är i allra högsta grad involverad i dessa kommunikativa akter (Pearce and Walters 1996).

Varje konversation har sin *grammatik*⁵. Begreppet är från Wittgensteins språkspelsanalyser (Wittgenstein 1992). När deltagare känner till rådande grammatik i en viss konversation så har han eller hon större möjligheter att uppträda lämpligt och passande i den. För att lära känna och upptäcka/avslöja rådande grammatik i en konversation kan forskaren t.ex. notera hur följande fördelas bland deltagarna: olika skyldigheter, rättigheter, ansvar; olika vokabulär som används; olika "drag" som deltagarna vill göra eller gör; olika sätt att respondera till det som sägs och görs av personen eller personerna med vilka de konverserar. Dessa skillnader är delar av den grammatik som kan gälla i en konversation (Pearce and Walters 1996).

Användandet av termen "konversation" i forskningssammanhang refererar till processer av frågor och svar. Några av konversationer kan se ut som "vanlig" social interaktion, medan andra kan vara strukturerade enligt någon viss bestämd form t.ex. intervju eller enkät. Några av konversationerna kan ske mellan forskaren och objekt som texter eller andra artificiella former. I denna studie satte jag fokus på berättelser som skapades inom den rådande diskursen inom projektet och respektive arbetsplats i aktuella kommuner. Diskurser består av ständiga processer – flöden av socialt utbyte, konversationer, samtal, förhandlingar, argumentation och andra sociala processer genom vilka vi formar oss och vår verklighet (Gergen 2002).

Konversationers grammatik kan bli beskrivna mer fullständigt med hjälp av *moral order* (den moraliska ordningen), etiska aspekter och deltagarnas person-positioner: (1) Användandet av begreppet *moral order* (den moraliska ordningen) är till för att ange de kluster av rättigheter, skyldigheter, ansvar och privilegier som alla de personer som är involverade i konversationen har. (2) Den etiska aspekten är grundläggande för all kommunikation utifrån den systemiska utgångspunkten. Det betyder att etik är varken "före" eller "efter" forskningen utan en avgörande del av forskningen inom varje steg i processen. (3) Deltagare i en konversation tar en särskild position antingen som 1:a, 2:a eller 3:e person. Olika ansvar, rättigheter och skyldigheter är kopplade till de olika positionerna (Shotter 1984).

In everyday life, one may be a *first-person* performer, a second person "understander" or recipient, or a third person observer, judge or critic, or "object" of another's action. A second-person recipient is involved in and required to maintain the joint action. As *second-person* we do not have the right to step out of our personal involvement with other people and attend to aspects of their person to which they do not intend us to attend and to ask them to account for matters for which they do not deem themselves responsible. In the ecology of

⁵ *Grammatik* används här med den betydelse Wittgenstein använde "grammar" dvs. som en orientering om vad som komma skall, en känsla för vad som är på gång.

everyday social life, there seems to be a moral sanction against such shifting roles; unless, that is, one is physician, hairdresser or dentist, or suchlike, and then people do intend you to examine the unintended of their behaviour and appearance. The obligation second persons are under does not extend to third persons. Observed by a *third person* outsider, we experience ourselves as someone else's 'object', as under surveillance, fearful that we shall be judged and questioned about something over which we have no control. (Shotter 1984 sid. 15-16)

Med systemisk ansats innehåller det ideala forskningsprojektet rörelse – förflyttningar bland personpositionerna för både forskare och övriga deltagare (Pearce and Walters 1996). Inom denna studie växlade alla deltagare inklusive jag själv mellan att vara inne i dialogen (växlade mellan första och andra persons positioner) och att stå utanför dialogen (inta tredje persons position). Mest uppenbart var detta i det möte där reflekterande team användes, som jag återkommer till.

Skillnad som gör skillnad

I Gregory Batesons tankegångar återfinns flera av huvudidéerna i systemisk *approach* bl.a. cirkularitet, information, epistemologi, mönster, förändring och stabilitet i sociala system samt makt och etik (Bilson and Ross 1999), som jag använder såväl inom projektet i rollen som coach som i denna studie. Begreppet ”skillnad som gör skillnad” från Bateson blev till något av ett mantra bland oss deltagare i projektet (tillsammans med några ytterligare mantran bl.a. ”Barnets socialsekreterare” och ”Barnets socialsekreterare”). Därför en kort presentation av konceptet och dess bakgrund:

Bateson belyste att information produceras genom skapande av 'news of difference' – nyheter om skillnader och olikheter. Skillnader uppträder bara när minst två saker jämförs med varandra (Bateson 1987). Det är den observerande som gör jämförelsen och som beslutar om vad som blir nyheter (Bilson and Ross 1999). Vi ser inte saker som något i sig självt fristående från sin bakgrund. Detta lyfte Bateson fram i uttrycket ”*the news of difference that make a difference*” (Bateson 2000) dvs. den grundläggande enheten för information – är en skillnad som gör skillnad.

....Bilderna innehåller både bakgrund och människan. Människan själv ser och beskriver sin bakgrund i termer av skillnader som han eller hon ser. Han kommer att känna till sin bakgrund i termer av skillnader som han kan se och höra och lukta och känna och smaka.

Det finns inneboende skillnader i bakgrunden, tillgängliga för de utforskande sinnena. Att definiera något som skilt från omgivningen kallar Bateson ”*the making of a distinction*”...(Andersen 2003 sid. 44)

På 1940-talet användes ”information” för att representera något varierande i ett självjusterande system (Nilsson 1997). En del i ett system ”informerar” en annan del av

systemet om förändringen varpå en korrektiv åtgärd utförs av systemet självt. Samma princip gäller för en styrman som håller kurs för att parera vindar, vågor och strömmar med hjälp av roderändring (Watzlawick, Weakland et al. 1996). Det grekiska ordet för styrman *kybernetes* har fått ge namnet till principen och forskningsområdet. Strax efter begreppets cybernetiks "födelse", skrev Claude Shannon om vad han kallade för en matematisk teori om information. Shannon hade skapat en metod som kunde urskilja informationens minsta beståndsdel, en *skillnad*, som Shannon kallade för "bit" där flera "bitar" i ett sammanhang kunde förmedla ett budskap. (En bit utgjorde skillnaden mellan brus och signal, eller i själva verket signal och inte signal, i telefonledningarna på telefonbolaget Bells laboratorium där Shannon arbetade (Nilsson 1997). Nästan 30 år senare formulerade Bateson uttrycket att "information är en skillnad som gör en skillnad" (Bateson 1987; Bateson 2000). Det viktiga bidrag Bateson gav var att lyfta fram aspekten *mening* i den information som skapas inom den mänskliga interaktion. Människor skapar mening av vad som sker. Den mening som skapas, den betydelse vi ger något, sker i interaktion. Information är i denna betydelse inte individuellt utan relationellt och relativt.

Reflekterande processer

Projektets praktik innehåller såväl det sociala arbetets som coachingens och denna studies praktik och aktioner. I denna var teorin i användning och utveckling i dialog med praktiken och vice versa. Inspirerad av bl.a. av Tom Andersen och Donald A. Schön sökte jag som coach uppmuntra reflekterande processer och använda dem i lärande och utveckling inom de dialogiska samtalen i coachingen.

Reflektion, lärande och kunskap i handling

We may reflect *on* action, thinking back on what we have done in order to discover how our knowing-in-action may have contributed to an unexpected outcome. We may do so after the fact, in tranquility, or we may pause in the midst of action to make what Hanna Arendt (1971) calls a "stop-and-think". In either case, our reflection has no direct connection to present action. Alternatively, we may reflect in the midst of action without interrupting it. In *an action-present* – a period of time, ariable with the context, during which we can still make difference to the situation at hand – our thinking serves to reshape what we are doing while we are doing it. I shall say, in cases like this, that we reflect-*in*-action. (Schön 1987 sid. 26)

Schön benämner den reflektion som vi mer eller mindre medvetet använder oss av när vi agerar eller gör något för *reflection-in-action* (egen översättning: reflektion-i-handling). Mitt i själva handlingen gör vi reflektioner utifrån här och nu där också tidigare erfarenheter, eller snarare våra reflektioner *på* dem, liksom våra reflektioner på antaganden om framtiden, finns med.

... reflection-in-action is a reflective conversation with the materials of a situation – "conversation", now, in a metaphorical sense. Each person carries out his own evolving role in the collective performance, "listens" to the surprises – or, as I shall say, "back talk" – that result from earlier moves, and responds through on-line production of new moves that give new meanings and directions to the development of the artifact. (Schön 1987 sid. 31)

Inom coachingen kan vi således antas ha reflekterat i och på socialsekreterarens, den coachades, praktik och *knowing-in-action* (kunnande-i-handling)⁶ (Schön 1987; Schön 2002). Genom *reflection-in-action* utvecklades *knowing-in-action* varvid *knowledge-in-action* (kunskap-i-handling)⁷ blev till (Schön 1987; Schön 2002). I reflektionerna benämnde och utvecklade socialsekreterarna sitt eget, liksom jag mitt eget, kunnande varvid kunskaper och lärande utvecklades. Inom coachingen skedde samtidigt *reflection-in-action* i en annan kontext, nämligen i den som var vår egen gemensamma - coachingens praktik. Deltagarna och jag befann oss mitt i aktioner inom coachingen och reflektioner därinom. Denna studie kan i sin tur i sig, utifrån Schöns tankegångar, betraktas som skapande reflektioner *på* reflektion-i-handling och belysande kunnande-i-coaching som kan vara svåra att urskilja mitt i vardagen.

When we go about the spontaneous, intuitive performance of the actions of everyday life, we show us to be knowledgeable in a special way. Often we cannot say what it is that we know. When we try to describe it we find ourselves at a loss, or we produce descriptions that are obviously inappropriate. Our knowing is ordinarily tacit, implicit in our patterns of action and in our feel for the stuff with which we are dealing. It seems right to say that our knowing is *in* our action. (Schön 2002 sid. 49)

Kanske handlar allt detta om att kasta nytt ljus över det som vi redan kan och sammanställa det som sedan länge är bekant (Wittgenstein 1992):

129. Tingens för oss viktigaste aspekter är fördolda genom sin enkelhet och alldaglighet. (Man kan inte märka en sak – därför att man alltid har den för ögonen.) De egentliga grundvalarna för sin forskning uppmärksammar människan inte alls. Om inte just *detta* någon gång slagit henne. – Och det vill säga: Vi märker inte det som, när vi en gång sett det, är det mest påfallande och starkaste. (Wittgenstein 1992 sid. 63-64)

⁶ Egen översättning till kunnande-i-handling liksom till reflektion-i-handling. Ibland använder jag svenska ordet aktion i stället för handling.

⁷ Egen översättning till kunskap-i-handling.

Reflekterande team

Modellen med reflekterande team är i mångt och mycket en kreation av Tom Andersen (Andersen 2003) (Andersen 1987; Andersen 1992). Metodens idé, förutom samtal, reflektion på samtalen och reflektion över reflektionerna, är att skapa utrymme för utveckling av nya och olika tolkningar och fler röster i utforskningen om 'skillnaden som gör skillnaden' (Andersen 1987; Tømm 1987; Andersen 1992; Bateson 1998; Tømm 2000). Den ursprungliga metoden härrör sig från familjeterapi och den s.k. Milanoskolan (Mara Selvini-Palazzoli, Luigi Boscolo, Gianofranco Cecchin och Prata) (Cecchin 1987). Den innebär att förutom de personer som intervjuar och intervjuas, finns också i rummet ett reflekterande team. I Milanoskolans metodik fanns teamet i ett sidorum med tillgång till avlyssningsinstrument.

Det reflekterande teamet sitter för sig och är helt tysta medan huvudgruppen talar. Först när huvudgruppen ber om hjälp (eller efter tecken från det reflekterande teamet) börjar det reflekterande teamet att tala. De pratar då helt och hållet med varandra (underlättar om deltagarna sätter sig i riktning mot varandra) medan huvudgruppen tyst lyssnar tills det återigen blir deras tur. Processen med reflekterande team kan beskrivas som ett sätt att formalisera skiftet mellan deltagarnas faser av pratande respektive lyssnande. Riktlinjerna för det reflekterande teamet är huvudsakligen att det under reflektionen inte ska finnas några referenser till saker och förehavande som inte varit med i det överhörda samtalet (O'Brian and Bruggen 1985; Penn 1985). Uppträdandet i reflektionen är trevande, igenkännande de olika möjliga versioner som kan finnas i uppgiften som de behandlar. Reflektionerna är kompletterande och utgår från en både - och position snarare än att betona någon eller någons ståndpunkt (Bilson and Ross 1999).

Metoden reflekterande team har jag själv anpassat för användning vid sammanträdesmöten av olika slag (Olsson 2003). Metoden har också anpassats till olika övningar vid seminarier av olika användare (Shotter and Gustavsen 1999; Anderson and Goolishian 2001). Jag har alltmer kommit att använda metoden som en möjlighet att i möten med flera deltagare skapa enskilda "rum" eller "utrymme" för en mindre grupp av deltagare att öppet berätta och/eller reflektera medan övriga lyssnar. Olika konstellationer kan växelvis lyssna och tala. Detta kan ses som att grupperna bildar kontext till varandra samtidigt som de är i en gemensam kontext och ömsesidigt påverkande varandra.

William Isaacs, som arbetar med att utveckla dialogen som metod inom näringslivet, berättar från sina erfarenheter av reflekterande dialogen. Jag använder ett längre citat ur Isaacs berättelse från ett samtal med reflekterande processer, eftersom jag så väl känner igen samtalets utveckling från egna erfarenheter:

... Man börjar plötsligt att tala för andra eller för "gruppen". Här sker en förändring från berättelser i "tredje person" om andra människor och andra platser, till prövning i "första person" – av hur man ser saker från sin egen utgångspunkt. Man vidmakthåller inte bara sin åsikt utan förklarar också för

gruppen varför man kommit fram till denna åsikt. I den här fasen reflekterar människor kring vad de gör och vilket inflytande de har.

Det viktigaste förhållningssättet [...] är troligen *nyfikenhet*. Även om många erkänner för sig själva att de inte förstår vad som sker och att de är lika förvirrade som alla andra, så skulle de sällan eller aldrig erkänna detta offentligt. När denna fas i containern öppnas blir människor mer villiga att erkänna sådana saker. De måste inte tänkt igenom allt eller ha svar på alla frågor. De upptäcker att det finns en större innebörd som utvecklas genom samtalet – något som går bortom vad de kan ha föreställt sig på egen hand och ställt upp för sig själva. Här överraskas människor – inte av sin negativa reaktion på andras åsikter, utan av att de bromsas upp och av insikten att de måste sakta in och *tänka efter*.

[...]

... nu är människor beredda att skärskåda de konventioner som styrt deras handlande. De är redo att börja utforska hur de strukturer är beskaffade, som styr deras beteenden och prövningen sker i store utsträckning öppet.

Vid den här tidpunkten i dialogen kan även en ny form av meningsfullhet utvecklas – som verkar komma från fler olika riktningar samtidigt. Det är som en damm som, när den väl brustit, översvämmar den lägre liggande slätten. Frågor tas upp från olika perspektiv. Människor känner sig inte tvingande att komma överens. Idéer brukar flöda fritt och är ofta grundade på att människor nu talar utifrån sig själva.” (Isaacs 2000 sid. 249-250)

Appreciative inquiry

I projektet har vi under min ledning som coach utvecklat ett användande av *Appreciative Inquiry (AI)* som *approach*, förhållningssätt och bemötande.

’Appreciative’ is an apt word because it says that the enquiries should be judgemental (appreciation as weighing or judging), but it reminds us to be kind to ourselves and avoid the self-laceration that can be implied by commonplace recommendations that we engage in ‘critical reflection’ or ‘critical enquiry’. (Knight 2002 sid. 24)

AI handlar om att inta en position som ger ett förhållningssätt som också påverkar och ger passande metoder och tekniker⁸. Syftet är att underlätta dialogen och det dialogiska samspelet. AI uppstod som begrepp i mitten på 70-talet (Cooperrider and Whitney 2003). David L. Cooperrider, Case Western Reserve University, och Diana Whitney,

⁸ Distinktionerna förhållningssätt och bemötande, metoder respektive tekniker är enligt John Burnham kontextuellt förbundna och reflexivt påverkande varandra Burnham, J. (1992). "Approach- Method - Technique: Making distinctions and creating connections." *Human Systems* 3: 3-26.

The Taos Institute, gör följande beskrivning av AI och som de menar kan användas som kompass:

Appreciative inquiry is about the co-evolutionary search for the best in people, their organizations, and the relevant world around them. In its broadest focus, it involves systemic discovery of what gives life to a living system when it is most alive, most effective, and most constructively capable in economic, ecological, and human terms. AI involves, in a central way, the art and practice of asking questions that strengthen a system's capacity to apprehend, anticipate, and heighten positive potential. It centrally involves the mobilization of inquiry through the crafting of the unconditional positive question often-involving hundreds and thousands of people. In AI, the arduous task of intervention gives way to the speed of imagination and innovation; instead of negation, criticism, and spiralling diagnosis, there is discovery, dream and design. AI seeks, fundamentally, to build a constructive union between whole people and the massive entirety of what people talk about as past and present capacities: *achievements, assets, unexplored potentials, innovations, strengths, elevated thoughts, opportunities, benchmarks, high point moments, lived values, traditions, strategic competencies, stories, expressions of wisdom, insights into the deeper corporate spirit or soul, and visions of valued and possible futures*. Taking all of these together as a gestalt, AI deliberately, in everything it does, seeks to work with accounts of this positive change core – and it assumes that every living system has many untapped and rich and inspiring accounts of the positive. Link the energy of this core directly to any changes never thought possible are suddenly and democratically mobilized.

(Cooperrider och Whitney, år okänt, sid. 3)

Som metod handlar AI om att söka efter det fungerande och lyfta fram framgångsberättelser. När vi skall finna lösningar är det lättare att utgå ifrån något vi lyckats med än tvärtom (Hammond 1996). Tekniken går ut på att ställa frågor som lockar fram engagemang, förstärkande nyfikenhet och utforskande. Inriktningen är att ställa frågor som söker, visar och skapar skillnad. Frågor som fångar livgivande situationer och som lyfter fram berikande erfarenheter, som skapar kreativitet och deltagande, som väcker uppmärksamhet, överraskar och som uppmärksammar olikheter. Det kan t.ex. vara frågor om höjdpunkter, stunder som berör, något som är annorlunda, det som "sticker ut" eller något som det känts något alldeles speciellt med (Lang 1999).

Hur blir då den verklighet där språket som används i stället domineras av begrepp som "kritiskt tänkande", "problematisering", "problem-baserat lärande", "problemområde", "problemformulering", "problemställning" och "problemlösning"? Utifrån socialkonstruktionistisk utgångspunkt riskerar "problemspråket" att skapa en verklighet som fylls och tyngs av det vi kommunicerar om – i detta fall problem. I sådan värld blir det svårare för oss att förhålla oss kreativa och orientera oss till lösningar, skapa öppningar och ta tillvara det fungerande. Samtidigt handlar inte AI om att bortse från eller undvika det som omtalas som problematiskt⁹ utan att positionera sig själv i samtal

⁹ Jämför Schöns utgångspunkt (se särskilt avsnitt om Schön resp. Freire) att problem presenterar sig inte för praktikern av sig själv, utan först när praktikern avgränsar och konstruerar en situation som han benämner som problem, står han inför en problematisk situation (Schön 1987, 2002)

på ett sätt som respekterar komplexiteten i situationen¹⁰. Att positionera sig så att också andra perspektiv och andra positioner utforskas – situationen är inte ”bara” t.ex. problematisk - oproblematisk eller antingen fel eller rätt. När vi i bedömningar utgår från att vi bara har två perspektiv att välja emellan; antingen – eller; riskerar vi hamna i en låsning jämfört med om vi söker förhålla oss utforskande, frågande och öppen för att det kan både vara si och så och mer därtill. Det finns ordning men inte *en* ordning (Jämför under rubriken Analys nedan).

130. Våra klara och enkla språkspel är inte förstudier till en framtida reglementering av språket – så att säga första approximationer, utan hänsyn till friktion och luftmotstånd. Språkspelen är i stället *jämförelseobjekt*, som genom likhet och olikhet skall kasta ljus över förhållandens i vårt språk.

131. Vi kan nämligen undvika felaktiga eller tomma påståenden bara genom att vi framställer förebilden som det den är, som jämförelseobjekt, så att säga som måttstock; och icke som en fördom som verkligheten *måste* motsvara. (Den dogmatism som vi så lätt hemfaller åt i filosofin.)

(Wittgenstein 1992 sid. 63-64)

Sammanfattningsvis om AI; Utgångspunkter är att (1) i varje samhälle, organisation eller grupp, fungerar alltid någonting. (2) Det som vi fokuserar blir vår verklighet. (3) Verkligheten skapas i ögonblicket och det finns många(s) verkligheter. (4) Att en grupp eller organisation får svara på frågor skapar något nytt. (5) Människor känner mer förtröstan och känner sig mer bekväma i att tala om framtiden (det okända) än att lyfta fram delar av det förflutna (det kända). (6) När vi lyfter fram delar ur det förflutna bör det vara det bästa därifrån. (7) Det är viktigt att värdera och uppskatta skillnader och olikheter. (8) Genom språket skapar vi vår verklighet (Hammond 1996).

Dialogiska samtal

Dialog är den gemensamma nämnaren eller röda tråden i projekt ”Stärkt skydd för utsatta barn” och för mig som coach. I detta har jag min handledare John Shotter coachandes mig utifrån de idéer och tankegångar som blivit hans livsfilosofi. I våra gemensamma diskussioner och reflektioner om dialogers väsen har vi vridit och vänt på flera av det jag i detta avsnitt kallar dialogens ingredienser. Uttrycket härrör sig från den gång när vi berörde den *kiasmatiska* aspekten av dialogiska samtal (Shotter 2004 e; Shotter 2005 a). För att åskådliggöra kiasmen använde Shotter metaforen kaksmet.

¹⁰ Denna positionering kan liknas vid det Schön talar om som ”sättande” eller ”ställande” problem – *problemsetting* (Schön 1987, 2002). Behandlas i särskilt avsnitt.

När ingredienserna¹¹ är välblandade är de så sammanflätade i varandra att de inte går att skilja åt samtidigt som de påverkar varandra i en spontan rörelse till skapelsen av den färdiggräddade kakan (under förutsättning att de används i "rätt" kontext).

Kaksmeten liknar också det Shotter kallar *joint action*. Med *joint action* avser Shotter gemensamma och ömsesidiga samhandlingar som sker utan att vi är varse om hur, av vem eller vilka eller vad den orsakas av. Det sker i obemärkt responsivitet.

I *joint actions* uppstår något nytt, något tredje, en rörelse – en kvalitetsförändring (Shotter 1993 a; Shotter 1993 b). Förälskelse och kärlek använder Shotter som exempel på *joint action* (Shotter 1993 b) (som också kan bära frukten av något "tredje").

Ett mer konkret exempel är samhandlingen i dansens virvlar när vi känner, som av sig självt, att vi vet vart nästa steg ska bära (eller föra).

This is important, for when it happens, it is not a matter of all concerned feeling enlivened, feeling 'in touch with' life, but with all concerned sharing in a 'living movement' together, 'amovement' by each other. That is, from within such 'amovement' that one can, 'amoved' by another's words over a 'scenic landscape' of human places to go - being 'moved' together, 'amoving' each other, as in an 'orchestration' – the background for 'dancing together' that generate a 'sense' of 'where next to go'. (Olsson 2004 sid. 33)

Också Merleau-Ponty, som Shotter har som inspirationskälla, har använt sig av metaforer när han berättar om den kiasmatiske sammanflätningen (Merleau-Ponty 2004):

... Om man vill ha metaforer så skulle det vara bättre att säga att den förnumna och den förnimmande kroppen är liksom avigan och rätan, eller också liksom två avsnitt av ett enda cirkulärt förlopp, som uppifrån går från vänster till höger och nedifrån från vänster från höger till vänster, men som blott är en enda rörelse i sina två faser. Men allt man säger om den förnumna kroppen återverkar på det förnimbara i sin helhet som den utgör en del av, och på världen. Om kroppen är en enda kropp i sina två faser, inlemmar den sig själv i det förnimbara i sin helhet, och i samma rörelse inlemmar dig sig själv i ett "Förnimbart i sig". Vi måste förkasta alla uråldriga fördomar som placera kroppen i världen och den seende i kroppen, eller tvärtom världen och kroppen i den seende, liksom i en ask. Var ska vi sätta gränsen mellan kroppen och världen, om nu världen är kött? Var ska vi placera den seende i kroppen, när det nu uppenbarligen bara finns ett "organfyllt mörker" i kroppen, det vill säga ännu fler synliga saker? Den sedda världen finns inte "i" min kropp, och min kropp finns inte "i" den slutliga världen i slutgiltig bemärkelse: då världen är kött anbringat på ett annat kött omsluter den varken detta eller är omsluten av det. Då seendet är delaktighet i och släktskap med det synliga, klär det varken in detta eller är inklätt i det på något definitivt sätt. Det synligas ytliga hinna finns bara för mitt seende och min kropp. Men djupet under denna yta innehåller min kropp och innehåller alltså mitt seende. Min kropp såsom synligt tings innehålls i det stora skådespelet. Men min seende kropp bär upp denna synliga kropp, och allt synligt med den. *Det finns här en ömsesidig inpassning och sammanflätning av den ena i den andra. Eller snarare*

¹¹ De s.k. ingredienserna i dialogiska samtal är i detta avsnitt benämnda med kursivering.

så finns det – om vi som sig bör ännu en gång avsvärjer oss tänkande i plan och perspektiv – två cirklar eller två virvlar eller två sfärer, koncentriskt när jag lever aningslöst och så snart jag börjar utfråga mig själv obetydligt decentrerade i förhållande till varandra... (min kursivering) (Merleau-Ponty 2004 sid. 261 - 262)

Denna *ömsesidiga inpassning och sammanflätning* lever i dialogiska samtal, cirkulerar eller, precis som Merleau-Ponty, beskriver snarare virvlar runt mellan deltagarna och allt annat runt dem inom samtalet. De är som ”sfärer” som virvlar mellan deltagarna i dialogen som *responsivitet* där deltagarna *spontant och ömsesidigt svarar* varandra, sig själva och andra samt också annat som kan finnas i språkets bakgrund (Shotter 2004 e). I respons med den eller de som deltagarna *adresserar* budskapen till, inpassar och sammanflätar sig deltagarna i skapande av gemensamt språk där de kan uttrycka sig och bli ömsesidigt responsivt förstådda av varandra (Shotter 2003; Shotter 2004 a).

Skulle någon av deltagarna vilja föra in i samtalet formuleringar utifrån en viss metod eller teknik, kommer dessa behöva inpassas och sammanflätas i dialogen på samma *spontana, ömsesidiga, uttrycksfullt responderande, kiasmatiska* sätt som samspelet i övrigt, för att inte dialogen ska riskeras och i stället övergå till monolog (Shotter 2002). Detsamma gäller om frågeformulär, intervjumallar eller andra styrande ramar för exempelvis hur coaching skall gå till, är i användning. De är komna *utifrån* och inte utan vidare inpassade i det gemensamma språk som utvecklats i den öppna dialogen, som är avhängig närhet och närvaro (Seikkula, Arnkil et al. 2003).

Dialogen bygger på *närvaro, ömsesidig närvaro inifrån* samtalet, här och nu. Deltagarna *lever sig in* i dialogen, *involveras* sig i det som sägs och uttrycks av de närvarande, känner in och svarar på den levande responsivitet som uttrycks och adresseras till och av deltagarna (Shotter 2004 d). Dialogens deltagare lever *med* varandra *inifrån* samtalet och *lyssnar* in det som sägs i rummet i interaktionen, svarar på detsamma, *spontant och uttrycksfullt* – inte omtolkande eller psykologiserande - *nyfiket utforskande* vad den andre eller de andra har att berätta för att förstå och som om inget är gömt (Shotter 2003; Shotter and Andersen 2003; Shotter 2004 a; Shotter 2004 c; Shotter 2004 e; Shotter 2005 a). Dialogen är en skapelseakt som inte får tjäna som ett hanterligt instrument med vars hjälp en person kan härska över en annan (Freire 1979). Dialog när den används som bäst handlar om människokonst, inte människoteknik, uttrycker Tom Andersen ¹² (Wilson 2001).

Following Bakhtin (1984), we call these two-ways relations, in which our expressive-responsive activities are spontaneously intertwined or interwoven with those of the others with whom we are engaged or involved, dialogically-structured relations – to contrast them with monological forms or relation. For: ”Monologue is finalized and deaf to other’s response, does not expect it and does

¹² I förordet till Jim Wilsons bok i svensk översättning med titeln ”Barnets Röst i utredning och behandling”. Enligt Andersen är Wilson utövare av denna människokonst. Wilson, J. (2001). Barnets Röst i utredning och behandling. Stockholm och London, Mareld.

not acknowledge in it any decisive force” (p.293). Whereas: The single adequate form for verbally expressing authentic human life is the open-ended dialogue... to live means to participate in dialogue” to ask questions, to heed, to respond, to agree and so forth. In this dialogue a person’s participates wholly and throughout his whole life: with is eyes, lips, hands, soul, spirit, with his whole body and deeds” (p.293) (Shotter 2005 e sid 4) användande (Bakhtin 1986)

Shotter använder begreppen *witness (dialogic)-thinking* respektive *aboutness (monological)-thinking* för att åskådliggöra skillnaden mellan att tala ”inifrån” dialogen i första och andra persons positioner jämfört med att stå utanför i tredje persons position och berätta ”om” någon eller något (Shotter 2005 a).

- *Witness (dialogic)-thinking* is a form of reflective interaction that involves coming into living contact with an other’s living being, with their utterances, their bodily expressions, their word, their ‘works’. (Shotter 2005 a sid. 50)

[...]

- *Aboutness (monological)-thinking*, however, is unresponsive to another’s expressions; it work simply in terms of a thinker’s ‘theoretical pictures’ – but, even when we ‘get the picture’, we still have to interpret it, to decide, intellectually, on a right course of action. (Shotter 2005 a sid. 51)

I detta förra, i en dialogisk involverande kommunikation, har deltagare möjlighet till *responsiv förståelse* medan I det senare berörs deltagare inte tillräckligt för att få annat en representativ bild av vad som händer – *representativ förståelse* (Bakhtin 1991; Shotter 2004 e). I samtal är vi mer eller mindre involverade i kommunikationen. Graden av *witness (dialogic)-thinking* respektive *aboutness (monological)-thinking* varierar i samtal, emellan deltagare och olika skeenden. Skillnaden mellan involverande (dialogiska) och inte involverande (monologiska) härrör i vilken grad som deltagarna använder responsiviteten inom kommunikationen inom ett samtal. Det handlar således inte om ”antingen – eller” utan ”både – och”:

The distinction between involved and uninvolved communication, and the two styles of address in communication, hinges on the degree of the questioner’s or actor’s spontaneous responsiveness to the bodily expressed effects of their questioning/communication on the listener, i.e., the degree to which questioners/speakers show in their responsiveness how their listener’s reactions ‘move’ them or ‘amove’ them. When ‘*amovement*’ happens, it is not just a matter of all concerned feeling enlived, feeling ‘in touch with life’, but with all concerned sharing in a ‘living movement’ together. It is from within such ‘*amovement*’ that one can be ‘*amoved*’ by another’s words over a ‘scenic landscape’ of human places to go ... being ‘*amoved*’ together as dancing together as dancing together in a joint action that generates a ‘sense’ of ‘where to go on’. (Olsson 2004 sid. 3)

Cirkulära och reflekterande frågor

I de sammanhang som denna studie avser använde jag inom dialogen ofta utforskande frågor. Jag ställde frågor i syfte att inspirera till utforskning och reflekterande. Samtidigt handlade såväl dialogen i stort som användandet av olika frågor och frågetyper om att lära genom att göra - det John Dewey kallar *learning-by-doing* dvs. (Dewey 1980). Som jag återkommer till i de avslutande diskussionerna liknar detta också *reflection-in-action* i lärande och utvecklande av den dialogiska konsten både för mig och socialsekreterarna, men också när det gäller att ställa frågor och förhålla sig nyfiket utforskande. Vi visade oss vana att fråga med linjära frågor och att förhålla oss som producerande inom den s.k. "Produktionsdomän" och mer främmande att förflytta oss till den s.k. "Utforskande domänen"¹³. Vi behövde träna i att förhålla oss mer undersökande, prövande och nyfiket utforskande. Några hade genom att de använt eller hört om lösningfokuserat arbetssätt börjat använda vad jag benämnde *cirkulära frågor*.

Historiskt sett, var det Milanogruppen som utvecklade nyfikenhet och utforskande inom familjeterapin genom att använda sig av *cirkularitet*, *hypotiserande frågor* (Cecchin 1987) och *positiva kopplingar* (O'Brian and Bruggen 1985; Borwick unknown). Milano gruppen var inspirerade av Batesons tankegångar om system som mönster- och informationssystem (Bateson 2000; Tomm 2000).

