
Mellan evidens och reflektion: om professionellt lärande i socialtjänstens familje- behandlande arbete

Jennie Ryding



Mellan evidens och reflektion: om professionellt lärande i social- tjänstens familjebehandlande arbete

Jennie Ryding

Högskolan Väst
SE-46186 Trollhättan
+46 52022 30 00
www.hv.se

© Jennie Ryding 2020
ISBN 978-91-88847-63-8 (Tryckt version)
ISBN 978-91-88847-62-1 (Elektronisk version)

Överge aldrig en bild.
(Ulf Lundell)

Förord

Denna resa börjar lida mot sitt slut. Det kanske är lite klyschigt att kalla doktorandtiden för en resa, men det har verkligen varit en resa, en utvecklande och känslomässig sådan. På ett sätt känns det som att den precis har börjat, på ett annat som att den pågått i evigheter. Lika mycket som den tar slut påbörjas en annan. Eller så är detta varken slutet eller början, utan en fortsättning. Jag har forskat om professionellas lärande samtidigt som jag har studerat mitt eget lärande, som kommande professionell. Min forskning har också gett mig kunskap och verktyg som understödjer mitt egna lärande. Att vara doktorand är ett privilegium; daglig förkovran, intelligent utmanande, roligt och berikande. Det är också en utmaning, med perioder av förvirring, stress och press. En obligatorisk cocktail av känslor som driver vår utveckling. Resan tar inte slut nu, den fortsätter. Jag kastas ut i världen för att testa mina förvärvade kunskaper i praktiken och för att bredda och utveckla min kunskapsbas till följd av nya erfarenheter. Livet, både professionellt och privat, är en pågående lärandesituation.

Det finns många jag vill tacka, alla kan inte nämnas här. Tack till er som funnits med under resans gång och på olika sätt stöttat mig.

Utvecklingscentrum för barns psykiska hälsa – stort tack för samfinansiering av doktorandtjänsten. Utan er hade denna avhandling inte funnits. Tack för tillgång till fältet, er kunskap, erfarenhet och utbyte av perspektiv. Samverkansformatet har bidragit med många bra erfarenheter. Jag hoppas att avhandlingen kan komma till användning i ert arbete. Jag vill även rikta ett stort tack till familjebehandlarna som deltog i studien – era diskussioner och engagemang bidrog till värdefull insikt på området.

Ett stort tack till den *Barn- och ungdomsvetenskapliga forskningsmiljön* och Emma Sorbring för möjliggörande av en doktorandtjänst i pedagogik med inriktning AIL med tillhörighet BUV-miljön. Miljön har varit stödjande och uppmuntrande och jag är mycket tacksam över de möjligheter och förmåner som tillförts oss doktorander.

Mina handledare Emma Sorbring, Inga Wernersson och Anette Bolin. *Emma*, 10 år har gått sedan jag träffade dig första gången. Du var lärare i en kurs på Personalvetarprogrammet och det är tack vare dig som jag är där jag är idag. När jag kände mig tveksam inför framtiden och mitt karriärval introducerade du mig för forskarvärlden och det akademiska livet. I samma stund bestämde jag mig för att någon gång bli doktorand. Tack för allt stöd under åren, för din ”smartness”, vägledning och ditt strategiska tänk. För att du alltid är ett steg före och tänker på sådant som inte jag gör. Tack för förståelse i livets både glada och ledsamma

stunder och för att du liksom jag älskar hundar! *Inga*, tack för din klokhet och vägledande kunskap! Du representerar verkligen praktisk visdom. Du är klok som en bok och det har varit en ära att ha dig som handledare. Vi har haft många intressanta samtal och du har lärt mig oerhört mycket. Ditt ifrågasättande och kritiska tänk har tvingat mig att tänka ett varv till (eller två) vilket har varit utvecklande, även om jag stundtals varit något frustrerad... Du och jag delar också hundintresset och du har berättat många anekdoter om dina boxrar vilket har varit ett uppskattat samtalsinslag! *Anette*, du är ingen hundnörd... men jag är ändå glad och tacksam över att du har varit min handledare. Du har bidragit med värdefull insikt kring det sociala arbetet, något som jag saknade i början av doktorandtiden. Att utöka handledarteamet med dig var ett klokt beslut, jag hade gärna haft dig med under hela resan. Tillsammans har ni tre utgjort ett komplett handledarteam. Jag upplever att ni har trott på mig och uppmuntrat till självständighet men också stöttat och väglett mig när så har behövts.

Tack till granskarna i samband med progressionseminarierna; *Anette Bolin*, Högskolan Väst, *Karin Forslund Frykedal*, Högskolan Väst och *Gunilla Avby*, Jönköping University. Er noggranna läsning, era kommentarer och input har bidragit till progression och slutförande av avhandlingen.

Tack till Institutionen för Individ och Samhälle; prefekt *Lena Sjöberg* och *Bibbi Ringsby-Jansson* (tidigare prefekt). *Elisabet Jansson*, avdelningsledare för psykologi, pedagogik och sociologi, och *Anna Henriksen* (tidigare avdelningsledare), som båda har varit tillmötesgående och stöttande under min doktorandtid. *Henrik Lindeskog* som på ett alltid lika vänligt sätt hjälpt mig med diverse frågor. *Catharine Walker Bergström* för språkgranskning av artiklar och andra texter. I övrigt vill jag tacka personalen på HV:s bibliotek som snabbt och tillmötesgående hjälpt mig när så har behövts.

Mina fina doktorandkollegor... *Sabina*, my partner in crime, my Edina. Tack för stöd, tips och råd, men framförallt massa skratt och galenskaper! Under åren har vi spånat på många intressanta forskningsprojekt, vissa mer realiserbara än andra... Jag ser fram emot att jobba tillsammans! *Anna*, *Sanna*, *Karoline*, mina roomies, tack för att ni har funnits där, för ältande och delande av både stort och smått. Tack för trevliga och välbehövliga AW:s, quiz och andra roligheter. *Claudia*, stort tack för assistans med diverse arbetsrelaterade frågor och för sällskap, skratt och pepp! Tack också till övriga doktorander och kollegor för intressanta samtal och perspektiv!

Slutligen, ett varmt och innerligt tack till min familj. Mamma och Marie – de två starkaste kvinnor jag känner och riktiga förebilder. Ni finns alltid där för mig och har peppat mig när jag har tvivlat – jag älskar er! Vi har klarat oss så bra! Anton

och Freja, mosters två guldklimpar. Ulf och Jonas, som del av familjen. Monica och Fidge; tack för möjlighet till ostört arbete och övernattning när jag behövde det som allra mest. Watson, Heather, Barney & Bessy (och Chester) – hundar är livet! Ni har gett mig massor av kärlek och välbefinnande samt välbehövligen mentala pauser från både jobbet och livet. Sist, men inte minst, Henke; tack för att du stöttat, hejat på och funnits där för mig. Att vara doktorand och skriva en avhandling kräver en stöttande partner. Jag har inte alltid varit närvarande, men du har haft tålamod och det är jag tacksam för.

To all of you who are no longer with us – you are forever in our hearts and minds.

Jennie Ryding

Trässberg, juni 2020

Popular Scientific Summary

Title: Between evidence and reflection: professional learning in family support social work

Keywords: Reflection, evidence-based practice, EBP, knowledge development, professional learning, social work

Introduction

Previous international research portrays reflection as both a vital part and a useful tool in challenging, difficult practices like Western social work, in which practitioners are required to make difficult decisions, to be flexible, and to deal with complex problem-solving (e.g. Gambrill, 2011; Ingram, Fenton, Hodson & Jindal-Snape, 2014; Kinsella, 2010; Mantzoukas, 2008; Schön, 1991; Thompson & Thompson, 2018). Reflection is also described as important for transforming experience into learning, leading to development and improvement in one's professional role (e.g. Dewey, 1997 [1910]; Kolb, 2015). Besides individual benefits, reflection is also beneficial on an organizational level, e.g. to promote organizational learning, increase production, and to make practice more effective, ethical and safe (e.g. Boud, Keogh & Walker, 1985; Cressey, 2006; Ellström, 2006; Gould, 2004; Kolb, 2015; Schön, 1991; Yliruka & Karvinen-Niinikoski, 2013). Despite its many benefits, resources for reflection and reflective practice appear to be decreasing. The increased governance of the public sector is one example of changes affecting social work, impacting on professionals' discretion, autonomy and opportunities for reflection (Lorenz, 2015; SOU 2018:32; Thompson & Thompson, 2018). Changes in the public sector are argued to have made social work more 'production-oriented', leading to an increased workload, limited time with clients, and reduced time for reflection and the 'in-between' work (Denvall & Johansson, 2012; Mattsson, 2017; SOU 2018:32; Sward, 2016). It is argued, however, that reflective and relationship-based approaches are important for avoiding the risk of social work becoming too bureaucratic and managerial, and for sustaining the quality of work and the services provided (e.g. Barfoed & Jacobsson, 2012; Björktomta & Arnsvik, 2016; Gibson, Samuels & Pryce, 2018; Kinsella, 2010).

In 2008, a Swedish governmental report highlighted the need for increased knowledge development and a systematic, scientific knowledge base for Social Services and proposed an increased implementation of evidence-based practice (EBP) (SOU 2008:18). The decision was political, implemented from the 'top-down' (Bergmark & Lundström, 2011; Denvall & Johansson, 2012), and in some ways resulted in unintended consequences. From a social workers' perspective,

the increased implementation of EBP was based on efficacy-driven ideals originating in the private sector and were therefore criticized (Liljegren & Parding, 2010; Munro, 2004; Webb, 2001). Misunderstandings and preconceptions around EBP and its associated models thus prevail, affecting professionals' attitudes towards it. Political in character, the decision to increase the implementation of EBP is considered by some to be related to managerialism. In previous literature, increased control, the monitoring of work, development of performance-cultures and increased confidence in standardized approaches to work as well as reduced autonomy are described as the implications of this kind of approach (Baldwin, 2004a; Ingram et al., 2014; Knutagård, 2016; Webb, 2001).

EBP is an element of quality assurance for practice that combines four components; *clinical expertise, research evidence, patients' preferences and actions* and *clinical state and circumstances* (Haynes, Deveraux & Guyatt, 2002). All four components need to be taken into consideration when working according to this approach in client-related work. The definition of EBP as a philosophy provided by Gibbs (2003a, in Mullen, Shlonsky, Bledsoe & Bellamy, 2005), also has an inclusive approach, highlighting reflection, critical and analytical ability, proven experience, and tacit knowledge alongside the best available evidence. Based upon these descriptions, and contrary to criticism, EBP appears to both promote and require reflective, analytical skills and the ability to integrate various sources of knowledge and information for making judgements and decisions. Consequently, a discrepancy appears to prevail in regard to the understanding of EBP and its associated models.

Upon closer examination of EBP and reflective processes, there are many similarities. Reflection is sometimes criticized as a process that can 'unearth *any* assumptions about *anything*' (Fook, 2004, p. 59), lacking conceptual clarity (Kinsella, 2010). However, according to Dewey's description, reflection implies a process of 'thinking well' (1997 [1910]). Different models and theories depict reflection as a key component for handling new experiences, in turn leading to learning (see e.g. Biesta, 2007; Dewey 1997 [1910]; Kolb, 2015). Based upon this understanding, reflection is a systematic and structured thought-process, thus different from 'regular' thinking. It is self-involving and enables both a conversation with and observation of oneself, leading to insight and new perspectives (e.g. Arms Almengor, 2018; Bie, 2007; Biesta, 2007; Birge Rönnerfelt & Norman, 2015; Dewey 1997 [1910]; Hood, 2018; Kolb, 2015; Watkins, 2016). EBP is, furthermore, described as being dependent upon professionals' prior experience, their ability to reflect, analyse and adapt work situationally. Other advantages of EBP are its possibility of reducing the theory-practice gap, promoting professional learning and knowledge development, improving work, and providing ethical, safe, and equal treatment to clients (Barfoed & Jacobsson,

2012; Gambrill, 2011; Gredig & Marsh, 2013; Heiwe et al., 2013; Mullen et al., 2005; Sicora, 2017).

Consequently, due to previous and ongoing changes, various interests and needs, different forms of knowledge have been juxtaposed to one another instead of being seen as complementing each other in the shaping of practice. Compared to experience-based knowledge (tacit knowledge, proven experience gained through reflective processes), research-based knowledge (*evidence*, i.e. systematically tested, scientific knowledge) is often considered more legitimate and safer (Mantzoukas, 2008). On the other hand, both practical knowledge and reflective ability are described as invaluable for complex practices like social work. Criticism is directed at EBP and its models as a means of standardizing work and controlling practitioners (e.g. Webb, 2001). The often manual-based format of these models is also criticized for reducing professional discretion and the possibility of reflection (e.g. Barfoed & Jacobsson, 2012; Heiwe et al., 2013; Ingram et al., 2014). In short, there is a need for an improved understanding of the role of reflection in social work practice. Improved insight and understanding of the use and impact of EBP and its associated models on professionals and their practice is also needed.

In terms of evidence-based models, this study focuses on Family Check-Up (FCU), a strengths-based family-centred intervention aimed at promoting children's mental health and providing parent-support. Originating in the U.S., FCU has been implemented in Sweden since 2009. In Sweden, FCU is used for preventative and treatment-focused interventions, primarily within family support social work, but the model is also implemented at healthcare centres. FCU has two phases: 1) assessment and feedback and 2) parent management training. The model is flexible and can be adjusted to the family's specific needs (ASU Reach Institute, n.d.; Bengtsson, Lundgren, Thunberg, Wallentin & Östnäs, 2018). Implementation and training in FCU is (in Sweden) offered by the *Centre for Progress in Children's Mental Health* (UPH), a unit within public primary care. Studies on FCU have been conducted in both Sweden and the U.S., providing evidence for its effect in treating families with children who have various kinds of mental health problems (e.g. Dishion, Forgatch, Chamberlain & Pelham, 2016; Ghaderi, Kadesjö, Björnsdotter & Enebrink, 2018).

This thesis is the result of a collaboration project between UPH and *Child and Youth Studies* at University West, Trollhättan, Sweden.

Aim and research questions

The aim of this study was to investigate the role of reflection in social work generally and in evidence-based social work more specifically. The aim was also to study the role of reflection for professional learning and knowledge development.

The following research-questions served as guidance:

1. What is social workers' understanding of reflection and how do they make use of it in family support work?
2. What is social workers' understanding of reflection and how do they make use of it in evidence-based family support social work?
3. What is social workers' understanding of reflection in terms of professional learning and knowledge development?
4. What are social workers' thoughts and experiences of the resources for reflection, professional learning, and knowledge development provided by the organization?

The thesis contains three papers with the following content:

Paper A focuses on social workers' understanding of reflection and the value of reflection in everyday practice but also on the organizational conditions for reflection. Paper B describes the use of reflection in evidence-based social work, i.e. in the work with FCU, as well as organizational conditions for both reflection and FCU. Paper C identifies the significance of reflection for professional learning and knowledge development in evidence-based social work as well as the organizational conditions for this.

Theoretical framework

The theoretical framework behind the study consists of theories on reflection, learning and knowledge-development. Kolb's experience-based learning theory (ELT) (2015), transactional theory of knowing and a pragmatic perspective on learning and knowledge are used. The understanding of reflection as a systematic and structured process of thought for the attainment of learning and knowledge-development is central.

Social work is a complex field, placing demands on professionals. In this kind of practice, ongoing learning and knowledge-development is considered both extremely important and needed for coping with the challenges of everyday practice (e.g. Illeris, 2007, Kolb, 2015). In times of increased attention to research-based knowledge – that is, systematically tested, scientific knowledge – emphasis is also needed on other sources of knowledge, like reflection, proven experience, and tacit knowledge. Similarly, informal learning situations, such as those that occur in everyday practice, need to be emphasised alongside more formal learning occasions. The importance of reflection is emphasized as a way of turning experience into learning and knowledge, i.e. taking advantage of learning opportunities, transforming them and making them ‘yours’, (e.g. Dewey, 1997 [1910]; Kolb, 2015). From the perspective of EBP as a philosophy (Gibbs, 2003a, in Mullen et al., 2005), it is an approach that requires practitioners to combine various sources of information and knowledge, i.e. proven experience, best available research (systematic and explicit knowledge) and clients’ circumstances and needs. This requires reflection, critical analysis and ongoing evaluation, enabling the improvement of work and learning from experience. According to a pragmatic perspective on learning and development, knowledge is not *given* to the individual; the individual *creates* knowledge instead. Creation of knowledge is enabled by an active and conscious approach in which the individual takes advantage of experiences and engages in reflective processes, critical analysis and evaluation for improving future actions (Dewey, 1997 [1910]; Kolb, 2015). Knowledge is valued for its role and function in the specific situation and in relation to the actions of the individual. Knowledge is considered provisional; it can inform us about what worked but not necessarily about what will work in the future (e.g. Biesta, 2007; Illeris, 2011; Kolb, 2015; Ruwhiu & Cone, 2010).

The common denominator for the theories used is the need to take advantage of experiences and the use of reflective processes for facilitating professional learning and knowledge-development, no matter its source. To obtain a coherent picture of the situation, rather than a divided/shattered one, the process requires movement between the observed and the subjective, between the specific and the universal, between experience, action, and consequences. Another common feature of the theories and approaches is the process of *inference*, implying a hypothesis-testing process dependent on the individual’s capacity for systematic reasoning. A further commonality is how learning is enabled by situations in which the *transaction* is interrupted or disturbed (Dewey’s *transactional theory of knowing*, in Biesta, 2007). This perspective suggests that learning and knowledge-development gain from difficult and divergent situations, in which previous ways of acting and dealing with the situation are not sufficient, therefore requiring a modified behaviour. Reflective ability is described as necessary to be able to identify situations that deviate from the ‘normal’ and to make decisions about

appropriate ways to handle them and act (Biesta, 2007; Dewey, 1997 [1910] Kolb, 2015; Schön, 1991). By reflecting, evaluating, and modifying future actions and behaviour based upon previous experience, learning from experience and knowledge-development is made possible.

Method

This study emanates from data produced in focus groups with family support social workers ($n = 40$), conducted during the spring of 2016. The study focuses on two groups of family support social workers: a) those trained and active in FCU, and b) those without training in FCU. Out of the 40 participants, 19 were trained and active in FCU, making up five out of the total 12 focus groups.

Based upon the aim of the study, an *intensive* and qualitative research design was used (see Sayer, 2010). Rather than studying regularities, the aim of the study was to highlight processes within a defined environment, i.e. reaching depth rather than breadth (De Vaus, 2001; Ercikan & Roth, 2006; Sayer, 2010). With the aim of investigating practitioners' understanding and use of aspects in relation to their work and organizations, the interviewing of focus groups was considered an appropriate method for producing data. Rather than individual interviews, group discussions and reasoning among a group of participants was considered beneficial given the subject of interest.

Participants were recruited from seven social work resource-units within a city in western Sweden. The units were selected on the grounds that they offered FCU as an intervention for their clients, thus having professionals trained in and with practical experience of FCU. Both practitioners with and without training in FCU from the seven resource-units were, however, invited to participate in the study. Names and contact details of the professionals were provided by the manager of each resource-unit. The practitioners were contacted individually by email, and they were provided with information about the study and a consent letter. The focus groups were held either at the practitioners' respective workplace or at the office of UPH, based upon the participants own choice. Forty out of a total of 103 family support social workers who were invited ended up participating. The main reason for *not* participating in the study was lack of time. Other reasons mentioned were other duties, part-time employment, sick-leave, and no interest.

A semi-structured interview-guide with a total of 14 questions was used in the focus groups. The focus groups commenced with the participants being asked briefly to describe their respective work. The purpose of this was both to start the conversation in a more relaxed way and for me to obtain more information about the participants and their everyday practice. The interview guide consisted of three

parts: a) questions about reflection, b) questions about professional learning and development, and c) a question about their experience of FCU. Closing questions were used to ensure that the participants felt they had had their say.

All data was analysed using a thematic analysis in accordance with the principles outlined by Braun and Clarke (2006). The first and second analyses were inductive in character; whereas the third was abductive, thus neither theoretically driven nor a-theoretic (e.g. Timmermans & Tavory, 2012). All three analyses resulted in different themes, some of which had subthemes, reflecting content and patterns in the data related to the aim of the study.

Summary of the studies

Below, a summary of each paper is presented separately.

Paper A

The aim was to examine social workers' understanding and use of reflection. A further aim was to gain better insight into the value of reflection in family support social work. The following research-questions served as guidance:

1. What is social workers' understanding of reflection and what value is it given in everyday practice?
- How is reflective practice arranged/organized?
2. Based on the current changes in the field, how are social workers experiencing the opportunities and resources provided for reflection?

The empirical basis consists of 12 focus groups of family support social workers ($n = 40$). The analysis resulted in four themes; three had subthemes.

The results indicate the necessity for reflection in family support social work. Reflection was described as being important for conducting high-qualitative social work. The question was not whether to reflect or not; it was rather how this best can be done given current time-constraints and the limited resources provided by the organization. The participants described reflection as important both for themselves and for their clients. Reflection was also depicted as a coping-mechanism, e.g. for protecting themselves against clients' emotions and situations, which were at times negative or destructive. Reflection was also thought of as providing a sense of professional legitimacy. The participants discussed various synonyms and metaphors for reflection and it became clear that reflection is a multifaceted concept. Reflection was described as both a kind of

activity, i.e. reflection *as...* but also as a tool or means to an end, i.e. reflection *for...* Reflection was said to occur on both an individual and collective level, with varying structure and formality depending on the context. Despite its many positive effects, reflection in everyday practice was thought to be hindered by a lack of organizational conditions. Compared to other duties, reflection was considered less prioritized by managers, possibly due to its 'abstract' character and being difficult to measure. A constrained work-situation in general was also described as a hindering factor. Finding or making time for reflection was thus an individual responsibility. Regarding social work as a field, the participants experienced what they call a move from a 'reflection-' or 'exploration-domain' to a 'production-domain'. This constituted a 'threat' to reflection and other important elements of practice. Organizational changes thus appear to have impacted negatively on professionals' opportunities for reflection in everyday practice.

Paper B

The aim was to investigate the understanding and use of reflection in evidence-based social work as well as organizational conditions for reflection. The following research-questions served as guidance:

1. What is social workers' understanding of reflection in everyday practice and in relation to their work with the evidence-based model FCU?
2. In what ways are opportunities and resources for reflection provided?

Five focus groups of FCU-trained family support social workers (conducted in 2016) ($n = 19$) made up the empirical base. The thematic analysis resulted in three themes; two themes had subthemes.

A central finding was the participants' description of FCU as facilitating reflection. The model was even described as 'requiring' reflection, not least due to its different parts and content that required a reflective practitioner. Content promoting reflection was e.g. Motivational Interviewing (MI), the assessment and the feedback-session, video-taped observations and the specific FCU-supervision. The participants shared how they felt that spending more time on reflection was an approved activity in the FCU-related work compared to 'practice as usual', in which reflection was not as explicitly needed for making progress. In general, reflection was described as a necessity and important for enabling process and progress in the client-related work, but also as a coping-mechanism, protective against destructive feelings and situations faced in their practice. However, a lack of resources and opportunities was described as an obstacle for reflective practice.

The participants described the changing character of social work, from reflection-oriented to more production-oriented, as an underlying cause for the reduced opportunities for reflection. In terms of FCU, the participants described a positive effect on everyday practice. It was argued that the model's high level of structure affects practice in general by making them more structured as professionals. Several benefits of FCU were described, both from a professional and a client-related perspective. Also highlighted was that in addition to the described need for sufficient time for reflection, they required sufficient time for working with FCU. In short, the results imply a lack of resources and opportunities for *both* reflection and working with an evidence-based model.

Paper C

The aim of this study was to investigate the role of reflection for professional learning and knowledge-development in evidence-based social work. The aim was also to investigate organizational conditions for reflection, professional learning and knowledge-development. The following research-questions were used as guidance:

1. What are social workers' thoughts about professional learning and development?
2. How has learning and working with FCU affected social workers in their everyday practice?

Five focus groups of FCU-trained family support social workers (conducted in 2016) ($n = 19$) made up the empirical basis. The thematic analysis resulted in three themes; one theme had subthemes.

The results indicate how FCU was thought to promote professional learning and knowledge-development. Learning was described as a process consisting of both the gathering of new input or knowledge and an active, 'doing', dimension for transforming new input into something more personal and lasting. In terms of learning and becoming skilled in FCU, a similar process was described. The training in the model was described as providing basic knowledge about the model and research-based knowledge, knowledge that provides a basis for the subsequent practical work. The practical utilization of the model was described as bringing about important experience and knowledge, which is of use for professional development. The practical 'doing' was described as important for learning how to 'deliver' the model, i.e. in the practical reality of working with a client. As a highly concrete and structured model, FCU was thought to promote learning. The participants felt that research/evidence provided a certain 'weight'

to the therapeutic situation, so that they were not merely treating clients based on their own opinions. Nevertheless, experience-based knowledge was not ignored; the two sources of knowledge were instead considered as complements to each other. Further, as a strengths-based approach that provides encouragement, FCU was described as empowering and bringing about progress in the client-related work. It increased confidence through its emphasis on the parents' role in bringing about change, important for helping someone help themselves. FCU was also described as professionally challenging, requiring them to move outside their comfort zone for learning and working practically with the model. The challenging aspect was, however, thought of as enabling professional learning and knowledge-development, thus empowering and strengthening them in their professional role.

Discussion and conclusion

The results highlight the use and importance of reflection in family support social work. According to the results, the role of reflection can be described as: a) enabling an analytical process to take place and hence progress in the client-related work, b) protective of the professional (i.e. as a coping mechanism), c) useful in attaining professional legitimacy, and d) beneficial for learning and knowledge-development. Another result is the finding that there is a need for organisational measures to be taken that make it possible for reflection, evidence-based social work, and professional learning as well as knowledge-development to take place.

The a-c roles of reflection can be discussed using the three dimensions of reflective practice provided by Thompson and Thompson (2018): the *cognitive*, the *affective* and the *value dimension*. The *cognitive* dimension highlights the importance of an individual with insight into the significance of thought, analysis and creativity. The *affective* dimension emphasizes the need for processing emotions, both for understanding and for appreciating emotional dilemmas, and the danger of neglecting them. The *value* dimension highlights the importance of awareness in terms of various moral-political factors affecting one's work.