Genom olika typer av frågor skapas nya berättelser (Lang and McAdam 1994). Oftast är det terapeuten/ledaren/coachen som frågar och övriga deltagare svarar och reflekterar

¹³ *Erfarenhets-domän-modellen* (the model of domains of experience) är ett sätt att skapa mening åt särskilda sammanhang och handlingar som Humberto Maturana inspirerat Lang, P., M. Little, et al. (1990) att utveckla; "The systemic professional: domains of action and the question of neutrality." *Human Systems* 1: 39-56. Se fortsättning av fotnot nästa sida.

Domänerna kan i sin praktiska användning förstås som synonymer till Wittgensteins beskrivningar av livsformer och språkspel Wittgenstein, L. (1992). *Filosofiska undersökningar*. Stockholm, Månepocket, Thales. Schilling, B. (1997). *Systemisk supervisionsmetodik. Et sprogspil for professionelle, der anvender supervision*. Copenhagen, Dansk psykologisk Forlag.

Domänerna befinner sig i kontextuell relation till varandra och olika dimensioner av vår levda erfarenhet. Den valda domänen blir då den starkaste kontexten för den kommunikation som råder eller som fortsättningsvis skall råda i sammanhanget. Detta inbjuder deltagarna till att agera (tillfälligtvis) 'som om' världen är som den är i den valda domänen. De tre domänerna är (1) *Produktionsdomänen*; modernistisk: vi lever i en objektiv värld, i en värld av fakta, rätt och fel, det finns en sanning, ordning och säkerhet, deduktiv logik, disciplin, kontrakt, planer, legalitet. Legitimerande aktiviteter inkluderar instruktioner, framlägga åsikter, retoriska argument, problemlösning, riktningsgivning, hålla samman. (2) *Utforskningsdomänen* (benämns egentligen förklaringsdomänen. Denna benämning kopplas lätt till produktionsdomänens karaktärsdrag, varför jag väljer att använda en benämning som i rådande diskurs bedöms användas med den mening som kännetecknar denna domän); postmodernistisk: vi lever i en värld av berättande och berättelse, mångfald är önskvärt, alla positioner är partiella, det är en värld av komplexitet, moralisk logik, nyfikenhet, konsultation; legitimerande aktiviteter inkluderar systemiskt berättande och berättelser, utforskning, frågande, reflektion, mönster som förbinder, olikheter och skillnader. (3) *Estetiska domänen*; här görs ställningstaganden om vilken av de andra två som skall vara i förgrunden: är lämpligt, vad passar i form, mönster, för sammanhållning, är vackert, elegant, med tanke på etik och moral, med tanke på sammanhanget etc. Oliver, C. (1996). "Systemic Eloquence." *Human Systems* 7(4).

dvs. skapar berättelser. Ibland är det terapeuten/ledaren/coachen som berättar, som gör antagande, hypotetiska berättelser, för att dessa ska prövas och utforskas av deltagarna. Deltagarnas reflekterar och nya berättelser skapas. Utforskningen understöds av frågor.

Här kan passa att tala om *reflexivitet*. I reflektionen ställs frågorna som i en spegelhall av reflekterande processer¹⁴ som likt reflexer avspeglar sig i varandra. Samtidigt förändras de dvs. de responderar till och i varandra i responsivitet inom den pågående dialogen. Utifrån AI (se tidigare avsnitt om *Appreciative Inquiry*) sägs att frågor hjälper till att öppna upp till nyfikenhet och att utforska, undersöka och ömsesidigt engagera sig i ”sökande” tillsammans med varandra i dialog (jämför *withness*). Detta till skillnad från påstående som berättar om och som tenderande att falla ner ”döda” eller ”dödande” dvs. vare sig livgivande eller involverande (jämför *aboutness*). Möjligtvis ger påståenden liv i motstånd, att gå i försvar och att förklara sig, vilket jag återkommer till i min avslutande reflektion. Men också frågor väcker olika gensvar.

Karl Tomm, professor i psykiatri vid universitet i Calgary i Kanada, har intresserat sig för olika frågetyper. Han kategoriserar dem och visar på deras funktioner (Tomm 2000). Generellt sätt delar han in frågor i öppnande och slutande där frågor om vem, vad, hur och var är mer öppnande än frågan varför. Riktigt så enkelt är det heller inte, vilket Tomm också svarade mig på en konferens när jag frågade honom: Varför det är så förbjudet att fråga varför man inte får fråga varför? (Frågan väckte viss uppsluppenhet i församlingen.) Tomm svarade att förbjuden var den väl ändå inte, men på något sätt väcker ”Varför?” en slags existentiell ångest av ifrågasättande natur som både kan vara till hjälp och vara hindrande. (Konferens Århus, Danmark 2003-12-06)

Karl Tomm delar in frågor i fyra huvudkategorier av frågetyper (Tomm 1986; Tomm 1987; Tomm 1988). (1) *Linjära* syftande till att klargöra sekvenser över tid och att utveckla förklarande sekvensiell förståelse. (2) *Cirkulära* frågor syftande till att klargöra här och nu i situationen, i relationer och att utveckla kontextuell förståelse. (3) *Reflekterande* frågor syftande till att öppna och bjuder upp till nya, alternativa betydelser och möjligheter. (4) *Strategiska* frågor syftande till att ge influenser till korrigering, till att acceptera den frågandes perspektiv. Den första respektive den fjärde typen underlättar att uppnå det Shotter benämner, representativ förståelse – de båda andra, cirkulära respektive reflekterande, underlättande till responsiv förståelse – innifrån.

Cirkulära frågor är cirkulära på fem sätt skriver V.E. Cronen och Peter Lang (Cronen and Lang 1996). (1) För det första handlar det om cirkulariteten mellan intervjuaren och de andra deltagarna. När metoden används skall det låta som en konversation. Varje fråga ska vara nära kopplade till den respons som getts också i hänseende till det sätt som språket användes och används i samtalet. (2) Det andra basala kännetecknet är cirkularitet som deltagarna förbinder till varandra. Sådana frågor involverar många jämförelser som ”Vem är mest...?”, ”Vem är det som förmodligen...?” De kan följas upp med frågor till någon annan av deltagarna om de håller med eller inte i de jämförelser som gjorts. (3) Den tredje sorten av cirkularitet involverar tid. Frågorna som ställs relaterar och jämför det förgångna, nutid och framtid. T.ex. ”Hur är saker och ting annorlunda nu än de var för ett halvår sedan?”. Frågor om framtiden är nästan alltid

¹⁴ Se avsnittet Referensramar om coaching och Schöns tankegångar om coaching och handledning inom psykoanalytiska sammanhang.

kombinerade med positiva förtecken. De uppmuntrar att söka efter nya lösningar, att föreslå nya alternativ och gynnar lärande (Penn 1985). Deltagarna ombeds att tänka sig in i framtiden och berätta om vad de hoppas på. Det som då också händer är att nuet påverkas. Genom att man föreställer sig framtiden börjar man automatiskt, mer eller mindre omedvetet, anpassa nuet och den närmaste framtiden i linje med sina förhoppningar (Penn 1985; Lang and McAdam 1997). (4) Det fjärde karakteristiska draget är att göra kopplingar mellan berättelser och inte bara berättelser från en och samma deltagare. (5) Det femte utmärkande draget är cirkulära positionsförflyttningar mellan deltagarna. Deltagare kan pröva olika positioner (Cronen and Lang 1996). Här avses de olika positioner som deltagare kan ha i det dialogiska systemet. De olika positionerna för med sig olika rättigheter och skyldighet (se tidigare avsnitt om socialkonstruktionism: första, andra respektive tredje persons positioner enligt Shotter).

Referensram om coaching och lärande

Detta avsnitt består främst av en resumé av referenser om coaching och lärande avspeglade mina pedagogiska utgångspunkter. Sammanställningen är rapsodisk med vissa undantag. Ibland stannade jag upp - ”Stop! Look! Listen”¹⁵ – i användandet av referenserna.

I studien vidgade jag min referensram genom att ta del av litteratur och artiklar om coaching i kontext av lärande. Artiklarna fann jag genom sökande i internetdatabasen Elin. Dessutom sökte jag litteratur via Lunds universitetsbiblioteks lokala sökprogram Lovisa parallellt med sökningar i den svenska biblioteksbasen Libris. Jag gjorde slutligen ett urval om 18 böcker och ett 20-tal artiklar för närmare studier av vilka jag kom att använda ett fåtal. Det svåra var att begränsa sig. Dessutom tillkom successivt andra referensböcker dels p.g.a. min ambition att söka ursprungskällor och dels för att läsningen gjorden mig nyfiken på ytterligare referenser - det ena gav det andra. Jag använde också mig av ett urval av böcker, som jag redan hade i min bokhylla eller som jag på annat sätt kom i kontakt med och vara av intresse i sammanhanget.

Illustration av gjord litteratur- och artikelsökning om coaching i Libris och Elin

Libris

Coach* + lära* : 45 träffar varav sju eftersöktes och sex studerades (en ej funnen): (Tomlinson 1998; Parsloe and Wray 2002; Skiffington and Zeus 2003; Stelter 2003; Rhodes, Stokes et al. 2004; Steinberg 2004)

Coach* lära* social* : en bok kom till (Brandt 1989)

Coach*social* : Inga träffar

Coach*handledning: 10 träffar varav 4 valdes ut (Andersson and Persson 2002; Sewerin 2002; Rhodes, Stokes et al. 2004) (Tomlinson 1998).

Coach* Kommunikation: 27 träffar varav 7 valdes (Börjesson and Meyer 1997; Isaacs 2000; Ekman 2003; Nilzon 2004) plus Hilmarsson;Hesslefors;Westelius, som jag i nästa steg valde bort)

Coach* dialog* : 6 träffar varav 2 valdes ((Isaacs 2000; Becker 2004)

ELIN

Quicksearch coach* : 12829

Coach* and learn* : 988

Coach* and learn* and social* : 48

Coach* and learn* and social work* : 18

Coach* and dialogue: 41

Coach* and communication: 362

Av dessa granskade jag cirka 400 och valde ut 20 för genomläsning.

¹⁵ Se avsnitt ”Analys” om hur coachingen inom projektet tillämpat idéer från Wittgenstein, Bachtin och Shotter.

Historik och utveckling

Coaching har en lång utvecklingshistoria. Begreppet ”coach” går tillbaka till ungerskan och 1400-talet (ungerskans *Kocs*) och betyder kärra eller hästdroska. I England introducerades detta transportmedel och därmed också begreppet ”coach” under andra hälften av 1500-talet. Det var en ”coachman”, en kusk, som styrde hästdroskan och samtidigt var ansvarig för vården av och omsorgerna om hästarna (Stelter 2003).

Redan på 1800-talet användes begreppet ”coach” inom den pedagogiska världen. Dessa coacher fungerade som stödpersoner för studenter på angloamerikanska universitet under de studerandes förberedelser inför examen eller idrottstävlingar (Stelter 2003).

Eric Parloe och Monika Wray beskriver hur intresset för coaching och mentorskap vuxit i det närmaste explosionartat under 1990-talet. Vad som tidigare var en marginell aktivitet har blivit en ledande intresseinriktning hos lärare, beslutsfattare inom privat och offentlig sektor och hos dem som är intresserade av människors utveckling.

Vi befinner oss troligen i en ”intellektuell revolution” inom detta verksamhetsfält, och det är knappast förvånande att det fortfarande råder viss förvirring kring definitioner och språkbruk. Vi förutspår att coaching och mentorskap vid nästa årtionde kommer att ha blivit så pass klart definierade och integrerade i arbetslivet och samhället, att man rutinmässigt kommer att beskriva dem som ”vårt vanliga sätt att arbeta”. (Parsloe and Wray 2002 sid. 17)

Tillämpningar och erfarenheter av coaching ser olika ut i olika internationella och kulturella sammanhang. Troligen finns det lika många definitioner på coaching och mentorskap som det finns coacher, mentorer och handledare (Parsloe and Wray 2002). Bilden om coaching (och mentorskap) är dimmig, menar Parsloe och Wray, vilket de inte är förvånade över. Deras beskrivning är slående med tanke på att det var just metaforen dimma som dök upp hos en av respondenterna i studien, vilket jag återkommer till¹⁶:

Eftersom vi tror att vi befinner oss i en ”tankerevolution” är vi inte förvånade över att det fortfarande finns en hel del dimma snarare än klarhet. (Parsloe and Wray 2002 sid. 29)

[...]

Det är förmodligen sant att varje föreslagen definition av de författare som skrivit om coaching på sista tiden, kan sägas beskriva vad som händer i praktiken i många dagliga situationer. Organisationer har i olika takt rört sig mot mer sofistikerade och effektiva tillämpningar av coaching. Det viktigaste är dock inte att alla måste komma överens om en enda definition, utan att varje individ inom en bestämd organisation bör känna till den definition som gäller för hans eller hennes specifika situation. (Parsloe and Wray 2002 sid. 61)

¹⁶ Se resultatredovsningen om data från mötet med reflektande team respektive studiens avslutande diskussion.

Sagt om coaching

En av de mest färgrika definitionerna som har lagts fram kommer från vår kollega Myles Downey i hans bok *Effective Coaching* (1999):

Coaching är en konst i bemärkelsen att när den praktiseras ägnas ingen uppmärksamhet åt tekniken, utan coachen är i stället helt engagerad i klienten och coachingsprocessen blir en dans mellan två människor som rör sig i harmoni och kompanjonskap (Parsloe and Wray 2002 sid. 61) .

Ovanstående definition är av särskilt intresse i denna studie eftersom den innehåller flera av de ingredienser som jag i tidigare avsnitt tillskrev dialogiska samtal; den handlar om att utöva en konstart bortom användande av teknik, om närvaro, om ömsesidighet i vad jag, utifrån Shotter, skulle kalla *joint action* där metaforen dans också är i användning. Engagemang finns också med som viktig ingrediens. Detta kopplar jag också till en annan källa inom pedagogiken; Carl Rogers och vad han beskriver som underlättande ”själviniterad, meningsfull, empirisk, inifrån uppfattad inläring som engagerar hela individen” (Rogers 1976 sid. 98) ¹⁷.

Ovanstående definition av Downey hänvisar också Michael Neenan och Windy Dryden till när de skriver om livscoaching med kognitiv-beteendemässig utgångspunkt. Denna form av coaching presenterar dessa på följande vis:

The way you think about events in your life profoundly influences the way you feel about them; change the way you think and this will, in turn, change your life. This is the essence of a widely practised and research-based counselling approach called cognitive-behaviour therapy (CBT) (Neenan and Dryden 2002 sid. ix)

17

Enligt Rogers är vissa egenskaper och attityder i den personliga relationen mellan handledare och elev, avgörande för att underlätta ”betydelsefull” inläring. Dessa egenskaper och attityder är äkthet och genuitet hos handledaren, uppskattning, accepterande och förtroende samt förståelse som kommer av inlevelse, empatisk förståelse (Rogers 1976).

”När handledaren är en verklig person, som är sig själv och som går in i förhållandet till studenten utan att visa upp ett yttre sken eller en fasad, har han större förutsättningar att underlätta inläring. Detta innebär att de känslor han upplever står till hans förfogande, står till förfogande för hans medvetenhet, att han kan leva dessa känslor, vara dem och förmedla dem om det är lämpligt. Det betyder att han kommer in i en direkt, personlig konfrontation med studenten, möter honom som människa. Det betyder att han *är* sig själv, inte förnekar sig själv.” (Rogers 1976 sid. 99)

Han skriver att en annan framträdande attityd hos dem som är framgångsrika som handledare är att de visar sin uppskattning, de bryr sig om, är accepterande och visar tilltro till och förtroende för till eleven. Enligt Rogers har handledaren att vara inriktad på att skapa ett klimat som underlättar inläring och huvudsakligen vara verksam med att ge elever tillfälle att lära sig att ta vara på frihet under ansvar i sitt lärande (Rogers 1976)

Parsloe och Wray, som jag refererade till tidigare föregående avsnitt, gör följande egen definition av coaching:

Coaching är en process som gör det möjligt för lärande och utveckling att äga rum, och därmed för prestationerna att förbättras. Att vara en framgångsrik coach kräver kunskap och förståelse om både själva processen och de olika stilar, färdigheter och tekniker *som är lämpliga i sammanhanget*. (Parsloe and Wray 2002 sid. 62)

Parloe och Wray presenterar också en sammanfattning av definitioner, iordningsställd av Dr Rey Carr, Canada. Carr presenterar coachen som:

- utpräglat resultatorienterad med betoning att vidta åtgärder.
- används ofta för att förbättra prestationer.
- snarare inriktad på praktik än teori.
- Starkt beroende av interpersonell kompetens.
- ofta beroende på behov som bestäms av den som coachas.
- vanligtvis är utformad som en-mot-en situation.
- erbjuds ofta via telefon och e-post.

Enligt Carr är lärande inom coaching adeptorienterat med primär fokus på den coachades lärande. Enligt Carr används coaching också mellan kollegor inom utbildningsväsendet (Parsloe and Wray 2002). Ett sådant exempel skriver Gunnar Andersson och Anders Persson om. Deras sammanhang är universitets- och högskoleutbildningens värld. De talar om coachen i termer av handledare vars främsta uppgift är att vara förebild för deltagarna. I deras exempel är också deltagarna själva handledare. Handledare ska framstå som en legitim handledare för dem, dvs. som en person som genom sitt sätt att leda dessa möten själv lyckas leva upp till att uppmuntra sammanhang, samarbete och utveckling (Andersson and Persson 2002).

Suzanne Skiffington och Perry Zeus, coachutbildare i Australien, lyfter fram coachen som processledare i lärande och utveckling såväl på det personliga planet som professionellt. Här handlar det om att upprätta mål, planer, använda verktyg och tekniker för att underlätta lärande och utveckling i adepternas/studenternas profesjonella och personliga liv.

... behavioral coaching as a structured process-driven relationship between a trained professional coach and individual or team, which includes: assessment, examining values and motivation, setting measurable goals, defining focused action plans, and using validated tools and techniques to help coachees develop competencies and remove blocks to achieve valuable and sustainable changes in their professional and personal lives. Organizational behavioral coaching is defined as the science of facilitating the performance, learning and development of the

individual or team, which in turn, will assist the growth of the organization. Increasingly, coaches are adopting a behavioral model. (Skiffington and Zeus 2003 sid. 6)

Utbildningsaspekten poängteras och att coachingen ger utomordentliga möjligheter till att relatera till och lära av aktuell forskning:

... the education of clients/sponsors, as well as individual coachees and teams, is one of the core roles of the behavioral coach. For example, coaches are in an excellent position to educate clients about current research relating to learning acquisition, coaching and change, as well as the relationship between managing human capital and profitability. (Skiffington and Zeus 2003 sid. 15)

Christopher Rhodes i the School of Education, University of Wolverhampton, beskriver hur coaching kan utövas med olika stil, men vissa ingredienser går igen i de olika stilarna t.ex. feedback, att uppmuntra aktivt lärande, uppmärksamma vad en vuxen som lär behöver, erbjuda god förmåga i att fråga och att förmedla konstruktiv kritik:

To implement the plan you will need to apply your own coaching style to support the learner. Your style may be more hands-on or hands-off; however, your support will certainly call upon the need to provide feedback, to engage in active learning, pay attention to the needs of an adult learner, offer good questioning skills and an ability to confer constructive criticism if this is required. (Rhodes, Stokes et al. 2004 sid. 26)

Rhodes skriver om hur coaching representerar kollegial interaktion i nätverk som bygger på ömsesidig tillit och samarbete:

Coaching represents a peer-networking interaction (working together) which draws upon collaboration and mutual trust. It is usually a short-term relationship which can be used to help embed changes, raise performance, raise impact and assist skill development. Good coaches will be active with establishment of learner's needs, be sensitive to preferred learning styles and will ensure that the learner is able to engage in learning. (Rhodes, Stokes et al. 2004 sid. 25)

Coaching kan också ses som en väsentlig del av den lärande organisationens koncept där lärande betraktas som en kontinuerlig process. I den lärande organisationen innebär coaching: "Att hjälpa människor att lära sig hur man lär" (Parsloe and Wray 2002 sid. 35). Peter Senge, som räknas som en av arkitekterna bakom konceptet "den lärande organisationen", bidrog till att också belysa coachens potentiella roll i organisationer (Senge 1995). Senge fokuserade på teamens lärande och utveckling, bl.a. inom idrottens värld.

Timothy Gallwey, har skrivit banbrytande böcker om coaching inom idrottens värld. Hans tankegångar om "yttre" och "inre" spel har John Whitmore vidareutvecklat och

anpassat till kontexter inom ledarskap och organisation i boken boken, i svensk översättning, "Coaching – för bättre beslut" (Whitmore 1997).

Det var Gallweys fokus på det "inre" spelet som ansågs vara nyskapande när han publicerade boken "The Inner Game of Tennis" översatt till svenska: "Tennis – det inre spelet" (Gallwey 1975).

Varje spel består av två delar – ett "yttre" och ett "inre" spel. Det yttre spelet sker mot en annan person, där det gäller att övervinna yttre hinder och nå ett yttre mål. Att sköta ett sådant spel är ämnet för många böcker, som ger instruktion om hur en racket eller klubba skall svingas och hur armar, ben och kropp skall fungera för att nå bästa möjliga resultat. Men av något skäl tycker de flesta av oss att sådana instruktioner är lättare att fatta än att omsätta dem i praktiken. (Gallwey 1975 sid. 17)

Det finns en mycket naturligare och effektivare metod att lära och verkställa vad vi lärt än de flesta av oss besinnar. Det är släkt med den metod vi hade när vi var små, man som vi snart glömde bort, nämligen hur vi lärde oss att gå och tala. Det var en process i det undermedvetna, behövde aldrig tränas in. Det gäller alltså att inte låta några dåliga vanor ingripa i detta omedvetna utan just "låta saker och ting hända". (Gallwey 1975 sid. 16)

Gallwey säger i korthet: du behöver inte kämpa med gamla vanor. Skaffa dig nya istället. Sysselsätter du dig med det gamla (o)vanan sitter du fast i det spåret. Gallwey jämför det vanliga sättet att lära med det inre spelets sätt att lära. Det är det senare som var det nydanande inom coaching.

I det vanliga sättet att lära, skriver Gallwey, är stegen vanligtvis: I) Kritik av tidigare tillvägagångssätt. II) Du säger till dig själv att ändra, ger dig själv upprepade instruktioner. III) Försöka hårt, tvinga dig själv att göra rätt. IV) kritisk bedömning av resultatet leder till repetition. Negativ bedömning av resultatet kommer dig att försöka ännu hårdare nästa gång, positiv värdering kommer dig att försöka tvinga dig själv att göra samma sak i nästa slag. I båda fallen försvinner spontaniteten.

I det inre spelets sätt att lära är stegen: I) Observation utan bedömning av det aktuella handlingssättet – enbart beskrivning om vad och hur. II) Säg till dig själv att *ändra något*. Programmera med visuell föreställning och känsla. Inga kommandoord används. Försök inte ändra fel. III) Låt det hända. IV) Lugn observation av resultatet utan domslut. *Se på förändringen*. Gallwey som skriver om tennis, säger:

Medan du observerar, skall du inte bry dig så mycket om vart bollen går. När den håller på att ändra den detalj i ett slag kommer andra detaljer att påverkas. Ökar du handledssnärten så förändras rytm och timing. Inledningsvis kan detta skapa osäkerhet, men om du fortsätter och helt enkelt låter serven serva själv, medan du förblir uppmärksam och lugn, så kommer de övriga detaljerna snart att inrätta sig efter det nya beteendet. (Gallwey 1975 sid. 99 - 100)

I tennis är det mest givna föremålet för observation och koncentration bollen själv. Gallwey har märkt att det effektivaste sättet att fördjupa koncentrationen på bollen är

att söka fånga in en bestämd detalj (t.ex. bollens söm). Men koncentration är inte detsamma som att stirra stint på något. Det handlar om att låta sig fascineras – att fångas i attraktion av bollen:

Låt bollen som sådan attrahera dig. (Gallwey 1975 sid. 109)

Han talar om att gå in i en relation till bollen och därigenom få mer och mer känsla för rytmen genom att lyssna och känna.

Gallwey riktar också uppmärksamhet på tiden i betydelsen att vara inriktad på nuet – här och nu.

Det värsta koncentrationsfel du kan begå är att tänka på vad som redan skett, eller på vad som kommer att ske.

[...]

Resultatet av sådana onödiga funderingar utanför vad du i ögonblicket håller på med, är att föremål tycks dimmiga, att bollen verkar flyga emot dig fortare och vara mindre, och att även planen tycks krympa. (Gallwey 1975 sid. 115)

Även i skeendet i nuet finns det ju ett närmast obegränsat val mellan ting att fästa uppmärksamhet på, skriver Gallwey. Vilken ton ska vi slå an? Vad önskar vi i realiteten se och höra, och vad önskar vi göra? Gallwey svarar avslutningsvis:

Till sådana frågor kommer förr eller senare den som spelar inre spelet och han fortsätter att fråga tills han funnit svaret. Funnit vad? *Det som han kan älska och som ger honom den fullständiga tillfredsställelsen*. Ty endast när du riktar uppmärksamheten på något som du verkligen tycker om, kan du koncentrera dig och nå verklig tillfredsställelse. (Gallwey 1975 sid. 151)

Detta är tankegångar som kan kopplas till *Appreciative Inquiry (AI)* som behandlats i tidigare avsnitt och som jag också återkommer till. Ett annat tema som löper som röd tråd i studien är koppling reflektion och lärande. Inom t.ex. MiL Institute¹⁸ används *Action Reflection Learning (ARL)*:

ARL-metoden är ett sätt att se på och nalkas ledningsprocesser i företag och organisationer. Den består av ett sätt att skapa och vidmakthålla lärande hos dem som arbetar med förändring, problemlösning och liknande. ARL består av vissa handgrepp och det är också ett förhållningssätt, en lärfilosofi i praxis.

ARL handlar i korthet om att lära, lära sig leda och lära sig leda lärande.

[...]

¹⁸ Mil Institute är en nätverksorganisation där bl.a. Lunds Universitet ingår.

Metoden ARL insisterar på att engagera hela människan i en lärprocess. Inte bara intellektet, genom diskussioner av skickligt sammansatta skrivna case, som var trenden i managementutbildning på 70-talet. Den bärande idén i ARL är att lyfta ut reflektionsprocessen i konkreta, viktiga, strategiska frågeställningar som företagsledningarna arbetar med att lösa. (Sewerin 2002 sid. 37)

När ARL-handledarna arbetar på engelska språket kallas de sig "*Learning Coaches*". Sewerin associerar begreppet *coach* till John Fords spelfilm "*Stagecoach*", "*Diligensen*" på svenska, en klassisk Vilda Västernfilm från 1939, som gjorde John Wayne till stjärna. Det är coachen som driver saker framåt, som skyddar och utmanar sällskapet, tre kvaliteter som betyder något för att sätta lärprocesser i rörelse, enligt Sewerin. Han använder John Fords Diligensen som metafor för nyckelbegrepp för de miljöer som coacher kan behöva erbjuda för att lärande ska ske. Begreppen är hållande, hållbarhet, drömskhet, övergångsobjekt och mellanrum. De begreppen härstammar från förhållandet mellan modern och barnet de första månaderna i livet, som Sewerin liknar vid den relation som terapeuten har med sin klient/patient inom psykoanalysen. ARL-programmet har vissa strukturella likheter med sådana samtal. I ARL stiger deltagaren in i vissa givna ramar, inlemmas i en slags auktoritetsstruktur för att förhålla sig till och utveckla en egen tolkning av egna handlingsmönster.Handledarens uppgift blir att stödja och utmana samtal, att tillförsäkra dialoger med god kvalitet. Ett samtal utan maktspråk, som präglas av mångfald och av berättelser som betraktas som likvärdiga och som tillåts ha inflytande på varandra (Sewerin 2002). Sewerin betraktar begreppen coach och handledare som synonymer. Han skriver, att en coach ska vara en tillfällig besökare i verksamhetens vardag, som gör en visit som lämnar efter sig en kvalitetshöjning i samspelet och dialogen. Coachen förväntas bredda och fördjupa sammanhangen, hjälpa till att se vad man själv inte ser samt peka på nyanser och inspirera till mod, nytänkande och handling (Sewerin 2002). Victoria J. Marsick har som forskare belyst ARL. Hon ser ARL som en form av *Action Learning* (Marsick 2002).

All forms of Action Learning are built around question-driven learning from and through experience. But Action Reflection Learning advocates believe that, to get maximum benefit, learning coaches should actively help people reflect on what they do in order to draw out deeper set of lessons learned. And, often, learning coaches finds ways to startle their set members into deep questioning and reflection about why they see things the way they do. (Marsick 2002 sid. 305)

Om ARL gör hon bl.a. följande summerande reflektion:

I believe that Action learning or Action Reflection Learning is a way of thinking about effective learning from experience. But there are many different ways to implement the program. What is important for me is that learners are supported in taking on increasing control for the goals and means by which they learn; that they are helped to learn through asking good, challenging questions; that space is made for learning (typically, but not solely, through reflection); and learners are appropriately challenged and supported to move enough beyond their comfort

zone so that they can consider and try out new ways of thinking, acting, feeling, and being. (Marsick 2002 sid. 309)

Peter Tomlinson skriver om "*The reflective coach*" som används inom fortbildning och utbildning av lärare. Tomlinson ser coaching som en möjlighet till att förbereda lärarstudenter och lärare i sin undervisande uppgift (Tomlinson 1998):

... Skilful teaching know-how comes from the combination of making a thoughtful attempt *and* thinking carefully about how it went, both during and after the attempt. This requires not just monitoring of what happened, but also *analysis* as to why. In contrast to traditional (dualist) separation of 'theory' and 'practice', it's clear that the student teacher will build up *practical understanding* of the what, how and why of teaching strategy precisely through such planful action and its *reflective analysis* at various levels. In due course this thoughtful flexibility will tend to become embedded intuitively within the experienced teacher's 'craft knowledge' at least to some extent, if never totally. (Tomlinson 1998 sid. 44)

A.L. Veerman med kollegor (Veerman, Andriessen et al. 2000) har valt att dela in kollege-coaching (*peer coaching*) för studenter i två olika sorts coaching-strategier. Den ena strategien benämns "*the structure coach*" och den andra "*the reflective coach*". Den förra är fokuserad på att bygga upp argument; särskilt att skapa och jämföra alternativ och att ställa upp motsatta påståenden, argument och utforskning. Den senare är fokuserad på att pröva informationen när det gäller dess mening, styrka och relevans och att ifrågasätta samband mellan påståenden och argument (Veerman, Andriessen et al. 2000).

Anne L. Russel och Leonora M. Cohen fann inte att termen coach eller mentor passade in utan använde i stället termen "reflekterande kollega" för att förklara den "*the mirror-like role*" som coachingen innebar (Russel and Cohen 1997). Den "reflekterande kollegan" försörjer sin kollega utifrån fyra kategorier:

1. supportive affirmation
2. belief clarifications
3. alternative perspectives; and
4. future and global projections (Russel and Cohen 1997)

Den första aspekten som handlar om stödjande bekräftelse liknar jag vid AI använt i projektet och studien. Den andra aspekten/kategorin handlar om förtydliganden eller att orientera sig genom reflektion. Den tredje handlar om att söka alternativa perspektiv samt utforska utifrån olika perspektiv och positioner. Den fjärde kategorin handlar om att sätta händelser och upplevelser i större sammanhang både tidsmässigt och rumsligt.

Ytterligare en artikel i mitt urval anknöt till *Appreciative Inquiry (AI)*. Innehållet anknyter också till flera andra systemiska tankegångar, som ”reframing”, det vill säga att omtolka lika med att bruka en annan betydelse av ett sammanhang eller en persons förmåga, än vad man tidigare har använt (Watzlawick, Weakland et al. 1996; Bilson and Ross 1999) och framför allt till vad som händer i dialogiska relationer.

Using the strengths model allows the worker to focus on the strengths, skills, and resources which have allowed the person to cope with difficult life situations in the past. Recognizing that some of the client’s coping skills – which may be viewed as maladaptive to society – can be turned around and used in positive ways.

[...]

When the worker gains respect for the client’s coping skills and resources, both worker and client are able to identify, value, and reinforce those skills. [...] As skills are used successfully, the client develops more selfconfidence in his strength (or muscle) to repeat and build on those skills. The social worker as the strength coach reminds the person that she/has this muscle (strength in [...]), that it has worked before, and that it will become stronger with use.

Valuing and supporting one strength leads the socialworker and client to explore other unrecognized skills and abilities. Using a neutral and pleasant environment which conducive to friendly conversations between equals sets a good stage for collaboratively exploring strengths, defining clients needs, and identifying barriers to meeting needs. (Noble, Perkins et al. 2000 sid. 148)

Artikel har titeln ”*On Being a Strength Coach: Child welfare and the Strengths Model*” och är skriven av Dorinda N. Noble, Kathleen Perkins och Marian Fatout vid The School of Social Work, Louisiana State University i Baton Rouge (Noble, Perkins et al. 2000). Artikeln är den enda jag funnit som behandlar coaching i ett sammanhang snarlikt det sammanhang jag själv är verksam som coach inom - i en kontext av socialt arbete.

Strength coaches help athletes assess their strengths and build on them. Likewise, social workers dealing with children and families in the child welfare system, rather than looking for pathology, can learn to help clients discover and develop strengths, even while dealing with a child welfare bureaucracy. (Noble, Perkins et al. 2000 sid. 141)

Paulo Freire respektive Donald Schön om lärande reflektion och dialog

Också Freire respektive Schön lägger stor vikt vid kopplingen mellan ”*action and reflection*” för lärande och utveckling (Freire 1972; Freire 1979) (Schön 1987; Schön 2002). Schön myntade begreppen *reflection-in-action* respektive *knowledge-in-practice*

för att beskriva den kunskapsutveckling som praktikern vilket jag också behandlat i tidigare avsnitt om metodologiska utgångspunkter och reflekterande processer. Schön använder begreppet *coach* utifrån att han menar att en student inte kan bli undervisad till vad han eller hon behöver veta eller kunna utan endast bli ”coachad” (Schön 1987).

Dialogen mellan coach och student har tre kännetecknande huvuddrag, enligt Schön: att den sker i den kontext där studenten anstränger sig för att skapa sitt verk; att den använder både handling (*action*) och ord; och att den förlitar sig till *reflection-in-action*. Schön gör skillnad mellan dialogen som sker inom handledning i en arkitektisk studio, som de tre huvuddragen som här redovisades var ifrån, och psykoanalytisk handledning. Den senare ser han som en spegelhall som innehåller reflektions-potential bortom de begränsningar som kan finnas i en arkitektstudio. Schön berättar om hur handledning kan användas för att utforska parallellism mellan handledning - terapi och coachingen som bearbetar den. Schön börjar med att berätta om handledning som ignorerar parallellism:

The supervisor demonstrates what it means to think like a psychoanalyst. He reframes the patient's material in a puzzle that centers on the patient's transference. He shows how to reason from two streams of data – the resident's account of the therapy and his stories of the patient's life – to a plausible interpretation consonant with psychoanalytic theory. And he shows how to test his interpretation by involving the patient in shared reflection on her self-frustration. But he does these things in such a way as to illustrate a theory of action counter to the one he advocates.

In his stance toward the resident, the supervisor conveys a secondary message:

- I know what you need to learn.
- I will show it to you.
- I will claim to be doing something other than this in order to spare your feelings.
- I will reflect on your interaction with the patient and will ask you to do the same but will keep our own interactions undiscussable. (Schön 1987 sid. 250)

Denna beskrivning påminner mig om det Paulo Freire kallar ”banksyn” och ”bank”-undervisning (Freire 1979). Inom den synen kan kunskap förmedlas genom ensidig ”postgång”. Undervisningen görs till en insättningsakt där eleverna är ”banken” och läraren ”insättare”. Jag återkommer till detta. Först fortsättningen av Schöns berättelse.

Schön säger att om studenten anammar andrahandsbudskapet i ovanstående citat, och använder det gentemot sin patient, så blir han oförmögen att använda handledarens uttalade råd. Tvärtemot råden, skulle han, liksom han själv blivit visad inom handledningen, att visa patienten vad hon behövde lära och hålla terapi-interaktionen odiskutabel så fort han misstänker att en diskussion om själva interaktionen skulle kunna uppröra henne (Schön 1987). Alternativ till detta skulle enligt Schön vara, att handledaren hjälpte terapeuten/studenten forma sin roll till att stödja patienten i att se hur hon för med sig in i terapin de attityder, känslor och antaganden som också skapar hennes relationer i världen utanför. Detta skulle förstärkas (parallellism) genom att studenten också själv blev hjälpt till att se hur han tar med sig in i handledningen

attityder, känslor och antaganden som påverkar deras interaktion och samtidigt studenten interaktion med patienten.(Schön 1987)

...The secondary message of the supervisors behavior is something like this:

- We will help you see how you are doing with us what the patient are doing with you.
- We will do with you what might you also might do with our patient.
- And we will make both preocesses discussable. (Schön 1987 sid. 251)

Enligt Schön är inte alla former av ramar för reflektion beroende av spegelhallens parallellism, men den hjälper...:

When the dialogue of student and coach takes the form of Follow me! a student can try to enter into the coach's way of seeing and doing. She can discover what it feels like to follow a coach's instructions or do as the coach has done. And a coach can reprocate by reflecting on the student's attempts to enter into his view. In a hall of mirrors, however, there are additional possiblities for frame reflections.

First, a coach can help a student discover how she has framed the role or problem in practice by showing how she ha recreated it in the practicum. The student can now see in others, som the outside, what she hade earlier experienced from the inside. So the studen's framing of the situation can become *visible* to her as an object for private and public reflection. Her awareness of the way she has already framed a role or a problem prepares her for the task of entering into new way of framing it. (Schön 1987 sid. 253)

Second, by doing to the student as the student might do with her patient or client, the coach can enable her not only to observe the kind of action she might carry out (as in Follow me!) but also experience what it feels like to be on the receiving end of that sort of action.

These forms of frame reflection make use of inner and outer views of action - action as felt and action as observed. They exploit perceived similarities between interactions of a practicum and those of practise world. They do these things retrospectively, in relation to those that might happen. (Schön 1987 sid. 254)

Tillbaka till Freire, som jag tidigare nämnde i samband med Schöns beskrivning av handledning som tar till vara möjligheten att utforska parallellism och egen interaktion. Jag liknade den versionens pedagogik vid vad Freire kallar "banksyn" och "bank"-undervisning.

Likt Schön hävdar Freire att inläring inte kan göras *för* någon annan utan endast tillsammans *med* (Freire 1978). Såväl lärare som student är ömsesidigt lärande och utvecklande teori-praktik enligt Freire. Det är omöjligt:

- a) att skilja teori och praktik

- b) att skilja handlingen att känna till existerande kunskap från handlingen att skapa ny kunskap; eller
- c) att skilja utläring från inläring, att lära ut från att lära in. (Freire 1978 sid. 108)

Den pedagogiska synen som ändå försöker skapa åtskillnad enligt a) – c), representerar ”bank-synen”. I denna lär ”banktjänstemannaläraren” ut och eleverna in. Kunskapen behandlas som om den kan härbärgeras, som den är statisk och möjlig att förmedla, överlämna till någon annan i form av kommuni­kéer och liknande dekret.

I stället för att kommunicera ger läraren ut kommuni­kéer, gör insättningar som eleverna tålmodigt tar emot, lär in och repeterar. Detta är ”bank-synen” på undervisning, som innebär att elevernas tillåtna aktionsradie inskränker sig till att ta emot, registrera och förvara insättningar. De har visserligen möjlighet att bli samlare, eller ”kategoriserare” av de saker de förvarar. Men ytterst är det människorna själva som ”lagras undan” genom bristen på kreativitet, förändring och kunskap i detta (i bästa fall) missriktade system. För utan egen undersökning, utan praxis kan människan inte bli verkligt mänsklig. Kunskap växer fram endast genom uppfinning och återuppfinning, genom den ständiga, otåliga, kontinuerliga, hoppfulla undersökning människor företar i världen och med varandra (Freire 1979 sid. 71)

Mina utgångspunkter, som jag använt mig av i denna studie, sammanfaller till en del med vad Freire anför; exempelvis hur verkligheten uppstår i kommunikation och hur dialog är avgörande för lärande. Det finns dock aspekter i Freires syn som jag ställer mig mer främmande inför vilket jag återkommer till.

Bara genom verklig kommunikation kan mänskligt liv få mening. Lärarens tänkande erövrar sin verklighet enbart genom det verkliga i elevernas tänkande. Läraren kan inte tänka för sina elever, inte heller tvinga sitt tänkande på dem. Äkta tänkande, tänkande som bryr sig om *verkligheten*, äger inte rum i elfenbenstornets isolering, utan enbart genom kommunikation. (Freire 1979 sid. 76)

Enligt Freire, grundar sig dialog på kärlek till världen och människan, på ödmjukhet och en stark tro på människan, tro på hennes makt att göra och att göra något nytt, stt skapa och nyskapa, tro på hennes kallelse att bli en fullständig människa. Inte heller kan dialogen existera utan hopp. Hoppet är grundat i människans ofullständighet, från vilken hon rör sig ut i ett ständigt sökande.

Dialogen är mötet mellan människor, förmedlat av världen, för att kunna benämna den. En dialog kan således inte uppstå mellan sådana som vill benämna världen och sådana som är emot detta benämmande – mellan sådana som nekar andra rätten att tala och sådana som nekas denna rätt. De som har blivit nekade

sin ursprungliga rätt att säga sitt ord måste först återvinna denna rätt och förhindra fortsättandet av detta avhumaniserande övergrepp.

Om det är genom att säga sitt ord och benämna världen som människan förändrar världen, tränger dialogen sig fram som sättet på vilket människor kommer till sin rätt som människor. Dialogen är således en existentiell nödvändighet. Eftersom dialogen är det möte i vilket de som utför dialogen riktar sin gemensamma handling och reflektion mot världen, vilken skall förändras och humaniseras, kan inte dialogen reduceras till att en person "disponerar" idéer i en annan. (Freire 1979 sid. 90)

Utan dialog finns ingen kommunikation, och utan kommunikation finns ingen sann undervisning. Sann undervisning utförs inte av "A" *för* "B" eller av "A" *om* "B" utan snarare av "A" med "B" (Freire 1979). Freire ser dialog som "två poler" som är engagerade i gemensamt sökande inom ett "empati"förhållande. Dialogen sker mellan personer med ett horisontellt förhållande. Dialogen skapar, född ur en kritisk jordmån, en kritisk attityd. Den närs av kärlek, ödmjukhet, hopp, tro och tillit. När dialogen två "poler" kopplas samman av kärlek, hopp och ömsesidig tillit kan de förenas i ett kritiskt sökande efter någonting. Bara dialog skapar verklig kommunikation. I motsats till dialog satte Freire anti-dialogen (Freire 1975).

Anti-dialogen innebär vertikalt förhållanden mellan personer. Den saknar kärlek, är därför okritisk och kan inte skapa en kritisk attityd. Den är självtillräcklig och hopplöst arrogant. I anti-dialogen bryts empatiförhållandet mellan "polerna". Antidialogen skapar på så sätt inte kommunaktion utan utfärdar bara kommunikeer (Freire 1975 sid. 88 - 89)

Denna polariserade syn på dialogen skiljer sig från jag min syn på dialog (se avsnittet om Dialogiska samtal). Vi skiljer oss också i övertygelsen om att det inte är en äkta dialog om inte de diskuterande engagerar sig i kritiskt tänkande vilket Freire hävdar (se och avsnittet om *Appreciative Inquiry*). Enligt Freire är det kritiska tänkande viktigt för fortsatt förändring av verkligheten.

Alternativet till den s.k. bankundervisningen kallar Freire "problemformulerande" undervisning. I denna poängterar han undersökning och delaktighet i lärande och utveckling:

... De måste överge insättandets undervisningsideal och ersätta det med att i praxis formulera människans problem i hennes relation till världen. "Problemformulerande" undervisning, som svarar mot medvetenhetens väsen – (dess intentionalitet) – förkastar kommunikeer och förverkligar kommunikation. Den uttrycker medvetenhetens speciella kännetecken: att vara *medveten* [...] – medvetenhet som medvetenhet *om* medvetenhet. (Freire 1979) sid. 79

I problemformulerande undervisning utvecklar människan sin förmåga till att kritiskt begripa det *sätt på vilket de existerar* i den värld *med vilken* och *i vilken* de befinner sig själva: de lär sig se världen, inte som en statisk verklighet, utan som en verklig process, i förändring. (Freire 1979 sid. 83)

När ordet ”problem” är i användning tenderar vi använda begreppet i betydelsen av något svårt, tilltrasslat och/eller negativt (jämför AI i tidigare avsnitt). Vi talar om problemlösning och lösningsfokuserat för att skjuta fokus i kommunikationen från problem till lösning (Watzlawick, Weakland et al. 1996). Schön skriver om att problemlösning hör hemma i den positivistiska tekniska rationaliteten där praktiker ses som problemlösare som väljer passande lösning eller metod ur sina källor för att lösa problem (Schön 1987; Schön 2002). Schön ser fokus på problemlösning som fokus på mekanisk, instrumentell teknik och applicerande teori på praktik som används skilda från varandra. Teknisk rationalitet är beroende av en överenskommelse om målet – vad handlingen skall leda till. När målet är klart och tydligt är det inte så svårt att välja medel, vilken insats som prognostiserats ska leda dit. Men när målen är osäkra, motsägelsefulla och förvirrande, som inom den pluralism som råder inom exempelvis psykiatri och socialt arbete, då råder över huvud taget ingen tydlig kontext för användande av vissa medel eller teknik eller lösning för ”problemet”. Där råder mångfald av sätt att utforma praktikerrollen, som var och en innebär ett visst sätt att nalkas situationen.

... when practitioners do resolve conflicting role frames, it is through a kind of inquiry which falls outside the model of Technical Rationality. (Schön 2002 sid. 41- 42)

Problem presenterar sig inte för praktikern av sig själv, utan det är först när praktikerna avgränsar och konstruerar en situation som han eller hon benämner som problem, som denne står inför ett problem:

...the problems of real-world practice do not present themselves to practitioners as well-formed structures. Indeed they tend not to present themselves as problems at all but as messy, indeterminate situations. (Schön 1987 sid. 4)

Schön menar att för praktikern handlar det främst om ”*problem-setting*” – att ”sätta” eller ”ställa” problemen:

... the process by which we define the decision to be made, the ends to be achieved, the means which may be chosen. (Schön 2002 sid. 40)

Bateson talade om att sätta kontext i betydelsen att komma överens om i vilket sammanhang man som deltagare befinner sig i t.ex. genom att komma överens om tid, plats, innehåll, etik och andra villkor för kontexten (Bateson 1972). Att ”sätta problemet” påminner om detta sätt att komma överens om vad det är för situation vi befinner oss i:

... When we set the problem, we select what we will treat as the ”things”, we set the boundaries of our attention to it, and we impose upon it a coherence which allows us to say what is wrong and in what directions the situation needs to be changed. Problem setting is a process in which, interactively, we *name* the things to which we will attend and *frame* the context in which we will attend to them. (Schön 2002 sid. 40)

Genomförande

I presentationen av genomförandet i detta avsnitt har jag valt att också väva in några av de metodologiska utgångspunkter som jag använde i studien (och i själva coachingen). Se i övrigt inledningen av tidigare avnitt om ”Metodologiska utgångspunkter”.

Urval av respondenter och datainsamlingen

I studien använde jag data inhämtade från deltagarna inom projektet ”Stärkt skydd för utsatta barn”, vilket jag inledningsvis presenterade (Olsson 2005). Samtliga arton deltagare (i det aktuella skedet av projektet) deltog som respondenter. Av dessa var sexton kvinnor och två män.

Datan insamlades på två sätt:

1. Fyra skriftliga berättelser i brevform om coachingen från fem socialsekreterare som har haft coaching under 2004. Dessa berättelser presenterades också i projektrapporten ”Barnets socialsekreterare – Coaching i Dialogiska Utredningar” (Olsson 2005). Där analyserades inte berättelserna närmare utifrån coaching utan främst utifrån vad de berättade om utvecklingen av verksamheten (utredningsarbetet) och barns delaktighet i utredningar. Samtliga åtta deltagare i coachingen ombads skriva berättelser eller brev från och om projektet, utifrån sina erfarenheter att användas i rapporten från projektet. Målgruppen skulle bli läsare av rapporten. Berättelserna skickades först till mig via e-post. Uppgiften var helt frivillig och valet av utformning helt öppet. Förhållningssättet inom projektet är att lita på processen och se vad som kommer ut av det. Så också när det gällde detta skrivande. Fem av åtta skickade in bidrag. De valde olika infallsvinklar. Samtliga fem har givit sin tillåtelse till publicering av berättelserna i sin helhet inkluderande deras namn och arbetsplats.
2. Samtliga deltagare i projektet båda etapper inbjöds till att under en gemensam halvdag tillsammans, berätta för varandra och reflektera över varandras berättelser om den coaching de erfart eller hört berättas om inom projektet. För att göra så många röster som möjligt hörda (i dubbel bemärkelse, det vill säga för att underlätta att så många som möjligt berättar och att deras reflektioner på varandras berättelse också blir hörda) skapades utrymme och uppmuntrades interaktionen mellan deltagarna genom användande av metoden och tekniken i reflekterande team, som jag närmare beskrivit i tidigare avsnitt. Jag deltog själv i mötet som jag videoinspelade. I mötet bildade de som deltagit i projektet från dess allra första början ett reflekterande team och övriga, dvs. de som tillkommit i projektets andra etapp bildade ett annat reflekterande team. I den ”gamla” gruppen ingick en representant från länsstyrelsen, en chef för socialsekreterare (som också är handläggare) och tre socialsekreterare. En av socialsekreterarna ingår också i andra etappens coaching, varför hon började övningen tillsammans med mig i denna grupp. Både hon och jag gick senare över till gamla gruppens reflekterande team. Den nya eller andra etappens team bestod av personer som

hade pågående coaching (fem närvarande), deras chef (som jag också coachar) och några som till hösten ska påbörja coaching. Dessutom bestod gruppen av två personer som endast deltar i coachingen i grupp, inte individuellt. De ska vara tjänstlediga en längre tid varför praktiska hinder föreligger. Sammanlagt var tio socialsekreterare närvarande i denna grupp och femton personer i rummet när de reflekterande teamen iscensattes. Mötestiden var sammanlagt tre timmar.

Reflekterande team brukar främst användas i kontext av behandling och/eller familjeterapi. Metoden har börjat användas för att göra fler röster hörda under olika andra möten och sammanträden. Som datainsamlingsmetod i en studie får den anses vara en innovation – ett försök att vidga möjligheterna att använda flera perspektiv och göra fler röster hörda.

Mötet inleddes med att jag som samlande coach hälsade välkommen och såg till att alla lärde känna varandra genom kort presentation. Den ”gamla” gruppen satt i ring för sig och den ”nya” och större gruppen bildade en ring. Själv stod jag i detta skede upp emellan dem. Jag gjorde en presentation av ämnet och uppgiften för eftermiddagen; att vi med hjälp av reflekterande team-modellen skulle utforska betydelsen eller den mening som deltagarna la i coachingen inom projektet. Jag gick också igenom hur reflekterande team i det här sammanhanget kunde fungera. Jag var också upptagen av att få videoinspelningen att fungera framför allt i syfte att försäkra mig om att ljudet skulle fungera så att jag senare skulle höra vad var och en sa. Vid ett par tillfällen bytte jag band vilket gjorde att jag missade dokumentationen av någras uttalanden. Jag satte igång det första samtalet, som startades i den ”nya” gruppen, genom frågan:

- Vad vill ni fråga dem som redan har varit med om coaching eller som är mitt i coachingen? Vad undrar ni över när det gäller coachingen?

Nästa insats från min sida var när jag avbröt gruppen för att släppa in den gamla gruppen eller snarare låta denna börja sin reflektion över vad de hört från den förra gruppen och vad de ville berätta i övrigt om coachingen. Här kompletterade jag också med några kommentarer till det redan sagda. I övrigt deltog jag främst som påminnare av vad den förra/”nya” gruppen ställt för frågor. När reflektionerna pågått en längre stund och kändes (av mig) som ”uttömda”, tog jag initiativ till att reflektionsutrymmet skulle gå tillbaka till den andra gruppen. Ordet gick alltså tillbaka till den ”nya” gruppen som fortsatte reflektera på det de nu hört om coachingen och vad detta väckte för associationer. Ytterligare en gång gick reflektionen tillbaka till den ”gamla” gruppen och avslutningsvis hade vi en gemensam reflektion där var och en sa några ord om eftermiddagens övning. I mitten av sejouren gjorde vi avbrott för kaffe.

Bearbetning av data

Efter att jag mottagit de skrivna berättelserna från socialsekreterarna har jag inte närmare gått igenom med skribenterna om vad de skrivit om coachingen på annat sätt än vad som skedde inom det reflekterande team-möte som användes i denna studie. Det senare mötets videoinspelning överförde jag till DVD varefter jag lättare kunde hantera avlyssningen för att åstadkomma skriftlig dokumentation av vad som sas. Jag

koncentrerade mig på att lyssna på vad som sades under mötet och gjorde urval i vad jag förde till skriftlig dokumentation. Främst dokumenterade jag berättelser som jag uppfattade vara berättelser om själva coachingen. Jag återkommer till mitt sätt att göra urval, bearbeta och analysera materialet i avsnittet om analys.

Analys av data

De skrivna breven (bilagor 1-4) analyserade jag genom att olika återkommande teman kategoriserats (Robson 1998). I bearbetningen för att nå dessa teman använde jag *dekonstruktion* av de skrivna respektive de talade berättelserna.

Deconstruction refers to attempts to take apart texts and see how they are constructed in such a way to present particular images of people and their actions. (Burr 1995 sid. 164)

Jag eftersträvade att urskilja tecken på hur ordet coaching kommit att användas i språket och därmed omtalas som coaching. Jag sökte mönster, skillnader som kunde göra skillnad, olikheter och likheter (Bateson 1987; Bateson 1998; Bateson 2000). Bateson omtalade detta som att framhäva distinktioner för "*punctuating*" (Bateson 2000), något han menade att vi kontinuerligt gör med den värld vi lever i.

132. Vi vill skapa en ordning i vårt vetande: en ordning för ett bestämt syfte; en av många möjliga ordningar; inte ordningen. I detta syfte kommer vi om och om igen att *framhäva* distinktioner som våra vanliga språkformer lätt får oss att förbise. Därigenom kan skenet uppstå att vi skulle se det som vår uppgift att reformera språket.

En sådan reform är väl möjlig för bestämda ändamål, för förbättringen av vår terminologi så att missförstånd i den praktiska användningen förebyggs. Men det är inte sådana fall som vi har att göra med. De förvirringar, som sysselsätter oss, uppstår så att säga när språket går på tomgång, inte när det arbetar. (Wittgenstein 1992 sid. 64)

Vi väljer att se vissa grupperingar som organisering eller viss ordning därför att det är hjälpsamt för oss (Campell, Coldicott et al. 1994).

"What circumstances that a given scientist will punctuate the stream of events so as to conclude that all is predetermined, while another will see the stream of events as regular as to be susceptible of control?" Or, again, on the same level of abstraction let us ask – and this question is very relevant to the promotion of democracy – "What circumstances promote that specific habitual phrasing of the universe which we call 'free will' and those others which we call 'responsibility,' 'constructiveness,' 'energy,' 'passivity,' 'dominance', 'and the rest?" For all these abstract qualities, the essential stock-in-trade of the educators, can be seen as various habits of punctuating the stream of experience so that it takes on one or another sort of coherence and sense. (Bateson 2000 sid. 163)

Använd metod i analys och urval liknar och det sätt som vi inom coachingens ram satte ljus på vissa händelser och moment i berättelserna. Jag lotsade den coachade att välja ut något som ”stack ut”, där något speciellt hade skett eller känts – kanske också i magen, *bodily – once-occurent-events-of-being* (Bakhtin 1993). Wittgensteins benämning för sådana tillfällen var *striking examples* (Wittgenstein 2001; Shotter 2004 a). Jag efterfrågade t.ex. ”slående exempel?!”, ”Vad slog dig?” eller ”Vad la du märke till?”. Handlar om *Stop!Look!Listen!* (Shotter 2004 d).

Ett mönster som utkristalliserade sig i analysen hänförde jag till skillnader mellan *withnessthinking* och *aboutness-thinking* (Shotter 2004 e; Shotter 2005 a). Brevet var skrivna för att läsas främst av kollegor, chefer och övriga inom socialtjänsten. Eftersom breven till en början sändes till mig deltog jag också som läsare i dialogen (Bakhtin 1991). När jag i studien analyserade och dekonstruerade brevens innehåll, använde mig främst av perspektivet i tredje position. Då förhöll jag mig som om jag stod utanför dialogen och berättade *om* vad jag iakttog i breven - *aboutness-thinking*. Samtidigt befann jag mig med ”det andra benet” (aktiv som coach) inne i dialogen, *inne i* själva aktionen reflekterande tillsammans *med* deltagarna *om* och i coachingen (exempelvis i mötet med reflekterande team) - *withness-thinking*.

I stället för att förflytta sig själv utanför dialogen till tredje position, finns möjligheten att förhålla sig till samtalets innehåll som om detta ”ställts utanför” och beskådas, utforskas, utanför dialogen. Genom detta kan dilemman eller känslor avpersonifieras – bli som objekt. T.ex. någons ilska eller bekymmer läggs som på bordet, så att deltagarna kan utforska detsamma, vrida och vända, få nya infallsvinklar, hantera företeelsen på ett annat sätt. Denna metod har blivit känd genom Michael White. Han arbetar med narrativ terapi vari han använder *externalisering*, som metodiken kallas. De externaliserade samtalens funktion är att *förflytta* problemet/företeelsen *från* att ha talats om som existerande *inom* personer *till* omtalad och återskapad som ”en situation”/företeelse *utanför*, tillgänglig också för andra.

“Externalizing” is an approach to therapy that encourages persons to objectify and, at times, to personify the problems that they experience oppressive. In this process, the problem becomes a separate entity and thus external to the person or relationship that was ascribed as the problem. Those problems that are considered to be inherent, as well as those relatively fixed qualities that are attributed to persons and to relationships, are rendered less fixed and less restricting (White and Epston 1990 sid. 38)

Som narrativ analysmodell använder jag också och främst den metod som i engelska sammanhang kallas *the LUUUTT model* (Pearce and Walters 1996). Förkortningarna som står för 1) stories Lived; 2) Unknown stories; 3) Untold stories; 4) Unheard stories; 5) stories Told; and 6) story Telling (Pearce and Pearce 1998). Jag har översatt benämningen till LOOOTH-modellen. Förkortningarna står för **L**evd berättelse, **O**känd berättelse, **O**hörd berättelse, **O**ttalad berättelse, **T**alad berättelse och **H**istorieberättandet.

The concept of the tension between stories **lived** and stories **told** are familiar to many systemic practitioners. Stories lived are the co-constructed patterns of joint-actions that we and other perform; stories told are the narratives that people use to make sense of stories lived. Although most people feel need to align stories lived and stories told, they cannot be identical, and the tension between them provides the dynamic for much of our lives. (Pearce and Pearce 1998 s. 171)

De levda berättelserna handlar om våra erfarenheter, handlingar, om det vi faktiskt gör och är med om. De talade berättelserna är de verbala skapelser som vi gör. Många olika (och ibland också motsägelsefulla) berättelser kan skapas om samma händelse. Det vi berättar om kan vara en partiell representation av den levda berättelsen. Vissa delar lämnar vi kanske outtalade eller så känner vi inte till dessa delar eller berättelser. Det kan också vara så att vi visst har berättat men att våra berättelser, eller delar av dem, förblir ohörda. Sist men inte minst handlar det också om vårt sätt att berätta – historieberättandet i sig. Hur berättar vi? LUUUTH-modellen använder jag i redovisningsdelen på ett sätt som också innebär reflektion. I diskussionsdelen fortsätter jag reflektera över det som kommit fram i studien och de reflektioner som framkommit, också hos mig själv. Detta innebar nya reflektioner-i-handling i den nya kontexten – studiens diskussionsdel och avslutning. Jag sökte mönster som visade på skillnader som gör skillnad, för att skapa ny information (Bateson 1987; Bateson 1998; Bateson 2000). Jag reflekterade också i den aktion som jag själv var mitt upp i och sökte synliggöra min egen knowing-in-action i aktuellt kontext (Schön 1987; Schön 2002).

Schön lyfter fram parallella processer och vikten av att utforska desamma. Benämningen ”paralellism” och ”parallella processer” omtalas också i denna studie. Min användning av begreppet är att jag *inte* tänker eller utgår från att processer eller att de olika meningar och betydelser som skapas av något eller några i olika kontexter lever ”parallellt” med varandra. Jag utgår från att de är ömsesidigt reflexivt i interaktion med varandra – kiasmiskt kommunicerande. En modell som kan åskådliggöra min utgångspunkt är möjligen *Coordinated Management of Meaning* (CMM) (Cronen 1994; Pearce 1994; Pearce 1999). Modellen kan ge sken av att den rörelse av kiasmisk interaktion mellan olika kontext låter sig fångas. Jag använder CMM som att modellen metaforiskt berättar, i sitt schematiska åskådliggörande av olika sammanhangs meningsskapande interaktion, om dess stil eller idé. CMM erbjuder en modell att arrangera *en* ordning för hur dessa kan berättas som påverkande och samskapande interaktionen i ett visst sammanhang – en av många möjliga ordningar. Utifrån olika perspektiv och positioner kan en och samma händelser ges flera ordningar också utifrån varje perspektiv.

De olika nivåerna i CMM-modellen kan ses som hierarkiskt organiserade, sammanhängande och återkommande reflexivt kopplade. Termen ”hierarkisk” refererar inte till auktoritetsrankning, utan till att flera skikt av sammanhang/kontext påverkar och innefattas av varandra som lådor i lådor. Modellen ger intryck av att de olika nivåerna/kontexterna skulle vara strikt avgränsade och mekaniskt/instrumentellt återverkande på varandra. Detta förstärks av det ”schema” som används inom CMM-modellen. Detta är, menar jag, en illusorisk förenkling för att möjliggöra åskådliggörande av sammanhangen och utforska desamma genom CMM-modellen.

Figur 1 Ur perspektiv X



Nivåerna i figur 1 kan vara andra och flera (Pearce 1999). Andra kontexter/sammanhang, som ofta används är t.ex. kollegiala värden, personliga erfarenheter, organisatoriska och professionella värden. Varje figur/"schema" är ur ett visst eller vissa perspektiv och/eller positioner. Symbolerna som används mellan nivåerna är lånat från G. Spencer Brown (Spencer Brown 1969) och betyder "*in the context of* " (Pearce 1999). "Schemat" används för att synliggöra hur de olika kontexterna kan tänkas samspela och vara samskapande i en viss vald ordning. Den mening som skapas i interaktionen i kontexten på en nivå är samskapat och samskapande gemensamt med alla de andra. Samtliga nivåer påverkas och påverkar varandra liksom helheten och vice versa (Watzlawick, Beavin Bavelas et al. 1967). Samtidigt befinner sig den (ut-)valda ordningen inom många fler, icke här/då använda/valda kontexter. De befinner sig i sammelsurium av influenser och responser.

CMM-modell skapar, som jag ser det, kraftfulla förenklingar såväl av kommunikation som av interaktion. Samtidigt skapar CMM paradoxalt nog också möjlighet för användaren att finna vägar till och bli nyfiken på att utforska den komplexitet och den mångfald som varje "meddelande" innehåller i sin mening och betydelse.

Övervägande och etiska hänsyn

Systemisk socialkonstruktionistisk forskning kräver andra sätt att bedöma och värdera kvaliteten på gjorda studier än den positivistiska forskningen använder sig av. När utgångspunkten är, som i denna kvalitativa studie, att verkligheten inte låter sig fångas i några absoluta sanningar eller en enda giltig bild behövs andra metoder och kriterier än positivismens reliabilitets- och validitetskriterier för att säkra kvaliteten i forskningen.

Qualitative research methods assume that there is no single reality. Rather, the nature of reality is defined by the interaction of the researcher with the phenomenon under study. Researcher should take advantage of, rather than avoid, applying their own perceptions and assumptions to the research study. To accurately represent that which is studied, researchers must also enter into the participant's world. Therefore, qualitative researchers stress intensive, real-world interaction ... (Mark 1996 sid. 61)

Reliabilitet hänför sig till resultatets konsistens, och validitet till om studien undersöker vad som avses att undersökas (Kvale 1997). Lincoln och Guba (1985) och Guba och Lincoln (1994) föreslår två grundläggande kriterier för bedömning av en kvalitativ undersökning, nämligen *trovärdighet* och *äkthet*. Trovärdigheten kan bedömas utifrån kriterier om tillförlitlighet, överförbarhet, pålitlighet och möjlighet att styrka och konfirmera samtliga faser i studien (Bryman 2002). Såväl äkthet som pålitlighet kan i en studie som denna, bedömas exempelvis utifrån hur jag valde att göra datainsamling, hur datan finns tillgänglig för andras bedömning, hur jag valde att göra analys och hur läsaren kan följa densamma, liksom hur resultatredovisningen gjordes och kan följas. Studiens äkthet och trovärdighet ökades genom att jag återgav representativa och varierade citat ur de berättelser som kom fram inom samtalen. Dessutom bidrog respondenterna med att nedteckna egna berättelser (breven), vilka återgavs i helhet (bilagor). Förutsättningarna för att bedöma studiens äkthet och trovärdighet torde väsentligt ökat också genom det sätt jag valde att insamla och dokumentera studiens data (brev respektive videoinspelning). Dessutom valde jag att använda flera sätt och perspektiv, triangulering (Mason 1996), samt att underlätta för att flera olika röster skulle bli hörda genom att introducera metoden ”reflekterande team” (se avsnitt med samma rubrik). Under arbetets gång översände jag manuskriptet i utkastform till samtliga deltagare och ombad dem höra av sig med synpunkter. Ingen av dem hörde av sig med några invändningar.