The role of reflection in enabling an analytical process and progress to take place (a) can be related to the *cognitive* dimension. The participants described reflection as an asset in everyday practice and as strongly related to the 'core' of social work. By enabling different perspectives, visualizing one's own and the clients' behaviour, questioning interpretations of experiences and the first idea or solution that presents itself, process and progress can be attained, and work can be improved. The role of reflection as a coping-mechanism (b) can be related to the *affective*- and *value*-related dimensions (Thompson & Thompson, 2018). Feelings, norms and values can affect both attitudes and actions, of which professionals

need to create an awareness. Through reflective processes, values and norms can be made explicit and reconsidered. The participants also described how reflection is useful for separating what is ‘theirs’ (i.e. the client’s) and ‘mine’ (themselves as individuals) in terms of feelings and dilemmas, and helpful for avoiding, as a professional, taking on the client’s feelings and becoming too much or negatively affected by the client’s situation. Situations at work are often energy-consuming and emotionally charged, against which reflection was described as providing protection. In terms of values, Thompson and Thompson (2018) mention *empowerment*. In relation to this, the empowering effect of FCU on the clients serves as an empirical example. The participants described a strengths-based and encouraging approach in FCU, different from other work-approaches. As professionals, they worked on reinforcing and strengthening the client by encouraging them, trying their best to create conditions for bringing about change rather than thinking that ‘someone else should do it’ (i.e. another professional). The role of reflection for attaining professional legitimacy (c) can be argued as relating to all three dimensions of reflective practice. The participants described how reflective processes helped them in dealing with the client, providing them with the information and knowledge that form the basis for decision-making, providing support and a sense of legitimacy in the professional role.

The role of reflection as an aid in promoting professional learning and knowledge development (d) can be related to Avby’s conceptual model of reflection as a mechanism for professional learning through integration of research-based and practice-based knowledge (2016). The participants emphasized the role of reflection in learning and knowledge-development, the process of ‘learning by doing’, and the need for ‘making it yours’ in terms of new experiences. Consequently, action, alongside reflection, appears important for enabling professional learning and knowledge-development. I therefore suggest a development of the Avby model, adding *action* as an additional mechanism for professional learning and for reaching more complex levels of knowledge like *knowing-how* and *knowing-why* (techne and phronesis) (see e.g. Aristoteles, 1967; Avby, 2016; 2018a). It has been argued, however, that to bring about learning, an open, active and curious professional is needed. The importance of never considering yourself as ‘done’ in terms of learning and knowledge gained was highlighted by the participants. Social work requires ongoing professional development; thus, there is always a need for new knowledge. These are, furthermore, attributes described as essential in both *experiential learning theory* (ELT) and EBP (e.g. Gibbs, 2003a, in Mullen et al., 2005; Haynes et al., 2002; Kolb, 2015; Mullen et al., 2005).

Another finding is the need for organizational measures, like providing sufficient time and resources, thus enabling the roles of reflection identified in the study.

Both the participants and previous research describe how social work has changed, moving towards a ‘production-domain’ with increased attention on economic effectiveness, standardization and the measuring of practice (e.g. Bergmark & Lundström, 2011; Denvall & Johansson, 2012; Skillmark & Oscarsson, 2018). As per the participants, this was the reason for the lack of time for ‘abstract’ and difficult-to-measure features of practice, like reflection. They described a lack of time and difficulty in engaging in reflective processes, both in practice in general, as well as in the evidence-based work. Reflection was described as organized and structured in different ways, both for the individual and collectively. Due to a lack of time as well as a lack of structured opportunities for reflection during working hours, much reflection took place individually, sometimes on the way home or during the evening and weekends. The participants felt they were left without a choice; reflection is so important and needs to be done, not least for protecting their psychological well-being. The participants described how they sometimes ‘make room’ for reflection in practice although there really isn’t any time available.

The work with FCU also appeared to be affected by a lack of time and resources. The participants described how it, at times, was difficult to work with the model. Compared to other approaches at work, FCU requires different planning and implementation, making it difficult to have several ‘FCU-families’ simultaneously (i.e. where FCU is used as the intervention). Consequently, *both* reflection and evidence-based work are affected by insufficient provision for time and resources. At the same time, the results imply a reflection-promoting character of FCU. Its content and parts, e.g. the assessment, the feedback-session and the video-taped observations, were described as requiring a reflective practitioner and as promoting individual reflection. Reflection was described as promoting an improved understanding of the clients’ needs and circumstances, important for planning treatment. Therefore, they as professionals felt compelled to reflect, despite the lack of time. The experience of FCU as promoting, even requiring, reflection suggests how the model builds on EBP as a philosophy (see Gibbs 2003a, in Mullen et al., 2005), rather than being a standardized and mechanical approach that strictly follows a manual.

In conclusion, the results imply that professional expertise is developed by and consists of *both* reflected, individual experience and systematically tested, collective knowledge. Therefore, it can be argued that both research and experience are necessary in a complex and dynamic field like social work and needed for increasing the quality of work. Organizations that are incapable of taking advantage of professionals’ experiences, reflective abilities, skills in critical analysis and action for attaining knowledge development, might struggle with sustaining sufficient levels of quality. Reflection is also momentous in evidence-

based work. When the conditions for reflection are lacking, the use of scientific and explicit knowledge is at risk of being undermined. To enable high quality social work, research-based and experience-based processes of knowledge, reflective practice, and evidence-based practice are *all* necessary. Participation, autonomy, and trust in professionals that are curious, open, and have an interest in their work are other important prerequisites. The results and conclusions raise some questions that need to be addressed in the future, e.g. what happens if professionals in a complex practice are not able or allowed to think in the way that the participants described that they need to think? Further, why are both reflection and evidence-based work lacking time and resources in everyday practice when there is a mission to improve the knowledgebase and knowledge development in Social Services?

Sammanfattning

Titel: Mellan evidens och reflektion: om professionellt lärande i Socialtjänstens familjebehandlande arbete

Nyckelord: Reflektion, EBP, professionellt lärande, kunskapsutveckling, socialt arbete

ISBN: 978-91-88847-63-8 (tryckt)

978-91-88847-62-1 (digital)

Denna avhandling handlar om professionellt lärande och utveckling i familjebehandlande socialt arbete. Mer specifikt fokuseras reflektion och evidensbaserad praktik (EBP). Socialt arbete är en komplex och dynamisk praktik vilket ställer krav på många olika förmågor hos de professionella. För att hantera praktiken beskrivs reflektion ofta som ett viktigt verktyg. Reflektion är betydelsefullt för erfarenhetsbaserat lärande, beskrivs som viktigt för att undvika risker och misstag i praktiken och kan leda till ökad produktivitet. Trots dess många goda effekter tycks tid och andra resurser för reflektion och reflekterande praktik ha minskat till förmån för andra inslag för kvalitetssäkring. Ett exempel är EBP som fått ökad uppmärksamhet under det senaste decenniet. Evidensbaserade modeller har förespråkats för kunskapsutveckling baserad på systematiskt prövad, vetenskaplig kunskap i socialtjänstens verksamhet. Till följd har olika kunskapsformer ställts mot varandra i utformningen av praktiken och forskningsbaserad kunskap beskrivs ofta som mer legitim och säker än erfarenhetsbaserad. Samtidigt betonas både praktisk kunskap och reflektionsförmåga som ovärderliga för en praktik som socialt arbete. Kritik riktas även mot EBP och evidensbaserade modeller, till exempel därför att de används för att driva standardisering av arbetet och kontroll av medarbetare för långt. Evidensbaserade modellers ofta manualbaserade format kritiserar dessutom för att reducera professionellas handlingsutrymme och möjlighet till eftertanke.

I avhandlingen studeras socialarbetares förståelse och användning av reflektion samt vilken roll reflektion har för professionellt lärande och kunskapsutveckling. Ett ytterligare fokus är organisatoriska förutsättningar för reflektion, evidensbaserat arbete samt professionellt lärande och kunskapsutveckling. Det empiriska materialet består av fokusgrupper med socialarbetare aktiva inom familjebehandling. Socialarbetare med och utan utbildning i föräldrastödsmodellen Family Check-Up (FCU), som i avhandlingen utgör exempel på en evidensbaserad modell, deltog i studien.

Resultaten belyser socialarbetarnas betoning av vikten av reflektion i familjehandlande socialt arbete. Reflektion beskrevs som ett verktyg för process och progression i klientarbetet, som en skyddsmekanism för att hantera svåra och emotionellt laddade situationer och som legitimerande i den professionella rollen. Reflektion beskrevs även som viktigt för professionellt lärande och kunskapsutveckling, både för att etablera lärande från erfarenhet och för att integrera forskningsbaserad kunskap i praktiskt arbete. Trots dess kvalitetsdrivande karaktär beskrevs minskat utrymme för reflekterande praktik, inte minst tidsmässigt. Resultaten belyser också hur arbetet med FCU, som en evidensbaserad modell, ansågs kräva reflektion samt att det kändes mer "tillåtet" att reflektera i FCU-arbetet varför det beskrevs som reflektionsfrämjande. Även FCU-arbetet beskrevs försvåras av brist på tid. Organisatoriska förutsättningar tycks därför viktigt för både reflektion och evidensbaserat arbete. För att skapa goda förutsättningar behövs fördjupad förståelse för båda arbetsformerna, inte minst hos beslutsfattare. Både personliga och externa faktorer är viktiga och måste beaktas för att möjliggöra en evidensbaserad *och* reflekterande praktik.

Avhandlingens publikationer

Publikation A. Ryding, J., Sorbring, E., & Wernersson, I. (2018). The understanding and use of reflection in family support social work. *Journal of Social Service Research*, 44, 494–508. doi: 10.1080/01488376.2018.1476300

Godkänd för omtryck – Open Access, kräver inget tillstånd.

Författarens bidrag: Förste författaren samlade in data och genomförde större delen av analysen samt korresponderade med tidskriften. Syfte, frågeställningar och forskningsdesign diskuterades och utvecklades gemensamt. Kontinuerliga diskussioner hölls mellan författarna i samband med analysförfarandet och framskrivandet av artikeln.

Publikation B. Ryding, J. & Wernersson, I. (2019). The role of reflection in family support social work and its possible promotion by a research-supported model. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 16, 322-345. doi: 10.1080/26408066.2019.1606748

Godkänd för omtryck – Open Access, icke-kommersiell återanvändning godkänd.

Författarens bidrag: Förste författaren samlade in data och genomförde större delen av analysen samt korresponderade med tidskriften. Syfte och forskningsfrågor diskuterades och utvecklades gemensamt. Förste författaren hade huvudansvar för både analysförfarandet och framskrivandet av artikeln. Under hela processen hölls dock kontinuerliga diskussioner mellan mig och andre författaren.

Publikation C. Ryding J. (under granskning). Professional learning in family support social work - the use of an evidence-based model. *Advances in Social Work*.

Författarens bidrag: Ensam författare. Samlade in data och genomförde analysen samt korresponderade med tidskriften.

Innehåll

Förord	iv
Popular Scientific Summary	vii
Sammanfattning.....	xx
Avhandlingens publikationer	xxii
Innehåll	xxiii
1 Introduktion.....	27
1.1 Bakgrund och syfte.....	30
1.1.1 Avhandlingens generella syfte och frågeställningar	32
1.1.2 Avhandlingens disposition	32
1.2 Kontextuell beskrivning	33
1.2.1 Socialt arbete – en historisk återblick.....	33
1.2.2 Socialt arbete i Sverige.....	34
1.3 Förändring av välfärdssamhället.....	35
1.3.1 Evidensbaserad praktik (EBP).....	37
1.3.2 Perspektiv på EBP i socialt arbete	40
2 Reflektion	43
2.1 Vad är reflektion	43
2.2 Reflektion som dubbel process.....	45
2.3 Reflektionens olika kontexter	48
3 Kunskapsutveckling och professionellt lärande	53
3.1 Definition av kunskap	53
3.1.1 Kunskap som transaktion	56
3.1.2 Ett pragmatiskt perspektiv	57
3.2 Definition av lärande.....	58
3.2.1 Erfarenhetsbaserat lärande (ELT).....	60
3.3 Organisatoriska förutsättningar	62
4 Forskningsdesign och metod.....	65

4.1	Forskningskontext	65
4.1.1	Family Check-Up (FCU)	66
4.2	Metod	67
4.2.1	Deltagare och rekrytering	67
4.2.2	Fokusgrupperna	71
4.3	Analysprocess	72
4.3.1	Tematisk analys	72
4.4	Etiska överväganden	77
4.5	Metoddiskussion	78
4.5.1	Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.....	79
5	Sammanfattning av artiklarna.....	83
5.1	Artikel A	83
5.2	Artikel B	84
5.3	Artikel C	86
6	Diskussion och konklusion	89
6.1	Reflektionens roll	89
6.1.1	Reflektion möjliggör process och progression	90
6.1.2	Skyddsmekanism för de professionella.....	91
6.1.3	Reflektion som legitimerande i den professionella rollen.	93
6.1.4	Sammanfattande slutsatser.....	93
6.2	Reflektion och handling som mekanismer för professionellt lärande och kunskapsutveckling	94
6.2.1	Sammanfattande slutsatser.....	99
6.3	Organisatoriska förutsättningar	100
6.3.1	Strukturering av reflektion.....	100
6.3.2	Från reflektion till produktion	101
6.3.3	Sammanfattande slutsatser.....	102
6.4	Avslutande konklusioner	103
6.5	Implikationer för forskning och praktik	104
7	Referenser.....	107
	BILAGA 1. Informationsbrev chefer	120

BILAGA 2. Informationsbrev och samtyckesblankett (FCU-utbildade deltagare).....	122
BILAGA 3. Informationsbrev och samtyckesblankett (deltagare utan FCU-utbildning)	125
BILAGA 4. Samtyckesblankett	128
BILAGA 5. Bakgrundsfrågor deltagare	129
BILAGA 6. Intervjuguide fokusgrupper	130
Avhandlingens publikationer	133

Publikation A. Ryding, J., Sorbring, E., & Wernersson, I. (2018). The understanding and use of reflection in family support social work. *Journal of Social Service Research, 44*, 494-508.

Publikation B. Ryding, J. & Wernersson, I. (2019). The role of reflection in family support social work and its possible promotion by a research-supported model. *Journal of Evidence-Based Social Work, 16*, 322-345.

Publikation C. Ryding J. (under granskning). Professional learning in family support social work - the use of an evidence-based model. *Advances in Social Work*.

1 Introduktion

Reflektion beskrivs ofta som viktigt för komplexa och dynamiska praktiker som till exempel socialt arbete. I en praktik där professionella dagligen ställs inför beslutsfattande på osäkra grunder och komplex problemlösning krävs reflektiv och analytisk kapacitet samt flexibilitet (t.ex. Gambrell, 2011; Kinsella, 2010; Mantzoukas, 2008; Schön, 1991; Thompson & Thompson, 2018). För att ta tillvara erfarenheter och möjliggöra *professionellt lärande* och kunskapsutveckling beskrivs reflektion som ett viktigt verktyg (t.ex. Dewey, 1997 [1910]; Kolb, 2015). Genom att ta tillvara och reflektera över sina erfarenheter och basera sina handlingar på resultatet formas en process som kan leda till lärande. Inom ett sådant synsätt antas lärande vara avhängigt både tanke och handling (Dewey, 1997 [1910]; Kolb, 2015). I den dagliga praktiken är lärande (oftast) inte ett specifikt mål och det beskrivs därför som icke-formellt eller informellt (t.ex. Eraut, 2000; Lester & Costley, 2010). Det är en typ av lärande som kan resultera i implicit, eller tyst, kunskap. Denna kunskapsform, som är ett resultat av individuella handlingar och upplevelser, kallas även för personlig eller praktisk kunskap (Aristoteles, 1967; Eraut, 2000). Sådan *erfarenhetsbaserad* kunskap utgör en central del i professionellt yrkesutövande, inte minst i komplexa och varierande praktiker. I takt med nya erfarenheter kan den professionelle utveckla och öka sin kunskap. Beprövad erfarenhet i form av implicit kunskap kan leda till utveckling av en slags intuitiv professionell förmåga som ibland kallas *praktisk visdom* eller professionellt ”artisteri” (Aristoteles, 1967; Cheung, 2016; Dybicz, 2004; Sanderson, 2003; Schön, 1991). Tillsammans med andra mer ”abstrakta” praktikinslag, som till exempel reflektion, degraderas ibland denna kunskapsform vid jämförelse med forskningsbaserad kunskap, eller *evidens*, dvs. systematiskt prövad, vetenskaplig kunskap (Avby, 2018a; Bergmark & Lundström, 2011; Denvall & Johansson, 2012; Otto, Polutta & Ziegler, 2009). Baserat på detta har jag valt att studera socialarbetares förståelse och användning av reflektion, i familjebehandlande socialt arbete generellt och evidensbaserat familjebehandlande socialt arbete mer specifikt. Rollen av reflektion studeras i relation till både den dagliga praktiken och till professionellt lärande och kunskapsutveckling. Avhandlingen är ett resultat av ett samverkansprojekt mellan *Utvecklingscentrum för barns psykiska hälsa* (UPH) och den *Barn- och ungdomsvetenskapliga forskningsmiljön* (BUV) vid Högskolan Väst. UPH är en enhet inom Västra Götalandsregionen (VGR) och

implementerar och utbildar i den evidensbaserade föräldrastödsmodellen Family Check-Up (FCU)¹.

Sedan 2000-talet har forskningsbaserad kunskap i form av till exempel *evidensbaserad praktik* (EBP) fått ökad uppmärksamhet. En orsak är en statlig utredning (SOU 2008:18) som betonade behovet av förstärkt kunskapsutveckling och utvecklad kunskapsbaserad i socialtjänstens verksamheter. För att möta detta behov beslöts en ökad implementering av EBP. Beslutet var politiskt initierat på central nivå och således en åtgärd som genomfördes ”top-down” (t.ex. Bergmark & Lundström, 2011; Denvall & Johansson, 2012). Den medförde dock andra konsekvenser än de ursprungligen avsedda. Förslaget om ökad användning av EBP inom socialtjänsten antogs ur ett socialarbetarperspektiv bygga på effektivitetsdrivna styrningsideal från den privata sektorn och kritiserades sålunda (Liljegren & Parding, 2010; Munro, 2004; Webb, 2001). Ökad uppmärksamhet på standardiserade och manualbaserade modeller, utvärderingar och prestationsmätning av arbete beskrivs som orsakat av ett styrsätt karaktäriserat av organisatorisk logik med byråkrati som verktyg för kontroll (Liljegren & Parding, 2010; SOU, 2018:32). Vidare har EBP kommit att betraktas som ett hot mot en reflekterande, relationsfokuserad och holistisk ansats till praktiken (Baldwin, 2004a; Ingram, Fenton, Jindal-Snape & Hodson, 2014; Ruch, 2002; Webb, 2001). Å andra sidan har kritik även riktats mot reflektion och reflekterande praktik som inslag i praktiken. Ett exempel är att reflektion utgörs av en process som kan ”gräva fram vilka antaganden som helst om vad som helst” (Fook, 2004, s. 59) men också att den saknar konceptuell tydlighet (Kinsella, 2010). Annan kritik är att reflektion snarare tycks separera tanke och handling än förena dem (Fenwick, 2003 & McWilliam, 2002, i Fenwick, Nerland & Jensen, 2012). Svårigheten att precisera vad denna typ av mer ”abstrakta” inslag i praktiken är, vad det kan leda till och resultera i utgör därför grund till kritik. Kritiken mot reflektion respektive EBP behöver sättas i perspektiv då den ofta baseras på missuppfattningar. I komplexa och dynamiska praktiker kan *både* erfarenhets- och forskningsbaserade kunskapsprocesser antas viktiga, inte minst då olika kunskapsformer kompletterar, berikar och stärker varandra (Dewey, 1910, i Avby, 2018a).

Inom professionen socialt arbete finns möjlighet att inkludera och främja både erfarenhets- och forskningsbaserad kunskap. En förutsättning för detta är en

¹ I avhandlingen används begreppet *modell* för att beskriva FCU. Att FCU beskrivs som en modell snarare än som en metod har att göra med dess olika komponenter och varierade användningsområden. UPH beskriver till exempel FCU som en ”modell innehållandes flera metoder”. Det bör dock inte förväxlas med användningen av begreppet modell i relation till exempelvis teoretiska modeller eller evidensbaserad praktik (EBP) som modell (se t.ex. Haynes, Deveraux & Guyatt, 2002).

INTRODUKTION

nyanserad syn på olika kunskapsformer och kvalitetsdrivande inslag i praktiken. Verkligheten är oftast mer komplex än vad teorier och modeller förmår beskriva. Vid implementering av evidens- och manualbaserade modeller utgör den professionelles kunskap, tidigare erfarenhet och reflektiva förmåga viktiga komponenter för den praktiska appliceringen, dvs. för att hjälpa klienten på ett etiskt och säkert sätt utifrån dennes förutsättningar och behov (se Gibbs, 2003a, i Mullen, Shlonsky, Bledsoe & Bellamy, 2005; Mullen et al., 2005). Baserat på ovan beskrivna antaganden kring EBP och reflektion tycks dock vissa hinder stå i vägen för en praktik som inkluderar och främjar båda dessa ansatser, trots att det finns anledning att betona både erfarenhets- och forskningsbaserade kunskapsprocesser i främjandet av en kunskapsutvecklande och kunskapsbaserad socialtjänst. Lärande beskrivs till exempel främjas genom integrering av praktisk och teoretisk kunskap (dvs. med bas i forskning/evidens). Lärande beskrivs även som ett samspel mellan implicit och explicit kunskap (*veta-vad* och *veta-att*, Aristoteles, 1967) (Nonaka & Takeuchi, 1995; Zollo & Winter, 2002, i Avby, 2016). Med hjälp av mer empirisk forskning på området kan ökad insikt kring *hur* reflektion respektive arbetet med en evidensbaserad modell kan stödja professionellt lärande samt *om* och i sådana fall *hur* dessa två kan kombineras. Vilka organisatoriska förutsättningar som krävs för att det ska vara möjligt behöver också undersökas. Utgångspunkten ”what works” eller effektivitetsdiskursen behöver också vidgas till att beakta även andra frågor som till exempel vilka konsekvenser ett ensidigt fokus på snabba resultat får för arbetsmiljö eller klientens upplevelse (Biesta, 2007). Med utgångspunkt i socialt arbete som profession och som ”leverantör” av tjänster till klienter är det viktigt att bredda perspektivet för att möjliggöra en hållbar kvalitetsutveckling. Fortsatt forskning om erfarenhetsbaserad respektive forskningsbaserad kunskap kan ge grund för hur resurstilldelningen för inslag i det praktiska arbetet, till exempel reflektion, kan optimeras.

Vid närmare granskning går det att finna likheter mellan reflektion som en systematisk och strukturerad process och evidensbaserad praktik som filosofi (se Gibbs, 2003a, i Mullen et al., 2005). Både reflektion och EBP handlar om processer och har gemensamt att söka identifiera kunskapsbrister och främja kontinuerligt lärande genom att ta vara på erfarenhet. Båda betonar helheten och hanterar det komplexa samspelet mellan olika faktorer i klientarbetet. Båda har, inte minst genom den holistiska ansatsen, kapacitet att minska risken för misstag och främja etiska hänsynstaganden (Boud, Keogh & Walker, 1985; Ellström, 2006; Gould, 2004; Kolb, 2015; Mullen et al., 2005; Schön, 1991; Sicora, 2017). En utgångspunkt i denna studie är, i linje med beskrivningarna ovan, att erfarenhetsbaserad och forskningsbaserad kunskap inte ska ställas mot varandra. En integration av kunskaper baserade på erfarenheter i det dagliga arbetet och kunskaper baserade på systematiskt provad, vetenskaplig kunskap antas ha bäst

kapacitet att främja kunskapsutveckling inom socialtjänstens verksamhet. Snarare än att betona skillnaderna bör fokus placeras på att kunskapsformerna är kompletterande i en komplex och dynamisk praktik som socialt arbete.

Eftersom professionella i de flesta fall befinner sig inom specifika organisatoriska ramar utgör organisatoriska, eller kontextuella, förutsättningar en viktig faktor i relation till både reflektion och evidensbaserat arbete som inslag i praktiken. *Professionellt lärande* mer specifikt beskrivs som lärande på, för och genom arbetet (Thång, 2004; Tynjälä, 2013, i Mertens et al., 2018). Organisationens syn på professionellt lärande och kunskapsutveckling och dess tillhandahållande av tid och andra resurser utgör därmed en viktig faktor. Organisatoriska förutsättningar har stor betydelse för att professionella ska kunna ta tillvara möjligheter till lärande och kunskapsutveckling från erfarenheter i det dagliga arbetet (t.ex. Avby, 2018b; Fuller & Unwin, 2011).

1.1 Bakgrund och syfte

Socialt arbete är en komplex praktik som ställer krav på många olika förmågor hos de professionella. Tillika är det ett yrkesfält i förändring, orsakat av omgivande faktorer och skiftande intressen. Välfärdsstaten skapar genom de politiska institutionerna ramar och förutsättningar och kan ses som drivande av förändringarna (t.ex. Lundström & Sunesson, 2018). Detta formar verksamheterna och de professionellas villkor, men också klienterna, som mottagare av tjänsterna, påverkas. Statliga utredningar (t.ex. SOU 2008:18, 2018:32) och marknadsliberala strömningar har lett till att både kostnadseffektivitet och praktikens kunskapsbas fått ökad uppmärksamhet under de senaste två decennierna (t.ex. Bergmark & Lundström, 2011; Denvall & Johansson, 2012). Ett exempel är förslaget om ökad användning av EBP för att komma till rätta med behovet av att utveckla en systematisk och explicit kunskapsbas för socialtjänstens verksamhet. Beslut om ökad användning av EBP är politiskt, inte professionellt, initierat och det råder olika uppfattningar om huruvida det är ett kvalitetsdrivande inslag i socialt arbete. Vissa menar att konstadsreduktion är det starkaste motivet för implementering av EBP. Andra beskriver en utvecklad kunskapsbas och därmed säkrare och effektivare behandlingar som den egentliga drivkraften (t.ex. Gambrill, 2011; Gredig & Marsh, 2013; Heiwe et al., 2013; Ponnert & Svensson, 2016; Webb, 2001). Kostnadseffektivitet är i sig inget fel. Dilemmat uppstår när den blir ett övergripande *mål* i socialtjänsten vars uppgift är att ge stöd åt människor som ofta har allvarliga problem och komplicerade livssituationer (t.ex. Gould, 2004; Ponnert & Svensson, 2016; Webb, 2001). När EBP dessutom förmodas reducera

INTRODUKTION

professionell reflektion har det väckt frågan huruvida evidensbaserad begränsar mer än utvecklar socialt arbete som praktik (t.ex. Avby, 2015; Scurlock-Evans & Upton, 2015). En standardiserad och manualbaserad ansats kan dessutom upplevas provocerande och otillräcklig för de klienter socialarbetare möter. Verkligheten är oftast mer komplex än vad en vetenskaplig teori, en modell eller en manual förmår beskriva.