Vad som menas med en studies överförbarhet ligger nära vad som kan anses vara generaliseringsbart; i vilken omfattning som resultatet av studiens generellt sett kan appliceras på t.ex. andra kontexter, situationer och tider, eller på personer än dem som är direkt involverade (Mason 1996). Jag sökte, att ge tillräckligt med underlag och detaljer om t.ex. bakgrund och sammanhang för att göra det möjligt för läsaren att göra egna bedömningar om möjligheterna och/eller att själv kunna applicera resultaten i annan kontext, situationer eller tidssammanhang eller personer än de socialsekreterare som var deltagande i denna studie.

Jag försökte skriva så att läsaren skulle känna sig inbjuden *in i* de reflektioner och diskussioner jag själv fört inom studien. Detta gjorde jag också för att möjliggöra för läsaren att få insyn i hur jag själv bidrog till studien, hur studien påverkade mig, hur jag reflekterade, kom till slutsatser och påverkade studiens resultat. I detta kan läsaren, som samtidigt befinner sig i andra samtal och i andra sammanhang än jag var i, komma att i läsningen aktualisera andra reflektioner än de jag kom att använda, se och höra, använda andra ordningar än de jag lyfte fram. Min förhoppning är att läsaren kommer att välja att kontakta mig, så att vi får möjlighet att fortsätta dialogen om coaching och fortsätta samskapandet av coaching och coachings användning.

När det gäller författare som jag citerade eller hänvisade till, har jag i den mån det varit möjligt och/eller inte skulle varit alltför kostsamt i tid och pengar, sökt och använt ursprungliga källor. Jag valde att använda litteratur som jag bedömde representera den trovärdighet och äkthet som jag själv eftersträvar i studier och arbete. Vetenskapliga studier torde motsvara dessa förväntningar och krav. Jag förväntade mig att forskare söker efterleva vetenskapens etiska kodex när de uttalar sig. De källor jag använde bedömde jag ha god anknytning till aktuella forskningsområden. Många av referenserna är kända auktoriteter inom sitt område. I flera fall har deras utsagor eller forskning

använts eller upprepats av forskare och/eller författare. Också i dessa fall eftersträvade jag att söka den primära källan. Detta betydde att jag också kom att använda källor av äldre dato (den var naturligtvis alltid äldre än den referensen som senare använt källan). Generellt sett kan jag inte se att aktualitet avgörs av ursprungsdatum. Jag använde aktualitet som något som kan bedömas utifrån hur det används eller kan användas i det aktuella sammanhanget.

Utifrån den mening som denna studie använder systemisk forskning i, är forskaren själv deltagande och medskapande. Jag deltog således själv och var med om att skapa studien, såväl innehållsmässigt som resultatmässigt, tillsammans med övriga deltagare. Hur utfallet skiljer sig från en liknande studie där jag inte varit coach är inte möjligt att göra annat än spekulationer om. Min hypotes är att coachingen skulle kunna vara igenkännbar vid en jämförelse (om studien genomförts med någon annan coach) men bara under förutsättning att coachingen gjorts och studien gjorts med liknande socialkonstruktionistisk utgångspunkt. I övrigt hänvisar jag till avsnittet om studiens metodologiska utgångspunkter och stycket om trovärdighet och äkthet i kvalitativa studier.

Eftersom projektet var offentligt, deltagarna offentligt anställda samt att deltagarna valde att presentera sig i den av länsstyrelsen publicerade rapporten från projektet, är det lätt att eftersöka vilka som var mina respondenter i denna studie. I denna studie valde jag ändå inte att uppge deltagarnas namn eller vilka orter de kom ifrån eftersom jag inte bedömde dessa uppgifter som viktiga i sammanhanget. Länsstyrelsens skrift var en rapport varvid redovisning av vilka som var inblandade hade en helt annan dignitet. Samtliga deltagare i coachingen har givit sitt godkännande till att jag använder data från projektet i forsknings- och studiesyfte under förutsättning att de blir delaktiga i vad som används och hur. Detta har samtliga inblandade fått möjlighet till.

Avslutningsvis; Jag skulle vilja ha haft tillräckligt med underlag för att också söka mönster när det gäller likheter och olikheter utifrån genus i materialet. Av de arton respondenter som deltog var två män. Båda hade i skrivande stund ännu inte deltagit i någon som helst individuell coaching. Båda deltog vid gruppmöten inom coachingen och deltog i mötet med reflekterande team inom denna studies ram. Således kan noteras att studien huvudsakligen handlade om kvinnliga socialsekreterare och deras kvinnliga chefer. Jag övervägde därför att göra något liknande som Pia Westin Hellertz gjorde i sin avhandling om tjugosju socionomstuderande. Hon behandlade materialet som kvinnors erfarenheter, syn och lärande och gav avhandlingen titeln "Kvinnors kunskapssyn och lärandestrategier" (Westin Hellertz 1999). Detta kan väcka berättelser, i outtalade sådana (jämför LUUUTT-modellen), om att studien gäller kvinnor och *inte* män, vilket jag i detta skede inte vet något om. Genusperspektivet vill jag belysa i fortsatta framtida studier om coaching. I dessa behöver jag få möjlighet att planera så att studierna också omfattar mäns deltagande.

Coachingen inom denna studie och projektet "Stärkt skydd för utsatta barn" bygger på dialog och dialogiska samtal (Olsson 2005). Det var just lärande dialog som de kvinnliga socionomstuderande i Westin Hellertz's studie visade sig föredra (Westin Hellertz 1999). Hennes resultat förstärker min nyfikenhet och motivation till att fortsätta studera coaching också ur genusperspektiv.

Resultatredovisning

I studiens använde jag fyra skrivna berättelser i brevform från fem av de deltagande socialsekreterarna (två skrev ett gemensamt brev) i den första etappen. Dessutom skedde datainsamling vid ett möte mellan den första etappens deltagare och de deltagare som tillkommit under andra etappen. Vid detta möte använde jag en version av metoden reflekterande team. De nya deltagarna bildade ett team och de gamla ett team tillsammans med mig själv. Teamen reflekterande på varandras erfarenheter av och förhoppningar på coachingen inom projektet. Se vidare i särskilt avsnitt om gjord datainsamling. Jag inleder här med redovisning av berättelserna i breven. Breven finns i sin helhet i bilagor 1-4.

Jag började med att utforska de fyra breven utifrån analysmodellen LOOOTH och dekonstruera breven genom att lyfta fram exempel, speciella händelser eller passagerer i texterna; *once-occurrent-events-of-being* (Bakhtin 1993), *”striking examples”* (Wittgenstein 2001) och *”Stop!Look!Listen”* (Shotter 2004 d). Jag gjorde distinktioner som hänför sig till skillnader mellan *withness-thinking* och *aboutness-thinking* (Shotter 2004 e; Shotter 2005 a). Analyssättet är närmare beskrivet i särskilt avsnitt om analysen i metoddelen. Därefter fortsätter jag med likartat analyssätt med resultatet från datainsamlingen i mötet där reflekterande team användes (se särskilt avsnitt härom).

Berättelser i breven

Hur berättar socialsekreterarna? De ger intryck av att skriva frimodigt och öppenhjärtligt. De skriver främst utifrån positionen som socialsekreterare och medarbetare inom socialtjänsten men också med ett mycket personligt perspektiv och på ett involverande sätt. I synnerhet märks detta i de delar av berättelserna som handlar om erfarenheter *inifrån* själva dialogen inom coachingen samt om hur deras egen personliga interaktion förändrats. De berättar huvudsakligen om sina erfarenheter och upplevelser *inifrån som om vi var med dem inne i* deras egna sammanhang. Jag liknar dessa berättelser vid vad Shotter kallar *withness-thinking*. Såväl socialsekreterarnas sätt att berätta och skriva som stora delar av innehållet av deras berättelser, bjuder in till att delta *tillsammans med dem inifrån* coachingen och konsekvenserna av densamma. De visar att de vill att läsarna ska bli berörda och låta sig beröras av deras exempel och erfarenheter – komma med in i flödet av entusiasm och engagemang.

Samtidigt finns andra delar i breven som är mer deskriptiva till sin karaktär som om skrivaren vill bidra med information om något. Då är berättarstilen mer som om skribenten själv står *i en position utanför* coachingens ram och *talar om* för oss vad han eller hon vill att vi ska veta. Då handlar det inte om att involvera oss eller ge oss berättelser som tar oss in i berättelserna. För att vi ska beröras och bli involverade behövs bl.a. de där små, små detaljerna i berättelserna som gör att såväl berättare som lyssnare kan sätta sig själv in i själva händelseförloppet, situationen, dialogen - berättelserna. Med detaljernas hjälp kan berättaren eller lyssnaren utforska vidare och komma in i det som berättas. Att detaljerna gör skillnad har ett par av brevskrivarna särskilt noterat (Bilaga 2 respektive 4):

”Jag ser de små, små detaljerna som kan göra den stora skillnaden.” (Bil.2 sid. 2)

Skillnaderna och olikheterna i breven speglar olika aspekter och faser av projektet, olika perspektiv och erfarenheter, olika idéer och utvecklingsstråk inom projektet. I brevet i bilaga 3 synliggörs projektet i ett historiskt perspektiv när skribenten skildrar projektets start och igångsättandet i en av kommunerna. Hon fortsätter att skildra processen och hur den utvecklades och också påverkade andra ärenden, omgivningen och helheten för författarinnan. Innan jag tar upp den tråden om hur coachingen påverkat deltagare personligen, vill jag lyfta fram hur författarinnan av brev 3 också synliggör hur det kan vara som deltagare (och coach) att förmedla och berätta om projektets innehåll och form när projektet, som detta, skapas allteftersom i samskapande processer mellan inblandade aktörer;

I slutet av januari 2004 var det dags för den första träffen på länsstyrelsen. H. var sjuk så jag var där tillsammans med vår IoF-sekreterare, L. Nu äntligen skulle vi få veta exakt vad projektet skulle innebära. Vi var socialsekreterare och chefer från flera kommuner i Skåne, bland annat Y-stad, P-stad och H-stad och så M-stad. Eva Carlström och projektledaren Ann-Margret Olsson presenterade projektet för oss. Det stod snart klart att projektet inte var ”färdigt” utan skulle fyllas med innehåll av oss tillsammans med vår coach Ann-Margret. Ramarna var färdiga och även om jag inte var så klar över vad det här egentligen skulle innebära så bar jag med mig ”Barnets Berättelse i Utredningen” som ett slags mantra. Till detta socialsekreterarens reflexioner kring sitt arbete, hur barnets röst kommer fram i utredningen, hur får vi barnen att förstå vad en utredning innebär och hur den kan hjälpa dom, hur blir barnet synligt i utredningen, hur påverkar de val som vi socialsekreterare gör såsom vilka referenter vi väljer, vilka frågor som ställs och hur de ställs etc. den berättelse om barnet som utredningen skildrar? Många frågor och få svar. Jag gick tillbaka till mitt jobb den dagen med ny energi. Några dagar senare var H. tillbaka på jobbet och ville att jag skulle berätta för henne om förmiddagen på länsstyrelsen och förklara vad projektet skulle gå ut på. Det var inte lätt upptäckte jag snart. Jag hade många tankar om projektet men svårt att formulera det konkret. Det tog ganska lång tid innan jag fick en aning om vad projektet skulle kunna leda till både för mig personligen i min yrkesroll och i det större perspektivet som metod och synsätt i utredningsarbetet.

(Bil. 3 sid 1)

Också i nästa del av redovisningen från ett möte mellan de ”gamla” deltagarna, d.v.s. några av dem som skrivit dessa brev, och de ”nya” deltagarna i etapp 2, återkommer temat att det är speciellt att uppleva processer - projekt och coaching som är i ständig utveckling. Några kallar det dimmigt eller flummigt. Andra igenkänner projektprocessen som parallellprocess. De ser möjligheterna till lärande i att stå ut med och använda sig av den ”oordning” som medskapande krafter kan innebära. De ser möjligheterna i att lära sig ytterligare färdigheter i att samarbeta och att förlita på processen och det gemensamma skapandet. Först ytterligare ett exempel på hur

projektet startade för ett par av socialsekreterarna i den första etappen. Också här speglas upplevelsen av processinriktning i att skapa projektet tillsammans:

Länsstyrelsens projekt som syftar till att stärka barns skydd i barnavårdsutredningar inleddes i slutet på januari 2004 på Länsstyrelsen i Malmö. Vi infann oss på avtalad tid utan att egentligen veta vad det var för projekt vi skulle delta i. Vi visste att vi skulle få någon slags handledning på ett utvalt ärende. För oss har det varit en process under våren att förstå vad projektet egentligen går ut på, och vi tycker först nu att vi har förstått. (Bil.1 sid.1)

Av skribenterna sticker brevskrivaren i brev 2 ut som den som tydligast berättar hur processen och coachingen påverkat henne personligen såväl i arbetet som privat:

Förutom att det som hänt under projektets gång lett till hjälp för familjen har det också bidragit till att jag fått mer lust och engagemang i mitt arbete, inte bara med den här familjen utan även med andra familjer jag träffar. Jag känner att jag kan möta barnen på ett helt annat sätt och att jag kan göra deras kontakt med mig mer begriplig. Det här känns otroligt bra!

Att projektet skulle utmynna i att vi utvecklade en egen metod, ”boken”, hade jag aldrig kunnat föreställa mig. Vi har bara provat ”boken” ett par gånger och känner att vi måste fortsätta prova, tillsammans med de barn vi möter, för att se var detta kan sluta. Det känns just nu väldigt spännande! Barnen som sett och använt ”boken” har uppskattat den och gett oss nya saker att tänka på, saker som vi aldrig kunnat tänka ut själva. Vår tanke med ”boken” var att den skulle bli något speciellt för barnen, men också något gemensamt för dem och oss, något som tydliggör och hjälper till att göra kontakten med oss mer begriplig. Det känns än så länge som att det är precis så det kan bli.

Mitt eget resultat av projektet är alltså en annorlunda utredning som lett till insatser för en familj, och därmed förhoppningsvis en bättre situation för barnen, samt en metod för att göra utredningsförfarandet mer begripligt och tydligt för barnen och även för mig själv. Dessutom har jag fått lust och engagemang som jag inte visste att jag hade! Inget dåligt resultat alltså!

Förutom arbetet med familjen och boken har även andra saker bidragit till det som blivit. Jag har fått möjlighet att fokusera otroligt mycket på ett enda ärende. Vi har fått mycket coaching, pratat mycket med varandra, kollegor och arbetsledare, gått på intressanta föreläsningar – allt har bidragit till att det finns så mycket i den vanliga arbetsveckan att se fram emot. Jag märker även förändringar i mitt eget sätt, både professionellt och privat. Jag ställer andra typer av frågor och jag får mer respons på det jag säger och gör. Jag känner mig lugnare och tryggare i min yrkesroll. Jag lägger mer fokus på det positiva, det som fungerar och det som kan utvecklas och mindre fokus på det tunga, svåra och jobbiga. Jag ser de små, små detaljerna som kan göra den stora skillnaden. Jag känner också att jag kan förmedla detta vidare, till både klienter och andra människor jag möter.

Som slutord vill jag säga att jag är otroligt stolt över att vara utredande socialsekreterare. Jag tycker att vi är duktiga på vårt jobb, men samtidigt måste vi ständigt sträva efter vidareutveckling. Vi får inte vara rädda för nya perspektiv

och infallsvinklar, vi måste också *våga prova*, och även *våga stå för det vi kan och det vi gör!*

(Bil. 2 sid.1-2)

”Boken” hon nämner, handlar om en särskild metod som utvecklades inom projektet för att öka barns delaktighet i utredningsarbetet. Metodutvecklingen har skett på flera sätt. På en övergripande nivå har det handlat om olika sätt att se på och tala om utredningsarbete. Socialsekreterarnas i brev 1 åskådliggör dessa skillnader på följande sätt:

Vi har också under projektets gång diskuterat olika sätt att se utredningsarbetet på. Ett förhållningssätt är att man enbart ser utredningen som ett insamlade av information som ska sammanställas och resultera i en insats eller att utredningen avslutas utan insats. Arbetet kan gå ganska snabbt och man behöver egentligen inte försöka skapa kontakt med de människor man möter eftersom man egentligen bara ska producera en skriftlig sammanställning och bedömning. Detta bör vara ett mer ”ekonomiskt sätt” att arbeta på eftersom det går snabbt.

Ett annat förhållningssätt är att man istället ser sammanställningen av fakta som en mindre del av arbetet. Den stora delen av arbetet är då att skapa relationer med människor och att påbörja ett motivationsarbete som på sikt kan leda till förändringar hos människor. Vår övertygelse är att man inte kan inleda ett sådant arbete om man inte först försöker bygga broar till människor och att detta sker utifrån ett engagemang. Först då kan man påbörja ett motivationsarbete, och det är inte säkert att man kommer dit snabbt, utan detta är en process som kan ta sin tid.

Det första sättet att se på utredningsarbete har på något sätt inte tagit med att det inte är maskiner vi arbetar med, där vi kan producera, hitta på en (för oss) lämplig insats, men utan att egentligen ha dem det gäller med sig.

(Bilaga 1 sid. 2)

I dessa skillnader finns flera uttalade berättelser. Bl.a. finns här en uttalad berättelse om skillnader och likheter mellan utredning och behandling. Här finns uttalade berättelser om utredningsarbetet och utredningar i sig. Å ena sidan talas om utredningsarbete som handlar om att neutralt och mer instrumentellt samla (statisk) information i syfte för myndigheten att göra bedömning, skapa underlag till beslut och fatta avgörande beslut. Samtidigt talas om utredningsarbete som handlande om att utforska och samskapa tillsammans med dem som berörs av utredning. Deltagarna använder då utredningen som en möjlighet att utforska situationen (varvid den omskapas) och mobilisera resurser. När, som i projektet, syftet är att göra barnen som berörs mer delaktiga, påverkas sättet att tala om och göra utredningsarbetet och vice versa möjligheterna att göra barn delaktiga påverkas av sättet att tala och göra utredningarna. Med andra ord rådande diskurs såväl påverkar som påverkas – påverkade och påverkades.

Ett annat exempel på hur språket vi använder påverkar och kan användas olika och i syfte till att skapa förändringar i berättelserna i brevet i bilaga 4. I avsnittet berättas om exemplet att tänka på barnet som den verkliga uppdragsgivaren och på oss själva som barnets ”konsulter”.

Ofta låter vi inte föräldrarna bara välja åt sig själva, de får också ofta välja för sina barn. Vi frågar föräldrarna var de tror barnet föredrar att vi träffas och samtalar. Föräldrarna har en idé om detta och den följer vi utan att vidare konsultera barnet direkt. Troligen frågar många föräldrar inte heller barnet utan utgår från vad de anser är barnets bästa. Visst är det något sympatiskt med att låta föräldrar vara experter på sina barn, men kanske inte i de sammanhang där barnet faktiskt kan föra sin egen talan. Det vill säga i väldigt många olika sammanhang.

Som alla vet har vi vuxna ett vuxenperspektiv. I vårt arbete är det meningen att vi ska anlägga ett barnperspektiv, vilket nog de flesta av oss försöker göra, men frågan är hur väl vi lyckas.

Om vi istället skulle börja tänka på barnet (inte föräldrar eller andra vuxna) som vår verkliga uppdragsgivare och på oss själva som barnets ”konsulter”. Hur bemöter vi en annan (vuxen) uppdragsgivare? Jo, vi talar om vad vi kan och inte kan göra. Vi berättar om oss själva och vilka kompetenser vi har. Vi talar om hur vi tänker oss projektet och gör sedan överenskommelser sinsemellan om hur det ska gå till. Vi avtalar om tider för uppföljning och om vilka steg som ska ha tagits innan dess. I slutet av projektet gör vi en analys av den sammantagna situationen och kollar av med uppdragsgivaren om vi uppfattat saken på ungefär samma sätt. Tillsammans kommer vi överens om eventuella åtgärder där vi tydliggör syfte och mål. Efter detta utvärderar vi processen och avslutar.

Min känsla blir att vi har en tendens, i hela samhället, att betrakta barn som andra klassens medborgare. Vi som arbetar nära utsatta barn måste ta dem på största allvar och lyssna på deras berättelser precis som på en vuxen. För att ett barn ska kunna berätta sin berättelse är det nödvändigt att hela bemötandet av barnet är professionellt och respektfullt. Vi ska inte möta barn på något annat sätt än det sätt vi själv vill bli mötta på.

Här kommer någon att invända att det är de vuxnas ansvar att skydda barn från ”vuxeninformation” och från att blandas in i ”vuxensaker”. Vad vi glömmer är att det vi ska utreda är en del av barnets verklighet som barnet redan i allra högsta grad är inblandad i. Vad vi också glömmer är att barn redan hört talas om socialförvaltningen och olika (hemska) saker vi kan göra. Barn samtalar med varandra om socialtjänsten och spelar till och med datorspel där socialförvaltningen ibland ingriper om barn inte bli omhändertagna på rätt sätt av sina föräldrar. Vi vuxna ska inte tro att barn som redan på olika sätt är utsatta, blir mer utsatta för att vi ger dem information och gör dem delaktiga och involverade i sin egen utredning. Tvärtom!

(Bilaga 4 sid. 2)

Att tala om barnets som uppdragsgivare uppmuntrar andra förhållnings- och arbetssätt. Maktrelationerna ter sig annorlunda. Barnet tillmäts andra rättigheter men också andra skyldigheter som aktör i sitt eget liv och medansvarig tillsammans med de vuxna. Detta får konsekvenser för socialsekreterarens vidare arbete, vilket hon åskådliggör i flera exempel ur det utvecklingsarbete som växt fram inom coachingens och projektets ram.

... För att inte mina reflektioner ska bli en hel bok väljer jag att genom exempel visa på några ögonblick i utredningsarbetet med barn 0-12 år som gett mig en ”aha-upplevelse”. Ögonblick som för mig och förhoppningsvis barnet gjort en skillnad av betydelse.

[...]

A, pojke 4 år

För A blev det oerhört viktigt att jag gav honom mitt visitkort med namn, telefonnummer och e-mailadress. Han talade glädjestrålade om för sina föräldrar att han kan ringa mig närhelst han vill (vilket föräldrarna inte ifrågasatte). Under varje samtal med A under utredningstiden tog han upp olika frågor kring visitkortet. A kände sig synliggjord och viktig när han fick samma information och möjlighet att kontakta mig som föräldrarna. När jag upptäckte hur viktigt visitkortet blev för A funderade jag genast i banor av att göra ett "barnvänligt" visitkort.

Ett kort med någon gullig nalle på eller liknande. A lät mig dock förstå att det var bland annat just att kortet var "på riktigt", att loggan liknande ett "polismärke" som gjorde kortet värdefullt. Ett ypperligt exempel på hur mina vuxentankar om hur barn vill ha det fick tji.

A flicka 8 år:

En utredning är inledd pga. att flickan blivit utsatt för sexuella övergrepp av en nära släkting.

Det första samtalet sker på socialförvaltningen. Flickan är tydlig med att hon vill att pappan ska vara med vid samtalet vilket är ok. Det första A säger när hon satt sig ner är att hon är här, men hon tänker inte säga någonting. Ut respekterar detta och säger ok och erbjuder därefter A saft och fadern kaffe. Syftet med att hämta dricka är att A ska få hinna se sig omkring och också iaktta ut. Det är också så att barn tycker om att få saker, och tycker att vuxna som ger dem något är snälla.

Ut vänder sig till fadern och pratar om hur det är hemma i familjen osv. A sitter tyst ca en halv minut innan hon avbryter och frågar hur många länder ut varit i? Jag börjar räkna och blir glatt överraskad över hur många länder jag varit i. Jag berättar för A att ingen annan någonsin frågat mig om det förut och att jag är glad att hon ställde frågan.

Under det korta samtalet om länder gjorde vi upp en *överenskommelse* utan att egentligen benämna det. Jag tänkte heller inte på det förrän efteråt. När jag började räkna upp länder sa jag "Sverige" först, sen stannade jag upp och frågade A om det var ok att ta med Sverige. Hon tänkte efter och gav mig sitt ok. Sedan frågade jag henne vilka länder hon varit i och hon började räkna upp dem. Hon nämnde Sverige, stannade upp och frågade mig om hon fick lov att räkna Sverige. Här är min tanke att A undersöker om samma regler gäller för henne som för mig, när hon får ett jakande svar på detta fortsätter samtalet flyta utan vidare avbrott.

Jag börjar med att förklara vad jag jobbar med. Att en stor del av mitt arbete går åt till att just prata med barn. A blir, som många andra barn, väldigt nyfiken kring detta och undrar vad det är för barn, hur många jag träffar per dag, ska jag träffa något mer barn senare idag när hon gått osv. Jag ger A lite olika exempel på hur det kan se ut för barn som kommer hit och vad det är för typer av problem de kan ha. Jag berättar att jag också träffat barn som varit med om liknande saker som A. A lyssnar på de olika beskrivningarna sedan frågar hon; "*hur brukar det gå för de barnen du träffar*"? Jag tänker att A (som vilken uppdragsgivare som helst) undersöker om jag är tillräckligt "kompetent" att ta hand om hennes bekymmer om hon nu skulle välja att samtala med mig. Jag berättar för A att de

flesta barn jag träffar brukar må i alla fall lite bättre när de varit hos mig och pratat. Hon nöjer sig med det.

Jag fortsätter sätta kontexten och förklarar kort vad jag vet om det som hänt henne och varför A är där. A säger genast ”det vill jag inte prata om”! Jag lyssnar på henne och säger att det är ok att vi inte behöver prata om det just nu. Jag beskriver vad som händer med det A berättar för mig. Hur jag skapar en datorfil som heter A och att det hon säger är så viktigt att jag skriver ner allt hon berättar. Jag förtydligar att A ska säga till om det är något hon inte vill svara på eller prata om så behöver hon inte. Påminner om att det är ok att ta en paus.

Det första samtalet ägnar vi åt att prata om A:s familj, skola, vänner och fritid. A är verbal och öppen och verkar tycka att det är ok att prata med ut. Vi använder sk. Nallekort vid samtalet för att underlätta för A att uttrycka sina känslor.

I slutet frågar jag hur det känns att ha kommit hit och pratat med mig. A tycker att det har känts ok. Vi har ej mer berört det som hänt mellan henne och släktingen.

Innan A går säger jag till henne att nästa gång kan jag komma hem till dig för att prata vidare så slipper ni köra hit. Antagligen har jag en idé om att det nog är bäst för A att vi ses hemma hos henne nästa gång för att hon ska känna sig tryggare eller något liknande. När A inte svarar direkt stannar jag upp och tänker till och då kommer jag ihåg det där väldigt enkla igen, att *fråga* barn precis på samma sätt som vi gör med vuxna istället för att ta för givet att det som jag som vuxen tänkt ut nog passar det här barnet eller barn i allmänhet.

Så, jag frågar A var hon helst vill ses för att prata igen. Här, på samma ställe, i samma rum, hos mig eller hemma hos henne. Blixtnabbt svarar A ”här hos dig”.

[...]

Som en sista grej, innan vi skildes åt, gick vi på rundtur i korridorerna. Vi sa hej till C. som A träffat tidigare och sa även hej till min chef N.. A var imponerad av N.:s rum och menade att jo, hon skulle nog kunna tänka sig bli chef en dag. A passade på att fråga Nina om en sak hon tänkt på men inte riktigt förstått. Du är ju Y.:s chef, eller hur? och du har en chef? och hon har en chef....? och sen då var tar det slut...? Massa frågor och tankar hos våra yngsta medborgare som de ofta inte får en chans att ventilera.

Vi glömmer ofta att barn hör och ser väldigt mycket som vi inte tror att det uppfattar. Det finns en tradition av att vi ska ”skydda” barn från för mycket information och ansvar. Det är en fin tanke. Det är bara det att barnen redan *lever* den information och delaktighet vi försöker skydda dem från och då blir det fel.

Till exempel vet många barn, eller har en uppfattning om, vad socialtjänsten är. Det finns till exempel spel som ”SimCity” där socialtjänsten kommer och räddar/för bort barn som inte får mat eller som blivit kvarglömda på biltaket. Barn pratar om socialförvaltningen med varandra och en del ser säkert reportage som ”Uppdrag Granskning” med mera. Inte sällan får barn som vi kommer i kontakt med höra en hel del från sina föräldrar om socialförvaltningen.

I hennes exempel blir det återigen påtagligt hur de små, små detaljerna skapar skillnader och många gånger avgörande skillnader, vilket hon också påtalar.

I brevet i bilaga 1 är perspektivet främst medarbetarens, åtminstone till en början, och berättelserna låter läsaren ta del av en diskurs där maktförhållanden av andra slag kan skönjas. Här uttalas erfarenheter om förbättringar som coachingen medfört som för tankarna till att det finns såväl uttalade som outtalade berättelser om deltagarnas arbetsmiljö. Coachingen har inneburit ”lugn och ro”, som respekterats av arbetskamrater och arbetsledning:

Det är sällsynt att man har så mycket tid att ägna åt ett enda ärende, och vi har verkligen kunnat gå igenom tankar, känslor, förhållningssätt i lugn och ro. Detta har också gjort att vi har kunnat reflektera i lugn och ro över vad vi gör i utredning och hur detta påverkar på olika sätt. Vi har sluppit omgivningens synpunkter på att så mycket tid läggs ner på ett enda ärende, eftersom alla varit införstådda med att detta ärende varit utvaldt för projektet. (Bil. 1 sid. 1)

Berättelserna uttalar tillfredsställelse med att coachingen inneburit ”nödvändig feedback”, uppmuntran och korrigeringar. Samtidigt görs kopplingar till en chef som är frånvarande på grund av sjukdom. Hon är saknad. Saknade är också diskussioner på arbetsplatsen om barns behov och rättigheter: ”... måste få luft från ”ovan” för att inte falla i glömska” (Bil. 1 sid.1) Här förmedlas ohörda (av arbetsledningen) berättelser när socialsekreterarna skriver:

Genom Länsstyrelsens projekt har vi, av vår coach, fått den nödvändiga feedback som har fört oss tillbaka på rätt spår de gånger vi helt enkelt har glömt bort att fråga barnet i vårt ärende, eller då vi har varit allt för upptagna med att lyssna till de vuxna. (Bil.1 sid.1)

... När man som socialsekreterare hela tiden får veta att det är viktigt att saker och ting går snabbt, att det kostar så lite som möjligt så är det lätt att man istället börjar koncentrera sig på att uppfylla dessa krav istället för att se till barns behov. Att göra ett barn delaktigt i en utredning är inget som man gör snabbt och lätt, utan det krävs eftertanke och tid. (Bil.1 sid.1)

Teman i breven

Vid dekonstruktionen av brevens textmaterial urskiljde jag ytterligare några teman i skribenternas berättelse. Några är desamma som jag tog upp i föregående narrativa analys. De teman som utkristalliserade sig har jag grupperat med samlande överskrift. Dessa teman åskådliggörs med exempel och citat ur materialet. I redovisningen hänvisas till vilket eller vilka av breven (1-4) som respektive tema härletts ifrån.

▪ Teman om reflektion

Reflekterande - eftertänksamhet

Mycket reflexion/reflektion/coaching (1) (2) (3) (4)

Reflektion i lugn och ro (1)

Eftertanke och tid (1)

”Vi skulle få tid, mycket tid att prata om detta ärende, få hjälp att ta oss fram i ärendet trots tidigare erfarenheter av familjen.” (3)

...”tvingade” att reflektera och tillåta insyn i hur vi arbetar och det är alltid lite läskigt, men spännande!” (3)

”I mitt arbete med barnutredningar började jag under projektets gång tänka på hur vi egentligen behandlar barn vi möter....

[...]