Trots att en evidensbaserad modell används finns därför inga garantier för en omedelbar lösning på det specifika problemet (t.ex. Kwan & Reupert, 2019; Schön, 1991). För att få insikt om en situation och fatta beslut om hur den ska hanteras krävs en professionell person med förmåga till reflektion och intuition (Mullen et al., 2005; Thompson & Thompson, 2018). ”Recept” från en manual räcker inte utan flexibilitet, eftertänksamhet och tidigare erfarenhet krävs för att hantera komplexa problem (t.ex. Messmer & Hitzler, 2011). En alltmer ansträngd praktik med minskat utrymme för ”mjukare” inslag som reflektion och relationsskapande (Ingram et al., 2014) är ett hot mot kvaliteten i socialt arbete och beskrivs som ett resultat av ökat ”produktionsfokus” (Denvall & Johansson, 2012; Matsson, 2017; SOU 2018:32; Swärd, 2016). Sammantaget har en hierarkisk och byråkratisk arbetsmiljö utvecklats där professionella tvingas välja vems behov som ska prioriteras: deras egna (som professionella), klientens eller organisationens (Bradley & Höjer, 2009; Burton & Van Den Broek, 2009). Ett system som fokuserar på delar framför helhet (jmf. *traditionell organisering* och *organisering utifrån en systemsyn*, se SOU 2017:56) tycks ha föranlett både missuppfattningar och förutfattade meningar om olika ansatser i praktiken. Likheterna mellan reflektion, EBP och evidensbaserade modeller som försök att garantera kvalitet och uppnå goda resultat gör att det finns behov av att utveckla kunskaper som grund för hur de kan ges utrymme och användas i det sociala arbetet. Som *street-level bureaucrats* har professionella avgörande betydelse för det praktiska utfallet av centralt initierade processer och beslut (t.ex. Baldwin, 2004b). Detta utgör en anledning till avhandlingens fokus på en yrkeskategori – professionella socialarbetare inom familjebehandling; ett fält där både reflektion och evidensbaserade modeller förekommer och förespråkas. Genom att studera professionella som arbetar med båda dessa inslag eftersträvas bättre förståelse för vad de betyder inom socialt arbete. Kontextuella förutsättningar och personliga attribut är centrala faktorer för professionellt lärande och kunskapsutveckling. Ett intresse i denna studie är hur professionella uppfattar betydelsen av reflektion och evidensbaserat arbete för sitt lärande. Ett annat intresse är att studera professionellas syn på och erfarenheter av organisationens stöd och tilldelning av resurser. Det empiriska exemplet på en evidensbaserad modell utgörs i avhandlingen av föräldrastödsmodellen Family Check-Up (FCU).

1.1.1 Avhandlingens generella syfte och frågeställningar

Syftet är att undersöka vilken roll reflektion har i familjebehandlande socialt arbete med särskilt fokus på professionellas lärande och kunskapsutveckling, både generellt och mer specifikt i evidensbaserat familjebehandlande socialt arbete.

Följande frågeställningar är vägledande i arbetet:

1. Hur förstår och använder socialarbetare reflektion i familjebehandlande arbete?
2. Hur förstår och använder socialarbetare reflektion i *evidensbaserat* familjebehandlande arbete?
3. Hur uppfattar socialarbetare betydelsen av reflektion för professionellt lärande och kunskapsutveckling?
4. Hur uppfattar socialarbetare de organisatoriska förutsättningarna för reflektion, professionellt lärande och kunskapsutveckling?

Avhandlingen innehåller tre artiklar med följande innehåll:

Artikel A behandlar socialarbetares förståelse för och det upplevda värdet av reflektion samt hur de uppfattar organisatoriska förutsättningar för reflektion. Artikel B beskriver socialarbetares användning av reflektion i evidensbaserat familjebehandlande socialt arbete, dvs. i arbetet med FCU, samt hur de uppfattar organisatoriska förutsättningar för detta. Artikel C identifierar socialarbetarnas upplevelse av vad reflektion och organisatoriska förutsättningar betyder för professionellt lärande och kunskapsutveckling i evidensbaserat familjebehandlande socialt arbete.

1.1.2 Avhandlingens disposition

Avhandlingen består av en kapp och tre artiklar. Inledningsvis tillhandahålls en kontextuell beskrivning av socialt arbete och de förändringar som föranlett implementeringen av evidensbaserad praktik. Därefter följer en beskrivning av professionellt lärande och kunskapsutveckling följt av ett kapitel om reflektion. Kapitel 4 redogör för forskningsdesign och metod samt etiska överväganden. I kapitel 5 ges en sammanfattning av avhandlingens artiklar och kapitel 6 behandlar diskussion, konklusion och implikationer.

1.2 Kontextuell beskrivning

I detta avsnitt beskrivs socialt arbete i sitt sammanhang. Termen socialt arbete kan beteckna en yrkesverksamhet, ett ämne i socialarbetarutbildningen och ett forskningsområde.

Avsnittet inleds med kortare redogörelse för det sociala arbetets uppkomst. Därefter följer en beskrivning av socialt arbete i Sverige. Sedan beskrivs förändringar i välfärdssamhället vilka påverkat socialt arbete. Ett resultat av dessa förändringar är införandet av evidensbaserad praktik (EBP) vilket beskrivs i efterföljande avsnitt. Avslutningsvis tillhandahålls en beskrivning av olika perspektiv på EBP.

1.2.1 Socialt arbete – en historisk återblick

Socialt arbete som profession uppkom i mitten av 1800-talet. Initialt bedrevs det av ideella krafter som välgörenhet. Två pionjärer för utvecklingen av socialt arbete vid 1800-talets slut är Jane Addams, ”det sociala arbetets moder”, och Mary Richmond; båda med engagemang i ”the social question” som vid denna tid debatterades i USA. Addams var socialist och utopist med engagemang i välfärdsfrågor. Hennes tankar kring socialt arbete beskrevs i boken *Gatans ungdomar* som utkom 1910 (Bolin, 2011; Meeuwisse & Swärd, 2016; Socialpolitik, 2015). Addams hade även en vilja att sammankoppla socialt arbete med forskning där människors vardag skulle utgöra utgångspunkt. Richmond, i sin tur, anses ha bidragit till det individinriktade sociala arbetet och introducerade den relations- och individinriktade arbetsmetoden *case work*. Hon förespråkade även en användning av systematiska metoder i förändringsarbetet (Bolin, 2011; Meeuwisse & Swärd, 2016).

I slutet av 1800-talet uppstod alltså ett behov av att basera socialt arbete på mer vetenskaplig grund. Att möta människan med hjälp av vetenskapligt grundade arbetsätt hamnade i fokus och betonades av både Addams och Richmond (Meeuwisse & Swärd, 2016; Soydan, 1993, i Mattsson, 2017). I början av 1900-talet blev önskan om en utbildning för personer inom detta ”välgörenhetsarbete” tydlig, vilket föranledde uppstarten av skolor i socialt arbete runtom i Europa och USA. Möjlighet till utbildning på området var ett nödvändigt steg för utvecklingen av socialt arbete till en profession (Bolin, 2011; Mattsson, 2017).

1.2.2 Socialt arbete i Sverige

Avhandlingen fokuserar på professionella inom svensk socialtjänsts familjebehandlande arbete. Familjebehandling i dess olika former är en central del av socialt arbete. Det är en typ av anpassad hjälp med syfte att främja förändring och stärka tryggheten i en familj. Familjer kan själva ansöka om familjebehandling. Då görs en utredning av en socialsekreterare som bedömer hjälpbehovet och om en insats kan beviljas. Hjälpbehoven varierar, men det kan handla om föräldrar som upplever oro, problem eller konflikter med sitt barn/ungdom och därför behöver råd och stöd för att undvika en negativ utveckling. Eftersom insatsen är frivillig bestämmer familjen själv om de vill ha det stöd som erbjuds.

Socialtjänstens arbete bedrivs med hjälp av olika metoder, modeller och program. För att nå ett av verksamhetens övergripande mål; att skydda barn från att fara illa (SOU 2018:32), används en rad insatser med olika karaktär. I avhandlingen används begreppet socialt arbete för att hänvisa till en sådan verksamhet, i detta fall organiserad av kommunen. Med anledning av byråkratiska strukturer är det en organisering som medför viss grad av kontroll och styrning (t.ex. Meeuwisse & Swärd, 2018).

Den första högre utbildningen i socialt arbete i Sverige startade i Stockholm år 1921 genom Institutionen för socialpolitisk och kommunal utbildning efter ett initiativ från Centralförbundet för Socialt Arbete (CSA). Institutionen förstatligades på 1960-talet vilket gav socionomexamen en likvärdig status jämfört med andra akademiska utbildningar. En akademisering av socialt arbete har pågått sedan 1970-talet och 1979 blev socialt arbete både ett eget examensämne och forskningsämne. Idén om en kunskapsbaserad socialtjänst har en lång historia och har dessutom varierat i intensitet sedan socialt arbete blev ett akademiskt forskningsämne på 1970-talet (Bolin, 2011; Mattsson, 2017; Meeuwisse & Swärd, 2018). Trots den tydliga strävan under lång tid att bygga upp en vetenskaplig kunskapsbas har det inte varit enkelt att ge det komplexa praktiska arbetet tydliga riktlinjer för ökad kunskapsbaserad och kunskapsutveckling. I samband med rekommendationen från Statens Offentliga Utredningar år 2008 kring ökad användning av EBP inom socialtjänstens verksamhet (SOU 2008:18) till följd av behovet av en förstärkt kunskapsutveckling och utvecklad kunskapsbaserad, startade en både viktig och intensiv period. Samma år gjordes även en inventering av metoder som används för att främja barns psykiska hälsa i Sveriges kommuner och landsting (Socialstyrelsen, 2008). Inventeringen var kopplad till SOU:s utredning och syftet var även att stödja implementering av evidensbaserade metoder och skapa tvärprofessionella utbildningar. Trots dessa initiativ och rekommendationer betonades behovet av en förstärkt kunskapsutveckling i Socialtjänstens förebyggande verksamhet återigen 2018, då i en annan SOU-rapport (2018:32). Behovet av att samordna arbetet kring kunskapsutveckling,

INTRODUKTION

kunskapsspridning och utveckling och förvaltning av evidensbaserade och förebyggande metoder uppmärksammades också (SOU 2018:32).

Både den offentliga socialtjänsten och Socialförvaltningen regleras av Socialtjänstlagen (SOL). Socialtjänsten är en kommunal förvaltning, dvs. styrd av varje kommuns socialnämnd. Socialtjänstens arbete regleras av SOL där följande anges avseende målet med verksamheten: ”samhällets socialtjänst ska på demokratins och solidaritetens grund främja människornas: i) ekonomiska och sociala trygghet, ii) jämlikhet i levnadsvillkor samt, iii) aktiva deltagande i samhällslivet.” (SOL 2001:453). SOL är en målinriktad ramlag vilket innebär att varje kommun står fri att organisera sin verksamhet utifrån rådande behov och förutsättningar. Mer specifikt avser begreppet *social tjänst* sociala insatser som förmedlas till individer och som socialnämnden ansvarar för (SOU 2018:32).

I SOL finns särskilda bestämmelser för samhällets olika grupper. En av dem berör barn och unga (5. Kap.). Barn och unga utgör ett särskilt fokusområde i Socialtjänstens förebyggande arbete. Barn och ungas trygga uppväxt, under goda förhållanden där de skyddas från att fara illa, utgör ett viktigt område i socialnämndens arbete (SOU 2018:32). När det gäller social barnavård tillhandahåller socialtjänsten insatser antingen som en service eller till följd av en biståndsbedömning. Det innebär att insatsen antingen är frivillig eller föreskriven. En förälder eller en familj som upplever någon form av problem med relationen till sitt barn/ungdom, med ett visst beteende eller med det egna föräldraskapet kan vända sig till Socialtjänsten för råd och stöd. I andra fall initieras en utredning till följd av en inkommen orosanmälan som sedan utgör grund för en eventuell stödinsats.

1.3 Förändring av välfärdssamhället

Socialt arbete är både ett vetenskapligt område och en profession. Avhandlingen fokuserar socialt arbete som en profession, ett arbete som kan bedrivas i olika former och verksamheter. Som en statligt styrd verksamhet påverkas socialt arbete av det politiska klimatet, mandatperioder och rambudgetar på nationell nivå. Socialarbetarnas maktutövning regleras av organisationen och beskrivs innebära liten grad av makt men ett desto större handlingsutrymme (Lundström

² Andra områden är missbruk och beroende (SOU 2018:32).

³ Insats definieras som ”en handling som är inriktad på ett (visst) resultat.” (SOU 2018:32).

& Sunesson, 2018). Nationell styrning samt beslut på EU-nivå och internationell nivå utgör en påverkansfaktor på både regional och kommunal (lokal) nivå. Regionala och kommunala budgetar regleras av den övergripande nationella, något som blir extra tydligt om dessa inte är samstämmiga avseende intressen och prioriteringar (Socialstyrelsen, 2008; SOU 2008:18; Swärd, 2016). Som en verksamhet i den offentliga sektorn kan potentiella svårigheter för bedrivandet på lokal nivå indikeras, till exempel låg grad av inflytande, inskränkt handlingsutrymme samt andra problem och begränsningar (Ponnert & Svensson, 2016; Skillmark & Oscarsson, 2018). Verksamhetens organisering utövar på så sätt påverkan, både på chefer på mellannivå, professionella och klienter, något som dessa grupper i sin tur kan ha svårt att påverka eller förändra (Denvall & Johansson, 2012; Swärd, 2016).

Både historiskt och i modern tid har välfärdsstatens organisering påverkats av samhällsförändringar. Synen på hur den ska organiseras har varierat mellan och inom politiska partier, bland professionsgrupper och forskare (Denvall, 2018; Swärd, 2016). Ett exempel är ökad grad av förebyggande arbete i Socialtjänsten som ett resultat av marknadsmässiga influenser, ett samhällsekonomiskt perspektiv och ett klient/brukarperspektiv (SOU 2008:18, 2018:32). Ett annat är *New Public Management* (NPM), eller ”det nya offentliga styrsystemet”; ett lednings- och styrsätt där modeller från det privata näringslivet används under antagande att detta främjar effektivitet. Inom kommunala verksamheter har detta påverkat innehåll och fokus. Bland annat har konkurrensutsättning, ekonomistyrning, kontroll och mätning kommit att bli centrala och styrande faktorer, även i offentlig sektor (Denvall & Johansson, 2012; Lundström & Sunesson, 2016; Mattsson, 2017; Munro, 2004; Ponnert & Svensson, 2016; SOU 2018:32; Swärd, 2016; Webb, 2001). Uppmärksamhet på evidensbaserad är ytterligare en betydelsefull faktor. Dessa förändringar formar styrning och organisering och påverkar därmed också villkoren för professionella och klienter (t.ex. Avby, 2018a; Skillmark & Oscarsson, 2018; Swärd, 2016). Ökad styrning enligt kriterier som inte utgår från den professionella kompetensen kan leda till förlust av autonomi och möjlighet till reflektion samt minskat handlingsutrymme (Avby, 2018b; Eliasson-Lappalainen, 2018). Ekonomisk effektivitet kan antas vara önskvärd inom alla verksamheter med begränsade resurser, men det kan bli problematiskt om den blir ett mål istället för ett medel. Detta gäller kanske i synnerhet människorelaterade yrken. Omfattande krav på dokumentation och utvärdering med fokus på en balanserad budget kan riskera att uppta mer tid och resurser än att behandla klienter (Denvall & Johansson, 2012; Hasenfeld, i Gibson, Samuels & Pryce, 2018; Munro, 2004).

Några menar att en konsekvens av de beskrivna förändringarna är att socialt arbete utvecklats till en ”produktionsdomän” (Dolan, Pinkerton & Canavan,

INTRODUKTION

2006; Ponnert & Svensson, 2016; Ruch, 2007). Alla förändringar sammantaget påverkar de professionellas förutsättningar i arbetet. Ekonomifokusering beskrivs till exempel ha lett till ett ökat antal klienter och ökat fokus på genomströmning i systemet (Björktomta & Arnsvik, 2016; Munro, 2004). Detaljstyrning, rationalisering och ökad administration kan dock hämma medarbetarnas innovativa förmåga och på så sätt reducera potentiell utveckling av verksamheten (t.ex. Jacobsson & Martinell Barfoed, 2016; Nygren, 2016; SOU 2017:56). Vidare kan det utgöra ett hot mot värdefull kompetens, lärande och engagemang från medarbetarnas sida (Ellström et al., 2016, i Avby, 2018b).

1.3.1 Evidensbaserad praktik (EBP)

Beroende på sammanhang, såsom länder och verksamhetsfält, definieras och tillskrivs EBP olika betydelse (t.ex. Avby, Nilsen & Abrandt Dahlgren, 2013; Mullen et al., 2005). Olika sätt att förstå EBP har kommit att påverka människors uppfattning om hur den kan användas samt vad den kan tillföra praktiken. Detta gäller också inom socialt arbete (Avby, 2018a; Drisko & Grady, 2015; Parrish & Oxhandler, 2015; Scurlock-Evans & Upton, 2015). Antaganden om EBP grundas ibland på missuppfattningar och förutfattade meningar. Begreppsförvirringen betonar vikten av ökad spridning av och utbildning i EBP, både hos professionella och studenter, men det behövs också forskning på området (t.ex. Mullen et al., 2005; Parrish & Oxhandler, 2015; Scurlock-Evans & Upton, 2015).

Evidensbaserad praktik har sitt ursprung i det medicinska fältet och begreppet *evidence-based medicine* (EBM). En vanligt förekommande definition av EBP myntades i detta sammanhang av Sackett och kollegor: “the conscientious, explicit and judicious use of current best evidence about the care of individuals [clients]”, efterföljt av “the integration of best research evidence with clinical expertise and [client] values.” (1996; 2000, citerat av Parrish & Oxhandler, 2015, s. 272). EBP är således ett inslag för kvalitetssäkring i praktiken som kombinerar tre olika faktorer; *professionell expertis, klientens önskemål och förutsättningar* samt *bästa tillgängliga forskning* (se Haynes, Deveraux & Guyatt, 2002; Sackett et al., 2000). Det ursprungliga syftet med EBM var att utgöra en brygga mellan forskning och praktik samt öka graden av vetenskapligt inflytande i det klientrelaterade arbetet. Därigenom kunde betydelsen av ”icke-vetenskapliga” faktorer som till exempel intuition eller oprövade antaganden reduceras (t.ex. Barfoed & Jacobsson, 2012; Gambrill, 2011; Webb, 2001). Med ett fokus på patienten/klienten och dennes önskemål, förutsättningar, medverkan och inverkan skapades ett nytt förhållningssätt med möjlighet till ständigt och systematiskt lärande (t.ex. Haynes et al., 2002; Mullen et al., 2005; SOU 2008:18; ÖK, 2010).

På senare tid har betoningen av den professionelles roll och expertis ökat. Detta syns i den uppdaterade versionen av EBP som modell (Haynes, et al., 2002) (se figur 1). I denna modell placeras professionell expertis centralt istället för som tidigare; som ett av de tre benen, och betraktas därmed som kärnan i EBP. Baserat på modellen kan *professionell expertis* (även kallad *klinisk expertis*) betraktas som en kombination av bästa tillgängliga forskning, klientens önskemål och förutsättningar samt kontextuella förutsättningar. Professionell expertis är inte möjlig utan dessa tre delar (Mullen et al., 2005).



Figur 1. En uppdaterad modell för evidensbaserade kliniska beslut (min översättning). Bearbetad från "Editorial: clinical expertise in the era of evidence-based medicine and patient choice," av R. B. Haynes, P. J. Deveraux och G. H. Guyatt, 2002, *BMJ Evidence-Based Medicine*, 136, s. 37. Copyright 2002 av ACP-ASIM och BMJ Publishing Group for Evidence-Based Medicine och av ACP-ASIM för delar reproducerade från ACP Journal Club. Omtryckt med tillstånd.

I den uppdaterade modellen har *kontextuella förutsättningar* adderats som en ytterligare komponent. Det innebär att enligt ett evidensbaserat perspektiv bör

INTRODUKTION

flera faktorer vägas in i det klientrelaterade arbetet eftersom ”... evidence alone does not make decisions.” (Haynes et al., 2002, s. 1350). Att som professionell balansera de olika faktorerna är komplicerat och utöver yrkeskompetens är förmåga till reflektion och beslutsfattande centralt i EBP (se Gibbs 2003a, i Mullen et al., 2005; Haynes et al., 2002).

Inledningsvis beskrevs hur förståelsen och definitionen av EBP varierar som ett resultat av anpassningar utifrån olika områden (Avby, et al., 2013; Mullen et al., 2005). Ett exempel på sådan anpassning är *evidensbaserat socialt arbete*⁴ (se t.ex. Mullen et al., 2005; Sommerfeld, 2004) som definieras enligt följande:

Genom att sätta klientens intressen först, går evidensbaserade praktiker [professionella] in i ett livslångt lärande som innebär att kontinuerligt ställa specifika frågor med direkt och praktisk vikt för klienter, ett objektiva och effektivt sökande av bästa rådande evidens i förhållande till var och en av dessa frågor, samt att utföra lämpliga handlingar baserat på denna evidens. (min översättning, Gibbs, 2003a, i Mullen et al., 2005 s. 63).

Definitionen belyser vikten av flera komponenters betydelse, i kombination med evidens, för det klientrelaterade arbetet såsom professionellas förmåga till analys, reflektion och utvärdering, ett kritiskt förhållningssätt samt kontinuerlig yrkesmässig utveckling.

Ett annat sätt att beskriva EBP är som en *filosofi*. I detta perspektiv utgörs EBP av en modell eller ansats till praktiken som består av sex steg (se tabell 1). I likhet med tidigare definitioner och förklaringar av begreppet belyser även denna processbeskrivning vikten av professionellas förmåga till reflektion och kritisk analys.

⁴ *Evidence-based social work*. Andra exempel är *evidence-based nursing*, *evidence-based healthcare*, *evidence-based policy*, *evidence-based practices* och *best practices* (se t.ex. Mullen et al., 2005).

Tabell 1. Evidensbaserad praktik som en sex-steps process (min översättning, Gibbs, 2003a, i Mullen et al., 2005).

Evidensbaserad praktik i sex steg
1. Omvandling av informationsbehov till en svarbar fråga. Det kan handla om behov att förebygga, bedöma, behandla eller identifiera risk;
2. Leta reda på ett svar med bästa tillgängliga evidensen;
3. Kritisk värdering av evidensen och dess validitet (närhet till sanningen), inverkan (effektstorlek) och applicerbarhet (användbarhet i praktiken);
4. Integrering av den kritiska värderingens resultat med praktisk erfarenhet, klientens styrkor, värderingar och omständigheter;
5. Utvärdering av effektivitet och ändamålsenlighet genom att genomföra steg 1–4 och söka sätt att förbättra dem till nästa gång;
6. Lära andra att följa samma process (Sackett et al., 2000)

Goda effekter av EBP som bör nämnas är att den kan reducera gapet mellan teori och praktik, minimera misstag i arbetet och undvika att klienter far illa av behandlingen (Gabbrill, 2011; Sicora, 2017). Genom att möjliggöra ökad insikt om forskning kan professionell kunskapsutveckling nås tillsammans med en effektiv, opartisk och jämlik behandling av klienter/patienter (Barfoed & Jacobsson, 2012).

1.3.2 Perspektiv på EBP i socialt arbete

Ovan beskrevs hur EBP som modell utgörs av komponenterna *bästa tillgängliga forskning, professionell expertis, klientens önskemål och omständigheter* samt *kontextuella förutsättningar* (se figur 1, Haynes et al., 2002). Ursprungligen bygger EBP på en filosofi karaktäriserad av en demokratisk beslutsprocess. Den är antiauktoritär och uppmanar till kritiskt granskande av sådant vi redan tror oss veta. Trots det beskrivs ibland arbetet med evidensbaserade modeller som karaktäriserat av ett strikt och okritiskt manualföljande vilket reducerar professionellas handlingsutrymme (Avby, 2018b; Gabbrill, 2006; Haynes et al., 2002; Jacobsson & Barfoed, 2016; Mullen et al., 2005). Som ett verktyg/praktikinslag med syftet att förbättra utfallet av tillhandahållna tjänster i människorelaterade yrken får EBP utstå en del kritik (Bergmark & Lundström, 2011; Heiwe et al., 2013; Mantzoukas,

INTRODUKTION

2008). Människorelaterade yrkespraktiker beskrivs som alldeles för komplexa och varierande för att baseras på enbart kunskap från effektstudier, vilken utgör grund för evidensbaserade modeller. Andra typer av kompetenser anses vara nödvändiga, såsom beprövad erfarenhet, implicit kunskap och reflektion (t.ex. Gray, Joy, Plath & Webb, 2014; Gibson et al., 2018; Ingram et al., 2014; Julkunen & Korhonen, 2011; Mullen et al., 2005). Som begrepp och modell (se figur 1) innefattar EBP därmed mer än applicerandet av resultat från *randomiserade kontrollstudier* (RCT) eller ett orefleterat arbete med standardiserade åtgärder från en manual (t.ex. Mullen et al., 2005). Betydelsen av EBP för praktiken, för de professionella och klienterna återfinns inte i manualen, utan i dess betoning av tillvaratagande av och hänsyn till olika faktorer som aktualiseras i den unika situationen (t.ex. Haynes et al., 2002; Mullen et al., 2005).

Enligt tidigare forskning varierar användningen av EBP hos professionella (t.ex. Bergmark & Lundström, 2011; Heiwe et al., 2011; Heiwe et al., 2013; Pope, Rollins, Chaumba & Riesler, 2011; Rojas & Stenström, 2020) och intresse för EBP behöver inte nödvändigtvis resultera i praktisk användning. Organisatoriska förutsättningar kan antingen hindra eller främja dess användning. Vissa studier identifierar en positiv attityd hos professionella gentemot EBP, medan andra rapporterat en attitydförändring från motvilja till en mer positiv inställning (t.ex. Bergmark & Lundström, 2011; Heiwe et al., 2011; Heiwe et al., 2013; Scurlock-Evans & Upton, 2015).

Hindrande och främjande faktorer för praktisk användning av EBP kan finnas och utgör en del av *kontextuella förutsättningar* (se figur 1). En faktor kopplad till kontextuella förutsättningar är chefers inställning. Chefer har stor betydelse för möjliggörandet av både kunskapsutveckling och evidensbaserat socialt arbete, men kan också utgöra en förebild för medarbetarna (t.ex. Avby, 2018b; Gray, Joy, Plath & Webb, 2015; Morago, 2010; Scurlock-Evans & Upton, 2015). En annan kontextuell faktor som kan fungera hindrande eller främjande är tid. Tidsbrist kan leda till att professionella baserar arbetet på tidigare erfarenhet och rutin eftersom det kräver en lägre insats än att söka ny forskningsbaserad kunskap (Heiwe et al., 2013; Gray, et al., 2014; Muskat, Mishna, Farnia & Wiener, 2010; Pope et al., 2011; Scurlock-Evans & Upton, 2015).

Införandet av EBP i svenskt socialt arbete är ett resultat av ett centralt politiskt beslut, vilket är en kontextuell förutsättning som kan påverka användarnas förståelse och inställning (Avby, 2018a; Bergström & Lundmark, Denvall & Johansson, 2012). Förändringar som följer av politiska beslut kopplas internationellt ofta till begreppet *managerialism*. I litteraturen beskrivs till exempel ökad kontroll, övervakning av uppgifter, utveckling av prestationskulturer och ökad tilltro till standardiserade arbetssätt som implikationer av ett sådant synsätt,

vilket betonar betydelsen av ledarskap snarare än professionellas autonomi (Baldwin, 2004a; Ingram et al., 2014; Knutagård, 2016; Webb, 2001).

Baserat på tidigare forskning om EBP kan variationerna i hur den förstås ha olika grund. Det kan exempelvis handla om: a) okunskap, b) negativa erfarenheter av manualbaserat arbete, c) andra dåliga erfarenheter såsom bristande utbildning i en modell, d) avsaknad av gemensam kunskapssyn, e) bristande vägledning, samt f) kontextuella faktorer (t.ex. Bergmark & Lundström, 2011; Berland, Gundersen & Bentsen, 2012; Epstein, 2011; Gray et al., 2014; Mattsson, 2017). Med hjälp av mer forskning om olika aspekter av EBP kan en bättre förståelse nås kring varför man som professionell väljer, eller inte väljer, att arbeta evidensbaserat. Ett annat argument för mer och annan typ av forskning, är att de studier som genomförts har varit experimentella och haft fokus på effekter i en viss målgrupp (dvs. RCT:s). De professionella som *användare* av evidensbaserade modeller utgör mer sällan fokus för studier (t.ex. Bergmark & Lundström, 2011; Heiwe et al., 2013; Gray et al., 2014, 2015). Experimentella studier i form av RCT är viktiga för att utvärdera metodernas effektivitet. Eftersom professionell expertis och klientens förutsättningar och behov utgör två av kärnkomponenterna i EBP behövs dock studier även kring hur professionella och klienter upplever det evidensbaserade arbetet (Barfoed & Jacobsson, 2012; Epstein, 2011; Gray et al., 2015; Heiwe et al., 2014; Manuel, Mullen, Fang, Bellamy & Bledsoe, 2009).

5 Till exempel uppmaning eller order att arbeta enligt manual och där manualens instruktioner är styrande snarare än den aktuella situationen.

2 Reflektion

Reflektion är en generell mänsklig förmåga, viktig för utveckling av kunskap och kompetens. I människorelaterade yrken, till exempel socialt arbete, är reflektion grundläggande för professionellt lärande. Detta kapitel behandlar reflektion och reflektiva processer.

2.1 Vad är reflektion

Reflektion är ett mångfacetterat begrepp som beskrivs på olika sätt. Exempel på generella definitioner av begreppet är *återkastning*, *återspeglning*, *noggrann (och djup) eftertanke*, *spontan tanke eller slutsats* och *eftersinnande tanke, tyst anmärkning* (SAOL, 2015; SO, 2009). Andra definitioner är: *en formad, och uttryckt, tanke, idé, åsikt eller anmärkning, övervägandet av ett visst ämne, idé eller syfte* (Merriam-Webster, u.å.), och *seriös tanke eller övervägande samt en idé om någonting, särskilt en som skrivs ned eller uttrycks* (Oxford University Press, 2019). Gemensamt för dessa definitioner är att reflektion beskrivs som ett strukturerat och målmedvetet tänkande. Reflektion är individens konversation med och observation av sig själv och sina erfarenheter (Almengor, 2017; Bie, 2007; Birge Rönnerfelt & Norman, 2015; Hood, 2018; Watkins, 2016). Det är en förmåga som möjliggör breddad och fördjupad förståelse av intryck och erfarenheter. Det kan också beskrivas som en form av lärande. Genom reflektion kan fakta och handling, annars isolerade från varandra, knytas samman och gapet mellan dem överbryggas (Dewey, 1997 [1910]). Öppenhet, nyfikenhet och intresse, för sig själv, för andra och för situationen, utgör förutsättningar för reflektion och kan leda till nya sätt att agera (Birge Rönnerfelt & Norman, 2015).

Reflektion beskrivs ibland som *holistisk* (Wilson et al., 2011, i Hood, 2018). Det är ett tänkande som inkluderar fakta och känslor, samt olika typer av objektiva och subjektiva perspektiv. Reflektion kan beskrivas som att lära sig att ”tänka väl”, det vill säga mer systematiskt och strukturerat (Dewey, 1997 [1910], s. 29). Genom reflektion kan olika delar av en erfarenhet särskiljas och bearbetas. Dewey (1997 [1910]) beskriver reflektion, förmågan att tänka systematiskt, som en process i fem steg (tabell 2).

Tabell 2. Reflektionsprocessen som bestående av fem steg (min översättning, Dewey, 1997 [1910]).

Steg
1. Identifiering av en upplevd svårighet eller ett problem.
2. Lokalisering och definiering av problemets karaktär. Kritiskt tänkande är av vikt för att undvika att välja "första bästa" lösning som presenterar sig.
3. Utveckling av en hypotes eller förslag (helst flera) kring problemets möjliga orsak och hur det kan lösas.
4. Prövning av hypotesen/förslagen i syfte att undersöka dess konsekvenser, trovärdighet och vidare utveckling.
5. Ytterligare observationer och experiment/försök genomförs för att rent praktiskt testa hypotesen, eller lösningen, vilken sedan antingen godtas eller förkastas.

Reflektion innebär identifiering och definiering av ett problem och kan anta olika form beroende på problemets komplexitet och transparens. Reflektionsprocessen kan därför beskrivas som en sorts problemlösning, där alternativa möjligheter bekräftas eller förkastas (Dewey, 1997 [1910]; Hood, 2018).

Reflektion har länge betonats som betydelsefull i både det privata och professionella livet. I komplexa och dynamiska praktiker, såsom människorelaterade yrken (t.ex. lärarprofession, sjukvård och socialt arbete) är reflektion oundgänglig (Braine, 2009; Gustafsson & Fagerberg, 2004; Kinsella, 2010; Mann, Gordon & MacLeod, 2009; Schön, 1991; Thompson & Thompson, 2018). Reflektion beskrivs som ett verktyg som används när oförutsägbara eller problematiska situationer uppstår i den dagliga praktiken (t.ex. Schön, 1991). Genom att reflektera över det som har hänt och hur man agerat kan mening och lärande skapas (Gursansky, Quinn & Le Sueur, 2010; Sicora, 2017). Reflektion är, i professionellt arbete, gynnsamt för alla, såväl nybörjare som experter. I likhet med professionell expertis tar det tid att utveckla reflektionsförmåga. Reflektion över *vad* man gör och *varför*, kan ge självkännedom och förståelse av den egna praktiken (Hood, 2018).

2.2 Reflektion som dubbel process

Ovan beskrevs reflektion i fem steg, vilket indikerar att reflektion bör förstås som en process, snarare än en rad oberoende aktiviteter. Formen av process skiljer reflektion från tänkande i mer allmän mening. En reflektionsprocess innebär också ett förhållningssätt där målet inte är att finna ”första bästa” lösning, utan att kritiskt granska olika möjligheter. Genom att kritiskt granska olika tolkningar av ett problem framstår det tydligare. Alternativa lösningar kan upptäckas och ogrundade beslut kan undvikas. En viktig del i människans slutledningsförmåga är det som på engelska beskrivs som *suggestions*, dvs. förslag eller antydan (Dewey, 1997 [1910]). Förslagen grundar sig i tidigare erfarenhet och kunskap. Det innebär att man går från något i det närvarande och påtagliga till ett underliggande sammanhang som inte direkt dyker upp i medvetandet. Om det förslag som först uppenbarar sig också antas, innebär det att ett minimum av reflektion har förekommit, dvs. okritiskt tänkande. Användningen av *suggestions* innebär ett förhållningssätt där man överväger flera tolkningar av en situation eller flera lösningar på ett problem. Den första spontana förståelsen är bara en av flera möjligheter och förmågan att tänka reflektivt gör det möjligt att finna olika alternativ.

I erfarenhetsbaserat lärande beskrivs *reflekerande observation* som förmågan att identifiera det aktuella problemet eller den avvikelse som uppträder i en situation (Kolb, 2015). Även förmåga att resonera är viktig. Genom noggrann reflektion kring en föreslagen lösning av problemet kan dess karaktär, möjligheter och användbarhet tydliggöras. Alternativa lösningars tentativa konsekvenser kan också bedömas. Reflekerande observation är viktig för att testa den valda, hypotetiska, lösningen och dess användbarhet i situationen. Initialt används observation för att definiera problemet och i ett, senare steg, används observation för att undersöka värdet av den potentiella lösningen. Mellan dessa två observationer sker en mental aktivitet: *tänkande*. Detta tänkande, reflektionsprocessen, kräver omdöme eftersom ingen ”gyllene regel” finns för utformningen av dess olika steg (Dewey, 1997 [1910]; Kolb, 2015). Olika situationer har olika karaktär och förutsättningar och kräver olika hantering. I socialt arbete kan detta handla om svårigheten, och orimligheten i, att bemöta alla klienter på samma sätt. I komplexa praktiker bör alla situationer hanteras som unika, utifrån aktuell kontext och specifik karaktär (se t.ex. Dewey, 1997 [1910]). Betydelsen av ett tränat sinne, förmåga till resonemang, experimentellt testande och nyttiggörande av tidigare erfarenheter beskrivs i följande citat:

The trained mind is the one that best grasps the degree of observation, forming of ideas, reasoning, and experimental testing required in any special case, and that profits the most, in future thinking, by mistakes

made in the past. What is important is that the mind should be sensitive to problems and skilled in methods of attack and solution. (Dewey, 1997 [1910], s. 78).

Reflektionsprocessen innehåller en rörelse i två riktningar, *till* och *från*. Processen är både induktiv och deduktiv och innebär: a) en rörelse från fakta mot det aktuella förslaget, och b) en rörelse tillbaka till fakta. Den *induktiva* rörelsen, som utgår från observation, går från det specifika till det universella. Fragment binds samman till en mer sammanhängande bild. I den *deduktiva* rörelsen är den sammanhängande bilden utgångspunkt och en förflyttning sker tillbaka till delarna (fakta, observationer). Syftet med rörelsen är att testa den aktuella lösningens förmåga att sammanföra delarna till en helhet. Den induktiva och deduktiva rörelsen kompletterar varandra: ”en komplett tankehandling involverar båda – således en fruktbar interaktion av särskilt observerade (eller erinrade) överväganden och av inkluderande och långtgående (generella) betydelse.” (Dewey, 1997 [1910], s. 80).

Den idé (t.ex. lösning) som först uppenbarar sig är ofta induktiv. Den utformas som ett antagande och används för att hypotetiskt sortera och resonera kring sådant som ännu inte erfarits, men som *borde*, komma att erfaras senare om antagandet är korrekt. Reflektionsprocessen leder till nya observationer, vilka antingen förstärker eller försvagar det första förslaget. Den dubbla rörelsen, mellan observerade fakta och föreslagen idé/tolkning, möjliggör en sammanhållen istället för en splittrad bild av situationen. Processen utgör på så sätt en slags hypotesprövning. Den innebär ett bollande fram och tillbaka mellan enskilda iakttagelser och logisk slutledning, *inferens*, tills en sammanhållen bild framträtt i form av en förklaring av situationen eller lösning på problemet (Dewey, 1997 [1910]).

Reflektionsprocessen kan jämföras med teorin om *erfarenhetsbaserat lärande* (ELT) (se Kolb, 2015). För transformation av erfarenhet till lärande och kunskap krävs en process. Inom ELT beskrivs *erfarenhet* som dubbelsidig genom att vara både subjektiv och objektiv. På liknande sätt beskrivs även lärande som dubbelsidigt (Illeris, 2011). Det subjektiva och det objektiva liknar det induktiva och det deduktiva eftersom båda begreppsparen beskriver olika verkligheter eller uppfattningar om verkligheten.

Handling (*action*) är centralt för reflektion. Tanke och handling hänger ihop, de föder varandra och ger energi. *Reflektion-i-handling* och *reflektion-över-handling* är två centrala begrepp som beskriver professionellas användning av reflektion under och efter handling (Schön, 1991). Schön beskriver hur ”professionella, utan att förtröttnas, reflekterar i praktiken.” (fritt översatt, Schön, 1991, s. 281), dvs. reflekterar i en pågående situation för att omforma en handling medan den pågår

REFLEKTION

(Schön, 1991). Reflektion-i-handling är inte alltid medveten, men är en del av erfarenheten. Den utgår både från ”övertäckningar” som kräver analys, och från erfarenheter där allt gått enligt plan och resultatet blivit lyckat (Ellström, 2006; Høyrup & Elkjaer, 2006). Mellan reflektion-i-handling och reflektion-över-handling råder ömsesidigt beroende. Förbindelsen dem emellan möjliggör att tidigare reflektioner och erfarenheter används i nya situationer. Teori och praktik kan härigenom integreras och testas (Thompson & Thompson, 2018). Båda formerna av reflektion är beroende av insiktsfulla individer med god självkänedom. Den individuella förmågan att reflektera är mycket betydelsefull och kan tränas upp (Dewey 1997 [1910]; Schön, 1991). Reflektion-över-handling är beroende av faktisk kunskap, men kan också färgas av antaganden om och förståelse av situationen. Metakognitiv kunskap och förmåga till självreflektion är därför viktiga egenskaper för att individen ska inse sina kunskapsmässiga styrkor och brister (Ellström, 2006). Tid är en annan viktig dimension för båda typerna av reflektion. Brist på tid leder till bristande kvalitet på observationer, tänkande och utbyte av idéer, vilket påverkar reflektionens resultat (Ellström, 2006). Ytterligare en form av reflektion, *reflektion-för-handling* (reflection-for-action), har beskrivits av Thompson och Thompson (2018). Sådan reflektion sker innan det praktiska arbetet/den uppkomna situationen, till exempel i form av planering eller att man föreställer sig möjliga scenarier. Som det första steget i kedjan av de tre reflektions-typerna används erfarenheter gjorda i ett tidigare tredje steg, dvs. reflektion-över-handling.

Ovan har antagandet om en stark och viktig koppling mellan tanke och handling genom reflektion beskrivits. Trots detta riktas även kritik mot reflektion som metod eller verktyg. Fenwick (2003) och McWilliam (2002) beskriver ett motsatt antagande som innebär att tanke och handling separeras genom reflektion. På så sätt hindras handling och därför representerar reflektion en begränsad och mentalistisk syn på lärande. De menar vidare att reflekterande praktik framställs som en universell process som egentligen bara passar ett fåtal. Den stödjer dessutom inte optimal utveckling av expertis då den förleder professionella att ”uppfinna” hjulet på nytt (i Fenwick et al., 2012). Reflektion kritiseras även för att sakna tydlighet, både som begrepp och i relation till det förväntade resultat (se t.ex. Boud & Walker, 1998; Ixer, 1990; Ruch, 2002). En typ av kritik handlar om hur reflektion beskrivs. Genom schematiska beskrivningar inom en teknisk-rationell ram reduceras flexibiliteten i reflektionsprocessen (Boud & Walker, 1998). Även Schöns analys av reflektion *i* respektive *över* handling har ifrågasatts. Han motsätter sig kritiken och menar att handling och reflektion både triggar och sätter gränser för varandra (1991).

2.3 Reflektionens olika kontexter

Reflektionsdiskursen kretsar ofta kring individens resonerande med sig själv. Reflektion förekommer dock även som en kollektiv aktivitet. Beroende på kontext får reflektionsprocessen olika form och struktur. Reflektion tillsammans med andra, till exempel kollegor, klienter eller handledare kan vara av samma typer som den individuella, dvs. reflektion-för-handling, reflektion-i-handling och reflektion-över-handling. Beroende på sammanhang kan den vara mer eller mindre formell. Kollektiv reflektion kan ske i samband med en kurs eller utbildning, i samband med konferenser, i reflekterande team på arbetsplatsen, i handledning eller mer spontant tillsammans med en kollega (t.ex. Breidensjö & Huzzard, 2006; Ingram et al., 2014; Thompson & Thompson, 2018). Reflektion-över-handling kan handla om kollektiv reflektion i form av gemensam problemlösning, brainstorming, handledning och olika mötesrelaterade inslag i praktiken. Värdet av en kollektiv dimension i reflektion och lärande beskrivs i flera teorier. Ett exempel är idén om communities of practice i vilken den kollektiva nivån och delande och jämförande av individuella erfarenheter beskrivs som centralt för lärandeprocessen (t.ex. Ingram et al., 2014; Lave & Wenger, i Breidensjö & Huzzard, 2006). Sociokulturella lärandeteorier utgör också exempel på perspektiv med betoning på kontext och den kollektiva dimensionen (Illeris, 2018).

Kommunikation är centralt för kollektiva aktiviteter och språk beskrivs som medierande när erfarenheter delas för att ge stöd, hjälp och råd. Kollektiv reflektion är därför beroende av dialog, deltagande och samarbete. Språkets medierande funktion främjar också produktivitet och utveckling (Vygotsky, i Mäkitalo, 2012). Sådan språklig mediering sker exempelvis när en professionell och en klient reflekterar tillsammans och har en viktig roll, inte minst då parterna befinner sig på olika nivåer erfarenhetsmässigt (Breidensjö & Huzzard, 2006; Ingram et al., 2014; Schön, 1991).

Reflektion kan påverka på olika sätt, till exempel personligt eller mer övergripande organisatoriskt. I ett större perspektiv kan kollektiv reflektion påverka en verksamhets processer, produktion och prestanda (Cressey, 2006). Både kvaliteten i arbetet för medarbetarna och en konkurrenskraftig organisation uppmärksammas därför (Stebbins, Freed, Shani & Doerr, 2006). I relation till organisationen nämns tre olika typer av kollektiv reflektion: *formell*, *funktionell* och *inbäddad kollektiv reflektion* (Cressey, 2006). Typerna återspeglar medarbetarnas nivå av deltagande i det som sker på arbetsplatsen och relaterar till faktorer som autonomi, delaktighet, beslutsfattande och inflytande. Dessa faktorer påverkas i sin tur av kultur, normer och traditioner. Förekomst och betydelse skiftar således mellan länder och över tid. *Formell reflektion* avser en typ av opersonligt engagemang karaktäriserad av

REFLEKTION

stabilitet och skydd snarare än förändring och innovation. Detta är ett policystyrt inslag i praktiken och medarbetarna i denna typ av organisation är relativt mindre delaktiga och utövar lägre grad av inflytande. Genom reducerad möjlighet att påverka och förändra, och att engagerade medarbetare kan misstänkas vara ett hot mot stadgar och agendor, menar Cressey att formell reflektion ibland snarast blir begränsande (*reductive*) (2006). *Funktionell reflektion* karaktäriseras, å andra sidan, av mer delaktighet och medarbetarinflytande. Organisationer där denna typ förekommer betonar reflektionens funktion för organisationens produktivitet. Reflektion sker då, jämfört med den formella typen, mer decentraliserat. Medarbetarna ses som en ”produktiv kraft” och deras deltagande antas höja organisationens kapacitet. Genom förbättrade relationer och tillvägagångssätt kan både produktivitet och innovation öka. Denna typ av reflektion framträder i praktiken genom arbete i team eller projektgrupper. Till följd av gemensamma och specifika mål eller fokusområden främjas autonomi och inflytande för medarbetarna. Enligt Roth (1997, i Cressey, 2006) finns dock organisationer inom vilka delaktighet, reflektion och lärande inte prioriteras, trots en ”team-work agenda”. Fokus är då snarare på ”rationalisering” genom ökad produktivitet, kostnadsmedvetenhet, begränsad autonomi och ökad kontroll. Ett sådant exempel är *Lean Production*. I den tredje typen, *inbäddad kollektiv reflektion*, ses organisationen som ”lärande” och fokus har skiftat från standardisering och kontroll till innovation och kreativitet. Ledningens och handledningens funktion är att stödja kritiska och ifrågasättande medarbetare, vilka ses som betydelsefulla. Medarbetarnas engagemang och hur olika typer av expertis kan användas utgör centrala angelägenheter och organisationen karaktäriseras av dialog- och reflektionsprocesser. Dessa tre kollektiva reflektionstyper åskådliggör olika syn på medarbetare och deras grad av delaktighet i den övergripande organisationen. Vilket sätt som är mest lämpligt kan variera. Att balansera graden av autonomi och inflytande från medarbetare med bibehållen kontroll över produktivitet, tillvägagångssätt och lärandeprocesser kan vara svårt. Samtidigt betonas att ett visst mått av ifrågasättande från medarbetarnas sida, till exempel genom kollektiva och decentraliserade reflektionsprocesser, är nödvändigt för att främja ny kunskap och utveckling (Cressey, 2006). Som en individuell och kollektiv aktivitet förekommer reflektion i en personlig, par/dyadisk och grupprelaterad kontext, alla med möjlighet att bidra till lärande (Thompson & Thompson, 2018). För att undvika favorisering eller upphöjande av någon typ bör deras kompletterande karaktär betonas. Vissa frågor eller problem hanteras exempelvis bäst i individuell eller personlig reflektion medan andra kan kräva ett kollektivt forum. Olika situationer kräver olika hantering, varför ingen av reflektionstyperna ska ses som bättre eller mer värd (t.ex. Bradley & Höjer, 2009). Individens reflektiva förmåga kan dessutom utvecklas genom deltagande i kollektiva sammanhang i vilka individerna skapar gemensam mening och förståelse vilket kan främja måluppfyllelse (Nyhan, 2006).

Reflektion kan alltså förekomma som en individuell, en parvis eller en grupprelaterad aktivitet. Oavsett form och sammanhang kan den bidra till lärande (t.ex. Boud et al., 1985; Dewey, 1997 [1910]; Ellström, 2006; Kolb, 2015; Thompson & Thompson, 2018). Familjebehandling inom socialt arbete utförs både individuellt och i par. Vid individuellt arbete kan den professionelle söka stöd och råd hos kollegor genom gemensam reflektion, även om man inte arbetar tillsammans med det specifika fallet (även kallat *peer support*, se Thompson & Thompson, 2018). En behandlingssituation består således av två, eller fler, personer med olika kunskap, förutsättningar och förförståelse. Människors olikhet innebär att en ”reflekterande konversation” med situationen möjliggör insikt om olika perspektiv (se Schön, 1991). Med utgångspunkt i individuella reflektioner kan en kollektiv reflektion möjliggöras som främjar ömsesidig förståelse. För att parterna ska kunna ta del av varandras förkunskaper och expertis krävs dock både omformuleringar och översättningar. Genom öppen och ärlig reflektion kan den professionelle både upptäcka begränsningar i sin egen kompetens och finna sätt att hantera dessa. Förutsättningar skapas då för samtal med klienten. Detta kan leda till en ömsesidig förståelse och en gemensam bild av situationen. Ett ”reflekterande kontrakt” mellan professionell och klient kan upprättas som underlättar det gemensamma, meningsskapande arbetet (se Schön, 1991). Kollektiv reflektion kan därför ses som viktigt för att nå en gemensam förståelse i klientrelaterat arbete. Samtidigt är det viktigt att den professionella förstår sin egen inverkan på behandlingssituationen. Underliggande uppfattningar kan utgöra ett hot eller en risk mot det gemensamma reflekterande kontraktet (Thompson & Thompson, 2018). För att kunna lära från situationen och klienten behöver den professionelle känna sig trygg vilket också kräver förmåga att reflektera (Schön, 1991).

Även arbetsmiljö kan beskrivas som en reflektionskontext. Reflekterande praktik kan vara mer destruktivt än hjälpsamt och utvecklande i en miljö med bristande förutsättningar. Både individuella attribut såsom personlighet, erfarenhet, känslor och intresse, och externa faktorer i form av miljöer, klienter och organisation, påverkar reflektionsprocessen (Thompson & Thompson, 2018; Yip, 2006). För en gynnsam reflektionsprocess, som individer trivs i, bör det råda harmoni mellan det interna (individuella) och det externa. Oförenlighet mellan inre och yttre faktorer kan leda till känslor av obehag. I reflektionsprocessen försöker individen synliggöra ”bra” yrkesutövande enligt praxis, men också möjligheter till förbättring där praxis eller det egna utövandet brister. Individen försöker även förklara *varför* hen agerat på ett visst sätt i en viss situation. När individen upptäcker brister i sitt eget agerande kan hen vilja förklara detta med inflytande från externa faktorer utanför egen kontroll (Yip, 2006).

REFLEKTION

Reflektionsprocessen involverar starka känslor. Tidigare erfarenheter kan göra sig påmind och, med negativa konsekvenser, rubba balansen hos individer. För att både synliggöra och ifrågasätta det förgivettagna och möjliggöra ett kritiskt förhållningssätt krävs en reflekterande, utvärderande och insiktsfull individ (interna faktorer) (Thompson & Thompson, 2018; Yip, 2006). För att möjliggöra konstruktiv reflektion krävs, avseende externa faktorer, en öppen och empatisk kontext, vilken även inkluderar kollegor/medarbetare. För att dela med sig av obekväma erfarenheter krävs stöd av och tillit till kollegorna. En nedtryckande psyko-social arbetsmiljö kan därför vara försvårande och, i vissa fall, destruktiv för reflekterande praktik. En kritisk handledare, likgiltiga kollegor, nedtryckande dynamik i arbetslaget och osäkerhet i gruppen utgör därför faktorer som riskerar att förvandla reflektion till något negativt. Att dela med sig av erfarenheter kan omvandlas till ett maktmedel om information används mot individen istället för att bli konstruktiv i en gemensam process. Reflekterande processer i en bristande arbetsmiljö kan på så sätt utgöra ett hot mot både den personliga och professionella identiteten (t.ex. Yip, 2006).

3 Kunskapsutveckling och professionellt lärande

Professionellt lärande kan, liksom allt annat lärande, ske i olika former och resultera i olika typer av kunskap. Det är inte möjligt att här behandla alla de perspektiv och teorier som utvecklats för att bättre förstå det lärande som sker genom utövande av en profession. Kapitlet redogör för ett urval av sådana teorier med fokus på lärande genom erfarenhet.

3.1 Definition av kunskap

Kunskap utgör, vid sidan av förståelse och färdigheter, innehåll som kan möjliggöras genom lärande som process. Detta innebär att kunskap, förståelse och färdigheter är sådant som kan *läras* (Illeris, 2007); ett resultat eller en produkt av lärande och erfarenheter och som kan utgå från såväl individuella som kollektiva aktiviteter. Vetenskaplig kunskap ges ibland en särställning genom att den är systematiskt prövad enligt strikta och transparenta metoder. Professionell kunskap kan nås genom studier och erfarenhet. Ibland kallas kunskap med bas i erfarenhet för *praktisk* kunskap och kunskap med bas i forskning eller evidens för *teoretisk* kunskap (Avby et al., 2015; Eraut, 1985; Mattsson, 2017; Nilsen, Nordström & Ellström, 2011).

Ibland används Aristoteles termer *episteme*, *tekne* och *fronesis* för att beteckna de tre kunskapsformerna faktakunskap, färdighetskunskap och förtrogenhetskunskap. Episteme beskrivs också som vetande, tekne som kunnighet och fronesis som klokhet. En annan distinktion särskiljer kunskap om det generella (förklarande), praktisk kunskap och etisk eller moralisk kunskap (Aristoteles, 1967; Avby, 2018a) (se tabell 3).

Tabell 3. Tre kunskapsformer (fritt från Aristoteles, 1967, Avby, 2016, 2018a).