Ofta låter vi inte föräldrarna bara välja åt sig själva, de får också ofta välja för sina barn. Vi frågar föräldrarna var de tror barnet föredrar att vi träffas och samtalar. Föräldrarna har en idé om detta och den följer vi utan att vidare konsultera barnet direkt. Troligen frågar många föräldrar inte heller barnet utan utgår från vad de anser är barnets bästa. Visst är det något sympatiskt med att låta föräldrar vara experter på sina barn, men kanske inte i de sammanhang där barnet faktiskt kan föra sin egen talan. Det vill säga i väldigt många olika sammanhang.” (4)

Utforskande – olika perspektiv, positioner, detaljer

Gått igenom, vridit och vänt på tankar, känslor, förhållningssätt (1) (3)

”Konkretisera, hur menar du, vad kan det få för betydelse, vad handlar det om, vad händer med dig då, vart finns barnet i detta etc.” (3)

Nya perspektiv och infallsvinklar (1) (2) (3) (4)

”Ann-Margreth har fått oss att se å vårt arbete ur flera perspektiv. Jag och H. Har fått ge både varandra och personerna i vårt ärende ”röster”. Det har varit många diskussioner där vi fått frågan men vad skulle hända om ni gjorde så i stället? Reflexion är oerhört viktigt och jag tror att vi alla reflekterar oerhört mycket men att vi sällan sätter ord på våra reflexioner.” (3)

”Jag ser de små, små detaljerna som kan göra den stora skillnaden.” (2)

Feedback och fokusering

”...fått den nödvändiga feedback som har fört oss tillbaka på rätt spår de gånger vi helt enkelt har glömt bort att fråga barnet i vårt ärende, eller då vi har varit allt för upptagna med att lyssna till de vuxna.” (1)

...”input” från ovan för att fylla på medvetandet om vad som är viktigt att hålla fokus på. Projektet har alltså gett oss, under den här tiden, andra tankar om vad som är viktigt i ett utredningsarbete... ” (1)

”... mer fokus på det positiva, det som fungerar och det som kan utvecklas” (2)

Språket

”Det stod snart klart att projektet inte var ”färdigt” utan skulle fyllas med innehåll av oss tillsammans med vår coach Ann-Margret. Ramarna var färdiga och även om jag inte var så klar över vad det här egentligen skulle innebära så bar jag med mig ”Barnets berättelse i Utredningen” som ett mantra. (3)

”Jag hade gett ärendet ett specifikt namn utifrån en händelse som hade aktualiserat ärendet hos oss. Ann-Margret frågade mig hur det kom sig att vissa ärenden fick ”smeknamn” och vad det innebar. Genast kunde jag känna att så får man inte göra, man får inte sätta namn på ärenden, på personer även om det inte är något elakt namn. Vi pratade en del om detta och framförallt har jag tänkt mycket på vad det är som gör att vissa ärenden, personer blir så speciella. (3)

▪ Teman om metodutveckling

Barnperspektiv

Barnperspektivet – barn skall vara delaktiga (1) (2) (3) (4) – I vilken utsträckning barn verkligen ska göras delaktiga under utredning (1).

Överenskommelse med barnet (3) (4)

Utvecklat samarbete med barnet (1) (2) (3) (4)

Här kommer någon att invända att det är de vuxnas ansvar att skydda barn från ”vuxeninformation” och från att blandas in i ”vuxensaker”. Vad vi glömmer är att det vi ska utreda är en del av barnets verklighet som barnet redan i allra högsta grad är inblandad i. Vad vi också glömmer är att barn redan hört talas om socialförvaltningen och olika (hemska) saker vi kan göra. Barn samtalar med varandra om socialtjänsten och spelar till och med datorspel där socialförvaltningen ibland ingriper om barn inte bli omhändertagna på rätt sätt av sina föräldrar. Vi vuxna ska inte tro att barn som redan på olika sätt är utsatta, blir mer utsatta för att vi ger dem information och gör dem delaktiga och involverade i sin egen utredning. Tvärtom! (4)

Medvetandegöra om fokus (1) (2) (3) (4)

...”som handläggare är det lätt att ”tappa bort” detta perspektiv under själva utredningsarbetet... av vår coach, fått den nödvändiga feedback som har fört oss tillbaka på rätt spår de gånger vi helt enkelt har glömt bort att fråga barnet i vårt ärende, eller då vi har varit allt för upptagna med att lyssna på de vuxna.” (1)

Vem är vår verkliga uppdragsgivare? (4)

Jag själv som barnets konsult (4)

”Jag känner att jag kan möta barnen på ett helt annat sätt och att jag kan göra deras kontakt med mig mer begriplig. Det här känns otroligt bra!” (2)

”Att arbeta med att göra barnet delaktigt är egentligen inga konstigheter, snarare självklarheter. Vad jag med hjälp av projektet upptäckt, är att man med små enkla medel kan hjälpa ett barn följa utredningsprocessen, känna sig delaktigt och se de positiva förändringar som utredningen eventuellt fört med sig för familjen.”(4)

Utveckling av utredningsarbetet

Vad vi gör i en utredning – olika sätt att se på utredningsarbete (1) (2)(3) (4)

Annorlunda utredning (1)(2) (3) (4)

Andra typer av frågor (2) (4)

Nya tankar (1) (2)(3) (4)

..”Ett förhållningssätt är att man enbart ser utredningen som ett insamlande av information som ska sammanställas...[...] Ett annat är att man i stället ser ... att skapa relationer med människor och att påbörja motivationsarbete som på sikt kan leda till förändringar hos människor.” (1)

”... att det inte är maskiner vi arbetar med, där vi kan producera, hitta på en (för oss) lämplig åtgärd, men utan att ha dem det gäller med sig” (1)

”... gett oss nya saker att tänka på, saker som vi aldrig kunnat tänka ut själva.”(2)

”Mitt eget resultat av projektet är alltså en annorlunda utredning som lett till insatser för en familj, och därmed förhoppningsvis en bättre situation för barnen, samt en metod för att göra utredningsförfarandet mer begripligt och tydligt för barnen och även för mig själv. Dessutom har jag fått lust och engagemang som jag inte visste att jag hade! Inget dåligt resultat alltså!” (2)

Använda och utveckla tips

Fått tips genom coachingen (2) (3):

”Y från Y-stad hade tidigare under våren berättat om hur ett visitkort hade fått en väldigt stor betydelse för barnet i hennes utredning. Hennes berättelse om barnet och visitkortet var väldigt stark och gjorde stort intryck på mig. Jag, H. och Ann-Margret pratade mycket kring detta. Vi gick igenom våra informationsblad om vad en utredning innebär som familjerna får. Vi gick också igenom våra utredningsplaner som vi upprättar tillsammans med familjerna där konkreta frågeställningar finns, hur utredningen ska gå till och när. Vi konstaterade att det fanns bra information för vuxna men barnen då? Ann-Margret hade nyligen varit London vid det tillfället och hade med lite material om hur man arbetade där med familjer. Bland annat så fick barnen en ”bok” under utredningsarbetet. Denna bok innehöll information om utredningen på ett sätt som barnen kunde ta till sig, namn och bild på socialarbetarna och telefonnummer till dom. Men det viktigaste av allt – tomma sidor som barnet själv fick fylla med text, rita eller göra något annat. För många barn visade sig denna bok bli av stor betydelse. Ann-Margret hade också med sig ett annat viktigt inslag i hur barnet blir delaktigt, en

överenskommelse mellan socialsekreteraren och barnet. Y hade tillsammans med Ann-Margret utarbetat en variant av detta och använt sig av det i sin utredning. I överenskommelsen fanns bland annat en punkt om att barnet i utredningen fick ta paus när helst det behövdes. Detta kom barnet att använda sig mycket av under samtalen. Det blev tydligt att det är barnet själv som avgör vad som är det viktiga och att det inte alltid är det som vi vuxna tror. ” (3)

▪ Teman om den egna identiteten

Påverkat mig personligen (1) (2) (3)

”...allt har bidragit till att det finns så mycket i den vanliga arbetsveckan att se fram emot...” (2)

Ökat mitt engagemang (1) (2) (3) (4)

”... jag fått mer lust och engagemang i mitt arbete, inte bara med den här familjen utan även andra familjer jag träffar. ” (2)

Projektet påverkar/påverkat mig och min arbetsgrupp (1) (2) (3) (4)

”Jag ställer andra typer av frågor och jag får mer respons på det jag säger och gör.” (2)

Ny energi (3)

”Jag känner mig lugnare och tryggare i min yrkesroll” (2)

”... en metod att göra utredningsförfarandet begripligt och tydligt för barnen och även för mig själv.”(2)

Nya perspektiv och infallsvinklar (1) (2) (3) (4)

Vågat prova ... (2) (3) (4)

”Jag har lärt mig...”(4)

”Om vi i stället skulle börja tänka på barnet (inte föräldrar eller andra vuxna) som vår verkliga uppdragsgivare och på oss själva som barnets ”konsulter”. (4)

Berättelserna i mötet med reflekterande team

Denna resultatredovisning är från mötet där metodiken i reflekterande team användes (se särskilt avsnitt). Sammanlagt var femton personer närvarande i rummet. Jag har benämnt dem från A till L och mig själv AM. Några av deltagarna har inte citerats eftersom jag gjort ett urval bland uttalandena. Jag valde utsagor och berättelser som särskilt berörde mig, ”*struck me*”, i enlighet med vad jag angivit i avsnittet ”Analys av data”.

Vid några tillfällen har jag valt att presentera hela avsnitt av den dialog som förekom. Därvid har dialogen inramats för att kunna särskiljas från övriga citat. I analysen växte

flera av de teman som jag tidigare uppmärksammat i redovisade brev vidare. Ett av dessa var temat som handlade om hur det kan upplevas att starta och ge sig in i projektet/coachingen när bara ramarna är givna och deltagarna förväntas samskapa innehåll i form av lärande och utveckling. Därvid berättade en av de ”nya” deltagarna:

A: - Jag har nyss börjat. Jag får ju den här bilden. Jag vet inte om jag har sagt till dig det förut, Ann-Margeth, jag tänker på Chaplins Diktatorn – där han går i dimman och tror att han går med sina egna och så går han med fienden bredvid sig. Jag får samma bild igen. Alltså vad händer när dimman skingrar sig? Jag tycker att det är dimmigt kring mig nu. Vad är det för någonting? Hur skiljer sig detta, detta har jag ju aldrig fått, jo av arbetsledare förstås, är det klart när jag kommer ut och har nu de som gått igenom detta – ser de klart nu eller är det dimmigt fortfarande – så har jag tänkt...?

I denna reflektion fortsatte en annan deltagare. Hon pekade på vikten av att skapa parallellprocesser, se till att sådana sker, för allas lärande och utveckling:

C: - Viktigt med processen – att inte något är så klart och färdigt – vi kämpar ju med det i ärendena – att vi inte från början ska ha insatser klara för oss, att plocka bort detta ur tanken. Samtidigt beter jag mig kanske ändå som om jag visste insatsen, men med det här sättet att försöka mer att vara mer i processen, att söka vara mer reflekterande, det är i alla fall en hjälp att inte vara i insatsen från början, som L sa tidigare: Att det kanske inte behövs en insats – att våga släppa ärendet i och med utredningen...

Hon återkom senare om coachingen på dessa teman:

C: - Det är annorlunda. Det som är annorlunda är att man börjar tänka mer i processtankar i stället för att jag har frågor, ett frågebatteri, som jag ska genomföra – själva coachingsituationen tycker jag också för mig är en situation av väldigt mycket sökande. Jag vet inte, jag tycker att jag bara sitter där och babblar en massa, rätt som det är kan jag tänka, kan man prata om detta eller är det fel, och så, att det är ett sökande att våga vara i denna situationen där det inte är så väldigt strukturerat från början och bestämt och se vad vi hittar och som. J sa tidigare att man skapar något tillsammans. För den upplevelsen har nog jag att det vi kommer fram till på slutet eller de tankar jag fått med mig det hade jag ingen aning om att det skulle bli och det hade nog inte AM heller, utan det växte fram på något vis, det är inte några jätte-grejer utan nya tankar och perspektiv på något vis... och att jag är själv gör att jag är mer personlig, privat, än jag skulle varit med någon annan...att jag tillåter mig mer att ta upp saker som berör mig mer personligen.. Det är en möjlighet...vet inte vad det ska leda till – tycker att det känns skönt att få göra det högt...

Någon från den ”gamla” gruppen bekräftade att hon kände igen A:s situation:

B: - Är man två i coachingen så är man ju två att dela detta med då är det fler med i gruppen från början. Jag känner igen frågorna som ställts... förvirringen ... vad är detta? ... lite förvirrat fortfarande...

Hon tog också upp temat att projektets idéer och lärande inte ”bara” är till att förmedla:

B: - Det är svårt att föra ut till arbetsgruppen – det är abstrakt på något vis – det är inte bara att dra upp ett ärende och säga att nu ska vi göra så här...

Dessförinnan hade en av deltagarna upprepat ett tema som denna socialsekreterare tagit upp också i ett tidigare möte erinrar jag mig:

M: - Finns det någon utvärdering eller forskning på detta?

Senare svarade jag att det fanns en mängd forskning om dialog och om coaching, men inte, vad jag visste, om den coaching som vi var med om att skapa tillsammans.

AMO: - Det är därför vi har videoinspelningen nu och att jag dokumenterar allt i coachingen – för att kunna använda det i forskningssammanhang. (ungefär)

Någon tog upp att lärandet handlar om ett förändrat tankesätt, men mötte invändningar och ändrade sig till att det handlade om lärande av metoden reflekterande team.

D: - Vi lär oss ett tankesätt...det har gått väldigt snabbt...gått till att vi använder det i olika sammanhang...tänker reflekterande – det har inte gått lång tid..

E: - Nu förstår jag inte hur du tänker – visst har vi väl reflekterat förrut?

D: - (Ursäktande) Jag menade att vi lär formen för reflekterande – teamen...

A: - Jag tänkte väl det...

Frågan är om D ändå inte här tog upp en viktig aspekt; Kan det vara skillnad på reflektion och reflektion? Kan olika kontext skapa olika sätt att reflektera? I och J berättade om vilka möjligheter de funnit inom coachingens kontext och följderna därav:

I: - Vi såg coachingen som möjlighet att fördjupa oss i ett ärende... en lyxig tid, som alla i vår omgivning stöttade...

J: - Man vet ju redan en massa, man har många ambitioner, så här ska vi göra – men jag kan känna att det ofta rinner ut i sanden.... I det här ärendet som vi hade med föräldrar som ställde in 3-4 gånger ... hade detta varit ett "vanligt" ärende då tror jag nog att vi gett upp, då hade vi inte...

J: - Jag känner i efterhand att det påverkat gruppen. Jag själv gör lite på annorlunda sätt nu än jag gjorde tidigare. Det påverkar...så för jag fram det, så kan de ju se att det finns andra sätt, men de gör ju som de vill, men de kan se att det finns alternativ...Nu har vi ungdomar. Det är självklart för mig nu – tidigare kunde jag träffa föräldrarna först och barnet senare – nu kallar jag både barnet och båda föräldrarna direkt – inga hemligheter det är ju med anledning av barnet, med barnet i fokus, det är barnet som får berätta; Vet barnet varför det är här? Vad är barnets bild av det hela? Så får föräldrarna lyssna. Och sen får de säga sitt och då får barnet lyssna. Det blir som reflekterande team. De får en dialog på annat sätt- I stället för att jag hamnar i att den har sagt det och nästa jag träffar då ska jag upprepa vad den andre sagt – det blir bara en massa konstigheter – det här blir mer direkt – det är tidsbesparande också – på ett sätt – det är detta att det finns inga konstigheter med detta – alla är där och alla säger och hör och får respons på detta med en gång...

AM: - Kan det handla om att du nu arbetar med ungdomar?

J: - Jag har inte någon erfarenhet av 6 månaders baby precis...jag tänker att man får tänka att barnet lever mitt i detta och sen får man naturligtvis tänka sig för i vad man säger och gör, men det är inga konstigheter... är det någon som blir chockad så är det väl jag ...(skratt)...för detta är vardagsmat för barnet...(skratt).. det man pratar om är deras verklighet, det lever barnet i – det finns gränser för det också naturligtvis – men detta har gjort skillnad...

I: - På ärendegenomgångarna, har jag alltmer tänkt på, så kommer kollegor med goda råd; Har du tänkt på det och det...- sådant man själv redan visst och kunde sagt själv. Om man kunde vända på det och göra det till mer reflekterande – ser det nu när jag tänker på det mer utifrån – vi har det så på handledningen också, ytligt, sådant man redan vet om, inte det man behöver, man behöver något djupare...

Exemplena ovan handlar såväl om metodutvecklingen som förändringar i deltagarnas egna interaktion med sin omgivning. Socialsekreterarna berättar hur de är på gång att skapa nya berättelser om utredande socialsekreterare och om utredningsarbete. När dessa berättelser förändras omskapas också berättelserna, deras egna och andras, om deras egen identitet och självkänsla:

L: - En kollega frågade mig som hade coaching om det var lättare nu att motivera föräldrar vidare till behandling? Jag tänkte då på och mer och mer på min egen insats sedan AM ställt frågan till mig: - Vad är det som skulle behöva hända för att du skall bedöma det vara tillräckligt nog med utredningen? Det var en helt ny tanke. Skulle jag kunna tänka att detta som jag gjorde var tillräckligt? Nu kan jag tänka att det kan räcka om jag får till sådana möten under utredningen...

L: - Vad är bra nog? Vad är tillräckligt? Är frågor som väcks i utredningen.

J: - Nu kan jag själv backa t.ex. när en pojke hade ett eget förslag på lösning då lät jag honom förhandla till sig en hel månad utan mig. Tidigare hade jag nog framhävd att han i alla fall skulle ha kontakt med mig.

L: - Känner igen det där. Jag tänker på ett övergreppsärende som jag hade. I detta fall kände jag med hela kroppen att det räckte med de samtal jag själv hade haft... Tidigare hade jag inte vågat tänka så...

J: - Jag kände mig utsatt när jag skulle pröva något nytt – känner mig inte rädd längre.. Du var på det hela tiden så att vi insåg: "Nu glömde vi barnet, igen..." Du frågade så att vi hela tiden kom tillbaka, ställde frågor så att man kan våga testa på annat sätt, prova – jag är inte så rädd längre.. Du gav stöd till det som var viktigt...ska inte säga att jag är manualstyrd men ibland blir man enkelspårig...du visade vägen till det som var viktigt..

L: - Vi hade aldrig bestämt för våra samtal..teman eller så.. Vad skall detta bli...det får bli vad det blir...

K: - Dessa metoder leder till något annat. Det har varit så viktigt att skilja mellan utredning – beslut – verkställighet – men nu händer det saker – så här kommer vi kanske djupare...?

Exempel på andra lärdomar inom coachingen presenterades:

F: Nytt är detta med olika perspektiv; att tänka utifrån barnet, hur föräldrarna tänker osv.

Och så kom en reflektion som skulle kunna ha känts utmanande om inte en annan deltagare bjudit in till vidare reflektion på temat:

G: - Olika perspektiv, när vi använder det, är ju inte hur de har det – vi sitter ju bara och fantiserar – som teater – som vi kanske bara hittar på...

H: - Fast det är inget stort problem. Tanken är ju inte bara att reda ut vad X tänker utan att handläggaren ska få nya tankar och nya infallsvinklar oavsett hur han tänkt eller tänker på detta sätt – därför går det inte att ”hitta på”...

A: - Det är ingen objektivitet detta handlar om – det är som i psykodrama – för att öka förståelsen – har varit spännande...

F: - Jag har också tänkt på – hur kan jag veta? – Kan det vara så personen tänkt? Söker sig framåt – får nya frågeställningar...

C: - När man sätter sig in i det lilla barnet som man ju inte kan fråga kan det också vara ett bra sätt att försöka förstå barnet... man skulle vilja att föräldrarna tänkte så...

Avslutningsvis ytterligare några uttalanden om coachingen under mötet:

A: - När vi arbetar två och två, har en medansvarig med i ärenden, reflekterar vi åt varandra – men det är unikt att jag får sitta ensam med en egen coach som formellt inte bär ansvaret utan jag själv ska sen ut – det är bara jag som ska göra det. Vi får så mycket tid, jag har känt denna dragning – jag tycker att det är kul – väldig skillnad med att min coach inte ska med – inte ska ta ansvaret..

L: - Lyxigt att gå framåt, få inspiration inför möten, att gå bakåt och fundera på vad att lära av detta...att prata kring det...skillnad när man kommer hem, en ny situation – Vad gör det med mig i samspel med klienten?

Diskussion och slutsatser

Tillbaka till studiens frågeställningar:

1. Hur använder då deltagarna inom projektet coaching - med vilken eller vilka betydelser?

2. Vad omtalas coachingen som?
3. Vilken respons väckte coachingen?

För att svara på studiens frågeställningar reflekterar jag i detta avsnitt som om jag var i en sådan spegelhall av potentiella reflektioner som Schön talar om som viktiga att utforska i *learning-in-action* och i *learning-on-action*. Det senare handlar om att ta steget ut ur aktionen *learning-in-action* och lära av att reflektera över själva lärandet i *learning-in-action*. I reflektionen använder jag exempel och teman ur respondenternas berättelser om coachingen.

Exemplen är sådana moment som jag i datan känt igen som speciella händelser – *once-occurent-events-of-being* (Bakhtin 1993) – som jag eller övriga deltagare stannat upp inför (Stop!Look!Listen!) som kanske också igenkänts med magen eller ”i hela kroppen” (*bodily*), som något där något särskilt inträffat – ”*striking examples*” (Wittgenstein 2001; Shotter 2004 a). Genom att mer detaljerat återberätta eftersträvas att komma in i händelserna också för att ge ytterligare tillfällen till *reflection-in-action* i den kontext och aktion (dialog med texten) som läsaren befinner sig i.

Utforskande process

Jag börjar med exemplet med socialsekreteraren, som nyligen påbörjat coaching, som liknar sin relation till coaching vid den situation som Chaplin befann sig i ett avsnitt av filmen ”Diktatorn”. I avsnittet är Chaplin den menige soldaten som befinner sig vandrade i dimman ovetandes om att han har fiende vid sin sida. Vad talade hon om när hon säger att hon slutligen kanske riskerade att stå med fiende vid sin sida? Hade hon blivit sviken eller förrådd tidigare? Var hennes uttalande riktat mot mig personligen eller var det någon annan detta handlade om? Kände hon sig inte helt frivillig i coachingen? För att få svar på dessa frågor, behövde jag ha frågat henne vidare, vilket jag inte gjorde inom denna studie (men gjorde i nästa). Här är det jag som väljer att använda exemplet som om det handlade om en person som kanske skulle kunna ha känt sig säkrare och tryggare inför coachingen om en definition varit tillgänglig.

A: - Jag har nyss börjat. Jag får ju den här bilden. Jag vet inte om jag har sagt till dig det förut, Ann-Margeth, jag tänker på Chaplins Diktatorn – där han går i dimman och tror att han går med sina egna och så går han med fienden bredvid sig. Jag får samma bild igen. Alltså vad händer när dimman skingrar sig? Jag tycker att det är dimmigt kring mig nu. Vad är det för någonting? Hur skiljer sig detta, detta har jag ju aldrig fått, jo av arbetsledare förstås, är det klart när jag kommer ut och har nu de som gått igenom detta – ser de klart nu eller är det dimmigt fortfarande – så har jag tänkt...?

Det jag göra här är att reflektera över konsekvenserna av att inte erbjuda de svar som många hoppas på. Svar som visserligen innebär förenklingar av verklighetens komplexitet, men som samtidigt kan erbjuda information, visa på en skillnad som gör skillnad, genom att svaret sorterar ut något från annat – visar på skillnader i jämförelse med annat i bakgrunden (Bateson). I coachingen är det snarare så att jag kommit med

frågorna, vänt och vridit, vänt upp och ner eller skakat om i föreställningar och utgångspunkter – visat på komplexiteten, olikheterna, mångfalden, skillnader och olika perspektiv.

Inledande avsnitt i studien tar upp om hur det kan tyckas att definitioner förtydligar och säkrar ett ords mening – som att det skulle kunna garanteras att det används på just detta sätt i alla sammanhang – som att varje ord bär på en viss inneboende egen betydelse/mening – ordets innebörd. Jag ägnade avsnittet om bakgrunden till denna studies syfte till att berätta om att utgångspunkten i studien var att ord får sin betydelse när de används. Jag skall därför inte fördjupa mig i detta här. Men kort; i mitt språk i studien använder jag orden mening och/eller betydelse - inte innebörd – ¹⁹. Ordvalet handlar om att jag utgår från att orden används i ett flöde, i en rörelse, där deras stil kan skönjas som skillnad, från bakgrund och omgivning, till vägledning i vilken betydelse ordet används här och nu.

Likafullt kan någon uppleva sig tryggare med en fastställd definition eller att företeelsen varit utvärderad i något sammanhang tidigare, jämfört med att ”låta det hända” (Gallwey 1975) och/eller att nyfiket utforska, pröva och se vad som händer – även när det är dimmigt. Metaforen dimma användes av A i betydelsen av att dimma kan ge anledning till försiktighet. Kanske också om dimma som något hotfullt – t.o.m. skräckinjagande? När Parloe och Pray använder metaforen ”dimma snarare än klarhet” i språkbruket och avseende definitioner av coaching och mentorskap, är dessa mindre dramatiska i sin användning än A. som gör kopplingen till filmen Diktatorn. Parloe och Pray konstaterade att vi befinner oss i en ”intellektuell revolution” – i en ”tankerevolution” – så dimman är inget att förvånas över när något är under så stark utveckling som mentorskap och coaching är (Parsloe and Wray 2002).

Dessutom kan det vara praktiskt eller/och strategiskt motiverat att kunna berätta med viss enkelhet om coachingen och projektet. Det är inte ”bara” anekdoter när deltagarna berättar om sina svårigheter att berätta för kollegor och övrig omgivning vad de håller på med inom projektet och coachingen. De är också berättelser om vilka dilemman man kan ställas inför, situationer som kan uppstå i och med ett öppet och processinriktat anslag i såväl projektarbete som inom det sociala arbetet. Svaren kan ges men inte utan görande och prövande, observerande och reflekterande. Utan reflektionen och utforskning tenderar svaren te sig ytliga som att de saknar förankring i användningen här- och nu:

I: - På ärendegenomgångarna, har jag alltmer tänkt på, så kommer kollegor med goda råd; Har du tänkt på det och det...- sådant man själv redan visst och kunder sagt själv. Om man kunde vända på det och göra det till mer reflekterande – ser det nu när jag tänker på det mer utifrån – vi har det så på handledningen också, ytligt, sådant man redan vet om, inte det man behöver, man behöver något djupare...

¹⁹ Inspirerat också av Vygotskij Vygotskij, L. S. (1999). Tänkande och Språk. Göteborg, Daidalos.

Hennes kollega berättar om hur de utvecklat alternativ som innebär lärande och utveckling såväl för henne själv som kollegor. Hon gör det hon tror på och skapar exempel som hon är beredd att berätta om:

J: - Jag känner i efterhand att det påverkat gruppen. Jag själv gör lite på annorlunda sätt nu än jag gjorde tidigare. Det påverkar... så för jag fram det, så kan de ju se att det finns andra sätt, men de gör ju som de vill, men de kan se att det finns alternativ... Nu har vi ungdomar. Det är självklart för mig nu – tidigare kunde jag träffa föräldrarna först och barnet senare – nu kallar jag både barnet och båda föräldrarba direkt – inga hemligheter det är ju med anledning av barnet, med barnet i fokus, det är barnet som får berätta; Vet barnet varför det är här? Vad är barnets bild av det hela? Så får föräldrarna lyssna. Och sen får de säga sitt och då får barnet lyssna. Det blir som reflekterande team. De får en dialog på annat sätt- I stället för att jag hamnar i att den har sagt det och nästa jag träffar då ska jag upprepa vad den andre sagt – det blir bara en massa konstigheter – det här blir mer direkt – det är tidsbesparande också – på ett sätt – det är detta att det finns inga konstigheter med detta – alla är där och alla säger och hör och får respons på detta med en gång...

[...]

... jag tänker att man får tänka att barnet lever mitt i detta och sen får man naturligtvis tänka sig för i vad man säger och gör, men det är inga konstigheter... är det någon som blir chockad så är det väl jag ...(skratt)...för detta är vardagsmat för barnet..(skratt).. det man pratar om är deras verklighet, det lever barnet i – det finns gränser för det också naturligtvis – men detta har gjort skillnad...

En av de andra i gruppen responderade till berättelserna om dimma och oklarheter i coachingen utifrån en helt annan infallsvinkel – ett helt annat perspektiv.

Hon gjorde kopplingen till vikten av att beakta, förstå och ta tillvara den parallellism som sker. Hon menade, att det som hennes kollega tog upp i termer av ”dimmigt” och eventuellt fientligt, som hennes kollega talade om som något hon ville ha ändring på, just det talade socialsekreterare C om som varande *kärnan i coachingen* för dem som socialsekreterare. - Vi som arbetar med utredningar behöver just lära oss att inte komma med färdiga lösningar och koncept – att jobba med säkerhet, var hennes budskap. Vi, om några, behöver lära oss att utstå osäkerheten i processer, vänja oss vid att låta saker hända och lära oss att använda processer, ”*go with the flow*”, följa med rörelsen i stället för att söka kontrollera den.

För att kunna utföra utredningarna processinriktade behövde socialsekreterarna också själva lära sig att använda och utstå processer i arbetet. Socialsekreterare C uppfattade coachingens pedagogiska idé som att använda parallellprocesser för att lära detta – att lära genom att göra – att leva i sådana processer – att utvärdera och känna igen parallellprocesser – samskapandet och medvetengöra sig själv om vad som man är med om att skapa och om vad som händer – självreflektion. *Learning-by-doing* (Dewey 1980; Dewey 1997) var ju också det pedagogiska koncept som jag som coach tog med mig in i coachingen.

C: - Viktigt med processen – att inte något är så klart och färdigt – vi kämpar ju med det i ärendena – att vi inte från början ska ha insatser klara för oss, att plocka bort detta ur tanken. Samtidigt betar jag mig kanske ändå som om jag visste insatsen, men med det här sättet att försöka mer att vara mer i processen, att söka vara mer reflekterande, det är i alla fall en hjälp att inte vara i insatsen från början, som L sa tidigare: Att det kanske inte behövs en insats – att våga släppa ärendet i och med utredningen...

C: - Det är annorlunda. Det som är annorlunda är att man börjar tänka mer i processtankar i stället för att jag har frågor, ett frågebatteri, som jag ska genomföra – själva coachingsituationen tycker jag också för mig är en situation av väldigt *mycket sökande*. Jag vet inte, jag tycker att jag bara sitter där och babblar en massa, rätt som det är kan jag tänka, kan man prata om detta eller är det fel, och så, att *det är ett sökande att våga vara i denna situationen där det inte är så väldigt strukturerat från början och bestämt och se vad vi hittar och som. J. sa tidigare att man skapar något tillsammans*. För den upplevelsen har nog jag att det vi kommer fram till på slutet eller de tankar jag fått med mig det hade jag ingen aning om att det skulle bli och det hade nog inte AM heller, utan det växte fram på något vis, det är inte några jätte-grejer utan nya tankar och perspektiv på något vis... och att jag är själv gör att *jag är mer personlig*, privat, än jag skulle varit med någon annan...att jag tillåter mig mer att *ta upp saker som berör mig mer personligen*. Det är en möjlighet...vet inte vad det ska leda till – tycker att det känns skönt att få göra det högt... (min kursivering)

Också någon annan sa:

L: - Vi hade aldrig bestämt för våra samtal... teman eller så... Vad skall detta bli... det får bli vad det blir...

C. visar på att coachingen öppnade för henne möjlighet att vara sökande och öppen för vad som kan hända i ömsesidiga processer. Hon berättade, att hon uppfattat att jag som coach också varit sökande och öppen för vad vi gemensamt skulle kunna åstadkomma. Hon hade med andra ord uppfattat oss båda som delaktiga och samskapande. Här noterade jag att C. beskrev hur ytterligare lärande skedde och kunde ske genom de parallella processer hon talade om.

Projektets mål handlade om att skapa ökad delaktighet för de inblandade parter och aktörer i socialtjänstens utredningar och i synnerhet för de barn som berörs. Ökad delaktighet kan ske genom metodutveckling, vilket socialsekreterarna ger flera exempel på i berättelserna (jag återkommer till detta), men framför allt handlar det kanske om att lära sig leva i och verka med processer tillsammans med deltagarna i utredningen (inklusive barnet). När de som berörs av utredningen också blir involverade i densamma sker den i dialog ömsesidigt och med responsivitet. Jag har kallat sådan utredning dialogisk utredning (Olsson 2005). Inom dialoger växlar deltagarna positioner mellan 1:a och 2:a personers position. I traditionella utredningar har socialsekreterarna huvudsakligen behållit positionen som 1:a person för egen del och frågat ut deltagarna (Jämför med figur 4). Socialsekreterarna har använt sina egna ord, sitt eget språk, ibland förstärkts av utredningsmallar och intervjuguider, för att samla information i

utredningen. Socialsekreterarna har sett som sin uppgift att, och förväntats, med informationen som grund för att göra prognoser och bedömningar i beslutsunderlag. Detta har inneburit förhållnings- och arbetssätt som förstärkt mer ensidigt styrande och ställande från socialsekreterares sida i syfte att förstärka barnets skydd. Detta kan omtalas som att arbeta med större ”säkerhet” också kvalitativt sett jämfört med att arbeta med involverande processer där flera aktörer är deltagande och därför utgången mer oviss och öppen (Olsson 2005).