	Episteme	Tekne	Fronesis
Andra begrepp	Fakta Förståelse Kunskap om "what works"	Färdighet	Förtrogenhet Kunskap "that works"
Innebörd	<ul style="list-style-type: none"> • Veta att • Veta varför • Kunskap om det generella • Forskningsbaserad kunskap • Explicit 	<ul style="list-style-type: none"> • Veta hur • Handlingsberedskap • Kontextberoende 	<ul style="list-style-type: none"> • Veta vad • Etisk och moralisk förmåga att • "Välja rätt" • Reflektion, analys • "Common sense" • Implicit
	<i>Vetande</i> – Insikt	<i>Kunnighet</i> – Förmåga	<i>Klokhet</i> – Omdöme
	<i>Förklarande kunskap</i>	<i>Praktisk kunskap</i>	<i>Vägledande kunskap</i>
Hur?	Inlärt genom studier, deduktion, resonemangförande. Ofta kopplat till teoretisering och vetenskaplig/teoretisk kunskap.	Tillämpa kunskap i ett visst syfte. Kopplat till induktion och individens handling.	Förvärvat genom erfarenhet. Förtrogenhetskunskap sammankopplad med implicit kunskap, intuition. Förmåga att se bortom det generella. Ofta visad genom handling.
Exempel	Veta att Socialtjänstlagen reglerar det arbete som utförs inom Socialtjänstens verksamhet och att man som professionell behöver förhålla sig till detta regelverk.	Veta hur en utredning inom ramarna för Socialtjänstens arbete bör/ska genomföras och besitta praktisk förmåga att utföra arbetet.	Förmågan att i en unik situation, t.ex. med en klient, kunna gå bortom generell praxis i syfte att finna den bästa lösningen. Klokhet baserad på erfarenhet som kan vägleda i komplexa situationer.

Kunskap kan också beskrivas som antingen *explicit* eller *implicit/tyst*. Andra beteckningar med ungefär samma innebörd är *kodifierad* respektive *personlig* kunskap. Kodifierad kunskap är definitionsmässigt explicit medan personlig kunskap kan vara explicit eller implicit (Eraut, 2000). Personlig kunskap är individens erfarenheter och lärande som blir synligt genom användning i relation till andra människor och sammanhang. Den kan inte fångas in i regler och anvisningar utan uttrycks i handling som praktisk kunskap eller tekne (se

KUNSKAPSUTVECKLING OCH PROFESSIONELLT LÄRANDE

Aristoteles, 1967; Eraut, 2000). Personlig praktisk kunskap med bas i erfarenhet har stor betydelse för utveckling av professionell kunskap/expertis. Att personlig kunskap är implicit, ”tyst”, och svår att beskriva och överföra har dock lett till att denna kunskapsform ifrågasatts. På senare tid har vikten av att professionell verksamhet bygger på forskningsbaserad kunskap och evidensbaserad praktik kommit att betonas starkt. Samtidigt har betydelsen av implicit, personlig och erfarenhetsbaserad kunskap i viss mån degraderats, men också beskrivits som oundgänglig (t.ex. Avby, 2018a; Ingram et al., 2014; Messmer & Hitzler, 2011; Otto et al., 2009). Både implicit/personlig och explicit/kodifierad kunskap är nödvändig i professionellt lärande och kunskapsutveckling. Implicit kunskap bör därför inte ses som något perifert eller mindre betydelsefullt (Eraut, 2000; Sanderson, 2003).

Situationer som den professionelle, till exempel en socialarbetare, möter i sin yrkesutövning har olika komplexitet och kräver olika hantering. Ibland kan de hanteras utifrån rutin, ibland kräver de analys, reflektion och experimenterande. Oavsett hantering kan situationerna leda till nya erfarenheter. En professionells förmåga att avgöra vad en situation kräver är viktig och understöds av kunskap om olika tillgängliga alternativ, dvs. av *meta-vad* kunskap och omdöme/klokhets. Klokhets kan beskrivas som förmågan att hantera komplexa problem i praktisk handling med bibehållen hänsyn till olika perspektiv och intressen (Aristoteles, 1967).

I relation till klokhets bör visdom nämnas. *Praktisk visdom* (practice wisdom) avser intuitiv, implicit och erfarenhetsbaserad kunskap, dvs. fronesis (Cheung, 2016; Dybicz, 2004; Schön, 1991). Medan kunskap beskrivs som samlad fakta beskrivs visdom som ”en hjärtesak med egna tankeprocesser” (Marsden, 2009, i Ruwhiu & Cone, 2010). Gibbs (2004, i Thompson & Thompson, 2018) beskriver hur kunskap ger insikt om vad någonting är, men inte nödvändigtvis om hur det ska användas. Visdom är det som länkar samman kunskap med meningsfull praktisk användning. Genom tillvaratagande av erfarenheter kan den professionelle utveckla sin implicita kunskap. Denna kunskap utgör grund för praktisk visdom och manifesteras genom sunt förnuft och en ”intuitiv” känsla i relation till arbetet. Praktisk visdom kan exempelvis komma till uttryck i en känsla av att något inte står rätt till, trots att situationen, till synes säger något annat. Det är en kunskapsform som medför professionell fingertoppskänsla men vars bakgrund och orsak inte alltid enkelt kan förklaras (Aristoteles, 1967; Avby, et al., 2015; Eneroth, 1990; Sanderson, 2003; Schön, 1991).

3.1.1 Kunskap som transaktion

Med beskrivningen ”kunskap som transaktion” avses Deweys *transactional theory of knowing* (i Biesta, 2007). Dewey var aktiv under slutet av 1800-talet och 1900-talets första hälft. Sedan dess har världen genomgått omvälvande förändringar. Avseende professionellt lärande och kunskapsutveckling har förutsättningar för arbete förändrats, likaså utbildning och samhällsliga strukturer. Dagens moderna samhälle är olikt det under Deweys tid. Trots det kan delar av hans teorier appliceras på området lärande och kunskapsutveckling i 2020-talets arbetsliv.

Ibland beskrivs *kunnande* (knowing), rent begreppsmässigt, som mer lämpligt än kunskap (knowledge), inte minst i relation till erfarenhetsbaserat lärande. Kunskap relaterar till relationen mellan handlingar och dess konsekvenser, dvs. erfarenheter. Erfarenheter leder till ”förändring i organiska strukturer som präglar framtida beteende.” (Dewey, 1938, i Biesta, 2007, s. 14). Erhållen kunskap berör främst oss själva som individer och vår omvärld (Dewey, 1997 [1910]). Transaktionsbegreppet är centralt för kunskapsutveckling. Kunskap ackumuleras genom erfarenhet, dvs. genom transaktionerna mellan individen (som en levande organism) och hennes omgivning/miljö. Genom handling och transaktion med omgivningen skapas erfarenheter som påverkar och förändrar oss, både nu och framöver. Denna typ av förändringar kan kallas praktisk erfarenhet (*habits*) och avser individens benägenhet för handling snarare än rutiner. Handling kopplas till experimenterande, eller testande, av olika sätt att hantera en situation vilket möjliggör en process av lärande och kunskapsutveckling liknande *trial-and-error*. Denna process omfattar dock också reflektion och beskrivs därför som mer kognitiv. Källan till lärande beskrivs som erfarenheter av handlande och dess konsekvenser (Dewey, 1925, i Biesta, 2007).

I transaktionsteorin är *individen* fokus, men omvärlden uppmärksammas som en del av individens erfarenhet. Kunskap nås inte genom abstrakt betraktelse av världen, genom att registrera vad som sker, utan om aktiva relationer och transaktioner mellan individ och omvärld. Individen är ingen passiv åskådare som betraktar och ”tar in” omvärlden utan högst delaktig i skapandet av kunskap i och om världen hon lever i (Biesta, 2007). Kunskap beskrivs som förbättrad förståelse av relationen mellan handlande och dess konsekvenser. Människan beskrivs som aktiv i sitt förhållande till situationer och händelser. Kunskap ger individen ökad kontroll genom att möjliggöra planerad handling, vilket innebär ökade chanser att målmedvetet styra och hantera olika situationer (Biesta, 2007).

Enligt *transactional theory of knowing* förvärvas nya praktiska erfarenheter (*habits*) i situationer där transaktionen, utbytet med omgivningen, störs eller avbryts. Vid svårighet att upprätthålla en transaktion uppstår behov av ny kunskap för att hantera den förändrade situationen – tidigare förvärvad praktik (*habits*) är inte

tillräcklig. Det kan exempelvis handla om en obestämd situation där individen inte vet hur hon ska agera eller situationer som kräver en tidigare oprövad typ av respons. För att hantera den nya situationen krävs att individen tar reda på vad som är problemet. Enligt Dewey är problem och lösning olika sidor av samma sak; det är först när vi funnit lösningen som vi kan veta vad problemet handlade om (i Biesta, 2007). Transaktionsprocessen kan beskrivas som en typ av hypotesprövande (*process of inquiry*) där reflektion och experimenterande är centrala aktiviteter. Processen syftar till att nå förståelse kring *vad* som behöver göras och *hur*, att *testa* den föreslagna lösningen; att *utvärdera* dess resultat och slutligen att använda förståelse och resultat för att *anpassa/justera* framtida beteende (Biesta, 2007; Dewey, 1997 [1910]). Med kunskap som resultatet av handling betonar teorin hur kunskap är något som *görs*, dvs. skapas genom individens handlingar. Kunskap är resultatet av individuella erfarenheter, av en specifik situation med en specifik lösning. Ackumulerad kunskap kan därför säga oss något om vad som *fungerade*, men mindre om vad som kommer att *fungera* i framtiden (Biesta, 2007). I likhet med reflektionsprocessen kan denna typ av hypotesprövande process inte användas i alla situationer en individ ställs inför. Det skulle kräva för mycket tid och energi. Processen appliceras snarare i situationer där transaktionen störs eller avbryts, dvs. när vi stöter på ett problem. För att kunna identifiera vilka dessa situationer är beskrivs individens reflektionsförmåga som avgörande (Dewey, 1997 [1910]; Schön, 1991).

3.1.2 Ett pragmatiskt perspektiv

”Det är genom vad vi gör och försöker göra som vi primärt känner världen.” (Molander, 1996, s, 107).

Pragmatism är ett filosofiskt begrepp som utgör ram för många lärandeteorier. Som filosofi förkastar pragmatismen idén om absoluta sanningar (t.ex. Hothersall, 2019). ”Klassisk” pragmatism, grundad på idéer av Peirce, James och Dewey, uppstod som ett svar på tekniska och samhällsliga förändringar vilka medförde en förändrad syn på människans natur. Som en vetenskaplig inriktning och strömning snarare än en renodlad lärandeteori inkluderar begreppet mer än lärande i meningen ”varaktig kapacitetsförändring” (Illeris, 2007). Kunskapens funktion, värde och nytta, konsekvenserna av våra handlingar och kunskap som kontextuell är väsentligt inom pragmatismen (t.ex. Hothersall, 2019). Hypotesprövning (*process of inquiry*) betonas som ett redskap för att uppnå bättre beredskap för praktisk handling genom bättre förståelse av världen.

Kunskap värderas inom pragmatismen utifrån dess roll i olika situationer och i relation till individens handlingar. Som ett handlingsorienterat perspektiv ses

mening som avhängig handling. Kunskap ses som provisorisk eftersom det är svårt att avgöra vad som är ”sanning”. Det pågår ständig förändring i världen och situationer påverkas av både subjektet och av hennes objektiva omgivning, även de i ständig förändring. Tidigare erfarenheter utgör grund för framtida observationer och erfarenheter men kan inte bidra med generaliserbara sanningar eller teorier kring vad som fungerar (se t.ex. Biesta, 2007; Illeris, 2011; Kolb, 2015; Ruwhiu & Cone, 2010). Nya situationer kräver nya betraktelser och tolkningar och kommer att hanteras på nya sätt. Det är endast i situationer där transaktionen *inte* störes eller avbryts som etablerade vanor kan användas.

Enligt ett pragmatiskt perspektiv är teoretisk kunskap, till exempel en abstrakt modell, inte direkt ”användbar”. Det är först när teorierna omformas genom handling som de kan utvecklas till implicit, erfarenhetsbaserad kunskap (Molander, 1996). Sådana processer kan möjliggöra utveckling av så kallat professionellt ”artisteri” i form av intuitiv förmåga, fronesis eller förtrogenhet (Aristoteles, 1967; Eraut, 1985; Sanderson, 2003; Schön, 1991).

En likhet mellan det pragmatiska perspektivet och erfarenhetsbaserat lärande (vilket beskrivs nedan) är betoningen av det situationsspecifika. Den specifika situationen hanteras med hjälp av en explorativ process bestående av flera steg. Genom experimenterande, reflektion, analys, förslag på lösning, utvärdering och eventuell justering av handlandet försöker individen finna ett fungerande sätt att hantera den aktuella situationen. När erfarenheter av sådan ”hypotesprövning” tas tillvara kan de bidra med bestående kunskap. Eftersom syftet är att praktiskt hantera en specifik situation kan processen inte vara (helt) standardiserad. Varierande angreppssätt som är anpassade efter situationens karaktär krävs (Avby, 2018a; Dewey, 1997 [1910]; Molander, 1996).

3.2 Definition av lärande

I likhet med kunskap är lärande ett mångfacetterat begrepp. *Hur* lärande sker har länge varit en central fråga, som först studerades inom psykologi och senare inom andra fält som biologi, pedagogik och sociologi (Illeris, 2018). Lärande är en grundläggande biologisk kapacitet och därmed en ofrånkomlig del av människans existens. Lärande kan definieras som processen genom vilken kunskap anskaffas; ”en process som för levande organismer leder till en bestående förändring i kapacitet, inte enbart på grund av glömska, biologisk mognad eller åldrande.” (min översättning, Illeris, 2007, s. 13; Eraut, 2000; Illeris, 2018).

Professionellt lärande beskrivs som en pågående process för att förbättra förståelsen av arbetsuppgiften och kontexten. Att lära på arbetet, genom arbetet samt för och

KUNSKAPSUTVECKLING OCH PROFESSIONELLT LÄRANDE

om arbetet betecknas ibland som *arbetsplatsrelaterat lärande*, *arbetsbaserat lärande* och *arbetsintegrerat lärande* (Thång, 2004; Tynjälä, 2013, i Mertens et al., 2018). Idag ställs allt högre krav på kontinuerligt lärande och utveckling, inte minst i arbetet. För att nå förbättrad förståelse krävs ett sökande efter och en öppenhet inför ny kunskap som kan användas i praktiken. Detta är särskilt viktigt i komplexa situationer (Illeris, 2007), och där transaktionen störs (se Dewey, i Biesta, 2007). Professionellt lärande handlar ofta om *informellt* eller *icke-formellt* lärande. Som namnet indikerar sker denna typ av lärande inte genom formellt organiserade program eller utbildningar. Lärandet är inte kopplat till ett föreskrivet utfall eller resultat eller till en utvald lärare. Icke-formellt lärande är snarare ett intuitivt lärande i den dagliga praktiken. Det möjliggörs och skapas genom inslag i arbetet till exempel problemlösning, nya uppgifter och handledning (Eraut, 2000; Lester & Costley, 2010).

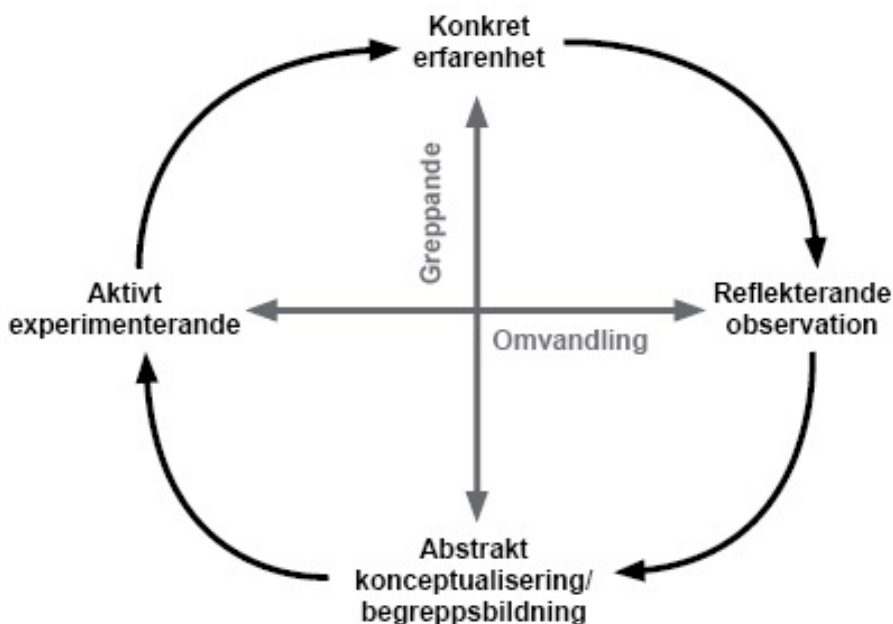
Formellt lärande är däremot både planerat och målinriktat och resultatet av strukturerade lärandetillfällen. Dessa tillfällen har en föreskriven ram och en anknuten lärare eller ansvarig person och kan till exempel vara ett utbildningsprogram eller en kurs (Eraut, 2000; Malcolm, Hodgkinson & Colley, 2003). Formellt lärande är därför inget som vanligtvis sker direkt i eller genom den dagliga praktiken. Människans lärande sker alltså i olika former. Lärande möjliggörs genom att använda existerande kunskap i nya situationer eller på ett nytt sätt (Eraut, 2000). Gemensamt för allt lärande, oavsett form, är dock att en förändring sker (Illeris, 2007). Vid sidan av att lära sig en ny färdighet eller förmåga kan lärande också leda till förändringar i attityd, åsikt eller beteende (Avby, 2018a).

Lärande kan beskrivas ske både medvetet och omedvetet. Konkreta erfarenheter utgör en källa till lärande, mer ”abstrakt” eller passivt lärande kan också ske. Att delta i en kurs eller utbildning bidrar exempelvis till ett aktivt och medvetet lärande. Det vardagliga lärandet, som ett resultat av tillvaratagande av erfarenheter, kan däremot vara både aktivt och passivt. Det vi lär finns inom olika domäner och har olika innebörd. Vi kan till exempel lära oss att läsa eller cykla, men också att visa medmänsklighet och omsorg eller att ta hand om oss själva. Även oönskade beteenden lärs på samma sätt som önskade. Individens förmåga till effektivt lärande utvecklas och modifieras i takt med erfarenheter av att ha lärt sig. Vissa former kan generaliseras medan andra är situationsspecifika. Oavsett *hur* lärandet sker utgör erfarenheter en viktig del, inte minst i problematiska eller avvikande situationer. Lärprocessens dynamiska karaktär och inflytandet från erfarenheter beskrivs tydligt i följande citat: “a process whereby concepts are derived from and continuously modified by experience. No two thoughts are ever the same, since experience always intervenes.” (Kolb, 2015, s. 37).

3.2.1 Erfarenhetsbaserat lärande (ELT)

Erfarenhet är ett dubbeltydigt begrepp. Det beskrivs mer specifikt som: ”*vad* människor gör och genomlider, *vad* de strävar efter, älskar, tror och uthärdar, men också *hur* människor agerar och ageras på, sätten på vilka de gör och genomlider, önskar och njuter av, ser, tror, fantiserar – kortfattat processen av att *erfara*.” (Dewey, 1958, s. 8). Processen, snarare än själva resultatet, utgör fokus i erfarenhetsbaserat lärande (ELT). Lärande ses som en process vars resultat kan ge information om vad som fungerat i dåtid. Eftersom ingen situation är identisk med någon annan kan helt generella slutsatser inte dras (Kolb, 2015). Att ta tillvara på erfarenhet skapar dock ökad insikt om olika handlingsalternativ och deras konsekvenser, vilket beskrivs som centralt för lärande. Individen kan nå insikt om vad som fungerade bra och mindre bra i en specifik situation och i takt med nya erfarenheter blir hon varse allt fler alternativa lösningar och deras resultat. Därmed utvecklas kunskap om relationen mellan handlingar och deras möjliga konsekvenser. Det unika i de situationer som individen ställs inför försvårar möjligheten till standardiserad hantering och handling. Då kunskap, som i det pragmatiska perspektivet, ses som kontextspecifik snarare än universell är möjligheten att göra praktisk generalisering starkt begränsad (Biesta, 2007; Illeris, 2011; Kolb, 2015; Ruwhiu & Cone, 2010). Lärandeprocessen innehåller dock även information om olika situationers specifika krav på hantering, vilket innebär att reflektion och flexibilitet är viktiga förmågor (Dewey, 1997 [1910]; Kolb, 2015).

Teorin om erfarenhetsbaserat lärande handlar främst om *hur* kunskap nås och individens medvetna, intellektuella bearbetning av sina erfarenheter sätts i fokus. Fyra adaptiva steg eller aspekter betonas för effektivt lärande. Dessa är *konkret erfarenhet* (KE), *reflekterande observation* (RO), *abstrakt konceptualisering* (AK) och *aktivt experimenterande* (AE) (se figur 2). Lärprocessen består av två dimensioner som kontinuerligt varierar mellan två förhållningssätt. Den första dimensionen rör sig mellan konkret erfarenhet på ena sidan och abstrakt konceptualisering (begreppsbildning) på den andra. Den andra dimensionen har aktivt experimenterande som en pol och reflekterande observation som den andra. Detta innebär att i lärprocessen rör sig individen mellan att i olika kombinationer vara aktör respektive observatör och mellan specifikt engagemang och generell analytisk distans (Kolb, 2015).



Figur 2. Den erfarenhetsbaserade lärandecykeln (min översättning). Bearbetad från "The learning way: learning from experience as the path to lifelong learning and development," (s. 73) av A. M. Passarelli och D. A. Kolb. I *The Oxford Handbook of Lifelong Learning*, M. London (Red.), Oxford University Press. Copyright 2011 av Oxford University Press, Inc. Omtryckt med tillstånd av licensgivaren genom PLSclear.

Inom ELT beskrivs lärande som en dynamisk process. Lärandeprocessen är rekursiv och kräver en aktiv individ med förmåga att reflektera över sina erfarenheter. Genom att "gripa tag i" och omvandla erfarenhet kan individen lära. *Greppandet* innebär att söka efter och ta del av information. Detta kan göras med hjälp av den ena dimensionen; genom egen *konkret erfarenhet* och genom *abstrakt konceptualisering* (begreppsbyggnad) eller lärande från erfarenheten. *Omvandling* är en annan central del i modellen som innebär tolkning och handling baserad på den information individen tagit del av. I likhet med greppandet utgör det en egen dimension och kan göras på två sätt; genom *reflektion över erfarenheten* (RO) och genom *prövning av det man lärt sig* (handling, AE). Både tanke och handling är därför nödvändigt i lärandeprocessen. Mellan de fyra lägena (erfarenhet, reflektion, konceptualisering och prövning) uppstår spänningar. Det är i försöken att lösa dessa spänningar som lärande kan uppstå. Sättet som spänningarna löses på avgör nivån på kunskapen. Om en pol eller dimension undertrycks eller begränsas och en annan dominerar blir lärandet snävt (specialiserat) runt den som dominerar, och grunt (begränsat) runt den som undertrycks (Kolb, 2015). Kunskap beskrivs

därför som ett resultat av att gripa tag i erfarenheten och omvandla den (Kolb, 2015).

Ovanstående beskrivningar tydliggör lärande som en process där konkret erfarenhet omvandlas eller transformeras till lärande. Begreppet transaktion föredras framför *interaktion* för att beskriva relationen mellan människan och hennes omgivning. Transaktion innebär en flytande och tolkande relation mellan det objektiva och subjektiva, mellan det yttre och individens upplevelse (Kolb, 2015). Vikten av att individen är aktiv betonades tidigare och innebär att individen måste vara delaktig i skapandet av kunskap snarare än en passiv mottagare. För att ta till vara och utveckla erfarenheter för att vid behov förändra den rådande situationen, krävs att något görs. ”Görandet” innebär att använda erfarenheternas potential, vilket kräver reflektion (Dewey, 1997 [1910]; Kolb, 2015; Schön, 1991). Detta innebär att individen inte *får* kunskap, utan snarare *skapar* kunskap. Lärande genom erfarenhet kräver därför en aktiv och medveten individ med förmåga till reflektion och kritisk analys (Dewey, 1997 [1910]; Kolb, 2015).

Teorier och modeller utgör verktyg för att förstå det verkliga livet. Oftast är verkligheten mer komplex än vad teorier och modeller förmår att beskriva. Teoretiskt antas den erfarenhetsbaserade lärandeprocessen vara en sammanhängande cykel, men den består ofta av flera små och delvisa cykler snarare än en rak process från ”start till mål” (Kolb, 2015). I följande citat beskrivs lärandeprocessen som en spiral snarare än en cykel:

One of the chief beauties of the spiral as an imaginative conception is that it's always growing, yet never covering the same ground, so that it is not merely an explanation of the past, but also a prophesy of the future, and while it defines and illuminates what has already happened, it is also leading constantly to new discoveries. (Sir Theodore Cook, 1914, i Kolb, 2015, s. 62).

Spiralen beskrivs här som ständigt växande och med ideligen nya inslag, vilket kan jämföras med hur olika kunskapsformer fyller olika funktioner. Olika former av lärande och kunskap reducerar inte varandra, utan förstärker, berikar och kompletterar varandra (Dewey, 1910, i Avby, 2018a).

3.3 Organisatoriska förutsättningar

Organisationens roll för professionellt lärande bör nämnas. Professionella, som individer och medarbetare befinner sig inte sällan inom specifika organisatoriska ramar. Organisationen kan skapa förutsättningar, men också hinder för

KUNSKAPSUTVECKLING OCH PROFESSIONELLT LÄRANDE

professionellas reflektion och lärande. Av denna anledning bör organisationens roll för professionellt lärande och kunskapsutveckling diskuteras.

Det lärande som möjliggörs i subjektets samspel med omgivningen har ovan beskrivits som en transformation. Professionell praktik beskrivs innehålla två lärandemiljöer: en teknisk-organisatorisk och en sociokulturell. Arbetsplatslärande sker på både en individuell och social nivå (Illeris, 2011). Detta innebär att både individ och organisation, i ömsesidigt beroende, är viktiga för att göra arbetsplatslärande möjligt. Organisationens syn på lärande är avgörande för vilka förutsättningar som ges. Ett styrsätt som tonar ner medarbetarnas kapacitet och innovationsförmåga kan hindra lärande. För de flesta organisationer är lärande inte primärt, utan tillhandahållandet av produkter eller tjänster. Offentlig sektor och dess organisationer regleras också genom politisk styrning, vilket kan påverka de organisatoriska förutsättningarna för lärande (Fuller & Unwin, 2011). Organisatoriska förutsättningar och hindrande faktorer för lärande i socialtjänstens verksamheter finns exemplifierade (Avby, 2018b). Relevanta för denna studie är exempelvis otydliga och motstridiga mål, ökade krav på uppföljning och effektivisering, ökad administration och dokumentation, samt bristande resurser (pengar, tid och stöd) (Avby, 2018b, s. 242–243). Avby beskriver också ökad komplexitet i uppdraget i kombination med implementering av verktyg för standardisering av arbetsprocesser som hinder för lärande. Sådana faktorer kan medföra svårigheter för skapandet av en lärande socialtjänst. Organisatoriska faktorer som kultur och förväntningar är också betydelsefulla eftersom de kan fungera antingen främjande eller hindrande för reflektion och lärandemöjligheter (Thompson & Thompson, 2018).

4 Forskningsdesign och metod

Detta kapitel behandlar studiens design och metod. Kapitlet innehåller även en beskrivning av aktuell kontext och av FCU som föräldrastödsmodell.

Med utgångspunkt i studiens syfte valdes en så kallad *intensiv* och kvalitativ forskningsdesign (se Harré, 1979, i De Vaus, 2001) som innebar ett fokus på att belysa processer i en avgränsad miljö, snarare än att undersöka regelbundenheter (De Vaus, 2001; Ercikan & Roth, 2006; Sayer, 2010). Eftersom syftet var att undersöka professionellas förståelse och användning av aspekter relaterade till sitt arbete och sin verksamhet föll valet på fokusgrupper som metod. Med ett fokus på reflektion ansågs gruppvisa diskussioner och resonemang bland studiens deltagare som fördelaktigt jämfört med till exempel enskilda intervjuer.

4.1 Forskningskontext

Avhandlingen har skrivits inom ramen för ett samverkansprojekt mellan Utvecklingscentrum för barns psykiska hälsa (UPH), en enhet inom Västra Götalandsregionen (VGR) och den Barn- och ungdomsvetenskapliga forskningsmiljön (BUV), Högskolan Väst. UPH arbetar med olika typer av evidensbaserade modeller som implementeras i regionala och kommunala verksamheter med inriktning mot barn och unga och deras familjer⁶. Som ett samverkansprojekt fanns i projektets inledande fas ett preliminärt forskningsfokus: *verksamhetens organisering vid implementering av en evidensbaserad modell*. Som doktorand i ett samverkansprojekt gavs jag möjlighet att tillsammans med verksamheten utforma ett mer precist syfte och frågeställningar för empiriskt arbete. Arbetet vägledades av tre centrala faktorer: projektets initiala fokus (nämnt ovan), forskarutbildningsämnet (pedagogik med inriktning mot arbetsintegrerat lärande (AIL)) och BUV som forskningsmiljö. Processen kom att karaktäriseras av en kontinuerlig dialog med UPH kring avhandlingens fokus. Olika sätt att sprida resultat, till exempel genom vetenskapliga och populärvetenskapliga

⁶ Exempel på modeller är: FCU, skolmodellen PALS (en norsk anpassning av modellen SWPBIS, *School Wide Positive Behavioral Intervention and Support*), och Utökade Hembesök (inspirerat av Rinkeby-modellen).

artiklar, på olika typer av konferenser och vid FCU-nätverksträffar har diskuterats och genomförts under projektets gång.

Att FCU, som är en amerikansk modell, introducerades i Sverige och med UPH som ansvarig verksamhet har sin bakgrund i tilldelningen av psykiatrimedel till kommuner och landsting år 2009 (Bengtsson, Lundgren, Thunberg, Wallentin & Östnäs, 2018). Syftet med medlen var att stimulera första linjens insats till barn och unga. Att FCU som modell valdes för vidare implementering och forskning beslutades gemensamt av Barn- och ungdomsmedicin och politiker i Göteborg. Beslutet föranledde uppstarten av UPH år 2009, initialt som ett tillfälligt forskningsprojekt, senare som en permanent verksamhet med uppdrag från Hälso- och Sjukvårdsnämnden i Göteborg. Detta var första gången FCU implementerades i Sverige. Under vägledning av professor Thomas Dishion, en av grundarna till FCU, utbildades och tränades de första familjehandlarna i modellen år 2009. Ytterligare två utbildningar i FCU hölls 2011 och 2013, då med UPH själva som utbildare (med stöd av prof. Dishion). Sedan 2014 tillhandahåller UPH utbildning och träning i FCU. Baserat på verksamhetens behov och förutsättningar erbjuds en anpassad implementering och utbildning i modellen. Sedan 2017 är UPH:s uppdrag breddat och inkluderar numera hela Västra Götalandsregionen (Bengtsson et al., 2018).

4.1.1 Family Check-Up (FCU)

Under drygt 30 år har forskning bedrivits på FCU där signifikanta resultat avseende dess olika effekter har påvisats (ASU Reach Institute, u.å.; Dishion, Forgatch, Chamberlain & Pelham, 2016). Efter ett långvarigt forskningsarbete på områden som föräldraskap, utvecklingspsykologi och interventionsvetenskap skapades modellen av professor Thomas Dishion med kollegor (Bengtsson et al., 2018).

I samband med implementeringen av FCU i Sverige gjordes en anpassning av modellen för aktuell kontext. Evidens finns för dess effekt i en svensk kontext (se Björnsdotter, 2014; Ghaderi, Kadesjö, Björnsdotter & Enebrink, 2018). Tillsammans med iKomet utgjorde FCU exempel på föräldrastödsmodeller i en avhandling från 2014 (se Björnsdotter, 2014). En jämförelse mellan modellerna gjordes och effekten av FCU bekräftades. Därtill har effekterna av de två modellerna jämförts i en randomiserad kontrollerad studie (Ghaderi et al., 2018). Behandling enligt dessa modeller reducerade barns beteendeproblem (såsom ouppmärksamhet, hyperaktivitet och impulsivitet). Enligt en tvåårsuppföljning tycktes dessutom förändringarna bestå eller till och med förbättras efter avslutad behandling. En klinisk signifikant förändring kunde ses hos flertalet deltagare,

specifikt hos familjer som behandlades enligt FCU (Ghaderi et al., 2018). Utöver forskningen kring FCU genomförs även regelbundna utvärderingar hos behandlare och föräldrar.

FCU är en styrkebaserad och familjecentrerad insats med syfte att främja barns psykiska hälsa och tillhandahålla föräldrastöd. Modellen vänder sig till föräldrar med barn och ungdomar i varierande åldrar, i första hand 2–17 år. Det finns dock forskningsprojekt som fokuserar på barn yngre än 2 år. Ett exempel är det amerikanska projektet *SMART Beginnings* där FCU används i kombination med VIP (*Video Interaction Project*) för att främja skolberedskap hos låginkomstfamiljer (se NYU Steinhardt, 2020).

Arbetet med FCU delas in i två faser: i) *Kartläggning och feedback*, och ii) *Föräldraskapsträning* (Föräldraskap i Vardagen, FiV). Kartläggningen ämnar tydliggöra familjens styrkor och utvecklingsområden. Den förväntas även öka familjens engagemang i utvecklingsarbetet. Som en flexibel modell kan FCU anpassas efter varje familjs unika behov. Behandlaren och familjen sätter tillsammans upp mål för den aktuella situationen. I Sverige erbjuds FCU inom Socialtjänstens olika verksamheter för familjer, både förbyggande och behandlingsinriktade, samt på några vårdcentraler och skolor. De professionsgrupper som utbildas är oftast socionomer eller psykologer inom dessa verksamheter.

4.2 Metod

I detta avsnitt presenteras deltagare, rekryteringsprocess, tillvägagångssätt och analysförfarande i avhandlingens empiriska delar. Studiens resultat presenteras i tre artiklar med olika specifika frågeställningar.

4.2.1 Deltagare och rekrytering

Eftersom syftet med studien var att nå ökad insikt kring förståelsen och användningen av reflektion i socialt arbete och mer specifikt evidensbaserat familjebehandlande socialt arbete fanns behov av att rekrytera professionella med erfarenhet av denna typ av arbete. Vid tiden för studiens planering fanns FCU bara i en stad i Sverige. FCU erbjöds i sju av tio stadsdelar, vilka hade familjebehandlande socialarbetare med utbildning i FCU. Urvalet kom därför att göras inom socialtjänstens resursenheter med FCU-utbildade behandlare.

Den empiriska grunden härrör från data producerad under april-juni 2016. Socialarbetare inom familjebehandling, som arbetade på olika arbetsplatser inom statlig socialtjänst i en västsvensk stad, bjöds in för att delta i studien. Trots olika arbetsplatser delade deltagarna erfarenhet av liknande typ av arbete. Alla var utbildade samt aktiva i behandlingsmodeller och metoder med relevans för det sociala arbetet som professionsområde.

Det första steget i rekryteringsprocessen var att kontakta enhetscheferna på resursenheterna i de sju stadsdelarna. Cheferna informerades om studiens syfte (se bilaga 1) och ombads tillhandahålla namn och kontaktuppgifter på familjebehandlare vid sin enhet. Cheferna tillfrågades om namn och kontaktuppgifter på *alla* familjebehandlare, dvs. inte enbart de med utbildning i FCU. Behandlarna kontaktades i sin tur individuellt, via e-post. Mailet innehöll information om studien och en samtyckesblankett (se bilaga 2, 3 & 4). Familjebehandlarnas eventuella intresse av att delta i studien bekräftades via e-post eller telefon. En påminnelse skickades till de behandlare vilkas svar uteblivit. De fåtal behandlare som inte svarade via e-post efter påminnelse, kontaktades på telefon. Ett fåtal behandlare fick jag ingen kontakt med, trots upprepade försök. Innan varje fokusgrupps genomförande skickades en påminnelse till de som anmält sig.

Alla familjebehandlare vid de sju stadsdelarnas resursenheter bjöds in till deltagande, totalt 103 stycken. I rekrytering och genomförandet togs hänsyn till eventuell FCU-utbildning. Familjebehandlare med utbildning i FCU kontaktades utifrån aktuell FCU-handledningsgrupp. De informerades om att fokusgruppernas sammansättning baserades på FCU-utbildning och inte på arbetsplats. Detta innebar att fokusgrupperna bestod av behandlare med eller utan FCU-utbildning. Skälet till detta var att det bedömdes som önskvärt att hålla FCU-grupperna homogena vid genomförandet. Slutligen deltog 40 familjebehandlare (39% av de inbjudna) i fokusgrupper. Det främsta skälet till att tacka nej till deltagande var tidsbrist, men andra arbetsuppgifter, deltidsarbete, sjukdom och inget intresse angavs också som skäl.

Deltagarna delades in i 12 fokusgrupper baserat på: 1) utbildning i FCU och aktuell handledningsgrupp, eller 2) arbetsplatstillhörighet. I vissa fokusgrupper fanns deltagare som både var FCU-utbildade och arbetade på samma arbetsplats. Av de 12 grupperna bestod fem av behandlare med utbildning och aktiva i FCU ($n = 19$). Övriga sju fokusgrupper bestod av behandlare utan utbildning i FCU (se tabell 4). Alla deltagarna i samma fokusgrupp var genom sitt arbete bekanta med varandra sedan tidigare. Deltagarna ombads vid genomförandet av fokusgruppen att fylla i en blankett med ett fåtal bakgrundsfrågor kring dem själva i form av ålder, utbildningar (i relation till deras yrke) och antal år i yrket (se bilaga 5). Tabell 5 tillhandahåller en sammanfattande bild av de totalt 40 deltagarna på gruppnivå.

FORSKNINGSDESIGN OCH METOD

I ett fall genomfördes en individuell intervju då det inte fanns tillräckligt många deltagare från den aktuella arbetsplatsen för att skapa en fokusgrupp. Intervjun inkluderades i en av analyserna (analys 1, se nedan) då den bidrog med relevant material.

Tabell 4. Information deltagare (per fokusgrupp).

Fokusgrupp	Antal deltagare	Ålder, medel	Arbetslivserfarenhet, medel i år	Ev. FCU-utbildning	Utbildningar relaterade till yrket
1	5	40,2	12,9	FCU	4, 3, 8, 6 (en angav inga)
2	5	50,6	24,8	FCU	8, 6, 5, 4, 6
3	3	54,7	28,7	FCU	5, 4, 2
4	3	52	26,7	FCU	5, 2, 8
5	3	41,3	18,3	FCU	2, 2, 2
6	4	51,5	20,25	EJ FCU	5, 3, 4 (en angav inga)
7	1	51	20	EJ FCU	5
8	4	60,5	26	EJ FCU	1, 4 (två angav inga)
9	2	51	27,5	EJ FCU	1 (en angav inga)
10	3	40,7	10,5	EJ FCU	3, 4, 6
11	3	53,3	18,5	EJ FCU	1, 6 (en angav inga)
12	4	52,5	11,75	EJ FCU	2, 2 (två angav inga)

Tabell 5. Deltagare (gruppnivå).

Deltagare (<i>n</i> = 40)	
Antal fokusgrupper	12
Kvinnor	31
Män	9
Åldersintervall	31-63
Medelålder (SD)	49,9 (8,87)
Arbetslivserfarenhet (år)	3,5–40
Arbetslivserfarenhet medel (år) (SD)	18 (8,98)

I artikel ett utgjorde alla 12 fokusgrupper den empiriska basen (*n* = 40). I artikel två och tre utgjordes empirin däremot av de fem fokusgrupperna med FCU-utbildade behandlare (*n* = 19). Information om de FCU-utbildade deltagarna finns i tabellen nedan.

Tabell 6. Information deltagare (med FCU-utbildning).

Deltagare (<i>n</i> = 19)	
Antal fokusgrupper	5
Kvinnor	18
Män	1
Åldersintervall	34–62
Medelålder (SD)	47,57 (7,87)
Arbetslivserfarenhet (år)	7,5–40
Arbetslivserfarenhet medel (år) (SD)	19,97 (8,69)

4.2.2 Fokusgrupperna

Fokusgrupper är ett bra tillvägagångssätt för att erhålla bred och djup insikt om människors uppfattningar och föreställningar om ett tema. Ett skäl till valet av fokusgrupper som metod var att metoden möjliggör olika typer av interaktion mellan deltagarna/familjebehandlarna. *Komplementär* och *argumenterande* interaktion är två former som anses ge meningsfulla och nyanserade data (Kitzinger, 1994). Fokusgrupper beskrivs också som lämpliga för homogena grupper (t.ex. Morgan, 1998), och grupperna i denna studie är professionellt homogena. Då fokusgrupper är lämpliga för att undersöka uppfattningar och åsikter är det en användbar metod för att undersöka vilken roll socialarbetare ger reflektion för sin yrkesutövning och sitt professionella lärande. Det blev tydligt att deltagarna ibland hade skilda åsikter och förståelse av det som studerades, dvs. reflektion, lärande och kunskapsutveckling och dess organisatoriska förutsättningar. Detta är en annan fördel med metoden jämfört med enskilda intervjuer där skillnader inte kan utvecklas lika tydligt (Hylander, 2001; Kitzinger, 1994). I diskussionerna ställde deltagarna olika förståelser, åsikter och erfarenheter mot varandra vilket möjliggjorde att breddade och fördjupade individuella uppfattningar artikulerades. Det genererade materialet representerar en grupp som gemensamt bearbetat enskilda individers bidrag av olika tankar och erfarenheter (jfr. Marková et al., 2007, i Wibeck, 2010). För att optimera deltagarnas möjlighet att diskutera de aktuella frågorna, antog jag en passiv moderatorroll. Innan fokusgrupperna påbörjades informerades deltagarna om att de inte behövde tala direkt till mig, utan hellre rikta sig till varandra.

En semi-strukturerad intervjuguide med totalt 14 frågor användes (se bilaga 6) för att garantera att intressanta aspekter av den aktuella frågan inte missades. Guiden utformades med utgångspunkt i Kreugers (1998a, i Wibeck, 2010) fem frågetyper för fokusgrupper: *öppningsfrågor*, *introduktionsfrågor*, *övergångsfrågor*, *nyckelfrågor* och *avslutande frågor*. Med målet att säkerställa deltagarnas upplevelse av att få ha sagt sitt inkluderades även slutfrågor.

Genom öppningsfrågan ombads deltagarna att beskriva sitt respektive arbete. Syftet med frågan var att ge mig bättre insikt i deltagarnas arbete och påbörja samtalet på ett avslappnat sätt. Intervjuguiden innehöll två, eller tre, delar (beroende på FCU-utbildning eller ej). Den första delen fokuserade på reflektion, den andra på professionellt lärande och utveckling och den tredje på FCU. FCU-delen berörde deltagarnas upplevelse av utbildningen i och arbetet med FCU, samt modellens eventuella påverkan på det dagliga arbetet. Delen kring reflektion och lärande hade både introduktionsfrågor och nyckelfrågor. De avslutande frågorna följde efter del två, för deltagare utan FCU-utbildning, alternativt del tre för de med FCU-utbildning.

Fokusgruppintervjuerna genomfördes på deltagarnas respektive arbetsplats eller på UPH:s kontor i samband med FCU-behandlarnas handledning. Med undantag för den enskilda intervjun som genomfördes varierade intervjuerna mellan att vara i par och i grupp (med en variation av 2–5 deltagare). Anledningen till detta var att det i vissa fall inte var fler än två deltagare. Då intervjuerna, oavsett antal deltagare, följde samma procedur kallas alla för fokusgrupper. Fokusgrupperna genomfördes sittande, antingen i en cirkel eller mitt emot varandra vid ett bord. Som moderator satt jag ibland lite vid sidan om, ibland bland deltagarna (beroende på rummet och dess möblemang).

Fokusgruppernas varaktighet varierade mellan 65 och 102 minuter. Den totala tiden var 12 timmar och 35 minuter. För att underlätta transkriberingsarbetet samt säkerställa korrekt dokumentation spelades alla fokusgruppsdiskussioner in med en diktafon. Deltagarna informerades om detta, både i informationsbrevet och innan fokusgrupperna påbörjades. Inspelningarna transkriberades med hjälp av mjukvaruprogrammet ExpressScribe. Ljudfilerna fördes över till ExpressScribe för att spelas upp och transkriberades kontinuerligt. Transkriptionerna skrevs först på svenska för att senare översättas till engelska (i samband med analys och resultatredovisning). För att säkerställa transkriptionernas samstämmighet med ljudfilerna applicerades en noggrann genomlyssning. Om jag hade svårt att höra eller förstå vad deltagarna sade spelades ljudfilen tillbaka till dess att jag hade förstått. Programmet gav också möjlighet att reducera uppspelningshastigheten vilket ibland underlättade förståelsen. Transkriptionerna skrevs var för sig för att sedan kopieras över till Word-filer. Varje grupps transkription sparades i en enskild fil.

4.3 Analysprocess

Tematisk analys, i enlighet med Braun och Clarkes riktlinjer (2006), användes för att analysera data från fokusgrupperna. Nedan ges först en allmän beskrivning av tematisk analys och därefter en beskrivning av varje enskild analys.

4.3.1 Tematisk analys

Tematisk analys används för att finna och beskriva gemensamma mönster eller teman i data. En fördel med metoden är att den inte nödvändigtvis behöver vara teoretiskt grundad eller anknuten. Metoden är också flexibel. Hela (datakorpus) eller delar av data (dataset) kan analyseras. Oavsett val karaktäriseras metoden av ett sökande tvärs över data för att finna mönster och betydelser. Olika teman

FORSKNINGSDESIGN OCH METOD

identifieras på semantisk (explicit) eller latent (tolkande) nivå. Nivåerna skiljer sig i hur data förstås och beskrivs (Braun & Clarke, 2006). Tematisk analys kan beskrivas som en cirkulär snarare än en linjär process och som bestående av sex steg eller faser (se Braun & Clarke, 2006 och tabell 7).

Tabell 7. Tematisk analys (min översättning, Braun & Clarke, 2006).

Fas	Beskrivning av processen
1. Bekanta dig med dina data	Transkribera data (om nödvändigt), läs igenom data (en eller flera gånger), anteckna initiala tankar och idéer.
2. Skapa initiala koder	En systematisk kodning av intressant/relevant innehåll i data (genom hela data-setet). Data med relevans för varje kod samlas.
3. Söka efter teman	Samla koder i potentiella teman och samla sedan all data med relevans för varje tema.
4. Granska teman	Kontrollera att de teman som skapats är samstämmiga med de kodade extrakten (steg 1) och hela datasetet (steg 2).
5. Definiera och namnge teman	En pågående analys i syfte att förfina detaljerna i varje tema och den bild som analysen förmedlar/berättar. Skapa tydliga definitioner och namn för varje tema.
6. Producera redogörelsen	Sista möjligheten till analys. Med hjälp av ett urval av levande och trovärdiga utdrag samt genom att relatera resultaten till de ursprungliga forskningsfrågorna och litteraturen erbjuds en redogörelse av analysprocessen och dess resultat.

I detta arbete har tre analyser genomförts och redovisats i tre artiklar. I samtliga analyser användes de svenska transkriptionerna. Initialt gavs koder och teman svenska namn, för att i resultatbeskrivningen översättas till engelska. Deltagarcitat användes i samtliga artiklar för att exemplifiera resultatet och deltagarnas röster. För att säkerställa samstämmighet mellan svenska och engelska beskrivningar och citat språkgranskades de engelska texterna av en professionell översättare. Analyserna beskrivs separat och mer i detalj nedan.

4.3.1.1 **Analys 1**

I den första analysen (artikel A) utgjorde alla 12 fokusgrupper analysenhet. Återkommande ämnen från alla fokusgrupper inkluderades, vilket kan beskrivas som *horisontell* analys (Rausch, 1998, i Wibeck, 2010). Här var målet att göra en generell beskrivning av deltagarnas förståelse och användning av reflektion. Ingen jämförelse gjordes mellan olika grupper. Analysen fokuserade på frågorna i intervjuguidens del ett (reflektion, se bilaga 6). Analysen var induktiv med ambitionen att ge noggranna beskrivningar av deltagarnas tankar och åsikter om reflektion som begrepp och fenomen. Analysförfarandet var på så sätt deskriptivt och tolkande med temaidentifiering på semantisk nivå (Braun & Clarke, 2006; Wibeck, 2010).

Det första steget i analysen var, i likhet med Braun och Clarkes riktlinjer (2006), genomläsning av transkriptionerna för att få en känsla för materialet och lära känna det bättre. Viktigt innehåll samt initiala tankar och idéer noterades. I nästa steg användes mjukvaruprogrammet MAXQDA för kodning. Fokusgrupperna ordnades då på ett sätt som möjliggjorde senare jämförelser. I MAXQDA lästes transkriptionerna igenom ytterligare en gång. Intressant innehåll kodades och organiserades. I nästa steg organiserades materialet i teman genom att koder med relevans för samma område sammanfördes. Under arbetets gång justerades placeringen av koderna genom att en del togs bort eller flyttades mellan teman. Även temana justerades under analysprocessen. För att få enhetliga teman justerades både koder och teman. För en mer detaljerad beskrivning av kodningsprocessen se tabellen nedan.

Tabell 8. Exempel tematisk analys (från analys ett).

Steg	Beskrivning	Exempel
<i>Transkribering</i>	All transcriptions of what the focus groups said are verbatim, using the software ExpressScribe.	
<i>Genomläsning</i>	All transcriptions were read through so that I became familiarized with the content. Important content and initial ideas about interpretations and connections were noted.	Example of content noted as important: 'I think that it is also in relation to the goals you are working towards together with the family. It is there, in that you are discussing and reflecting upon, like, where are we going and how far have we come and what is left before we reach the end of the road, and so on. I mean it is, there wouldn't be any point, I

		think... I mean if it wasn't included in our work. And that it is also to help the families in that way of thinking. That you, like you are saying, discuss together with the parents "where are we and how does it look", sort of. And if we didn't have that possibility, I mean with our colleagues, together in these various, like you are saying, these [situations] with supervision and method and so on, then I think it also would have been difficult for us to do it together with the family...'
<i>Kodning</i>	A second reading of the transcripts followed, using the software MAXQDA, and simultaneously organizing data into initial codes that later were organized into groups of codes (i.e. categories). The created codes identified features of the data with relevance to the aim of the study. Codes were reworked after the initial coding.	The extract above was organized into the following codes: <i>Benefits and need reflection, Reflection as process/analysis, Collective reflection, Structured reflection, Supervision</i> The codes were later organized, and thus summarized, into one common category: <i>Reflection importance/meaning</i>
<i>Söka efter teman</i>	Final codes were categorized into different, initial, themes. Codes relevant to one area of interest where collected under one theme, some with subthemes, with the aim of providing a true description of the data and in relation to the aim of the study.	For example: the codes mentioned above, which were summarized into the category <i>Reflection importance/meaning</i> , were considered to be related to the importance of reflection in a social work practice. Thus, there were various reasons for the importance of reflection according to the participants. An idea which was initially described by the theme "The need for reflection in social work".
<i>Omarbetning av teman</i>	Initial themes were reworked to ensure that they highlight the content of the data. Initial theme-names were reworked during the process to	The coded segments categorized into the theme "The need for reflection in social work" was reviewed and adjusted to fit the theme, with some being removed and other new codes, added. During the process, the

	ensure their consistency with the data set.	theme was renamed "Reflection – a necessity in social work".
<i>Resultat</i>	The final themes were used to describe the findings of the study. Quotes from the participants are used to further illustrate the content and meaning of each theme.	This specific theme was then used to describe the participants' thoughts and discussions of the importance and need of reflection in social work practice. The goal of this specific, and quite broad theme, was to capture the various reasons why reflection was considered important, like adding processes and progress to the client-related work, and serving as a coping-mechanism for practitioners, to mention a few examples.

4.3.1.2 Analys 2

I den andra analysen (artikel B) utgjorde de fem fokusgrupperna med FCU-utbildade familjebehandlare analysenhet. Återigen användes en tematisk analys med en procedur motsvarande den ovan beskrivna. Fokus för denna analys var intervjuguidens första och tredje del (se bilaga 6), dvs. förståelse och användning av reflektion och erfarenheter av FCU.

4.3.1.3 Analys 3

I den tredje analysen (artikel C) utgjorde de fem fokusgrupperna med FCU-utbildade familjebehandlare analysenhet. Denna gång analyserades del två och tre i intervjuguiden, dvs. den som handlar om professionellt lärande och kunskapsutveckling respektive erfarenheter av FCU. Denna analys kan beskrivas som *abduktiv*, till skillnad från de tidigare som var mer induktiva. Analysen är här mer teoretiskt driven, dock inte till den grad att den kan beskrivas som deduktiv. Processen innebär en rörelse mellan teori och data, varken teoretiskt driven eller a-teoretisk (Timmermans & Tavory, 2012). Genom att se deltagarnas redogörelser i ljuset av tidigare forskning och aktuella teorier var målet att komma närmare en mer generell, dvs. teoretisk, förståelse av det empiriska materialet.

4.4 Etiska överväganden

En representant från Etikprövningsnämnden kontaktades innan rekryteringsprocessen påbörjades och gjorde bedömningen att etikprövning för studien inte var nödvändig.