Professionell och personlig utveckling

När vi utvecklade det egna utövandet av konsten att föra dialogiska samtal inom coachingen genom reflektion i handlingen (dialogen) som vi just själva utförde (*reflection-in-action*) (Schön 1987; Schön 2002) var det också för att konsten skulle användas och utvecklas i andra sammanhang. När jag som coach var utforskande, frågande, påpekande och reflekterande tillsammans med socialsekreterarna var det för att underlätta för socialsekreterarna att lära av sig själv, från och i det egna kunnandet (*knowing-in-action*):

J: - Jag kände mig utsatt när jag skulle pröva något nytt – känner mig inte rädd längre.. Du var på det hela tiden så att vi insåg: ”Nu glömde vi barnet, igen...” Du frågade så att vi hela tiden kom tillbaka, ställde frågor så att man kan våga testa på annat sätt, prova – jag är inte så rädd längre.. Du gav stöd till det som var viktigt...ska inte säga att jag är manualstyrd men ibland blir man enkelspårig...du visade vägen till det som var viktigt.

Coachingstillfällena i sig omtalas som att stanna upp och ge sig tid till reflektion:

L: - Lyxigt att gå framåt, få inspiration inför möten, att gå bakåt och fundera på vad att lära av detta...att prata kring det...skillnad när man kommer hem, en ny situation – Vad gör det med mig i samspel med klienten?

En ”ny” identitet som handlar om att socialsekreterare som arbetar med utredning själva kan vara med om att åstadkomma skillnader som gör skillnad för barnet och dennes familj omtalades som vara i utveckling:

L: - En kollega frågade mig som hade coaching om det var lättare nu att motivera föräldrar vidare till behandling? Jag tänkte då på och mer och mer på min egen insats sedan AM ställt frågan till mig: - Vad är det som skulle behöva hända för att du skall bedöma det vara tillräckligt nog med utredningen? Det var en helt ny tanke. Skulle jag kunna tänka att detta som jag gjorde var tillräckligt? Nu kan jag tänka att det kan räcka om jag får till sådana möten under utredningen...

L: - Vad är bra nog? Vad är tillräckligt? Är frågor som väcks i utredningen.

J: - Nu kan jag själv backa t.ex. när en pojke hade ett eget förslag på lösning då lät jag honom förhandla till sig en hel månad utan mig. Tidigare hade jag nog framhållit att han i alla fall skulle ha kontakt med mig.

L: - Känner igen det där. Jag tänker på ett övergreppsärende som jag hade. I detta fall kände jag med hela kroppen att det räckte med de samtal jag själv hade haft... Tidigare hade jag inte vågat tänka så...

[...]

K: - Dessa metoder leder till något annat. Det har varit så viktigt att skilja mellan utredning – beslut – verkställighet – men nu händer det saker – så här kommer vi kanske djupare...?

Den ömsesidiga responsiviteten i dialogerna ledde till att förändring och utveckling uppstod, ibland påtagligt liknande varandra, såväl inom interaktionen socialsekreterare – coach, socialsekreterare – barn, socialsekreterare – respektive förälder, socialsekreterare – socialsekreterare som mellan barn – respektive förälder osv. Utifrån Schöns tankegångar skulle dessa processers parallella karaktär kunna utforskas inom handledningen/coachingen. Schön använder begreppet parallellism för att åskådliggöra hur de olika sammanhangen och relationerna påverkar varandra. Det är också den benämning en av socialsekreterarna använde sig av i materialet, vilket jag återkommer till. Som jag tidigare påpekat, i avsnittet om studiens analys, ser jag kommunikationen och interaktionen mellan de olika kontexterna som mer komplext sammanflätade än så. Med användande av CMM ska jag försöka åskådliggöra detta med några exempel ur projektets och coachingens sammanhang. Exemplena är valda för att söka åskådliggöra den komplexitet som råder. Samtidigt som varje kontext kan ses ur olika perspektiv samskapar de varandra i mängder av reflexiva interaktioner i ömsesidig responsivitet (Någon kanske läser detta som tårta på tårta men i den användning jag använder dem i skiljer sig företeelserna något. Reflexivt känns mer mekaniskt medan responsivitet snarare liknar kiasmen. Möjligen skulle det senare ”ömsesidig responsivitet” räcka för båda).

Kontexterna kan också ses på en mer metanivå som hierarkisk ordning mellan figurerna nedan. Figur 1 bildar då högsta ordning som påverkar de två följande kontexternas figurer (2 och 3) som kan ses i fallande ordning eller i omvänd ordning. De kommunicerar såväl sinsemellan liksom tillsammans och var och en för sig med övriga två figurerna och deras olika nivåer (1 och 2). Den tidigare dominerande kontexten förflyttas till den understa i ordningen, figur 4, från att tidigare varit den dominerande i rådande diskurs. Flyttas figur 4 till högsta kontext ökar dess dominans igen och samtliga nivåer och kontexter påverkas och förändras reflexivt, ömsesidigt responsivt, med varandra och vice versa.

Figur 1. Barnperspektiv i projekt ”Stärkt skydd för utsatta barn”

<u>Diskurs</u> Delaktighet och barnperspektiv
<u>Kultur</u> Barnets Bästa är att bli respekterad som aktör i sitt eget liv
<u>Identitet</u> Barnet som aktör
<u>Relation</u> Barnets socialsekreterare
<u>Episod</u> Dialog i utredningsarbetet
<u>Meddelande</u> Du har samma rätt som varje människa att bli tillfrågad, underrättad och få din röst hörd. Din åsikt respekteras liksom dina val. Det är inte alltid så att vuxna och du är överens. Du ska få möjlighet att förstå och få förklarat för dig varför ett beslut blir annorlunda än ditt eget om så skulle ske.

Figur 2. Coachingen ur coachens perspektiv

<u>Diskurs</u> Ömsesidigt lärande
<u>Kultur</u> Kiasmisk
<u>Identitet</u> Erfaren kompanjon.
<u>Relation</u> Socialsekreterarens coach
<u>Episod</u> Öppna dialogiska samtal
<u>Meddelande</u> Berätta för dig själv – vad hör du?

Figur 3. Utredning som process och med barnperspektiv ur socialsekreterarperspektiv

<u>Diskurs</u> Utredning som förändringsverktyg och kommunikativa processer
<u>Kultur</u> Delaktighet och dialog. Mångfald, komplexitet. Rörelse och förändring. Samskapande. Postmodernism.
<u>Identitet</u> Reflekterande utforskare i dialogisk interaktion
<u>Relation</u> Barnets socialsekreterare
<u>Episod</u> Öppna dialogiska samtal.
<u>Meddelande</u> Hur kan vi tillsammans utforska vad som är bäst för dig?

Figur 4. Traditionell utredning ur externaliserat perspektiv (som utanför oss)

<u>Diskurs</u> Väl underbyggt beslutsunderlag med hänsyn till rättsäkerheten
<u>Kultur</u> Utredningskulturen; insyn och delgivning. Statisk och instrumentell syn. Orsak – verkan. Evidensbaserat. Modernism.
<u>Identitet</u> Myndighet
<u>Relation</u> Distanserad - utifrån
<u>Episod</u> Förhöra sig
<u>Meddelande</u> Bara vi får tillräckligt bra underlag vet vi vad som är bäst

Figur 4 respektive 3 kan ses som idealtyper av perspektiv och olika sätt att göra utredningar där skillnaderna i synen på utredningar, utredningsarbete bildar mönster. Dessa skillnader innebär bl.a. att socialsekreterarna ställs inför frågeställningar som i vissa fall framstår som paradoxal rationalitet;

- Får utredningar skapa förändring? Ska inte en utredning handla om att *först* utreda *vilken* förändring som kan behövas, *därefter*, och efter att *beslut* fattats, skall förändringen sättas i kraft dvs. verkställas?
- Om förändringarna redan *inträffat* – åstadkommits genom själva utredningen - hur blir det då?
- Är rättsäkerheten åsidosatt eller är den i allra högsta grad uppfylld genom att de som är berörda av utredningen deltagit och varit involverade i sin egen utredning och förändring?

Dessa frågeställningar ska inte behandlas i detta sammanhang. Jag hänvisar i stället till rapporten "Barnets socialsekreterare" som jag tidigare författat och länsstyrelsen givit ut. I stället väljer jag att gå vidare med fler exempel på hur coachingen omtalas, med vilka betydelser och vilken respons som coachingen väckt.

Metodutveckling

Ytterligare exempel på den professionella utvecklingen som ägde rum inom coachingens kontext var "Barnets bok". Den är också ett exempel på den metodutveckling som försiggick inom och genom coachingen:

Att projektet skulle utmynna i att vi utvecklade en egen metod, "boken", hade jag aldrig kunnat föreställa mig. Vi har bara provat "boken" ett par gånger och känner att vi måste fortsätta prova, tillsammans med de barn vi möter, för att se var detta kan sluta. Det känns just nu väldigt spännande! Barnen som sett och använt "boken" har uppskattat den och gett oss nya saker att tänka på, saker som vi aldrig kunnat tänka ut själva. Vår tanke med "boken" var att den skulle bli något speciellt för barnen, men också något gemensamt för dem och oss, något som tydliggör och hjälper till att göra kontakten med oss mer begriplig. Det känns än så länge som att det är precis så det kan bli.

Mitt eget resultat av projektet är alltså en annorlunda utredning som lett till insatser för en familj, och därmed förhoppningsvis en bättre situation för barnen, samt en metod för att göra utredningsförfarandet mer begripligt och tydligt för barnen och även för mig själv. Dessutom har jag fått lust och engagemang som jag inte visste att jag hade! Inget dåligt resultat alltså! (Bilaga 2)

Ytterligare och andra exempel på metodutvecklingen inom coachingen, var de överenskommelser som socialsekreterarna började utveckla tillsammans med deltagande

barn, hur barnen fick möjlighet att förstå utredningens sammanhang på ett nytt sätt, hur barnen fick del i socialsekreterarens sammanhang och hur socialsekreterarna allt mer agerade som och talades om sig själva och varandra som Barnets Socialsekreterare.

Förutom arbetet med familjen och boken har även andra saker bidragit till det som blivit. Jag har fått möjlighet att fokusera otroligt mycket på ett enda ärende. Vi har fått mycket coaching, pratat mycket med varandra, kollegor och arbetsledare, gått på intressanta föreläsningar – allt har bidragit till att det finns så mycket i den vanliga arbetsveckan att se fram emot. Jag märker även förändringar i mitt eget sätt, både professionellt och privat. Jag ställer andra typer av frågor och jag får mer respons på det jag säger och gör. Jag känner mig lugnare och tryggare i min yrkesroll. Jag lägger mer fokus på det positiva, det som fungerar och det som kan utvecklas och mindre fokus på det tunga, svåra och jobbiga. Jag ser de små, små detaljerna som kan göra den stora skillnaden. Jag känner också att jag kan förmedla detta vidare, till både klienter och andra människor jag möter.

Som slutord vill jag säga att jag är otroligt stolt över att vara utredande socialsekreterare. Jag tycker att vi är duktiga på vårt jobb, men samtidigt måste vi ständigt sträva efter vidareutveckling. Vi får inte vara rädda för nya perspektiv och infallsvinklar, vi måste också *våga prova*, och även *våga stå för det vi kan och det vi gör!*

Denna socialsekreterare berättar om hur hon berörts och blivit berörd av utvecklingen. Hon omtalar coachingen som betydelsefull för hur den egna identiteten utvecklats. Värdet av det egna arbetet och de egna arbetsresultaten omtalas i termer som tyder på att deltagarna tycker sig se ökat värde i sina insatser och sina prestationer.

Lärande i handlingen och av den egna aktionen

Reflektion i dialog

Liknande Schön gör jag här en skillnad mellan lärande i reflektioner som är möjliga i den direkta handlingen (Schöns exempel var reflektion i det direkta hantverket i arkitektur) och i reflektioner som görs i en handling som huvudsakligen handlar om berättande om (Schöns exempel var handledning i psykoanalys). Inom coachingen var vi på liknande sätt både *inne i* konstarten att föra dialogiska samtal och att berätta *om* sådana samtal och andra exempel. Något liknande hände när jag i min tur berättade om samtal inom coachingen i dialogiska former i möten med min handledare/coach John Shotter. Han gav mig också teoretiska riktmärken och referenser, som är i användning i såväl denna studie som inom projektet som sådant.

Utifrån Shotters tankegångar är dialog spontan, ömsesidig, levande, kiasmatisk kommunikation där ömsesidig och uttrycksfull responsivitet är den viktigaste ingrediensen. Där dialogens responsivitet lever känner deltagarna att de bemöts och bemöter varandra med inkännande och förståelse – att de blir hörda, sedda och respekterade – kort sagt; demokratiskt och solidariskt deltagande (Jämför Freire). I svensk vårddebatt och socialpolitik omtalas detta som att personalen ska skapa och stå

för; Delaktighet, självbestämmande och gott bemötande. I den dialogiska relationen är skyldigheter och ansvar inte endera partens/deltagarens utan samtligas. Så länge du befinner dig inom dialogen är du antingen i första eller andra persons position med ömsesidigt ansvar och delaktighet i kommunikationen. Det var dessa positioner som vi inom projektet eftersträvade såväl för oss själva som för de barn, deras föräldrar och andra som projektet handlade om. Vi sökte utveckla dialogiska former såväl i kontexten av projektet, coachingen, utredningsarbetet, det vardagliga umgänget med kollegor, familj och varandra som i mötet (i synnerhet) med aktuella barn, deras föräldrar och övriga nätverk.

I dialogens flöden av kommunikation sökte jag som coach att uppmuntra mig själv och övriga deltagare i att "fånga in" och uppmärksamma de färdigheter som deltagarna använde sig av och den kunskap som deltagarna formulerade i sina berättelser (*knowing-in-action* respektive *knowledge-in-action*). Genom att stanna upp, om bara för en sekund, iakttä, lyssna, lukta, smaka eller på annat sätt känna in eller igen vad-det-nu-var, i dialogen kan såväl jag som coach och deltagare ha tränat oss i *reflection-in-action* och att medvetengöra oss om den *knowing-in-action* som användes. Vi kan sägas ha tränat i betydelsen att vi övade och förberedde oss inför framtida samtal/framträdanden, men också i betydelsen av att vi sökte lära av det vi gjorde tillsammans, här-och-nu, i coachingsituationen. Vi sökte utveckla, träna in och öva in förändringar utifrån våra nya lärdomar och insikter. Att skilja mellan lära in och lära liksom vem som gjort eller åstadkommit vilket lärande låter sig svårigen urskiljas i detta dialogiska samspel om det ens är möjligt (jämför Freires tankegångar). Som i *joint action* förenades vi i upptäckter och uppfinningar såväl i själva den dialogiska aktionen i samtalet inom coachingen som i reflektioner på vad som sagts, inte sagts, skulle kunna ha sagts/hörts eller skulle kunna komma sägas osv. Möjligheterna till reflektioner tycktes oändliga och inte begränsade till eller av speglingar (i spegelhall – jämför Schön) utan i responsiv förändring i öppenhet och rymd. Coachingen omtalas som fylld av aktiviteter av reflekterande, utforskande, feedback, fokusering och koncentration, utveckling och lärande, provande, övande och förberedelser, tips och idéer (se teman och respondenternas berättelser). Det senare låter som intensivt arbete och med mängder av kommunikation. Samtidigt omtalas coachingen som tid för eftertanke i lugn och ro. Hur går detta ihop? Är det då en paradox att coachingen omtalas i såväl termer av lugn och ro som i termer av givande energi, lust till att arbeta mer och skapa flera annorlunda möten med såväl människorna i yrkeslivet som inom den privata sfären?

Som i en dans...

Eller handlar detta kanske inte alls om motsatser utan om den harmoni som Downey tar om i sin definition av coaching? Om den harmoni och kompanjonskap som kan uppstå mellan människor när coachingen blir till en dans i *joint action* - en gemensam handling som skapar kvalitet och förnyelse? (Shotter) Då närmar vi oss också den känsla som också Gallwey (1975) håller för viktig i coaching; att träna att "låta det hända". När det går som av sig själv, när nästa steg i dansen finns där som i samma rörelse utan ingripande och styrande, det är då det går som "en dans"... . När dialogen fungerar så går samtalet som av sig själv, deltagarna ger sig hän och följer flödet av responsivitet i kommunikation. Det ena ger det andra, som av sig självt, såsom i gemensamma vågrörelser i *joint actions* (Shotter 1993 a; Shotter 1993 b) och likt *kiasmiskt* sammanstrålade (Merleau-Ponty 2004). Små, små förändringar och nyanser i

interaktionerna flödar samman i varandra, griper in i varandra och skapar något annorlunda. När det fungerar låter vi det hända utan att ta vi söker ta kontrollen genom styrande och ställande. – För var och hur skulle vi kunna ingripa utan att bryta flödet?

Detaljen som kan göra skillnad

I ”det inre spelets sätt att lära” talar Gallwey om att välja ut något i det vi gör, observera i lugn och ro, utan värderande bedömning, som han kallar det, och därefter välja att ändra därefter ”något”. Välj något och gör något annorlunda fortsätter Gallwey. Det annorlunda blir till en skillnad - *the difference that make a difference* (Bateson 2000) – en skillnad som gör skillnad med (allt) annat också. I tennisspelet kunde det t.ex. handla om att ändra på något i bollens rörelsemönster. Koncentrationen var i nuet och på *de små, små detaljerna*, som några av deltagarna inom coachingen i projektet uttryckte sig.

För att förändra bollens rörelsemönster bad Gallwey sina adepter att koncentrera sig på detaljer på bollen – bollens söm. Prova det annorlunda, observera igen, lyssna, känn och *låta det hända*, sa Gallwey. Släpp alla ambitioner att driva på – låt det ”bara” hända. ”De bar’ och åk” sa Ingemar Stenmark, när han for ner i slalombackarna snabbare än någon annan av sin tid. När ”något” görs annorlunda förändras också omgivningen, andra och annat anpassar sig, förändras och fungerar i sammanhanget – som om av sig själv. Tankesättet känns igen i *Appreciative Inquiry*. Där omtalas också att skilja ut något, uppmärksamma, utforska och hålla fokus på det utvalda. I AI väljs dock företrädesvis ”något” fungerande – alltså i själva urvalsögonblicket väljs med värderande blick till skillnad från Gallweys utgångspunkt. Syftet med urvalet i AI är att ”något” inte redan från början ska medföra känslor av hopplöshet och/eller vanmakt utan som kopplas till känslor av kunnande och möjligheter och använda sig av detta. Detta handlar inte om att undvika problematiska situationer utan snarare det Schön tar upp om att det inte är givet att praktiker behöver definiera eller definierar situationer som ska lösas eller arbetas med som problem. Schön säger, att det är först när praktikerna (här: socialsekreterarna) avgränsar och konstruerar en situation och benämner densamma som problem, som praktiken står inför ett problem (Schön 1987). Omvänt kan också något som benämns problem också eller i stället omtalas som något annat (Watzlawick, Weakland et al. 1996). Alltså behöver över huvud taget inte en situation eller ett sammanhang (kontext) nödvändigtvis sättas till ett problem för att för att arbetas med, lösas och läras i.

Här och nu tillsammans

”*Stop! Look! Listen!* (Shotter 2004 d). Stanna kvar i nuet och låt bollen attrahera dig, ber Gallwey sina adepter när han coachar i tennis. Med Shotters ord om den dialogiska relationen; Gallwey ber adepten om att involvera sig i responsivitet med bollen, vara i dialog med bollen, för att förstå bollens sätt att reagera ”inifrån” – tillsammans med bollen som inifrån bollens perspektiv. Det gäller att lära sig, eller som några av respondenterna tagit upp, att våga pröva, ha mod och pröva och se hur det går, att stanna kvar i dialog med ”bollen” och behålla sig kvar i dialogen tillsammans – *withness*. Med andra ord handlar detta om att finnas kvar i kommunikationen i första respektive andra persons position som Shotter talar om som en förutsättning för att dialogen ska vara levande (Shotter 1984). I båda positionerna har deltagarna ömsesidiga skyldigheter och

rättigheter. Om någon av parterna i stället ställer sig utanför och inte aktivt deltar och bidrar i samtalet, intar denne den tredje persons position varifrån han eller hon varken får utbyte av coaching eller av utredningsarbetet - *aboutness*. I denna position är deltagaren inte egentlig användare av språket som är i användning och utveckling inom dialogen. Han eller hon riskerar att finna att språket "går på tomgång" och att förståelsen går förlorad. I socialsekreterarnas arbetssituation handlar det om att söka sig in i ömsesidig dialog med de barn, de föräldrar och andra personer, som socialsekreterarna är till för, och utforska situationen inifrån dialogen tillsammans med dem. Inne i dialogen kan socialsekreterarna genom att vara varsamt uppmärksammande och uppmuntrande öppenhet, nyfikenhet och reflekterande (utforskandedomänen) underlätta så att gemensamt språk utvecklas som gör att deltagarna, inklusive socialsekreterarna, kan orientera varandra om det som är viktigast "här-och-nu" i berättelser. Här har socialsekreterare möjlighet att få ta del av barnets (eller andras) berättelse och tillsammans utforska vad barn (eller andra) berättar och ger för betydelse i det han eller hon berättar om. Denna utgångspunkt omtalas som skapande en skillnad som gör skillnad också för socialsekreterarna:

Ramarna var färdiga och även om jag inte var så klar över vad det här egentligen skulle innebära så bar jag med mig "Barnets Berättelse i Utredningen" som ett slags mantra. Till detta socialsekreterarens reflexioner kring sitt arbete, hur barnets röst kommer fram i utredningen, hur får vi barnen att förstå vad en utredning innebär och hur den kan hjälpa dem, hur blir barnet synligt i utredningen, hur påverkar de val som vi socialsekreterare gör såsom vilka referenter vi väljer, vilka frågor som ställs och hur de ställs etc. den berättelse om barnet som utredningen skildrar? Många frågor och få svar. Jag gick tillbaka till mitt jobb den dagen med ny energi. (Bilaga 3 sid 1)

Carl Rogers lyfter fram att avgörande för att underlätta betydelsefull inläring är relationen mellan handledare och elev och att dessa egenskaper och attityder är äkthet och genuitet hos handledaren, uppskattning, accepterande och förtroende samt förståelse som kommer av inlevelse, empatisk förståelse.

När handledaren är en verklig person, som är sig själv och som går in i förhållandet till studenten utan att visa upp ett yttre sken eller en fasad, har han större förutsättningar att underlätta inläring. Detta innebär att de känslor han upplever står till hans förfogande, står till förfogande för hans medvetenhet, att han kan leva dessa känslor, vara dem och förmedla dem om det är lämpligt. Det betyder att han kommer in i en direkt, personlig konfrontation med studenten, möter honom som människa. Det betyder att han *är* sig själv, inte förnekar sig själv. (Rogers 1976 sid. 99)

Det Rogers lyfter fram som avgörande för (in-)lärande liknar i mångt och mycket vad jag skriver om som grundförutsättningar för dialog. Äkthet och genuitet kan kopplas till betydelsen som närvaro i nuet, öppenhet och spontan responsivitet. Att notera är att Rogers skriver om mötet handledare – student med som om det handlar om ensidighet och inte, som är min utgångspunkt, ett ömsesidigt samskapande i interaktionen mellan handledare och student. En annan skillnad är att jag inte betraktar de möten vare sig mellan socialsekreterare och klient (barn, föräldrar och andra) eller inom coachingen,

som in-lärning för en part. Såväl lärande som förändring sker i dessa möten i dialogiska samtal, men det sker i ömsesidighet. Liksom Freire (1978) skiljer jag inte mellan ut- och inläring. Jag citerade Freire tidigare i texten. För att underlätta för läsaren repeterar jag samma citat igen. Freire skriver:

Dialogen är mötet mellan människor, förmedlat av världen, för att kunna benämna den. En dialog kan således inte uppstå mellan sådana som vill benämna världen och sådana som är emot detta benämning – mellan sådana som nekar andra rätten att tala och sådana som nekas denna rätt. De som har blivit nekade sin ursprungliga rätt att säga sitt ord måste först återvinna denna rätt och förhindra fortsättandet av detta avhumaniserande övergrepp.

Om det är genom att säga sitt ord och benämna världen som människan förändrar världen, tränger dialogen sig fram som sättet på vilket människor kommer till sin rätt som människor. Dialogen är således en existentiell nödvändighet. Eftersom dialogen är det möte i vilket de som utför dialogen riktar sin gemensamma handling och reflektion mot världen, vilken skall förändras och humaniseras, kan inte dialogen reduceras till att en person ”disponerar” idéer i en annan. (Freire 1979 sid. 90)

Det Freire i ovannämnda citat inledningsvis tar upp är vikten av att vilja engagera sig, att göra sig besväret att ställa sig till förfogande i att benämna och berätta för varandra, att lyssna och göra varandra hörda, att ge respons, reagera, visa och ge varandra möjlighet att sätta sig in i vad det nu är som dialogen handlar om, så att alla deltagare kan sätta sig in i själva händelsen och inte känna sig som en utanförstående betraktare (3:e persons position – jämför Shotter) i en gemensam, *joint action*, handling, som i dansens virvlar, när stegen ”bara” sitter där – när det händer som av sig själv... Det är då som interaktionen mellan människor (lärare – elev, handledare – student, coach – adept, socialsekreterare – klient, föräldrar – barn eller vilka vi nu avser) kan innebära lärande i reflektion eller genom reflektion.

Lust och engagemang

Mitt eget resultat av projektet är alltså en annorlunda utredning som lett till insatser för en familj, och därmed förhoppningsvis en bättre situation för barnen, samt en metod för att göra utredningsförfarandet mer begripligt och tydligt för barnen och även för mig själv. Dessutom har jag fått lust och engagemang som jag inte visste att jag hade! Inget dåligt resultat alltså!” (Bilaga 2)

Den öppna dialogen kräver och ger, på det där kiasmiska, *joint action*-sättet, både *närvaro* och *responsivitet* när samtalet lever och engagerar (Seikula, Shotter). Också Gallwey pekar på vikten av att ha sin uppmärksamhet i nuet – vara närvarande. Han säger att det är mycket som pockar på vår uppmärksamhet också i nuet. Till syvende och sist blir det *det som vi tycker om* som blir avgörande för vår koncentration:

...Ty endast när du riktar uppmärksamheten på något som du verkligen tycker om, kan du koncentrera dig och nå verklig tillfredsställelse. (Gallwey 1975 sid. 151)

I det cirkulära och systemiska tänkandet kan vi inte urskilja vad som orsakar vad (kausala samband). Omständigheter och situationer samskapas av flera kiasmatiskt sammanflätade sammanhang som vi inte kan urskilja från varandra eller hur de påverkar varandra. Jag kan således inte förklara eller peka på vad som åstadkommit vad i socialsekreterarnas berättelser. Det jag kan göra är att peka på skillnader och mönster. I detta sammanhang urskiljer jag ett mönster som förbinder i de deltagande socialsekreterarnas berättelser: Socialsekreterarnas visar flera tecken på att tycka om sitt arbete som socialsekreterare och att möta människor med dialogiska förtecken. Jag återger här de citat som jag samlade i datasammanfattningen under rubriken teman om den egna identiteten. Siffrorna i parenteserna är hänvisning till bilagor (brevens) 1 – 4.

Påverkat mig personligen (1) (2) (3)

”...allt har bidragit till att det finns så mycket i den vanliga arbetsveckan att se fram emot...” (2)

Ökat mitt engagemang (1) (2) (3) (4)

”... jag fått mer lust och engagemang i mitt arbete, inte bara med den här familjen utan även andra familjer jag träffar.” (2)

Projektet påverkar/påverkat mig och min arbetsgrupp (1) (2) (3) (4)

”Jag ställer andra typer av frågor och jag får mer respons på det jag säger och gör.” (2)

Ny energi (3)

”Jag känner mig lugnare och tryggare i min yrkesroll” (2)

”... en metod att göra utredningsförfarandet begripligt och tydligt för barnen och även för mig själv.” (2)

Nya perspektiv och infallsvinklar (1) (2) (3) (4)

Vågat prova ... (2) (3) (4)

”Jag har lärt mig...” (4)

”Om vi i stället skulle börja tänka på barnet (inte föräldrar eller andra vuxna) som vår verkliga uppdragsgivare och på oss själva som barnets ”konsulter”. (4)

Bedömningar av egen förmåga och egen skicklighet omtalas i ordval med positiva förtecken och med berättande om förändringspotential i förbättrande riktning. I mönstret utläser jag att självförtroendet ökat. Det berättas om arbetsglädje som sprider sig. Här används ord som lust, engagemang, att känna sig lugnare och tryggare i sin yrkesroll, att få respons, att våga prova samt nya infallsvinklar och perspektiv.

Olikheter och skillnader

En av förutsättning för det inre spelets lärande enligt Gallwey, var att inte använda värderande bedömningar. Omtalas då coachingen som inte innehållande värderande bedömningar?

Mitt svar blir (naturligtvis) att mitt svar beror på vilken betydelse som läggs i begreppet.

Socialsekreterarna berättar t.ex. om att de "fått den nödvändiga feedback som fört oss tillbaka...", "... vi har verkligen kunnat gå igenom tankar, känslor, förhållningssätt i lugn och ro" (bilaga 1) och att de blev "tvingade" att reflektera och tillåta insyn..." (bilaga 3). De berättar om att de inom coachingen mött frågor som fått dem att själva reflektera, värdera och bli mer medvetna om vad de är med om att samskapa. Det låter visst som "värderande bedömningar" samskapades inom coachingen. Samtidigt var min uppgift som coach att ställa de cirkulära och reflekterande frågorna som dels understödde "glömska" av polarisering i rätt – fel och som dels gav fokus på utforskning av skillnader och olikheter, utifrån olika positioner och perspektiv. I socialkonstruktionistiskt perspektiv skapar vi den värld i ett visst ögonblick som möjligt utifrån den information vi då har. Det vi då väljer som varande det "bästa" eller "rätta", är vad som är möjligt för oss i den värld vi då befinner oss i. Med annan information, utifrån en annan position eller med annat perspektiv, hade valet kanske blivit ett annat eftersom vi då uppfattar en annan värld. Utifrån dessa tankegångar blir det inte meningsfullt att fördöma och klandra i "värderande bedömningar". I stället blir det intressant att undersöka skillnaderna, likheter och olikheter.

Frågor och andra perspektiv skapar nya berättelser

Frågor hjälper till att öppna upp till nyfikenhet och att utforska, undersöka och ömsesidigt engagera sig i "sökande" tillsammans med varandra i dialog (jämför *withness*). Detta till skillnad från påstående som tenderande att falla ner som "döda" eller "dödande" dvs. vare sig vara livgivande eller involverande (jämför *aboutness*). Möjligtvis ger påståenden liv i motstånd, att gå i försvar och att förklara sig. Här kan passa att tala om *reflexivitet*. När frågorna ställs i reflektionen skapas som en spegelhall av reflekterande processer²⁰ som likt reflexer avspeglar sig i varandra. Samtidigt förändras de när de skapar respons och de berättande svaren hakar kiasmatiskt i varandra från olika perspektiv och flätas samman till nya berättelser.

G: - Olika perspektiv, när vi använder det, är ju inte hur de har det – vi sitter ju bara och fantiserar – som teater – som vi kanske bara hittar på...

H: - Fast det är inget stort problem. Tanken är ju inte bara att reda ut vad X tänker utan att handläggaren ska få nya tankar och nya infallsvinklar oavsett hur han tänkt eller tänker på detta sätt – därför går det inte att "hitta på"...

²⁰ Se avsnittet Referensramar om coaching och Schöns tankegångar om coaching och handledning inom psykoanalytiska sammanhang.

A: - Det är ingen objektivitet detta handlar om – det är som i psykodrama – för att öka förståelsen – har varit spännande...