Avseende forskningsetik och rekrytering av deltagare, insamling av data, genomförande samt bearbetning och redovisning av data utgör *informerat samtycke*, *konfidentialitet* och eventuella *konsekvenser* tre viktiga faktorer (Vetenskapsrådet, 2017; 2019). Faktorerna utgör en del av VR:s forskningsetiska principer som inkluderar individskyddskrav (2017). Avseende ett forskningsetiskt förhållningssätt finns olika frågor i behov av diskussion och reflektion. Ett exempel är vem som ska ge informerat samtycke, för vem och varför. Det är även viktigt att fundera kring den information som deltagarna delar med sig av. Information erhålls både genom samtycke och under själva deltagandet, men vilken information är att betrakta som privat kontra offentlig? Frågan rör således inte enbart informerat samtycke utan även konfidentialitet som forskningsetisk princip (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

För att rekrytera deltagare skickades först ett informationsbrev till cheferna på familjebehandlarnas arbetsplatser. Ett liknande informationsbrev, inklusive samtyckesblankett, skickades sedan till familjebehandlarna med vilket de bjöds in till deltagande i studien. För att säkerställa tydligheten och innehållet granskades informationsbrevet av mina handledare och av medarbetare på UPH innan det skickades ut till cheferna. Både chefer och behandlare gavs möjlighet att ställa frågor om studien och dess syfte. Deltagarna gavs också möjlighet att diskutera vad som förväntades av dem om de tackade ja till att delta. Behandlarbrevet betonade att man som deltagare när som helst kunde avsluta sitt deltagande i studien utan att förklara varför. Information gavs om att ingen skulle namnges eller på annat sätt pekats ut i redovisningen av studiens resultat. Förvaring av insamlade data och arkivering beskrevs också. Samtyckesblanketten signerades av deltagarna i samband med att fokusgrupperna genomfördes, alternativt skickades de till mig på förhand, signerad av deltagaren. Informationen gavs även muntligt i samband med genomförandet då deltagarna gavs möjlighet att ställa frågor och diskutera eventuella tveksamheter.

En anledning till att gå via cheferna för att rekrytera familjebehandlare var att det var ett enkelt sätt att få information. En nackdel var att jag som forskare blev beroende av cheferna som fick en avgörande roll avseende vilka personer som blev möjliga att bjuda in. Om cheferna hade visat sig mindre samarbetsvilliga hade andra tillvägagångssätt kunnat väljas, även om deras motvillighet hade kunnat utgöra en försvårande faktor. Jag erhöll olika respons från de kontaktade cheferna. En erbjöd sig att fråga behandlarna själv, en annan gjorde just detta och en tredje

tolkade brevet som att studien bara riktade sig till FCU-behandlare. En av cheferna tackade nej till deltagande eftersom arbetsplatsen stod inför en omorganisation. Detta innebar ett bortfall av familjebehandlare utan utbildning i FCU.

Ingen av de tillfrågade cheferna fick information om vilka medarbetare som valt att delta i studien. Inte heller har de fått ta del av som hände i fokusgrupperna (vem som sa vad). Inga namn har använts vid resultatredovisning. Resultaten har beskrivits på grupp-nivå, även om citat från enskilda individer förekommer. Fokusgruppstillhörighet anges med ett nummer mellan 1 och 12. Ingen, förutom mig själv, har kännedom om vilket nummer som representerar vilken grupp. Inget har framkommit som tyder på att studien har haft någon negativ effekt för deltagarna.

4.5 Metoddiskussion

Beroende på dess utfall kan fördelarna med fokusgrupper som metod också utgöra dess nackdelar. Interaktion och dynamik är ingen självklarhet i en fokusgrupp. I denna studie kände deltagarna i fokusgrupperna varandra sedan tidigare. Detta kan medföra problem, och bristande tillförlighet, i form av grupp-tänk, foglighet, bias och identifiering i form av att en deltagarna svarar i likhet med en annan (Hylander, 2001). För att undvika detta försökte jag vara uppmärksam på denna typ av beteenden. Att själv moderera fokusgrupperna sågs som en fördel eftersom det gav möjlighet att iakttä deltagarna och deras beteende.

Avseende val av metod, i detta fall fokusgrupper, finns flera faktorer att beakta. Andra metoder hade kunnat väljas för att producera data. Fokusgrupper ses dock fortfarande som ett lämpligt alternativ för denna typ av studie. Som tidigare beskrivits genomfördes en enskild intervju vid sidan av fokusgrupperna. Detta var inte planerat men gav möjlighet till en metodmässig jämförelse. Vid jämförelse blev det tydligt hur viktig interaktionen mellan deltagarna var för diskussionen kring det aktuella ämnet. Den enskilda intervjun och fokusgrupperna var innehållsmässigt lika, resonemang och reflektion förekom även i den enskilda intervjun. Trots det upplevde jag en skillnad i dynamik, vilket antagligen hade avspeglats både hos deltagarna och i producerade data om alla fokusgrupper istället varit enskilda intervjuer. Ett alternativt tillvägagångssätt hade därför varit användningen av både fokusgrupper och enskilda intervjuer. En kombination av fokusgrupper och observationer är ett ytterligare alternativ. Vid ett par tillfällen diskuterades genomförandet av observationer som ett komplement till de genomförda fokusgrupperna. Med en tillräcklig mängd empiri till hands ansågs observationer inte nödvändigt.

Projektet var delvis finansierat av UPH, ansvariga för FCU i Sverige. De kan givetvis antas vara intresserade av att få en positiv bild av sin verksamhet beskriven, men också av att få en korrekt bild av förhållandena. För mig som forskare har det därför varit viktigt att både upprätthålla ett förtroendefullt samarbete och en neutral distans. Det har också varit viktigt att hålla deltagande FCU-behandlare anonyma för UPH. På förslag av deltagarna genomfördes några av fokusgrupperna på UPH:s kontor, vilket kan ha inneburit en risk avseende konfidentialiteten.

Jag har själv ingen bakgrund inom socialt arbete, vilket jag upplevt som en fördel genom att jag inte haft egenintresse eller förutfattade meningar om vad som är önskvärda resultat. Under datainsamlingen tonade jag ner min roll, som beskrivits ovan, och försökte hålla mig neutral till allt som framkom under fokusgruppsdiskussionerna. Även i analyserna har jag varit noga med att inte låta personliga åsikter färga tolkningarna.

4.5.1 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

I likhet med behovet av att diskutera etiska överväganden behöver även reliabilitet, validitet och generaliserbarhet resoneras kring, dvs. forskningens grad av tillförlitlighet.

4.5.1.1 Reliabilitet och validitet

Under analysarbetet, som jag i alla delar genomförde själv, fördes kontinuerliga diskussioner kring processen med handledarna. För att undvika bias eller ett för ensidigt fokus tillämpades en rigorös analysprocess (se tabell 8). Preliminära resultat för artikel två presenterades i samband med en nätverksträff för FCU-behandlare, arrangerad av UPH. Detta tillfälle var en möjlighet till både reliabilitetskontroll och ”deltagarvalidering” då flera av de FCU-utbildade deltagarna fanns närvarande. Vid detta tillfälle framfördes inga invändningar mot de presenterade tolkningarna.

Alla fokusgrupper genomfördes med samma intervjuguide och med mig som moderator. Avseende reliabilitet kan detta ses som positivt (Albrecht, 1993, i Hylander, 2001). Närvaron av en moderator kan betraktas som fördelaktigt i relation till inverkan på deltagarna. Två externa personer (t.ex. forskare) hade kunnat utgöra annan inverkan på gruppen. Samtidigt kan närvaron av endast en moderator ses som en brist. Ytterligare moderator eller assistent hade kunnat

underlätta genomförandet och det senare analysarbetet genom att till exempel föra anteckningar, beakta kroppspråk, detaljer och annat (Wilkinson, 1998).

Triangulering kan nämnas som en förbättringsaspekt i denna studie. Med ytterligare data, producerad genom andra metoder, hade både empiri och resultat kunnat bekräftas. Det hade även möjliggjort för identifiering av eventuella brister (Bryman, 2011; Wibeck, 2010).

Platsen för genomförandet av fokusgrupperna ses som en styrka i avseendet studiens validitet. Platserna, både arbetsplatserna där fokusgrupper genomfördes och UPH:s kontor, var tidigare kända för deltagarna. Genom att ställa frågor baserade på studiens syfte och ge deltagarna möjlighet att diskutera och redogöra för egna tankar och erfarenheter ses som bidragande faktorer till studiens validitet. Min uppfattning var att frågorna diskuterades på ett nyanserat sätt då både sådant som var bra och mindre bra resoneras kring. Eftersom frågorna relaterade till deltagarnas arbete sågs platsen för fokusgrupperna som bidragande till diskussionerna. Ingen uppenbar påverkan från eller mellan deltagarna i fokusgrupperna identifierades. Inga spänningar eller maktstrukturer blev heller tydliga. I samma avseende kan det vara relevant att reflektera kring de behandlare som inte deltog och deras eventuella roll i arbetsgrupperna.

4.5.1.2 Generaliserbarhet och representativitet

Denna studie har en kvalitativ och förklaringsinriktad design (s.k. intensiv, se Harré, 1979, i Sayer, 2010). Studien ämnar därför inte bidra med representativa resultat. I studien har en grupp familjebehandlare inom en kommun samtalat om betydelsen av reflektion i yrkesutövningen. Gruppen är inte vald för att vara representativ och generalisering i statistisk mening är inte relevant. Däremot är det inte osannolikt att människor i liknande yrken och sammanhang känner igen sig i de uppfattningar och erfarenheter som redovisats av deltagarna.

För studier av denna typ kan ”överförbarhet” som begrepp anses mer lämpligt än generaliserbarhet och representativitet. Begreppet belyser möjligheten att överföra en studies resultat till andra kontexter (*transferability*, Morgan, 1993b; Kreuger, 1998c, i Wibeck, 2010). Resultaten i denna studie ger oss information om en viss grupp (familjebehandlande socialarbetare), i en viss kontext (svensk socialtjänst) avseende det som studeras (reflektion, evidensbaserat familjebehandlande socialt arbete, professionellt lärande och kunskapsutveckling). Dessa resultat skulle till exempel kunna överföras till en annan grupp eller kontext för att studeras vidare, utan antagandet att samma resultat skulle påvisas. Ett annat sätt att överföra resultat är att använda dem som hypotesgenererande i andra studier (jfr. Wibeck, 2010). Resultaten skulle även

FORSKNINGSDESIGN OCH METOD

kunna överföras till andra evidensbaserad modeller för vidare studier kring denna typ av ansats i praktiken och dess möjlighet att främja reflektion samt professionellt lärande och kunskapsutveckling.

5 Sammanfattning av artiklarna

Detta avsnitt tillhandahåller en kort sammanfattning av artiklarna. För mer information om metoden, se kapitel 4.

5.1 Artikel A

Syfte: Syftet var att undersöka socialarbetares förståelse och användning av reflektion. Ytterligare ett syfte var att nå insikt kring värdet av reflektion i denna praktik. Följande forskningsfrågor var vägledande:

1. Vad är socialarbetares förståelse av reflektion och vilket värde ges den i det dagliga arbetet?
- Hur organiseras reflektion/reflekterande praktik?
2. Med rådande förändringar inom socialt arbete och offentlig sektor som bakgrund, vad är socialarbetarnas uppfattning kring vilka resurser och möjligheter de har för reflektion?

Metod: Data producerades med hjälp av fokusgrupper. Totalt genomfördes 12 fokusgrupper med familjebehandlande socialarbetare ($n = 40$). En tematisk analys tillämpades.

Resultat och bidrag: Analysen resulterade i fyra teman. Tre teman hade underteman (tabell 9).

Tabell 9. Teman analys 1.

Teman	Underteman
1. Reflection – a meaningful but diverse concept	
2. An asset in everyday practice	2.1. For obtaining perspectives and professional legitimacy
	2.2. A coping mechanism

3.	The structuring of reflective practice	3.1.	For making progress and bringing about development
4.	Reflection – important yet not prioritized	4.1.	The managing of time and resources

Resultaten belyser hur reflektion ansågs betydelsefullt för familjebehandlande socialt arbete. Reflektion beskrevs som en nödvändighet i bedrivandet av kvalitativt socialt arbete. Frågan var inte om reflektion var nödvändigt eller ej, utan snarare hur det kan göras bäst givet olika organisatoriska förutsättningar, till exempel tidstillgång. Reflektion beskrevs som viktigt för både dem själva, som professionella, och för klienterna. Som professionell beskrev man reflektion som en typ av skyddsmekanism, dvs. ett sätt att hantera praktikens komplexitet. Vidare beskrevs reflektion bidra till en känsla av professionell legitimitet. Det blev tydligt att reflektion är ett mångfacetterat begrepp då det kopplades samman med olika synonymmer och metaforer. Till exempel beskrevs reflektion som en typ av aktivitet med värde i sig, men den var också redskap för, dvs. för att uppnå ett visst ändamål. Reflektion beskrevs ske både individuellt och kollektivt med olika struktur och grad av formalitet. Trots reflektionens uppenbara nytta beskrevs hur organisatoriska förutsättningar kunde utgöra ett hinder. Som ett ”abstrakt” och svårämbarbart inslag i praktiken ansågs reflektion inte prioriterat som arbetsuppgift av chefer och ledning. En ansträngd arbetssituation beskrevs som en ytterligare svårighet i relation till att få tid för reflektion. Att skapa tid och utrymme för reflektion var därför ett individuellt ansvar, vilket kopplades till upplevelsen av socialt arbete som en ”produktions-domän”. Organisatoriska förändringar tycktes därför ha en negativ inverkan på professionellas möjlighet till reflektion.

5.2 Artikel B

Syfte: Syftet med artikeln var att studera förståelsen och användningen av reflektion i evidensbaserat familjebehandlande socialt arbete men också organisatoriska förutsättningar för reflektion. Följande forskningsfrågor var vägledande:

1. Vad är socialarbetares förståelse av reflektion i det dagliga arbetet samt i relation till arbetet med en evidensbaserad modell, i detta fall FCU?
2. På vilket sätt tillhandhålls möjligheter och resurser för reflektion?

SAMMANFATTNING AV ARTIKLARNA

Metod: Fokusgrupper med socialarbetare, utbildade och aktiva i den evidensbaserade modellen Family Check-Up (FCU) användes för att producera data. Den empiriska basen utgjordes av fem fokusgrupper ($n = 19$). Data analyserades med hjälp av en tematisk analys.

Resultat och bidrag: Analysen genererade tre teman. Två teman hade underteman (tabell 10).

Tabell 10. Teman analys 2.

Teman	Underteman
1. Reflection – a necessity in social work	1.1. A protective function
2. The structuring of reflective practices	
3. A matter of priorities and resources	3.1. Facilitate and promote reflection with Family-Check Up?
	3.2. A model that limits reflection?

Ett centralt fynd var deltagarnas uppfattning av FCU som reflektionsfrämjande. Modellen beskrevs till och med "kräva" reflektion. Modellens olika delar och innehåll ansågs till exempel kräva en reflekterande praktiker. Exempel på modellens reflektionsfrämjande innehåll var Motiverande samtal (MI), kartläggningsarbetet och feedbacksessionen, videofilmade observationer och FCU-handledningen. Deltagarna beskrev hur det kändes mer "tillåtet" att lägga tid på reflektion i FCU-arbetet jämfört med andra arbetssätt inom vilka behovet av reflektion för att nå progression inte var lika tydligt. Reflektion beskrevs generellt som en nödvändighet, inte minst i relation till det klientcentrerade förändringsarbetet. Både den egna, som professionell, och klientens reflektionsförmåga beskrevs som viktiga för att möjliggöra process och progression. Reflektion beskrevs även utgöra en central del i beslutsfattande men också för att skydda sig i det ofta känsloladdade och energikrävande arbetet. I likhet med artikel ett beskrevs organisatoriska förutsättningar som ett hinder för reflektion. Deltagarna upplevde en förändring av fältet, vilket, enligt dem, utgjorde en bakomliggande orsak till det minskade utrymmet för reflektion. Avseende FCU beskrevs även en mer generell positiv inverkan på arbetet, som till exempel ökad grad av struktur. Sammantaget beskrevs flertalet positiva aspekter med FCU som modell, både ur ett professions- och klientperspektiv. I

likhet med tid för reflektion beskrevs behovet av tillräckligt med tid för att arbeta med modellen. Sammantaget betonades vikten av organisatoriska förutsättningar för både reflektion och evidensbaserat familjebehandlande socialt arbete.

5.3 Artikel C

Syfte: Syftet var att studera vilken roll reflektion har för professionellt lärande och kunskapsutveckling i evidensbaserat familjebehandlande socialt arbete. Vidare var syftet att undersöka organisatoriska förutsättningar för reflektion, professionellt lärande och kunskapsutveckling. Följande forskningsfrågor var vägledande:

1. Vad är socialarbetares tankar om professionellt lärande och utveckling?
2. Hur har utbildning i och arbetet med FCU påverkat socialarbetarna i deras dagliga arbete?

Metod: Empirin utgjordes av fem fokusgrupper med familjebehandlare utbildade och aktiva i FCU ($n = 19$). Empirin analyserades med hjälp av en tematisk analys.

Resultat och bidrag: Analysen identifierade tre teman. Ett tema hade underteman (tabell 11).

Tabell 11. Teman analys 3.

Teman	Underteman
1. Learning by doing	
2. Knowing what to do	2.1. The power and role of evidence
	2.2. Experiential learning
3. Empowering	

Resultaten betonar hur deltagarna såg FCU som främjande av professionellt lärande och kunskapsutveckling, inte minst lärande genom olika typ av erfarenhet. Deltagarna beskrev lärande som en process bestående av både inhämtandet av ny kunskap och ett aktivt ”görande”. Avseende FCU beskrevs liknande process. Själva utbildningen ansågs tillföra baskunskaper i modellen och forskningsbaserad kunskap, vilket utgjorde grund i det senare praktiska utövandet. Det praktiska användandet av modellen beskrevs, i sin tur, medföra erfarenhet och kunskap av

SAMMANFATTNING AV ARTIKLARNA

vikt för professionell utveckling. Vidare ansågs det praktiska utövandet viktigt för att lära sig ”leverera” modellen. Som en konkret och strukturerad modell beskrevs FCU främja lärande. Deltagarna beskrev hur forskning/evidens tillförde en viss ”tyngd” till arbetet. Skäl till detta var att arbetet inte bara baserades på egna åsikter, utan även på forskning med relevans för området. Det innebar inte att erfarenhetsbaserad kunskap negligerades; de två kunskapsformerna sågs som kompletterande i karaktär. FCU beskrevs även medföra ett uppmuntrande och förstärkande arbetssätt med klienten. Arbetssättet innebar till exempel en ökad tilltro och betoning på föräldrarnas roll och kapacitet för att skapa förändring, av betydelse för att hjälpa föräldrarna hjälpa sig själva. På samma gång beskrevs arbetet med FCU som utmanande; både för dem själva som professionella och för klienten. Dess utmanande karaktär beskrevs, å andra sidan, som möjliggörande av lärande och kunskapsutveckling och på så sätt stärkande i den professionella rollen.

6 Diskussion och konklusion

I detta avsnitt diskuteras avhandlingens huvudfynd och slutsatser. Studien handlar om betydelsen av reflektion i socialt arbete, både generellt och med särskilt fokus på evidensbaserat familjebehandlande socialt arbete. Vilken roll reflektion har för professionellas lärande och kunskapsutveckling behandlas också. De centrala fynden diskuteras under olika rubriker och kapitlet avslutas med ett avsnitt om implikationer för praktik och forskning.

.... the point of all science, indeed all learning and reflection, is to change and develop our understandings and reduce illusion. Learning, as the reduction of illusion and ignorance, can help to free us from domination by hitherto unacknowledged constraints, dogmas and falsehoods. All this may seem very obvious at one level, although it can easily be forgotten as one is socialized into the ways of thinking associated with the conventional view of knowledge as a mirror or external representation of the world. (Sayer, 2010, s. 170).

Citatet belyser vikten av lärande och reflektion för kontinuerlig förändring och utveckling av vår förståelse, men också för att reducera illusion och okunnighet. För mig handlar lärande och kunskapsutveckling om att inte stanna upp, inte ta saker för givet och inte sluta ifrågasätta eller vara kritisk. När vi tror oss veta något eller ha uppnått sanning behövs reflektion och ett kritiskt och analyserande perspektiv för att ifrågasätta det vi tror oss veta.

6.1 Reflektionens roll

Det finns både forskning och erfarenhetsbaserad kunskap som visar att reflektion behövs i socialt arbete. Då väcks också frågan; vilken *möjlighet* finns till reflektion i en yrkespraktik som denna? Resultaten visar att reflektion är nödvändig i socialt arbete och att det inte går att arbeta i denna praktik utan att reflektera. Deltagarna beskrev en rad funktioner som reflektion har i den dagliga praktiken. Reflektionens *roller* i socialt arbete kan beskrivas på följande sätt:

- den möjliggör process och progression i klientarbetet, bland annat genom perspektivtagning

- den är en skyddsmekanism för professionella
- den legitimerar professionen

Thompson och Thompson (2018) beskriver tre dimensioner av reflekterande praktik: den *kognitiva*, den *affektiva/emotionella* och den *värde relaterade*. Dessa dimensioner kommer att användas för att diskutera de funktioner reflektion kan ha i socialt arbete, generellt och mer specifikt vid arbete med en evidensbaserad modell.

I den *kognitiva* dimensionen betonas tankens kraft och individens förmåga till insikt om betydelsen av tänkande, analys och kreativitet. Den *affektiva/emotionella* dimensionen handlar om vikten av att bearbeta känslor; både för att förstå och uppskatta emotionella dilemman i det praktiska arbetet men också för att förstå faran i att negligera dem. *Värde dimensionen* betonar, i sin tur, vikten av medvetenhet om ständigt närvarande moralpolitiska faktorer i arbetet. Sammantaget betonas den huvudsakliga funktionen av reflekterande praktik; att genom ett kritiskt perspektiv ifrågasätta vanor och rutiner. De tre dimensionerna bör ses som kompletterande snarare än fristående (Thompson & Thompson, 2018).

6.1.1 Reflektion möjliggör process och progression

Att reflektion möjliggör process och progression kan kopplas till den *kognitiva* dimensionen i Thompson och Thompsons beskrivning av reflekterande praktik (2018). Deltagarna beskrev reflektion som en tillgång och starkt relaterat till det sociala arbetets ”kärna”. Reflektion beskrevs även kunna synliggöra eget och andras beteende, vilket är viktigt för att förstå både sin egen professionella roll och klienternas roll i förändringsarbetet. Att vrida och vända på tolkningar av erfarenheter, en slags tankemässiga kullerbyttor, för att ifrågasätta obetänkta lösningar var ett annat användningsområde som ansågs viktigt för att utföra ett bra arbete. Reflektion beskrevs även som viktig för att identifiera problem i behandlingssituationen såsom att en behandling stagnerat eller att en annan behandlare borde inkallas. Genom reflektion kunde sådana situationer hanteras lättare. *Utan* reflektion finns en risk att viktiga insikter går förlorade eller, i värsta fall, att en icke verksam behandling fortlöper.

Deltagarna beskrev hur de använde frågor i reflektionsprocessen för att pröva olika perspektiv och nå ökad insikt. Reflektionsfrämjande frågor ansågs även stödja granskning och värdering av ett fall och för att sätta ord på det som hänt. Ett ytterligare användningsområde var att explicitgöra vad som behövs för att nå

DISKUSSION OCH KONKLUSION

uppsatta behandlingsmål och för att förstå olika aspekter av klientens situation, behov och önsknings. Även Thompson och Thompson (2018) betonar vikten av reflekterande frågor för analytiskt tänkande (den kognitiva dimensionen). Analys innebär att bryta ner en situation eller ett problem till dess beståndsdelar för att nå bättre förståelse. Analytiskt tänkande kan främjas genom att individen ställer frågor till sig själv. Exempel på sådana frågor är *Vilken typ av situation har jag att göra med? Vad är det som sker? Vilka processer formar det som sker? Har jag tillräckligt med information för att agera? Om inte, vad behöver jag mer? Finns det värdefrågor jag behöver överväga?* (2018, s. 31). Den kognitiva dimensionen handlar därför om att främja professionellas användning av sina mentala förmågor. Deltagarna beskrev hur reflektion var mer än tolkning och något annat än tänkande. Dessutom beskrev de reflektion som ett både avgörande och uppenbart inslag i deras praktik. Självständig användning av kognitiva förmågor är, inte helt överraskande, nödvändigt i yrkespraktiker.

6.1.2 Skyddsmekanism för de professionella

Reflektion som ett skydd för professionella, till exempel mot svåra känslor, kan relateras till Thompson och Thompsons (2018) *affektiva/emotionella* och *värderelaterade* dimension. Känslor, normer och värderingar kan påverka både attityder och handlingar och professionella behöver skapa medvetenhet om detta. Om normer och värderingar görs explicita genom reflektion kan bedömningar som upplevs som självklara omprövas. Både den affektiva och värderelaterade dimensionen hör ihop med deltagarnas beskrivning av reflektion som ett verktyg för process och progression, men framförallt hänger de samman med reflektion som en skyddsmekanism i arbetet. Reflektion är en hjälp för att skilja på ”mitt” (det som rör dem själva som individer) och ”deras” (det som rör klienterna som individer) när det gäller känslor och dilemman. Deltagarna beskrev hur de, i en ofta utmanande praktik, kan hamna i emotionellt laddade och energikrävande situationer. För att undvika att, som individ, ta åt sig klientens känslor beskrevs reflektion som ett bra verktyg för bearbetning. Reflektion hjälper dem som professionella att undvika att påverkas för mycket eller negativt. Det innebär att reflektion upplevs som en skyddsmekanism eller som en deltagare säger, en ”mental rengöringsrutin”. I en känsloladdad praktik, som socialt arbete kan vara, finns dessutom risk att klientens situation river upp svåra känslor och personliga minnen hos den professionella, vilka kan vara destruktiva (t.ex. Yip, 2006). Att ha både förmåga och möjlighet att reflektera över känslor som uppstår i arbetet och deras konsekvenser är följaktligen viktigt. Känslor spelar en viktig roll för hur människan uppfattar världen och snarare än att utgöra en motsats till rationellt tänkande kan de beskrivas som en moralisk kompass i både lärande och yrkesutövning (Dreyfus, Dreyfus & Benner, 1996, i Thompson & Thompson,

2018). I den emotionella dimensionen betonas aspekter som *sympati och empati, emotionell intelligens, ångest och osäkerhet, sorg* samt *kön, kultur och känslor* (Thompson & Thompson, 2018). I deltagarnas beskrivning av reflektion som en skyddsmekanism, men även i dess andra roller i det sociala arbetet, framstår dessa aspekter som inkluderade i de professionellas reflektionsprocesser.

Deltagarna beskriver hur även reflektioner om värderingar främjas av kritiska frågor. Att syna hur egna värderingar kommer till uttryck i såväl tankar och känslor som handling är viktigt för professionell praktik. Bristande kännedom om egna normer och synsätt gör det svårt att veta om och hur dessa påverkar ställningstaganden i den professionella praktiken (Thompson & Thompson, 2018). Deltagarna betonade också, i likhet med Thompson och Thompson (2018) vikten av reflekterande frågor för att synliggöra, och kanske förändra, tanke- och handlingsmönster som formats av personliga värderingar, känslor och åsikter. Exempel gavs på användbara frågor: *Vad är mitt inflytande på dem? Varför blev jag provocerad av detta? Varför ställer jag denna typ av frågor? Vad är mitt, vad är deras? Finns det hopp för förändring?* Genom att reflektera kring klientens möjlighet till förändring kan egna värderingar, åsikter och förutfattade meningar identifieras, synliggöras och kanske även vid behov förändras. Tilltron till möjligheten att en klient kan förändras påverkas av den professionelles tidigare erfarenhet som då, medvetet eller omedvetet, blir en påverkansfaktor.