Sammanfattande

Studien avsåg coaching inom det sociala arbetet. Coachingen bedrevs inom projektet "Stärkt skydd för utsatta barn", Länsstyrelsen i Skåne län. Utgångspunkterna i användning inom studien och inom projektet var socialkonstruktionistiska. Syftet var att utforska med vilken eller vilka betydelser som coachingen användes. I studien berättas om hur coachingen inneburit utveckling av och lärande av metoder men framför allt personlig utveckling och ökad vaksamhet i responsiviteten i dialogiska samtal, på sin egen med- och inverkan i kommunikation samt hur interaktionen kan uppfattas utifrån andra perspektiv och i synnerhet barns. Dessutom berättas om ökad medvetenhet om egna färdigheter och den egna förmågan samt om lärande i och av egen och andras reflektioner. Coachingen omtalas som dialogiska samtal mellan coach och deltagare där coachen initierar, genom sina frågor, ett nyfiken, utforskande förhållningssätt i samtalen. I dialogen strävade coach och deltagare att komma in i de speciella händelser – *once-occurent-events-of-being* (Bakhtin 1993) – som deltagaren stannade inför, kände in, kanske också med magen eller "i hela kroppen" (*bodily*), som vara något där något särskilt inträffat – "*striking examples*" (Wittgenstein 2001; Shotter 2004 a). Genom att i detalj återberätta eller söka sätta sig in i kommande händelser (förberedelse), gavs tillfällen till *reflection-in-action* såväl i den kontext som deltagarna "gick in i" i sitt berättande som inom coachingens kontext av lärande och dialog.

Coachingen omtalas som ha inneburit eget erkännande av egna insatsers betydelse och av vikten att ta tillvara, använda och utveckla de egna färdigheterna, den egna kunnigheten liksom den egna förmågan och den egna personlighetens möjligheter.

Coachingen omtalas som tillfälle till utveckling och lärande av metoder men framför allt till förändring och ökad medvetenhet om använt förhållningssätt och egen medverkan i samskapande i interaktion med andra (och annat).

Inom coachingen skapades och förändrades världen i skapande och användande av berättelser. Coachingens fokus på gemensamt språk, på ords olika mening och olika betydelse i användningen, på olika perspektiv, på skillnader och olikheter samt uppmärksamhet på mönster som förbinder, användande av frågor, berättelser och skapandet av nya berättelser, dialogiska involverande samtal och responsivitet var tecken på dess socialkonstruktionistiska ramen.

Coachingen omtalas som varande dialog, att använda dialog, som lärande i dialogens konst och användande av dialog i lärande - konsten att i dialog reflektera i och över den egna praktikens små, små detaljer och sammanhang, stanna upp, benämna, se, lyssna, känna och låta det hända.

Referenser

- Andersen, T. (1987). "The Reflecting team: Dialogue and Meta-Dialogue in Clinical Work." Family process **26**: 415-428.
- Andersen, T. (1992). "Relationship, Language and Pre-understanding in the reflecting Processes." A.N.Z.J. Fam.Ther. **13**(2): 87-91.
- Andersen, T. (2003). Reflekterande processer. Samtal och samtal om samtal, Mareld.
- Anderson, H. och H. A. Goolishian (2001). Från påverkan till medverkan. Terapi med språkssystemiskt synsätt. Stockholm, Mareld.
- Andersson, G. och A. Persson (2002). Coaching och handledning av grupper - inom universitets- och högskoleutbildning. Lund, Studentlitteratur.
- Bakhtin, M. (1986). Speech Genres and Other Late Essays. Austin, University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1991). Dostojevskijs poetik. Gråbo, Anthropos.
- Bakhtin, M. (1993). Toward a Philosophy of the Act. Austin, Texas, University of Texas Press.
- Bateson, G. (1987). Ande och Natur. En nödvändig enhet. Stockholm/Lund, Symposium.
- Bateson, G. (1998). Mönster som förbinder. Stockholm, Mareld.
- Bateson, G. (2000). Steps to an ecology of mind. Chicago and London, the University of Chicago Press.
- Becker, F. (2004). And the stars spoke back. A dialogic coach remembers Hollywood players of the sixties in Paris. Lanham. Maryland. Toronto. Oxford, The Scarecrow Press, Inc.
- Bilson, A. och S. Ross (1999). Social Work Management and Practice. Systems Principles. London and Philadelphia, Jessica Kingsley Publishers.
- Borwick, B. (okänt). "Circular "Questioning" in Organizations: Discovering the Patterns that connect." unpublished.
- Brandt, R. S., Ed. (1989). Readings from Educational Leadership. Coaching and staff development. Alexandria, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bryman, A. (2002). Samhällsvetenskapliga metoder. Malmö, Liber.
- Burnham, J. (1992). "Approach- Method - Technique: Making distinctions and creating connections." Human Systems **3**: 3-26.
- Burr, V. (1995). An Introduction to Social Constructionism. London and New York, Routledge.

- Börjesson, A. och P. Meyer (1997). Utbildningskultur och kön. C. f. kvinnoforskning. Stockholm, centrum för kvinnoforskning, Stockholms universitet.
- Campbell, D., T. Coldicott, et al. (1994). Systemic work with organizations. A New Model For Managers And Change Agents. London, Karnac books.
- Cecchin, G. (1987). "Hypothesizing, Circularity, and Neutrality Revisited: An Invitation to Curiosity." Family process 26(4): 405 - 413.
- Cooperrider, D. L. och D. Whitney (2003). Appreciative Inquiry. Social Construction A reader. M. Gergen and K. J. Gergen. London, SAGE: 173-181.
- Cooperrider, D. L. och D. Whitney (okänt). A Positive revolution in Change. Case Western Reserve University - The Taos Institute.
- Cronen, V. E. (1994). Coordinated Management of Meaning: A users'guide with applications to therapy, consultation and education. Paper no.two for the Dispuk institut seminar, Denmark
- Cronen, V. E. and P. Lang (1996). "Circular Questioning in communication research and practice." Unpublished.
- Dewey, J. (1980). Individ, skola och samhälle. Stockholm, Natur och Kultur.
- Dewey, J. (1997). Demokrati och utbildning. Göteborg, Daidalos.
- Ekman, G. (2003). Om prat till resultat - Om vardagens ledarskap. Malmö, Liber.
- Freire, P. (1972). Pedagogy of the Oppressed. London, Penguin Books.
- Freire, P. (1975). Utbildning för befrielse. Stockholm, Gummessons.
- Freire, P. (1978). Pedagogik i utveckling. Brev till Guinea-Bissau. Stockholm, Gummessons.
- Freire, P. (1979). Pedagogik för förtryckta. Stockholm, Gummessons.
- Gallwey, W. T. (1975). Tennis - det inre spelet. New York. Malmö, Norstedt.
- Gergen, K. J. (2002). An Invitation to Social Constructionism. London, SAGE Publications.
- Gergen, K. J. and M. Gergen, Eds. (2003). Social Construction. A reader. London. Thousand Oaks. New Delhi, SAGE Publications.
- Greenwood, D. J. and M. Levin (1998). Introduction to Action Research. Social Research for Social Change. London, SAGE Publications.
- Hammond, S. A. (1996). The Thin Book of Appreciative Inquiry. Plano, Thin Book Publishing co.
- Hedenbro, M. och I. Wirtberg (2000). Samspelets kraft. Marte Meo - möjlighet till utveckling. Stockholm, Liber AB.
- Isaacs, W. (2000). Dialogen och konsten att tänka tillsammans. Stockholm, Bookhouse Publishing AB
- Jank, W. och H. Meyer (1997). Nyttan av kunskaper i didaktisk teori. Didaktik. M. Uljens. Lund - teori, reflektion och praktik, Studentlitteratur.

- Johansson, B. och T. Simson (2001). Bengt Bengan Johansson. Medaljer och Gurkburkar. Coaching i världsklass. Halmstad, Sportförlaget i Europa AB.
- Knight, P. T. (2002). Being a Teacher in Higher Education. Buckingham and Philadelphia, Open University Press.
- Kvale, S. (1997). Den kvalitativa forskningsintervjun. Lund, Studentlitteratur.
- Lang, P. (1999). "Affirmative questions. Existing in the worlds of the other exploring the wonder of the organisation's identity."
- Lang, P., M. Little, et al. (1990). "The systemic professional: domains of action and the question of neutrality." Human Systems 1: 39-56.
- Lang, P. och E. McAdam (1994). "Stories, giving account and systemic descriptions: Perspectives and positions in conversations. Feeding and fanning the winds of creative imagination." Human Systems 6(2).
- Lang, P. och E. McAdam (1997). "Narrative-ating: Future dreams in present living."
- Lang, P. och E. McAdam (1999). Working in the worlds of children. Growing, schools, families, communities through language. London, KCCF: 16
- Mark, R. (1996). Research made simple. A handbook for social workers. London, SAGE Publications.
- Marsick, V. J. (2002). Exploring the Many Meanings of Action Learning and ARL. Earning while Learning in Global Leadership. T. V. M. Partnership, Mil Publishers: 297-314.
- Mason, J. (1996). Qualitative Researching. London, SAGE Publications.
- Merleau-Ponty, M. (2004). Lövtal till filosofin. Essäer i urval. Stockholm, Brutus Östlings Bokförlag.
- Neenan, M. och W. Dryden (2002). Life Coaching. A Cognitive-Behavioral Approach. Hove, East Sussex, Brunner-Routledge.
- Nilsson, A. (1997). Informationsvanor. Linköping.
- Nilsson, M. (1999). Coach. Om konsten att bygga ett vinnande lag. Svenska förlaget.
- Nilzon, K. R. (2004). Att vara mentor. Om coaching på jobbet. Höganäs, Bokförlaget Kommunlitteratur AB.
- Noble, D. N., K. Perkins, et al. (2000). "On Being a Strength Coach: Child Welfare and The Strengths Model." Child and Adolescent Social Work Journal 17(2): 141-153.
- Oliver, C. (1996). "Systemic Eloquence." Human Systems 7(4).
- Olsson, A.-M. (2003). Reflecting team in management groups. KCCF. London, Luton.
- Olsson, A.-M. (2004). To be amoved or not - On involved versus involved styles of communication. Department of Applied Social Studies. Luton, University of Luton.
- Olsson, A.-M. (2005). Barnets socialsekreterare. Coaching i dialogiska utredningar. Malmö, Länsstyrelsen i Skåne län.
- O'Brian, C. och P. Bruggen (1985). "Our Personal and Professional Lives: Learning Positive Connation and Circular Questioning." Family process 24(31): 311 - 321.

- Parsloe, E. och M. Wray (2002). Coaching & Mentorskap. Praktiska metoder för bättre lärande. Jönköping, Brain Books.
- Pearce, B. W. (1999). Using CMM "THE COORDINATED MANAGMENT OF MEANING". San Mateo, Carlifonia, A Pearce Associates Seminar.
- Pearce, W. B. (1994). Interpersonal Communication. Making Social Worlds. New York, HarperCollins College Publishers.
- Pearce, W. B. och K. A. Pearce (1998). "Trancendent storytelling: Abilities for systemic practioners and their clients." Human Systems 9(3-4): 167-184.
- Pearce, W. B. och K. A. Walters (1996). Research Method: A systemic communication approach. Woodside, Carlifornia, PearceWalters, INc.
- Penn, P. (1985). "Feed forward: Future questions. Future maps." Family Process 24: 299 - 311.
- Rhodes, C., M. Stokes, et al. (2004). A Practical Guide to Mentoring, Coaching and Peer-Networking. Teacher professionla development in schools and colleges. London New York, RoutledgeFalmer.
- Robson, C. (1998). Real World Research: A Resource for Social Scientist and Practitioners - Researchers. Oxordf, Blackwell.
- Rogers, C. (1976). Frihet att lära. Om att själv få styra sitt sökande efter kunskap. Stockholm, Wahlström & Widstrand.
- Russel, A. L. och L. M. Cohen (1997). "The reflective colleague in e-mail cyberspace: A means for improving univerity instructions." Computers Educ. 29(4): 137-145.
- Rönnerman, K. (2004). Vad är aktionsforskning? Aktionsforskning i praktiken - erfarenheter och reflektioner. K. Rönnerman. Lund, Studentlitteratur.
- Schilling, B. (1997). Systemisk supervisionsmetodik. Et sprogspil for professionelle, der anvender supervision. Copenhagen, Dansk psykologisk Forlag.
- Schön, D. A. (1987). Educating the Reflective Practioner. Toward a New design for Teaching and Learning in the Professions. San Francisco, Josey - Bass Publishers.
- Schön, D. A. (2002). the Reflective Practitioner. How professionals think in action. Aldershot, Ashgate Arena.
- Seikkula, J. (1996). Öppna samtal. Från monolog till levande dialog i sociala nätverk. Helsingfors, Mareld.
- Seikkula, J., T. E. Arnkil, et al. (2003). "Postmodern society and social networks: open and antecipation dialogues in network meetings." Family process **Summer 2003**.
- Senge, P. (1995). Den femte disciplinen. Stockholm, Nerenius & Santérus förlag.
- Sewerin, T. (2002). Hållplatser - sex berättelser om handledning -. Lund, MiL Publishers.
- Shotter, J. (1984). Social Accountability and Selfhood. Oxford, Blackwell.
- Shotter, J. (1993 a). Conversational Realities - Constructing Life through Language. London, SAGE Publications Ltd.

- Shotter, J. (1993 b). Cultural Politics of Everyday life: Social Constructionism, Rhetoric, and Knowing of Third Kind, Open University Press University of Toronto Press.
- Shotter, J. (2002). Spontaneous responsiveness, chiasmic relations, and consciousness inside the realm of living expression. New Hampshire. **2002**: 34.
- Shotter, J. (2003). Being 'moved' by the embodied, responsive-expressive 'voice' of an 'other'. Tornio, Finland, University of New Hampshire. **2004**.
- Shotter, J. (2003). From minds hidden in the heads of individuals to minds out in the world between us all: Wittgensteinian developmental investigations. Dunham, New Hampshire, Department of Communication, University of New Hampshire. **2003**.
- Shotter, J. (2003). Inside the moment of speaking: In our meetings with others, we cannot simply be ourselves. Psychologies and Identities Conference, University of Bergamo, Italy, <http://pubpages.unh.edu/~jds/Pietropaper.htm>.
- Shotter, J. (2004 a). Dialogue, depth, and life inside responsive orders: from external observation to participatory understanding. New Hampshire, USA, University of New Hampshire. **2004**.
- Shotter, J. (2004 c). Goethe and the refiguring of intellectual inquiry: from 'aboutness'-thinking to 'witness'-thinking in everyday life. New Hampshire, USA, University of New Hampshire. **2004**.
- Shotter, J. (2004 d). The embodied practitioner: Toward dialogic-descriptive accounts of social practices. The Role of the Social Sciences Today. New Hampshire. **2005**: Manuscript to seminar in Cardiff 2004-11-11.
- Shotter, J. (2004 e). On the edge of Social Constructionism: 'Witness'-thinking versus 'Aboutness'-thinking. London, KCC Foundation.
- Shotter, J. (2005 a). The Short Book of 'Witness'-thinking. London, KCCF.
- Shotter, J. (2005 d). Beyond social-constructionism: Re-thinking and re-embodying the Cartesian subject/agent. London. **2005**.
- Shotter, J. (2005 e). The Role of 'witness'-thinking in 'going on' inside chiasmically-structured process. Organization Summer School Workshop. Santorini, Shotter, John.
- Shotter, J. och T. Andersen (2003). Exploring Living, Bodily, Responsive-Expression: the Chiasmic Structure of Social Life in a Post-Cartesian world - Two Days of Practice in Theory and Theory in Practice. Exploring Living, Bodily, Responsive-Expression: the Chiasmic Structure of Social Life in a Post-Cartesian world - Two Days of Practice in Theory and Theory in Practice, London.
- Shotter, J. och B. Gustavsen (1999). The role of "dialogue conferences" in the development of "learning regions": doing "from within" our lives together what we cannot do apart. Stockholm, Stockholm School of Economics
- Skiffington, S. och P. Zeus (2003). Behavioral Coaching. How to build sustainable personal and organizational strength. Sydney, The McGraw-Hill Companies.
- Spencer Brown, G. (1969). Laws of form. London, G. Allen and Unwin Ltd.

- Steinberg, J. (2004). Mentorskap, coaching och co-coaching. Stockholm, Svenska Förlaget.
- Stelter, R., Ed. (2003). Coaching - lärande och utveckling. Malmö, Liber Ekonomi.
- Tomlinson, P. (1998). Understanding mentoring. Reflective strategies for school-based teacher preparation. Buckingham. Philadelphia, Open University Press.
- Tomm, K. (1986). Interventive interviewing: Part 1. Strategizing as Fourth Guideline for the Therapist. Calgary, Calgary Family Therapy Centre. **2005**.
- Tomm, K. (1987). "Interventive Interviewing: Part II. Reflexive Questioning as a Means to Enable Self-Healing." Family process **26**: 167-183.
- Tomm, K. (1988). Interventive Interviewing: Part 111. Intending to Ask Linear, Circular, Strategic or Reflexive Questions? F. Proc. Calgary, Calgary Familytherapy Centre. **2005**.
- Tomm, K. (2000). Systematisk intervjumetodik. En utveckling av det terapeutiska samtalet. Stockholm, Mareld.
- Uljen, M., Ed. (1997). Didaktik - teori, reflektion och praktik. Lund, Studentlitteratur.
- Veerman, A. L., J. E. B. Andriessen, et al. (2000). "Learning through synchronous electronic discussion." Computers & Education **34**: 269-290.
- Vygotskij, L. S. (1999). Tänkande och Språk. Göteborg, Daidalos.
- Watzlawick, P., J. Beavin Bavelas, et al. (1967). Pragmatics of human communication. A study of international patterns, pathologies, and paradoxes. New York and London, W.W. Norton & Company.
- Watzlawick, P., J. Weakland, et al. (1996). Förändring. Att ställa och lösa problem. Stockholm, Natur och Kultur.
- Westin Hellertz, P. (1999). Kvinnors kunskapssyn och lärandestrategier - En studie av tjugosju kvinnliga socionomstuderade. Örebro, Örebro Universitet.
- White, M. och D. Epston (1990). Narrative Means to Therapeutic Ends. New York. London, W.W. NORTON & COMPANY.
- Whitmore, J. (1997). Coaching - för bättre beslut
. Jönköping, Brains Book
- Wilson, J. (2001). Barnets Röst i utredning och behandling. Stockholm och London, Mareld.
- Wittgenstein, L. (1980 a). Culture and Value. Oxford, Blackwell.
- Wittgenstein, L. (1992). Filosofiska undersökningar. Stockholm, Månpocket, Thales.
- Wittgenstein, L. (2001). Philosophical Investigations. Oxford, Blackwell Publisher.

Bilagor

Bilaga 1

Våra tankar kring länsstyrelsens projekt

Länsstyrelsens projekt som syftar till att stärka barns skydd i barnavårdsutredningar inleddes i slutet på januari 2004 på Länsstyrelsen i Malmö. Vi infann oss på avtalad tid utan att egentligen veta vad det var för projekt vi skulle delta i. Vi visste att vi skulle få någon slags handledning på ett utvalt ärende. För oss har det varit en process under våren att förstå vad projektet egentligen går ut på, och vi tycker först nu att vi har förstått.

Vi kom snabbt igång med att träffa vår coach eftersom ärendet redan var valt. Dessa träffar har varit mycket värdefulla för oss. Det är sällsynt att man har så mycket tid att ägna åt ett enda ärende, och vi har verkligen kunnat gå igenom tankar, känslor, förhållningssätt i lugn och ro. Detta har också gjort att vi har kunnat reflektera i lugn och ro över vad vi gör i en utredning och hur detta påverkar på olika sätt. Vi har också sluppit omgivningens synpunkter på att så mycket tid läggs ner på ett enda ärende, eftersom alla har varit införstådda med att detta ärende har varit utvalt för projektet.

Att vårt arbete ska genomsyras av ett barnperspektiv är något som vi ser som självklart. Detta har betonats under vår utbildning till socionomer och vi har sedan haft förmånen att ha chefer som också har sett detta som självklart. Att säga att man har ett barnperspektiv är ganska enkelt eftersom vi vet att vi faktiskt måste ha detta enligt olika lagar, men som handläggare är det lätt att ”tappa bort” detta perspektiv under själva utredningsarbetet. Ibland är det lättare att som handläggare lyssna och prata med vuxna och se saker ur ett vuxenperspektiv, eftersom vi själv är vuxna och tror oss veta bättre än barn i många fall. Genom Länsstyrelsens projekt har vi, av vår coach, fått den nödvändiga feedback som har fört oss tillbaka på rätt spår de gånger vi helt enkelt har glömt bort att fråga barnet i vårt ärende, eller då vi har varit allt för upptagna med att lyssna till de vuxna.

Detta har vi fått under en period då vår närmsta chef har varit sjukskriven. Under hennes frånvaro har vi känt att det inte längre har funnits någon diskussion om barns behov och rättigheter ibland våra chefer. Bland handläggare har den bitvis funnits med, men den måste också få luft från ”ovan” för att inte falla i glömska. Socialsekreterare arbetar till stor del under stress och behöver ”input” från ovan för att fylla på medvetandet om vad

som är viktigt att hålla fokus på. Projektet har alltså gett oss, under den här tiden, andra tankar om vad som är viktigt i ett utredningsarbete än vad vi har fått från vår arbetsplats. När man som socialsekreterare hela tiden får veta att det är viktigt att saker och ting går snabbt, att det kostar så lite som möjligt så är det lätt att man istället börjar koncentrera sig på att uppfylla dessa krav istället för att se till barns behov. Att göra ett barn delaktigt i en utredning är inget som man gör snabbt och lätt, utan det krävs eftertanke och tid.

Vi har också under projektets gång diskuterat olika sätt att se utredningsarbetet på. Ett förhållningssätt är att man enbart ser utredningen som ett insamlande av information som ska sammanställas och resultera i en insats eller att utredningen avslutas utan insats. Arbetet kan gå ganska snabbt och man behöver egentligen inte försöka skapa kontakt med de människor man möter eftersom man egentligen bara ska producera en skriftlig sammanställning och bedömning. Detta bör vara ett mer ”ekonomiskt sätt” att arbeta på eftersom det går snabbt.

Ett annat förhållningssätt är att man istället ser sammanställningen av fakta som en mindre del av arbetet. Den stora delen av arbetet är då att skapa relationer med människor och att påbörja ett motivationsarbete som på sikt kan leda till förändringar hos människor. Vår övertygelse är att man inte kan inleda ett sådant arbete om man inte först försöker bygga broar till människor och att detta sker utifrån ett engagemang. Först då kan man påbörja ett motivationsarbete, och det är inte säkert att man kommer dit snabbt, utan detta är en process som kan ta sin tid.

Det första sättet att se på utredningsarbete har på något sätt inte tagit med att det inte är maskiner vi arbetar med, där vi kan producera, hitta på en (för oss) lämplig insats, men utan att egentligen ha dem det gäller med sig.

Andra funderingar under projektets gång har rört sig runt i vilken utsträckning barn verkligen ska göras delaktiga under en utredning. Att tillfråga ett barn om hur han/hon vill ha saker och ting för att sedan inte tillmötesgå barnet i vad han/hon vill kan ses som ett än större svek från barnets sida. Det är lätt att säga att barn ska göras delaktiga och att de ska tillfrågas, men när vi sedan fattar beslut ur vårt vuxenperspektiv är det inte säkert att barnet är överens med oss. Det man då kan göra är att visa respekt för barnet genom att försöka förklara varför vi ser saker på ett annat sätt och varför det inte kan bli som de vill.

Ett annat problem kan vara ett barn som t ex vill ha en kontaktperson, men där föräldern säger nej till detta. Vi kan då försöka övertala föräldern till denna insats men vi kan inte tvinga den. Vi har även funderat över att det är minst lika viktigt för oss att lägga ner kraft på att få barnets föräldrar med oss eftersom våra möjligheter till insatser utan deras samtycke är små. I det praktiska arbetet finns en mängd problem med att göra barnet delaktiga som man måste fundera på innan man sätter igång, för att inte sedan hamna i situationen att man inte kan uppfylla de förhoppningar man kanske skapar hos barnet genom att arbeta mer direkt mot dem.

Under det seminarium vi hade i Malmö i september månad förstod vi att det även har funnits ett annat syfte med projektet som är att (om vi har förstått det hela rätt) förändra Länsstyrelsens förhållningssätt till kommunerna och deras socialsekreterare. Länsstyrelsen är vår tillsynsmyndighet och vår enhetschef har under projektets gång påpekat för oss att han inte tycker att vi kan vara helt uppriktiga när vi förklarar vårt arbetssätt i våra kontakter med Länsstyrelsen. För oss har det varit naturligt att vara helt uppriktiga eftersom vi tycker att vi arbetar efter socialtjänstlagens intentioner och inte efter vår förvaltnings strävan att spara pengar och tid på bekostnad av människors behov. Efter att fått reda på detta har vi känt oss aningen kluvna i vad vi kan säga och inte säga, men vi tror att vi ändå har varit i stort sätt ärliga. Vi uppskattar Länsstyrelsens vilja till förändring, men vi har nog alltid sett Länsstyrelsen mer som en källa till information och hjälp för oss i vårt arbete än som vår tillsynsmyndighet. Vi tror att det hade varit bättre att uttala även detta syfte i början av projektet eftersom man då lättare vet hur man ska förhålla sig och vad man ska utgå ifrån.

Detta är några tankar om projektet, det finns många fler, och vi kan säkert utveckla dessa om det behövs.

Bilaga 2

Tankar om Projektet Stärkt Skydd För Utsatta Barn

När jag nu tittar tillbaka på det år som gått sedan jag anmälde mitt intresse för att delta i projektet ser jag hur mycket som hänt, både med mig själv som person och som socialsekreterare. För ett år sedan kände jag mig oerhört trött, stressad och slutkörd. Jag hade haft en tuff höst med många, svåra ärenden och flera omhändertaganden. Det tog ordentligt på mina krafter och jag hade väl varken ork eller tid att tänka eller känna efter, jag ”bara gjorde”.

Projektet kom igång under våren och när jag och min kollega ”hittade” vårt ärende kände vi båda att det var den ”perfekta” familjen att ha med! Tre barn som varit aktuella inom socialtjänsten i perioder alltsedan de föddes, men som kanske aldrig blivit tillräckligt synliga eller delaktiga i vad som hände med dem. Den här familjen hade jag haft kontakt med tidigare utan att vi kommit någonvart. Det kändes därför väldigt bra att få en ny chans, en chans att göra något annorlunda för de här barnen.

Vi inledde utredningen med föresatsen att göra just ”annorlunda jämfört med förra gången”. Vi fick ganska snabbt med oss föräldrarna i detta och kunde efter bara några få möten ha en helt annan kontakt med både föräldrarna och barnen. När vi nu står med en avslutad utredning kan vi konstatera att situationen för barnen kanske ännu inte blivit så

annorlunda, men vi har goda förhoppningar om att de insatser som familjen ska få kan hjälpa dem.

Förutom att det som hänt under projektets gång lett till hjälp för familjen har det också bidragit till att jag fått mer lust och engagemang i mitt arbete, inte bara med den här familjen utan även med andra familjer jag träffar. Jag känner att jag kan möta barnen på ett helt annat sätt och att jag kan göra deras kontakt med mig mer begriplig. Det här känns otroligt bra!

Att projektet skulle utmynna i att vi utvecklade en egen metod, ”boken”, hade jag aldrig kunnat föreställa mig. Vi har bara provat ”boken” ett par gånger och känner att vi måste fortsätta prova, tillsammans med de barn vi möter, för att se var detta kan sluta. Det känns just nu väldigt spännande! Barnen som sett och använt ”boken” har uppskattat den och gett oss nya saker att tänka på, saker som vi aldrig kunnat tänka ut själva. Vår tanke med ”boken” var att den skulle blir något speciellt för barnen, men också något gemensamt för dem och oss, något som tydliggör och hjälper till att göra kontakten med oss mer begriplig. Det känns än så länge som att det är precis så det kan bli.

Mitt eget resultat av projektet är alltså en annorlunda utredning som lett till insatser för en familj, och därmed förhoppningsvis en bättre situation för barnen, samt en metod för att göra utredningsförfarandet mer begripligt och tydligt för barnen och även för mig själv. Dessutom har jag fått lust och engagemang som jag inte visste att jag hade! Inget dåligt resultat alltså!

Förutom arbetet med familjen och boken har även andra saker bidragit till det som blivit. Jag har fått möjlighet att fokusera otroligt mycket på ett enda ärende. Vi har fått mycket coaching, pratat mycket med varandra, kollegor och arbetsledare, gått på intressanta föreläsningar – allt har bidragit till att det finns så mycket i den vanliga arbetsveckan att se fram emot. Jag märker även förändringar i mitt eget sätt, både professionellt och privat. Jag ställer andra typer av frågor och jag får mer respons på det jag säger och gör. Jag känner mig lugnare och tryggare i min yrkesroll. Jag lägger mer fokus på det positiva, det som fungerar och det som kan utvecklas och mindre fokus på det tunga, svåra och jobbiga. Jag ser de små, små detaljerna som kan göra den stora skillnaden. Jag känner också att jag kan förmedla detta vidare, till både klienter och andra människor jag möter.

Som slutord vill jag säga att jag är otroligt stolt över att vara utredande socialsekreterare. Jag tycker att vi är duktiga på vårt jobb, men samtidigt måste vi ständigt sträva efter vidareutveckling. Vi får inte vara rädda för nya perspektiv och infallsvinklar, vi måste också *våga prova*, och även *våga stå för det vi kan och det vi gör*

Bilaga 3

Lite tankar från X kring projektet, arbetet som socialsekreterare etc ...

Projektets början

Första gången jag hörde talas om projektet som länsstyrelsen skulle starta var på en av våra vanliga onsdagskonferanser. Vår chef berättade kort om projektet och sa sedan att den som var intresserad kunde meddela sitt intresse till henne. Många i gruppen verkade intresserade av detta liksom jag. Jag tänkte att det kommer bli hård konkurrens om platserna. Jag anmälde mig samma dag. Några veckor senare, även denna gång på en onsdagskonferans, meddelade vår chef att det bara var två stycken som hade anmält sitt intresse för att delta i projektet, jag och min kollega H. Vi var självklart glada över att få chansen att delta i detta projekt och att få göra det tillsammans men också förvånade över att det inte var fler som ”slogs” om de i våra ögon ”åtråvärda” platserna. Då i slutet av 2003 hade jag egentligen ingen aning om vad projektet skulle innebära eller innehålla, bara att det kändes viktigt, spännande och nytt och att JAG gavs en chans om att vara med om detta!

I slutet av januari 2004 var det dags för den första träffen på länsstyrelsen. H. var sjuk så jag var där tillsammans med vår IoF-sekreterare, L. Nu äntligen skulle vi få veta exakt vad projektet skulle innebära. Vi var socialsekreterare och chefer från flera kommuner i Skåne, bland annat Y-stad, P-stad och H-stad och så M-stad. Eva Carlström och projektledaren Ann-Margret Olsson presenterade projektet för oss. Det stod snart klart att projektet inte var ”färdigt” utan skulle fyllas med innehåll av oss tillsammans med vår coach Ann-Margret. Ramarna var färdiga och även om jag inte var så klar över vad det här egentligen skulle innebära så bar jag med mig ”Barnets Berättelse i Utredningen” som ett slags mantra. Till detta socialsekreterarens reflexioner kring sitt arbete, hur barnets röst kommer fram i utredningen, hur får vi barnen att förstå vad en utredning innebär och hur den kan hjälpa dom, hur blir barnet synligt i utredningen, hur påverkar de val som vi socialsekreterare gör såsom vilka referenter vi väljer, vilka frågor som ställs och hur de ställs etc. den berättelse om barnet som utredningen skildrar? Många frågor och få svar. Jag gick tillbaka till mitt jobb den dagen med ny energi. Några dagar senare var H. tillbaka på jobbet och ville att jag skulle berätta för henne om förmiddagen på länsstyrelsen och förklara vad projektet skulle gå ut på. Det var inte lätt upptäckte jag snart. Jag hade många tankar om projektet men svårt att formulera det konkret. Det tog ganska lång tid innan jag fick en aning om vad projektet skulle kunna leda till både för mig personligen i min yrkesroll och i det större perspektivet som metod och synsätt i utredningsarbetet.

En fredag några veckor efter träffen på länsstyrelsen så kom H. in till mig. Med darrande händer räckte hon över en plastmapp innehållande ett nytt ärende. Titta, sa hon vilken familj det är. Jag ska ha ärendet tillsammans med dig. Jag tittade i mappen och så namnet på familjen. Trots att jag bara haft en kort kontakt med familjen så var det något som snördes ihop i magen för jag kände till familjen väl genom H., kollegor och den korta kontakt jag själv haft. Jag visste att det var en svår familj och jobba med och att familjen var

mycket arg på H. Precis därefter skulle vi ha handledning. Nästan hela handledningstiden gick åt till detta ärende. Vi analyserade det från alla håll och kanter och var bestämda över att vi måste ha en tydlig handlingsplan. Trots detta så hade inte klumpen i magen minskat det minsta. Både jag och H. bara sjönk ihop och kände att nu var det inte roligt längre. Någonstans i detta "elände" kom jag på tanken att det var detta ärende vi skulle ha med i projektet. Jag föreslog det för H. som var lika positiv till det som jag var och trots att vi då inte riktigt visste vad projektet skulle innebära så kändes det mycket bättre. Vi skulle få tid, mycket tid till att prata om detta ärende, få hjälp att ta oss fram i ärendet trots tidigare erfarenheter av familjen. Vi skulle bli "tvingade" att reflektera och tillåta insyn i hur vi arbetar och det är alltid lite läskigt men spännande!

Reflexion och synen på arbetet som socialsekreterare

Vid vår första träff på länsstyrelsen gick vi en runda och presenterade oss kort och berättade lite om vårt eget arbete och hur vi trivdes med det. Alla var väldigt positiva och jag kommer ihåg att både Eva Carlström och Ann-Margret uttryckte en förvåning över att vi socialsekreterare tyckte att jobbet var så roligt. Att de hade trott och förväntat sig att det skulle vara mer av ord som tungt, svårt, problem etc. Och visst finns detta i arbetet men det är så mycket mer. Jag har alltid tyckt om mitt arbete som socialsekreterare. Jobbet är fyllt med alla slags känslor precis som vi människor. Det är intressant, svårt, givande, problemfyllt, utvecklande, spännande, sorgligt och roligt! Ibland kan det nästan kännas som man inte "får" säga att jobbet är roligt. För det är ju så tungt och inte kan det väl vara roligt att arbeta med andras elände? Alltid när jag har hamnat i olika sammanhang där det funnits nya människor så kommer alltid frågan vad du arbetar med upp. När jag har sagt vad jag jobbar med har det alltid blivit diskussioner och en mängd frågor. Ingen verkar vara oberörd av vårt arbete och alla har åsikter om det. Ofta har den bild av socialsekreterare och socialtjänsten som visas i tv och andra medier framkommit och jag har ofta funnit mig "försvara" socialtjänsten och det arbete vi gör. Det är viktigt att ifrågasätta sitt arbete, att försöka granska det man gör på ett konstruktivt sätt. Att hela tiden vara medveten att man kan förbättra och förändra det man gör men det är lika viktigt att se det som är bra. För jag och alla andra socialsekreterare, chefer etc. gör massor som är bra. För mig har det varit en process som fortfarande pågår och som alltid kommer att pågå. Att hitta en balans i det man gör. Jag kan alltid göra saker på ett annat sätt. Jag kan alltid bli bättre. Jag kan alltid utvecklas. Jag kan alltid vara på ett annat sätt. Jag kan också vara den jag är. Öppen och nyfiken för andra människor och deras livsöden. Jag kan alltid använda mig av mina kunskaper och erfarenheter. Jag kan alltid vara öppen för andras kunskaper och erfarenheter. Jag kan alltid hitta något som jag har gjort bra och annat som jag hade kunnat göra annorlunda.

För mig har projektet inneburit mycket reflexion. Alla coach timmar vi har haft tillsammans med Ann-Margret som har inneburit att vi vänt och vridit på våra tankar. Konkretisera, hur menar du, vad kan det få för betydelse, vad handlar det om, vad händer med dig då, vart finns barnet i detta etc. Ann-Margret har fått oss att se på vårt arbete ur flera perspektiv. Jag och H. har fått ge både varandra och personerna i vårt ärende "röster". Det har varit många diskussioner där vi fått frågan men vad skulle hända om ni gjorde så i stället? Reflexion är oerhört viktigt och jag tror att vi alla reflekterar oerhört mycket men att vi sällan sätter ord på våra reflexioner.

Vårt ärende

Det krävdes mycket förberedelser från min och H.:s sida innan vi kunde börja med arbetet. Vi använde oss av Ann-Margret för att förbereda oss och hitta strategier för att närma oss familjen. Jag har aldrig tidigare ägnat så mycket förberedelser innan jag har inlett ett ärende innan. Men i detta ärende kändes det som en nödvändighet. Det fanns inte utrymme för så mkt misstag.

Arbetet med den familj vi hade valt att ta med i projektet gick långsamt. Allt tog väldigt lång tid och många gånger kändes det oerhört frustrerande. H. kände familjen väl sedan innan och det fanns mycket som behövdes redas ut innan arbetet kunde komma i gång. Familjen hade dåliga erfarenheter av socialtjänsten sedan tidigare och mycket tid gick åt till att bearbeta detta. Modern var mycket tveksam till att ha kontakt med H. eftersom hon till stor del fick representera moderns erfarenheter av socialtjänsten. Samtidigt var det så oerhört tydligt att det fanns ett starkt band mellan modern och H. Modern hade ett stort behov av att få prata om sina tidigare erfarenheter och ingen annan än H. hade kunnat ge henne den möjligheten på det sätt modern hade behov av. Arbetet med den här familjen blev helt annorlunda än alla de utredningar jag tidigare arbetat med. Vi fick ägna oerhört mycket tid för att få till stånd träffar. Familjen var alltid ovillig att komma och det var inte lätt att hitta tider. Alla möten inleddes med att föräldrarna klargjorde att det inte fick ta lång tid och att de inte vill vara där. Alla träffar varade i minst 1½ timme och slutade med att vi fick ”köra ut” familjen. Föräldrarna ville inte att vi skulle träffa barnen då de ansåg att det skulle vara skadligt för barnen utifrån deras tidigare upplevelser av socialtjänsten. Jag och H. ägnade oerhört mycket tid med att motivera föräldrarna, göra dom delaktiga i utredningen, ställa frågan vad vi kunde göra annorlunda i denna utredning, och att dom fick bestämma vart vi skulle träffa barnen och hur det skulle gå till etc. Många gånger kändes det oerhört frustrerande att vi aldrig fick träffa barnen. Hur skulle vi kunna sätta barnen i fokus när vi aldrig fick träffa dom? Samtidigt visste vi att familjen hade oerhört starka band emellan sig. Att barnens upplevelser av socialtjänsten och utredningar till största delen var föräldrarnas uppfattning som de hade gett sina barn. För mig blev det oerhört tydligt att sätta barnen i fokus ibland kan innebära att man måste sätta föräldrarna i fokus. Vi hade aldrig kunnat genomföra några samtal med barnen, höra deras berättelser, om vi inte hade föräldrarna med oss. Först när de var positiva och övertygade om att en utredning kunde leda till något bra skulle vi kunna ha samtal med barnen. Så trots att det tog oerhört lång tid innan det blev någon träff med barnen kände jag att barnen och deras behov var i fokus hela tiden.

Ett annat ärende...

Under en av coachträffarna kom vi in på ett annat ärende än det vi hade med i projektet. Jag hade gett ärendet ett specifikt namn utifrån en händelse som hade aktualiserat ärendet hos oss. Ann-Margret frågade mig hur det kom sig att vissa ärenden fick ”smeknamn” och vad det innebar. Genast kunde jag känna att så får man inte göra, man får inte sätta namn på ärenden, på personer även om det inte är något elakt namn. Vi pratade en del om detta och framförallt har jag tänkt mycket på vad det är som gör att vissa ärenden, personer blir så speciella. Den här familjen var oerhört svår att komma in på livet, särskilt pappan. Jag var alltid jättetrött när jag hade träffat honom och förvirrad. Det var något i ärendet som gjorde att jag hela tiden kände att jag missade något, att jag borde göra på något annat sätt, att det var jag som brast i min kunskap eftersom jag hela tiden kände att ärendet inte kom någon vart, att jag bara stod och stampade på samma fläck hela tiden. Och att i detta fanns

det barn som inte mår bra. Jag pratade mycket med mina kollegor om detta ärende så även med vår IoF-sekreterare. Jag fick många goda råd som jag använde mig av men med samma resultat. När utredningen avslutades kunde jag känna mig lättad även om jag visste att barnen inte hade det bra. Ändå visste jag någonstans att familjen skulle komma tillbaka. Det gjorde den också. Det var med dubbla känslor jag återupptog arbetet med familjen. Denna gång var det en allvarlig anmälan om misstänkta sexuella övergrepp. Jag fick med mig en erfaren kollega i ärendet. För första gången var vi två som träffade denna pappa. Efteråt sa min kollega till mig att det är något konstigt här, det går inte att få grepp om den här personen. Jag kan inte sätta fingret på vad det är men något är det. Det var en enorm lättnad för mig att hon sa detta till mig. Äntligen hade jag någon att dela min känsla och uppfattning med. Någon med så mycket erfarenhet av socialt arbete som hon har uppfattade situationen på samma sätt som jag gjorde. För mig blev hennes reflexioner det som gjorde att jag kom vidare i arbetet, att jag kunde helt sätta barnen i fokus och arbete helt utifrån deras behov av skydd, stöd etc. När jag avslutade detta ärende för andra gången kändes det bra. Jag var nöjd med mitt jobb. En kollega frågade mig om jag hade haft möjlighet att lämna ifrån mig detta ärende när det kom för andra gången hade jag gjort det då? Nej, det hade jag inte. Hur svårt jag än tyckte ärendet var, hur trött jag än blev på att inte förstå, så hade dessa människor blivit speciella för mig. Barnen var jättefina och jag det äldsta barnet hade tillbringat flera timmar med att leka tillsammans. Vi hade kommit överens om en deal, jag och barnet. Vi lekte en stund sedan fick jag ställa två frågor sedan lekte vi igen och på så vis hade vi våra samtal. Jag hade aldrig velat vara utan den upplevelsen och erfarenheten. Alla människor som jag har träffat i mitt jobb lämnar spår efter sig och man bygger upp en relation. Det kan vara en relation av samförstånd med gemensamma mål eller en relation uppbyggd på konflikter och olika uppfattningar men man upprättar nästan alltid en relation. Vad som hände i detta ärende var nog att jag aldrig kände att jag och pappan i familjen byggde upp någon relation och då hade jag inte heller något att förhålla mig till.

Boken

Projektet har också innehållit mycket konkret arbete utifrån våra träffar. Alla tankar och diskussioner kring hur vi ska få barnet att förstå vad en utredning är, hur det ska vara till hjälp för barnet och hur barnet ska bli synligt gjorde att vi funderade på hur vi skulle hitta ett konkret sätt att göra det på. Y från Y-stad hade tidigare under våren berättat om hur ett visitkort hade fått en väldigt stor betydelse för barnet i hennes utredning. Hennes berättelse om barnet och visitkortet var väldigt stark och gjorde stort intryck på mig. Jag, H. och Ann-Margret pratade mycket kring detta. Vi gick igenom våra informationsblad om vad en utredning innebär som familjerna får. Vi gick också igenom våra utredningsplaner som vi upprättar tillsammans med familjerna där konkreta frågeställningar finns, hur utredningen ska gå till och när. Vi konstaterade att det fanns bra information för vuxna men barnen då? Ann-Margret hade nyligen varit London vid det tillfället och hade med lite material om hur man arbetade där med familjer. Bland annat så fick barnen en "bok" under utredningsarbetet. Denna bok innehöll information om utredningen på ett sätt som barnen kunde ta till sig, namn och bild på socialarbetarna och telefonnummer till dom. Men det viktigaste av allt – tomma sidor som barnet själv fick fylla med text, rita eller göra något annat. För många barn visade sig denna bok bli av stor betydelse. Ann-Margret hade också med sig ett annat viktigt inslag i hur barnet blir delaktig, en överenskommelse mellan socialsekreteraren och barnet. Y hade tillsammans med Ann-Margret utarbetat en variant av detta och använt sig av det i sin utredning. I överenskommelsen fanns bland annat en

punkt om att barnet i utredningen fick ta paus när helst det behövdes. Detta kom barnet att använda sig mycket av under samtalen. Det blev tydligt att det är barnet själv som avgör vad som är det viktiga och att det inte alltid är det som vi vuxna tror.

Resultatet av dessa diskussioner mynnade ut i att vi skulle försöka göra något liknade som i England. Att vi skulle kunna göra en egen bok som barnen skulle få arbeta i under utredningen och sedan behålla. Något som var konkret, tydligt och roligt!

Jag och H, började med ett första utkast till boken som innehöll en presentation av oss själva, lite information om vad en utredning är utan krångliga ord eller paragrafer, en överenskommelse mellan oss och barnet om hur utredningen skulle gå till, några sidor i stil med de ”mina vänner böcker” man själv hade som liten, dvs. favoritfärg, familjemedlemmar, intressen etc. som barnet själv kunde fylla i och självklart tomma sidor! Det var ett oerhört roligt arbete som genererade i många tankar kring barnet i utredningen. Tyvärr fick jag aldrig möjlighet att använda mig av materialet eller att arbeta vidare med det eftersom jag slutade på H-kommundel innan vi hann träffa barnen. Men jag vet att materialet används och utvecklas hela tiden.

Några slut ord kring barnperspektiv

Barnperspektiv är ett begrepp som är svårt att definiera. Hur har man ett barnperspektiv, hur vet man att det verkligen är utifrån barnet. Det är ju alltid vi vuxna som tolkar det barnet säger, är det då ett barnperspektiv? Att i stället prata om att sätta barnet i fokus, att skildra barnets berättelse känns för mig mer adekvat och genomförbart. Självklart är det fortfarande jag som tolkar och sätter ord men ett berättande rymmer så mycket mer än att sammanfatta några frågor. Det kräver mer av oss som arbetar med barn. Vi måste vara beredda att ta oss tid med barnen. Få föräldrarna att känna sig trygga med, eller bara accepterar att vi tillbringar tid med deras barn. Att vi vågar höra vad barnen berättar och stå upp för deras berättelser. Att vi har det mod som krävs för att ta barnets ställning för om ett barn blir illa behandlat i sitt hem av sina föräldrar som är dom som ska ge trygghet och kärlek sviker vem ska då stå upp för barnet? Att sätta barnet i fokus, att bli bättre på att se barnets behov ställer höga krav på samhället på alla nivåer. Såväl vi som träffar familjen som politikerna måste våga ta ställning för barnen. Se till att det finns fungerande skyddsnät i samhället. Att vi är vuxna och aldrig glömmer att vi har ansvaret för barnen och deras livssituation. Att vi har modet att se och agera!

Jag tror att projekt som detta är en del i det arbetet och jag är glad för att jag har fått möjlighet att vara delaktig i det även om jag inte hade möjlighet att vara med hela vägen ut.

Bilaga 4

LÄNSSTYRELSEPROJEKT 2004-12-03

Sedan början av 2004 har Y-kommun deltagit i ett projekt finansierat av länsstyrelsen i Skåne län. Projektet har handlat om ”Stärkt skydd för utsatta barn”. Så här i slutet av året och projektet sätter jag mig ner för att försöka samla ihop de tankar och upplevelser jag har med mig från den här tiden. För att inte mina reflektioner ska bli en hel bok väljer jag att genom exempel visa på några av de ögonblick i utredningsarbetet med barn 0-12 år som gett mig en ”aha-upplevelse”. Ögonblick som för mig och förhoppningsvis barnet gjort en skillnad som är av betydelse.

Det jag mest av allt fokuserat på och lärt mig om under projekttiden är att göra barnet mer delaktigt i utredningsförfarandet. Under flera års tid har socialtjänsten i Lund, enheten för Barn och familj, arbetat med att synliggöra barnet och göra barnets röst hörd i utredningssammanhang. Detta har inneburit att vi samtalat betydligt mer med barnen under utredningstiden och även lyft fram dem mer i det skrivna materialet. Detta har vi lyckats väl med. Än dock visar det sig att när vi, genom frågeformulär, utvärderat våra utredningsinsatser kan man tydligt se att föräldrarna upplever sig ha fått bra information, har känt sig delaktiga och kan ofta uppleva att utredningen lett till att det skett en positiv förändring i familjen, medan barnen står kvar på samma ställe som när utredningen inleddes. Barnen svarar ofta att de inte förstår varför en utredning inletts och att de inte kan märka någon som helst skillnad före och efter utredningen.

Under projektets gång har jag lärt mig att vi än mer måste utveckla vårt samarbete med barnen för att göra dem delaktiga i vad som sker före, under och efter en utredning. I förlängningen tror jag det kommer att innebära att vi blir bättre på att sätta in de rätta resurserna och att skapa en annan möjlighet att följa barnens utveckling på nära håll. Allt detta för att stärka skyddet för utsatta barn.

Att arbeta med att göra barnet delaktigt är egentligen inga konstigheter, snarare självklarheter. Vad jag med hjälp av projektet upptäckt, är att man med små enkla medel kan hjälpa ett barn följa utredningsprocessen, känna sig delaktigt och se de positiva förändringar som utredningen eventuellt fört med sig för familjen.

En annan fråga som väckts under projektets gång är vad som händer med föräldrarna när vi gör barnen mer delaktiga. Svaret, så här långt, är att det inte blir någon intressekonflikt, snarare tvärtom. Föräldrarna har verkat uppskatta det sätt som barnen blivit bemötta på och har inte ifrågasatt att barnen varit huvudpersoner i utredningen. De föräldrar, vars barn benämns nedan, kommer från olika samhällsklass, har olika bakgrund och problematik.

Gör barnet till verklig huvudperson och uppdragsgivare

I mitt arbete med barnutredningar började jag under projektets gång tänka på hur vi egentligen behandlar barn vi möter. Föräldrar får en egen broschyr som talar om exakt hur en utredning går till, vilka lagrum som gäller och vad de kan förvänta sig av oss. Dessutom får föräldrarna även ta del av denna information muntligen, både en och två gånger. Föräldrarna görs även delaktiga genom att de ges val av olika slag. De får välja var vi ska träffas, när vi ska träffas, om de vill vara med när vi till exempel träffar skolan. Föräldrar får även välja om det finns andra personer som de tycker är viktiga att tala med under utredningens gång.

Föräldrarna blir noggrant informerade om vad som händer mellan varje gång vi träffas, vilka vi ämnar ta kontakt med och självklart får de ringa oss hur mycket som helst om de har frågor eller synpunkter däremellan. I slutänden erhåller föräldrarna ett dokument som sammanfattar och analyserar barnets(!) sammantagna situation. Vi samtalar med föräldrarna om vad familjen och barnet kan vara i behov av och tillsätter olika insatser med förhoppning om att det på något sätt ska komma barnet till gagn.

Vi följer så småningom upp insatserna tillsammans med föräldrar och andra aktörer, alltför sällan är barnen med och får tillfälle att ge sin syn på den förändrade(?) situationen.

Ofta låter vi inte föräldrarna bara välja åt sig själva, de får också ofta välja för sina barn. Vi frågar föräldrarna var de tror barnet föredrar att vi träffas och samtalar. Föräldrarna har en idé om detta och den följer vi utan att vidare konsultera barnet direkt. Troligen frågar många föräldrar inte heller barnet utan utgår från vad de anser är barnets bästa. Visst är det något sympatiskt med att låta föräldrar vara experter på sina barn, men kanske inte i de sammanhang där barnet faktiskt kan föra sin egen talan. Det vill säga i väldigt många olika sammanhang.

Som alla vet har vi vuxna ett vuxenperspektiv. I vårt arbete är det meningen att vi ska anlägga ett barnperspektiv, vilket nog de flesta av oss försöker göra, men frågan är hur väl vi lyckas.

Om vi istället skulle börja tänka på barnet (inte föräldrar eller andra vuxna) som vår verkliga uppdragsgivare och på oss själva som barnets ”konsulter”. Hur bemöter vi en annan (vuxen) uppdragsgivare? Jo, vi talar om vad vi kan och inte kan göra. Vi berättar om oss själva och vilka kompetenser vi har. Vi talar om hur vi tänker oss projektet och gör sedan överenskommelser sinsemellan om hur det ska gå till. Vi avtalar om tider för uppföljning och om vilka steg som ska ha tagits innan dess. I slutet av projektet gör vi en analys av den sammantagna situationen och kollar av med uppdragsgivaren om vi uppfattat saken på ungefär samma sätt. Tillsammans kommer vi överens om eventuella åtgärder där vi tydliggör syfte och mål. Efter detta utvärderar vi processen och avslutar.

Min känsla blir att vi har en tendens, i hela samhället, att betrakta barn som andra klassens medborgare. Vi som arbetar nära utsatta barn måste ta dem på största allvar och lyssna på deras berättelser precis som på en vuxen. För att ett barn ska kunna berätta sin berättelse är det nödvändigt att hela bemötandet av barnet är professionellt och respektfullt. Vi ska inte möta barn på något annat sätt än det sätt vi själv vill bli mötta på.

Här kommer någon att invända att det är de vuxnas ansvar att skydda barn från "vuxeninformation" och från att blandas in i "vuxensaker". Vad vi glömmer är att det vi ska utreda är en del av barnets verklighet som barnet redan i allra högsta grad är inblandad i. Vad vi också glömmer är att barn redan hört talas om socialförvaltningen och olika (hemska) saker vi kan göra. Barn samtalar med varandra om socialtjänsten och spelar till och med datorspel där socialförvaltningen ibland ingriper om barn inte bli omhändertagna på rätt sätt av sina föräldrar. Vi vuxna ska inte tro att barn som redan på olika sätt är utsatta, blir mer utsatta för att vi ger dem information och gör dem delaktiga och involverade i sin egen utredning. Tvärtom!

Här nedan följer en rad exempel på vad jag lärt mig av de barn jag träffat under projekttidens gång.

A, pojke 4 år

För A blev det oerhört viktigt att jag gav honom mitt visitkort med namn, telefonnummer och e-mailadress. Han talade glädjestrålade om för sina föräldrar att han kan ringa mig närhelst han vill (vilket föräldrarna inte ifrågasatte). Under varje samtal med A under utredningstiden tog han upp olika frågor kring visitkortet. A kände sig synliggjord och viktig när han fick samma information och möjlighet att kontakta mig som föräldrarna. När jag upptäckte hur viktigt visitkortet blev för A funderade jag genast i banor av att göra ett "barnvänligt" visitkort.

Ett kort med någon gullig nalle på eller liknande. A lät mig dock förstå att det var bland annat just att kortet var "på riktigt", att loggan liknande ett "polismärke" som gjorde kortet värdefullt. Ett ypperligt exempel på hur mina vuxentankar om hur barn vill ha det fick tji.

A flicka 8 år:

En utredning är inledd pga. att flickan blivit utsatt för sexuella övergrepp av en nära släkting.

Det första samtalet sker på socialförvaltningen. Flickan är tydlig med att hon vill att pappan ska vara med vid samtalet vilket är ok. Det första A säger när hon satt sig ner är att hon är här, men hon tänker inte säga någonting. Ut respektar detta och säger ok och erbjuder därefter A saft och fadern kaffe. Syftet med att hämta dricka är att A ska få hinna se sig omkring och också iakttä ut. Det är också så att barn tycker om att få saker, och tycker att vuxna som ger dem något är snälla.

Ut vänder sig till fadern och pratar om hur det är hemma i familjen osv. A sitter tyst ca en halv minut innan hon avbryter och frågar hur många länder ut varit i? Jag börjar räkna och blir glatt överraskad över hur många länder jag varit i. Jag berättar för A att ingen annan någonsin frågat mig om det förut och att jag är glad att hon ställde frågan.

Under det korta samtalet om länder gjorde vi upp en *överenskommelse* utan att egentligen benämna det. Jag tänkte heller inte på det förrän efteråt. När jag började räkna upp länder sa jag "Sverige" först, sen stannade jag upp och frågade A om det var ok att ta med Sverige. Hon tänkte efter och gav mig sitt ok. Sedan frågade jag henne vilka länder hon varit i och hon började räkna upp dem. Hon nämnde Sverige, stannade upp och frågade mig om hon fick lov att räkna Sverige. Här är min tanke att A undersöker om samma regler gäller för henne som för mig, när hon får ett jakande svar på detta fortsätter samtalet flyta utan vidare avbrott.

Jag börjar med att förklara vad jag jobbar med. Att en stor del av mitt arbete går åt till att just prata med barn. A blir, som många andra barn, väldigt nyfiken kring detta och undrar vad det är för barn, hur många jag träffar per dag, ska jag träffa något mer barn senare idag när hon gått osv. Jag ger A lite olika exempel på hur det kan se ut för barn som kommer hit och vad det är för typer av problem de kan ha. Jag berättar att jag också träffat barn som varit med om liknande saker som A. A lyssnar på de olika beskrivningarna sedan frågar hon; "*hur brukar det gå för de barnen du träffar*"? Jag tänker att A (som vilken uppdragsgivare som helst) undersöker om jag är tillräckligt "kompetent" att ta hand om hennes bekymmer om hon nu skulle välja att samtala med mig. Jag berättar för A att de flesta barn jag träffar brukar må i alla fall lite bättre när de varit hos mig och pratat. Hon nöjer sig med det.

Jag fortsätter sätta kontexten och förklarar kort vad jag vet om det som hänt henne och varför A är där. A säger genast "det vill jag inte prata om"! Jag lyssnar på henne och säger att det är ok att vi inte behöver prata om det just nu. Jag beskriver vad som händer med det A berättar för mig. Hur jag skapar en datorfil som heter A och att det hon säger är så viktigt att jag skriver ner allt hon berättar. Jag förtydligar att A ska säga till om det är något hon inte vill svara på eller prata om så behöver hon inte. Påminner om att det är ok att ta en paus.

Det första samtalet ägnar vi åt att prata om A:s familj, skola, vänner och fritid. A är verbal och öppen och verkar tycka att det är ok att prata med ut. Vi använder sk. Nallekort vid samtalet för att underlätta för A att uttrycka sina känslor.

I slutet frågar jag hur det känns att ha kommit hit och pratat med mig. A tycker att det har känts ok. Vi har ej mer berört det som hänt mellan henne och släktingen.

Innan A går säger jag till henne att nästa gång kan jag komma hem till dig för att prata vidare så slipper ni köra hit. Antagligen har jag en idé om att det nog är bäst för A att vi ses hemma hos henne nästa gång för att hon ska känna sig tryggare eller något liknande. När A inte svarar direkt stannar jag upp och tänker till och då kommer jag ihåg det där väldigt enkla igen, att *fråga* barn precis på samma sätt som vi gör med vuxna istället för att ta för givet att det som jag som vuxen tänkt ut nog passar det här barnet eller barn i allmänhet.

Så, jag frågar A var hon helst vill ses för att prata igen. Här, på samma ställe, i samma rum, hos mig eller hemma hos henne. Blixtnabbt svarar A ”här hos dig”.

Nästa gång A kommer på besök försöker jag sätta ungefär samma kontext. A och hennes pappa kommer in och fadern berättar att A blivit orolig och ledsen när hon igår kväll, innan hon skulle somna, hörde att hon skulle samtala med mig dagen därpå. Detta var cirka två veckor efter det första samtalet. Jag frågar om A tycker det känns jobbigt att vara här igen. Hon nickar och säger ”jag tänker inte prata”. Ut frågar, precis som förra gången, om pappa vill ha en kopp kaffe och A ett glas saft båda tackar ja. Ut lämnar rummet för att fixa med detta.

Tillbaka i rummet säger A. ”jag vill fortsätta jobba med nallarna”. (Som tur är har jag dem med mig då jag tänker att det är viktigt för tryggheten att ha med samma verktyg för att kunna samtala på liknande sätt även om det som är svårt). Jag lyssnar på A och berömmar henne för den goda idén hon kommit med. Jag talar också om för henne att idag måste vi prata en del om det som hänt mellan henne och släktingen och att vi kan använda nallekorterna när vi gör det.

A skruvar på sig och ser mycket orolig och besvärad ut. Jag berättar åter för henne att jag redan vet vad som hänt henne, genom föräldrarnas berättelse. Jag säger vidare att vi inte ska prata i detalj om det som hänt utan det vet jag att du redan gjort tillsammans med din mamma och pappa. Istället finns det några andra viktiga frågor jag vill ställa till dig för att jag ska förstå hur du tänker kring det som hänt. A nickar.

Vi pratar med hjälp av olika nallar om hur det känts för A genom den process hon gått igenom. Om detta är något som hänt henne tidigare, om hon varit rädd, om hon trodde det skulle kunna hända igen, osv.

Jag avslutade den delen av samtalet med att använda en skala 0-10 där 0 är när det var som värst, när var det? Och 10 är när det är helt ok. A ställer sig på en 0 när övergreppen uppdagades och idag står hon på 10. Jag frågar henne hur hon lyckats ta sig ända från 0-10. A säger att hon glömt och gått vidare. Jag frågar vad är det som hjälpt dig mest att gå vidare? Hon svarar ”pratad med mamma och pappa fast jag inte ville”. Jag frågar: Du ville inte? A: Nej det var jobbigt. Jag: Men ändå hjälpte det dig?

A: Ja. Vad mer har hjälpt dig glömma och gå vidare? A: Prata med dig. Jag: Det har varit bra att komma hit och prata med mig? A nickar. Om detta skulle hända igen vad kommer du att göra då? A: Jag kommer att säga till mamma och pappa. Bra, vad mer? A: Jag ringer till dig, jag har ju ditt kort. Ja just det du fick mitt kort förra gången. Mmmm... men jag är inte säker på var jag har det. Vill du ha ett nytt för säkerhets skull? A: ja.

Här är A känslomässigt trött och det visar hon genom att säga ”nu vill jag göra något roligt med korten.

Jag bekräftar att det måste varit jobbigt för henne att prata om det här svåra och att visst kan vi göra något roligt med korten. A och hennes pappa hittar raskt på att vi ska spela memory med korten och snart sitter vi där alla tre och spelar.

A låter mig vinna någon gång eftersom jag sagt att jag är dålig förlorare. Hon skriver poäng på tavlan och låter mig få fler poäng än jag skulle ha. A säger allvarligt att hon vill att detta ska vara vår hemlighet, hennes, pappas och min. Ingen ska få veta att jag egentligen bara skulle haft (3) poäng. Hon återkommer till detta flera gånger och inte förrän långt senare när jag tänker på det förstår jag att hon i detta sagt så mycket mer. Att hon inte enbart pratar om att poängen på tavlan ska vara en hemlighet utan allt som sagts i rummet.

Javisst, så hade jag också ”glömt bort” att berätta för A om det kanske mest grundläggande inom socialtjänsten, vår hårda sekretesslagstiftning. Här sitter A och berättar och pratar om något som är mycket svårt för henne och jag har inte ens försäkrat henne om att det stannar här och inte kommer ut någon annanstans. Tur att A själv var så ihärdig att jag till slut förstod vad jag missat.

Som en sista grej, innan vi skildes åt, gick vi på rundtur i korridorerna. Vi sa hej till C. som A träffat tidigare och sa även hej till min chef N.. A var imponerad av N.:s rum och menade att jo, hon skulle nog kunna tänka sig bli chef en dag. A passade på att fråga Nina om en sak hon tänkt på men inte riktigt förstått. Du är ju Y.:s chef, eller hur? och du har en chef? och hon har en chef....? och sen då var tar det slut...? Massa frågor och tankar hos våra yngsta medborgare som de ofta inte får en chans att ventilera.

Vi glömmar ofta att barn hör och ser väldigt mycket som vi inte tror att det uppfattar. Det finns en tradition av att vi ska ”skydda” barn från för mycket information och ansvar. Det är en fin tanke. Det är bara det att barnen redan *lever* den information och delaktighet vi försöker skydda dem från och då blir det fel.

Till exempel vet många barn, eller har en uppfattning om, vad socialtjänsten är. Det finns till exempel spel som ”SimCity” där socialtjänsten kommer och räddar/för bort barn som inte får mat eller som blivit kvarglömda på biltaket. Barn pratar om socialförvaltningen med varandra och en del ser säkert reportage som ”Uppdrag

Granskning” med mera. Inte sällan får barn som vi kommer i kontakt med höra en hel del från sina föräldrar om socialförvaltningen.

Ett exempel på detta är

P flicka 11 år:

Under projektets gång upptäckte jag att P, som jag haft kontakt med i nästan fyra år, aldrig varit hos mig på mitt kontor. Jag bjöd in henne och hon tackade förtjust ja.

Under besöket tittade vi runt i lokalerna, träffade några andra av mina kollegor, vi öppnade min dator och tittade i lite i hennes journalanteckningar (till exempel när det var vi träffades första gången), kollade när vi träffades första gången osv. Vi tittade även i hennes pappersakt och vandrade runt på soc. Sedan fikade vi i vårt fikarum. Medan vi fikade berättade hon följande berättelse:

P har en jämnårig kompis som hon pratat med om socialtjänsten. Hon berättade för P att ”det som socialförvaltningen gör är att de skriver en massa papper som de sedan kastar”. Jag frågade P vad hon själv tänker att socialförvaltningen gör. P svarade: ”ni skriver en massa papper som ni sen sätter in i pärmar”. Först tänkte jag på vilket misslyckande det var från min sida att inte bättre ha gjort henne delaktig och varit tydligare med vad det var för något hon och jag och socialtjänsten sysslar med, och vidare hur vi måste bli bättre på att göra barn delaktiga. Det tycker jag fortfarande. Men efter en fantastisk session med John Shotter förstår jag nu också att det P förmedlade var att det är en väldigt stor (positiv) skillnad mellan att kasta bort saker som barn säger och att sätta in deras tankar i en pärm.

Jag tror inte att jag ska säga så mycket mer utan låta de här barnens berättelser tala för sig själva i förhoppning att beröra och väcka tankar läsaren.