Värdedimensionen innehåller olika aspekter. *Partnerskap* är en sådan aspekt (Thompson & Thompson, 2018) där det kan handla om *det reflekterande kontraktet* (Schön, 1991) mellan professionell och klient. Det kan också handla om professionella samarbeten, till exempel kring en klient. En annan aspekt är *empowerment*, dvs. att hjälpa andra att hjälpa sig själva. Att stödja andra i att ta kontroll över sin situation och skapa förändring påverkas av många faktorer och är inget lätt arbete för den professionelle. Thompson och Thompson (2018) betonar hur reflektion då kan utgöra ett stöd. Detta överensstämmer med hur deltagarna beskriver reflektionens roll. Empowerment framträder i denna studie extra tydligt när FCU jämförs med andra arbetssätt. Större fokus på empowerment och mer tilltro till klientens förmåga till förändring lyfts då fram. Man arbetade inom FCU mer med att uppmuntra och stärka klienter istället för att skicka dem vidare till någon annan, vilket kändes bra, även om det innebar en större utmaning för dem själva. En annan aspekt relaterad till värdedimensionen är *jämlikhet och social rättvisa*. Då handlar det om förmåga att se problemen ur ett strukturellt perspektiv (Thompson & Thompson, 2018). Detta överensstämmer med deltagarnas beskrivning av hur reflektion möjliggör olika perspektiv, vilket upplevs som upplysande, utvecklande och utmanande i yrkesrollen. Perspektivtagning beskrevs som särskilt viktigt i det direkta klientarbetet för att möjliggöra bättre förståelse för klienten och dennes situation.

6.1.3 Reflektion som legitimerande i den professionella rollen

Reflektion spelar också en roll för att nå ökad kunskap om och förståelse för klienten och dennes situation. Sådan insikt beskrevs ge en grund för klientarbetet och fungerar stödjande och legitimerande i den professionella rollen, både i den aktuella situationen och i framtida arbete. Genom att basera arbetet med enskilda klienter på insikt från reflektion över den specifika situationen snarare än på intuitiva känslor beskrevs reflektion bidra till ökad professionalism. Genom att reflektionsprocessen möjliggör lärande blir man bättre på det man gör, vilket bidrar till ökad känsla av legitimitet. Den stora variationen mellan människor ger behov av professionell flexibilitet då klientens specifika situation ofta inte kan hanteras rutinmässigt eller i standardiserade former. Enligt studiens deltagare utgör reflektion ett bra verktyg för att möjliggöra och utveckla den nödvändiga förmågan att anpassa och individualisera arbetet. Genom att fungera rannsokande och ifrågasättande, både kring vad man gör och varför, och därmed leda till justering av tankar och handlingsmönster, gör reflektionsprocessen det nödvändigt att gå utanför den egna bekvämlighetszonen och utvecklar på så sätt yrkeskunnandet. Reflektion som legitimerande i den professionella rollen kan anses inkludera alla de tre dimensionerna av reflekterande praktik (se Thompson & Thompson, 2018). De tre dimensionerna tycks alltså applicerbara och närvarande i familjebehandlande socialt arbete, både generellt och mer specifikt i evidensbaserat familjebehandlande arbete.

6.1.4 Sammanfattande slutsatser

Deltagarna i studien beskriver att reflektion är kvalitetsdrivande i socialt arbete och menar att det kan få negativa konsekvenser om professionella *inte* ges möjlighet att reflektera i praktiken. Reflektion utgör ett verktyg för process och progression i arbetet, för att skydda sig själv som professionell och för ökad professionell legitimitet. Deltagarna beskrev hur viktigt det är att som socialarbetare vara öppen, motiverad och drivas av en vilja att lära sig och utvecklas. Sådana egenskaper och förmågor är centrala för möjliggörande av reflektion. För att hantera resultatet av reflektion, som en själv-involverande process, betonas mental styrka och stabilitet (Dewey, 1997 [1910]; Schön, 1991; Thompson & Thompson, 2018; Yip, 2006). Om organisatoriska förutsättningar ges för de professionella att utveckla sådana egenskaper kan reflektion fungera kvalitetshöjande för hela verksamheten. Om individen *inte* har rätt förutsättningar för att hantera reflektionens resultat kan processen leda till frustration, destruktiva konsekvenser och i värsta fall försvåra en redan komplex yrkespraktik som i

många och mycket utgörs av dilemman. I situationer av bristande beredskap att hantera problematiska situationer finns risk att negativa reaktioner (från kollegor, klienter eller handledare) eller händelser projiceras på den enskilda socialarbetaren och det kan bli svårt att skilja det professionella från det privata (t.ex. Yip, 2006). En medveten hantering av reflektion som verktyg för kvalitetshöjning av praktiken kan därför ses som nödvändigt.

6.2 Reflektion och handling som mekanismer för professionellt lärande och kunskapsutveckling

Ovan beskrevs reflektionens roller som, att nå *process och progression* genom perspektivtagning, en *skyddsmekanism* och redskap för *professionell legitimitet*. Därutöver beskrevs reflektion som ett verktyg för professionellt lärande och kunskapsutveckling. Reflektion är viktig för ”learning by doing” genom praktisk användning av ny erfarenhet och omvandling av forskningsbaserad kunskap till praktiskt användbar kunskap. Reflektion möjliggör olika former av lärande och har därmed potential att höja kvaliteten i yrkespraktiker.

Enligt Kolbs teori om *erfarenhetsbaserat lärande* (ELT) (2015) har en ultimata lärandesituation fyra lägen; erfarenhet, reflektion, begreppsbyggnad och handling (se figur 2). En erfarenhet, något vi uppfattar med våra sinnen, utgör startpunkt och leder till reflekterande observation. Det observerade bearbetas och begripliggörs och blir grund för handling som medför nya erfarenheter som blir grund för en ny process eller *lärandecykel*. Under processen antar individen olika roller för att hantera spänningar som uppstår. Deltagarna i studien beskriver sitt lärande som en process med olika delar och kan förstås som ”experiential learning”. ”Learning by doing” tycktes centralt i deltagarnas förståelse av sitt eget lärande. Den dagliga praktiken ger nya erfarenheter vilka kan leda till kunskapsutveckling. Trots betoning på praktiskt görande negligerades inte kunskaper med annat ursprung än det egna arbetet. Olika kunskapskällor beskrevs ha kompletterande funktioner i lärandeprocessen. Litteratur om systematiskt prövad, vetenskaplig kunskap och formella lärandesituationer vid sidan av dagliga praktiska erfarenheter gavs som exempel.

Deltagarna beskrev att lärande startar med en ny erfarenhet i arbetet (icke-formellt) eller en kurs/utbildning (formellt). Ett exempel var formell utbildning i FCU, som gav ny erfarenhet genom forskningsbaserad kunskap. Genom bearbetning, reflektion och praktisk handling, utvecklas erfarenheten till lärande och bestående, användbar kunskap. Denna process beskrevs som att omvandla

DISKUSSION OCH KONKLUSION

erfarenhet och kunskap till ”sin egen”. Processen möjliggör att lärande befästs och kunskap utvecklas. Genom att praktisera (testa) ny kunskap kan den generera nya erfarenheter som möjliggör fortsatt utveckling. Processen som deltagarna beskrev liknar både ELT och ett pragmatiskt perspektiv på lärande där kunskapens funktion i individens handlingar är avgörande (t.ex. Biesta, 2007; Kolb, 2015; Ruwhiu & Cone, 2010). Både deltagarnas beskrivningar och teorierna betonar vikten av erfarenheter och att något ”görs” med dem (se t.ex. Dewey, 1997 [1910]; Kolb, 2015; Schön, 1991). Praktisk prövning av ny lärdom och reflektion över resultat ger nya perspektiv som kan modifiera handlingsmönster. Sådana processer för kontinuerlig professionell utveckling beskrev deltagarna som nödvändigt i socialt arbete.

Deltagarnas betoning av både kognitiva och praktiska dimensioner i lärandet motsvarar vad Kolb beskriver som en rekursiv process (se figur 2, samt Kolb, 2015). Individerna bearbetar och omvandlar erfarenheter genom tanke *och* handling eller reflekterande observation och aktivt experimenterande. Det är inte erfarenhetens form eller källa, utan vad som görs med den som genererar ny kunskap som kan integreras i den befintliga. De förutsättningar som behövs för *greppande* av ny erfarenhet, men också för *omvandling* (se figur 2, Kolb, 2015), är enligt studiens resultat bristfälliga. Kolb (2015) menar att om endera av dimensionerna, kognitiv och praktisk, dominerar alternativt saknas blir lärandet antingen för snävt (specialiserat) eller grunt (begränsat). Komplexa problem kräver komplex kunskap för att lösas (Sommerfeld, 2005). I en komplex verksamhet som socialt arbete behövs praktisk prövning och reflektion för att erfarenheter och forskningsbaserad kunskap ska kunna integreras och bli användbar kunskap.

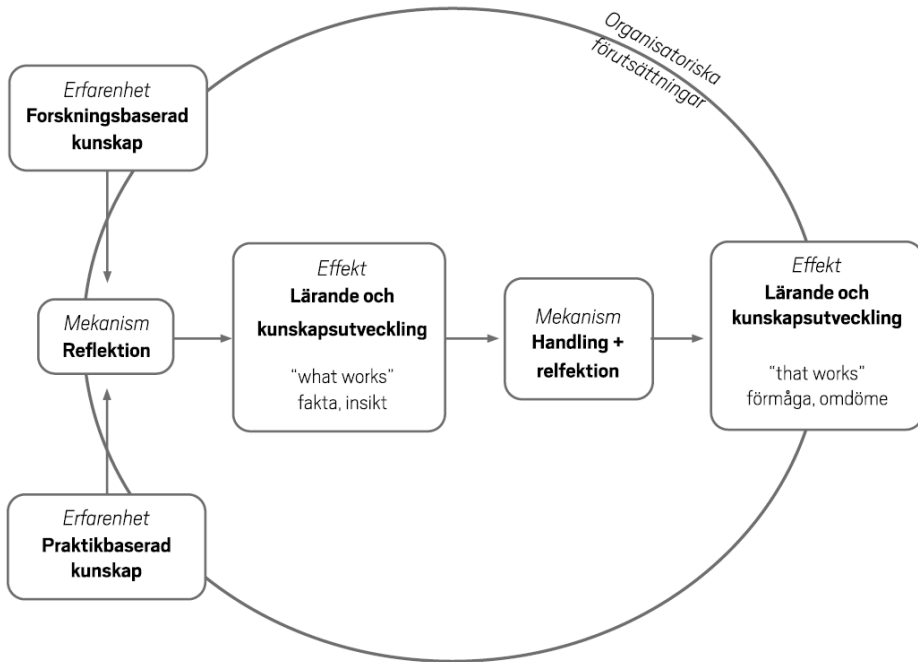
I relation till professionellt lärande och kunskapsutveckling genom reflektion är Avbys modell (2016) på samma tema relevant (se figur 3). I modellen beskrivs hur reflektion som mekanism kan möjliggöra integrering av forskningsbaserad och praktikbaserad kunskap, vilket kan leda till professionellt lärande.



Figur 3. Konceptuell modell: Arbetsplatsreflektion som en mekanism för professionellt lärande (Avby, 2016). Omtryckt från "Att genom reflektion organisera för en medveten och kunskapsrik praktik," av G. Avby, 2016, *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 21, s. 271. CC BY-ND.

Vilken roll reflektion har för lärande och kunskapsutveckling utgör ett av studiens huvudfynd. Deltagarna diskuterade huruvida det är möjligt att lära *utan* att reflektera, men också om man kan reflektera och *inte* lära sig. Reflektion och lärande likställdes under diskussionerna och vikten av inre dialog betonades. Handling och reflektion kring handling (t.ex. reflektion-över-handling, Schön, 1991) utgör ytterligare pusselbit i förståelsen av professionellt lärande som inbegriper *veta vad* och *veta hur* (dvs. tekne och fronesis). Baserat på deltagarnas betoning på *görande*, vid sidan av tanke (reflektion), för lärande kan en handlingsrelaterad dimension adderas i modellen (se figur 4). I likhet med Avbys modell betonar även denna studie vikten av organisatoriska eller kontextuella förutsättningar för professionellt lärande.

DISKUSSION OCH KONKLUSION



Figur 4. Vidareutveckling av Avbys (2016) modell "Arbetsplatsreflektion som en mekanism för professionellt lärande". Handling föreslås som en ytterligare mekanism för lärande och kunskapsutveckling givet dess betydelse och funktion som beskrivs i resultaten. Lärprocessen ses som mångfacetterad och med olika nivåer. Den bör också betraktas som rekursiv snarare än som linjär och som ett verktyg för att förstå den mer komplexa verkligheten. Publicerad med tillstånd.

Deltagarnas beskrivning av utbildningen i FCU som gav teoretisk kunskap om modellen och relevant forskning är ett annat exempel på betydelsen av reflektion och handling. Genom bland annat rollspel gav utbildningen viss praktisk kunskap, som deltagarna beskrev det, men inte förmågan att *leverera* modellen tillsammans med en klient. Den praktiska verkligheten tillsammans med en klient/familj, samt tillräckligt med tid och utrymme i praktiken, behövdes för att utveckla kompetens och lära sig modellen fullt ut. För att veta hur och veta vad, skapa *förmåga* och *omdöme*, beskrev deltagarna att experimenterande och tänkande "utanför boxen" krävs. Deltagarna betonade vikten av att som socialarbetare vara nyfiken och öppen för nya situationer och aldrig tänka att man är fullärd. Nödvändigheten av ett sådant förhållningssätt stöds också av den forskning som finns och betonas till exempel inom både ELT och EBP (se t.ex. Biesta, 2007; Dewey, 1997 [1910]; Gibbs, 2003a, i Mullen et al., 2005; Haynes et al., 2002; Illeris, 2007; Kolb, 2015;

Mullen et al., 2005; Schön, 1991). En sådan inställning till praktiken understödjer praktisk visdom, dvs. förmåga för att lösa komplexa problem (Aristoteles, 1967; Avby, et al., 2015; Eneroth, 1990; Sanderson, 2003; Sommerfeld, 2005; Schön, 1991).

Socialt arbete karaktäriseras av komplexa samspel mellan inre (individuella) och yttre (strukturella) faktorer. Värdering av kunskap utifrån dess *funktion* som ett resultat av individens handling i olika situationer är följaktligen angeläget (se t.ex. Biesta, 2007; Hothersall, 2019; Ruwhiu & Cone, 2010). Föränderligheten i vår värld ger ytterligare argument för att kunskap bör värderas utifrån funktion snarare än ursprung. Deltagarna beskrev till exempel hur *både* reflekterande praktik och evidensbaserat arbete (med FCU) bidrog till en upplevelse av professionalism och ökad legitimitet eftersom beslut som rörde klienten inte grundades i individuella preferenser. Information om klienten samlades med hjälp av reflektion i en systematisk process, som tillsammans med forskningsbaserad kunskap från FCU lade grunden till beslut. Båda inslagen bidrar med en kvalitetshöjande funktion i det klientrelaterade arbetet. Professionella bör alltså inte uppmantras till användning av *en specifik* kunskapsform eller ansats till praktiken, utan snarare anpassa valet av kunskap till den aktuella situationen. Detta liknar EBP som filosofi som föreskriver reflektion, hypotesprövande processer och bästa tillgängliga evidens för kvalitetshöjning av praktiken (se t.ex. Biesta, 2007; Dewey, 1997 [1910]; Gibbs, 2003a, i Mullen et al., 2005; Schön 1991).

I avhandlingens inledning beskrevs hur forskningsbaserad kunskap i allmänhet och EBP i synnerhet fått ökad uppmärksamhet inom offentlig sektor. Deltagarna beskrev hur de såg det som omöjligt att arbeta i socialt arbete utan att reflektera och reflektion beskrevs som essentiellt för lärande. Baserat på beskrivningar av EBP som modell och filosofi (se Gibbs, 2003a, i Mullen et al., 2005; Haynes et al., 2002) är det förvånande att de ”abstrakta” inslagen, som reflektion, inte betonas vid sidan av bästa tillgängliga evidens. Eller ses de som inkluderade i komponenten *professionell expertis?* (se figur 1). Förmåga till reflektion, kritisk analys och utvärdering för att möjliggöra anpassning i framtida situationer utgör centrala inslag inom EBP. Studiens resultat tycks indikera att en evidensbaserad modell kan främja reflektion. Det är inte otänkbart att ett arbetssätt med hög grad av struktur, som FCU, kan medföra nya möjligheter i en på olika sätt ansträngd arbetsmiljö. Antagandet är dock beroende av olika faktorer som arbetsmiljö, tid och resurser. Det är möjligt att evidensbaserade modeller kan främja reflektion och reflekterande praktik så att professionella generellt blir mer reflekterande, dvs. även i det arbetet som inte görs inom en evidensbaserad modell. Kanske professionella ser till att ”ta sig” mer tid även i det övriga arbetet för att möjliggöra reflektion, som ett resultat av den reflekterande praktik som utvecklats i det

DISKUSSION OCH KONKLUSION

evidensbaserade arbetet? FCU-deltagarna beskrev hur modellens höga grad av struktur hade påverkat dem till att bli mer strukturerade överlag, till och med på det privata planet. Om professionella genom arbete med en evidensbaserad modell tillägnar sig förmåga till systematiskt strukturerad reflektion, kan det kanske påverka det övriga arbetet? Kan det även leda till att reflektion, som en skyddsmekanism och en mekanism för lärande, inte längre behöver bedrivas i språnget, på väg hem eller under kvällar och helger (till följd av tidsbrist) för att istället ske under arbetstid?

6.2.1 Sammanfattande slutsatser

Resultaten väcker en del frågor. Om reflektion möjliggör professionellt lärande och kunskapsutveckling samt integrering av kunskapsformer, vilka konsekvenser får ett otillräckligt eller obefintligt utrymme för reflektion i praktiken? Möjligen får det konsekvenser på såväl individ- och organisationsnivå som på den övergripande samhällsnivån. Både teoretiskt och empiriskt stöd finns för antagandet att reflektion fungerar kvalitetshöjande. Samtidigt riktas kritik mot reflektion från vissa håll (jfr. Fook, 2004; Kinsella, 2010), vilket indikerar att det råder delade meningar kring reflektion som kvalitetshöjande aktivitet, verktyg och mekanism. Kritiken handlar ofta om svårigheten att synliggöra reflektion; att mäta och utvärdera dess effekter. Är det dess abstrakta karaktär eller att dess effekter är svåra att mäta? Samtidigt som reflektion är ett uttryck för kognitiv förmåga och inte väsensskild från vetenskaplig forskning, systematisk kunskap eller standardiserade modeller så finns en skillnad. Reflektion, som den diskuteras i detta arbete, är i många avseende individuell och kan därmed inte prövas eller kontrolleras. Den är nödvändig eftersom det ofta handlar om att konkret och i stunden hantera komplexa situationer som inte i alla avseenden kan förutses och därmed inte standardiseras. Det handlar också om individens utveckling av kunskap och klokskap för att möta den oförutsägbara och komplexa verkligheten. Vetenskap som kollektiv och prövad kunskap har i många sammanhang varit framgångsrik för att skapa bättre metoder inom olika verksamheter. Den generella kunskapen kan dock inte ersätta den individuella och specifika. Det är också uppenbart av resultaten att deltagarna använder sig av reflektion för att tillgodogöra sig av vetenskaplig kunskap och integrera den i den snåriga praktiken, eller i "the swampy lowlands" som Schön beskriver det (1991, s. 42). Det är olyckligt om krav på kontroll, av till exempel ekonomiska eller organisatoriska skäl, leder till att två kompletterande inslag i praktiken ställs mot varandra. Det är viktigt att komma ihåg att reflektion inte alltid leder till ett bra resultat. Precis som vetenskaplig kunskap ständigt måste omprövas, måste också den individuella eller situationsbestämda reflektionen ständigt ifrågasättas och granskas.

6.3 Organisatoriska förutsättningar

Avslutningsvis vill jag diskutera eventuella konsekvenser av bristande organisatoriska förutsättningar för reflektion. Tidigare beskrivna resultat betonar användningen av reflektion i familjebehandlande socialt arbete generellt och evidensbaserat familjebehandlande socialt arbete mer specifikt för att: a) möjliggöra process och progression (genom perspektivtagning), b) skydda sig själv som professionell, c) nå professionell legitimitet, och d) lärande och kunskapsutveckling (som mekanism och för integrering av kunskap). Ett annat resultat är att det behövs organisatoriska förutsättningar för att möjliggöra reflektion, evidensbaserat familjebehandlande socialt arbete samt professionellt lärande och kunskapsutveckling. Behovet av förutsättningar för denna typ av processer kan stödjas genom tidigare forskning och litteratur. Detta understryks inte minst av att reflektion är en förmåga som tränas upp och kontinuerligt utvecklas (t.ex. Dewey 1997 [1910]; Hood, 2018; Schön, 1991) och lärande och kunskapsutveckling utgör pågående processer (t.ex. Aristoteles, 1967; Illeris, 2007).

6.3.1 Strukturering av reflektion

Vid sidan av tid som förutsättning för reflektion finns behov av en stödjande organisatorisk kontext (t.ex. Thompson & Thompson, 2018; Yip, 2006). Även om deltagarna inte upplevde en negativ inställning gentemot reflektion eller någon uppmaning från organisationens sida att *inte* ägna sig åt denna aktivitet ansåg man att det fanns en brist på resurser för reflektion. En stödjande chef/organisation är alltså inte tillräckligt, utan även andra förutsättningar behövs. Ett exempel på stödfunktion i socialt arbete är handledning i olika former. Deltagarna betonade att handledning möjliggör reflektion (bland annat). Handledning främjar kollektiv reflektion och perspektivtagande, vilket beskrevs som utvecklande och stödjande. Detta bekräftas i tidigare forskning (se t.ex. Avby, 2018b; Bradley & Höjer, 2009; Bolin, 2011; Sewell, 2018). Sewells beskrivning av handledningens tredelade funktion som administrativ, pedagogisk och stödjande (2018) stämmer också överens med resultaten i denna studie. Deltagarna betonade behovet av fler strukturerade och organiserade reflektionstillfällen, samtidigt som det blev tydligt att reflektion framförallt tog plats i informella sammanhang. Fler strukturerade reflektionstillfällen efterfrågades, men man ville inte minska på de informella reflektionstillfällena.

Studiens resultat indikerar också att en evidensbaserad modell kan främja reflektion. Deltagarna beskrev hur det kändes mer tillåtet att reflektera i FCU-arbetet jämfört med övriga arbetet. Skäl för detta var att modellens delar och

DISKUSSION OCH KONKLUSION

innehåll upplevdes ”kräva” en reflekterande professionell vilket ansågs främja individuell reflektion. Trots tidsbrist kände de sig tvungna att reflektera, till exempel för kartläggningsarbetet, för att förbereda en feedbacksession eller i samband med videoinspelade observationer. Modellen främjade både professionellas och klienternas reflektionsförmåga samt fungerade stärkande i det klientcentrerade arbetet. Reflektion beskrevs främja förståelsen för klientens behov och förutsättningar, som vägs in i utformningen av förändringsarbetet. Sådan individanpassning kan antas *utan* det perspektivtagande som reflektion möjliggör. Denna typ av individualiserat klientarbete har beskrivits i tidigare forskning kring EBP (se Haynes et al., 2002; Gibbs 2003a, i Mullen et al., 2005; Mullen et al., 2005). Deltagarnas förståelse av FCU som reflektionsfrämjande indikerar att den bygger på EBP som filosofi, snarare än att vara ett standardiserat och mekaniskt tillvägagångssätt som strikt följer en manual.

6.3.2 Från reflektion till produktion

Förutsättningar för reflektion, professionellt lärande och kunskapsutveckling kan antas påverkade av en verksamhets styrning och fokus. Deltagarna beskrev hur fokus i socialt arbete har skiftat från en ”reflektions-domän” till en ”produktions-domän” vilket påverkat den dagliga praktiken. Ökad uppmärksamhet på effektivitet, dokumentation och administration upplevdes ha bidragit till att reflektion blivit ett individuellt ansvar. Svårigheten att mäta och värdera reflektion sågs av deltagarna som en anledning till att den inte prioriterades. Deltagarna menade dock att reflektion är viktig för resultaten och borde likställas med andra inslag och arbetsuppgifter. Trots att reflekterande praktik kan fungera kvalitetshöjande får den inte utrymme. Den ökade uppmärksamheten på systematiskt prövad kunskap, till exempel EBP har, enligt vissa, försummat och degraderat ”mjukare” inslag i arbetet, som reflektion och beprövad erfarenhet (Avby, 2018a; Barfoed & Jacobsson, 2012; Biesta, 2007; Denvall & Johansson, 2012; Heiwe et al., 2013; Ingram et al., 2014; Otto et al., 2009; Sanderson, 2003). Baserat på tidigare forskning och denna studies resultat borde behovet av ökad kunskapsbaserad i socialtjänstens verksamhet (se SOU 2008:18, 2018:32) lett till *ökad* uppmärksamhet på inslag som reflektion och beprövad erfarenhet. Studiens resultat visar på bristande förutsättningar även för evidensbaserat arbete, vilket är förvånande. Finns antaganden om att den enskilde medarbetaren, oavsett arbetssituation, tar ansvar för och skapar sig utrymme för de inslag och arbetsuppgifter som behövs, som till exempel reflektion? Deltagarna beskrev också hur bristen på utrymme för reflektion påverkade deras hälsa negativt. De var helt enkelt tvungna att reflektera och om det inte var möjligt under arbetstid fick det ske på egen tid, till exempel på väg hem.

Enligt deltagarnas beskrivning kan förändringen mot ökade produktionskrav utgöra ett hot mot reflektion och därmed mot kvaliteten i den sociala arbetspraktiken. Men, produktion och produktivitet är i sig inget negativt. Problemet uppstår när antal fall som hanteras i den dagliga praktiken och ekonomisk effektivitet blir *mål* för människorelaterade yrken snarare än att tillhandahålla tjänster med hög kvalitet till människor i komplexa livssituationer. Socialtjänstens verksamhet styrs utifrån både samhällsekonomiska och folkhälsorelaterade perspektiv (SOU 2008:18, 2018:32), vilket innebär att ekonomi och därmed produktivitet sätter ramar för verksamheten. Detta måste inte innebära att maximal produktion och ekonomisk vinst är mål. För att undvika en verksamhet där ”processandet” av klienter genom systemet utgör fokus (*people-processing*, se Hasenfeld i Gibson et al., 2018), kan balans mellan samhällsekonomiska och folkhälsorelaterade perspektiv tänkas viktigt. En alltför reglerande miljö kan leda till att professionella tvingas välja mellan vems behov som ska prioriteras; sina egna (som professionella), klienternas eller organisationens (Baldwin, 2004a; Bradley & Höjer, 2009; Burton & Van Den Broek, 2009). Deltagarnas beskrivning av ökad administration och dokumentation samt fler möten vilka de inte alltid förstod syftet med och som tog tid från annat centralt innehåll i praktiken, kan tänkas exemplifiera detta.

Arbetet med FCU tycks också drabbat av bristande förutsättningar. Deltagarna beskrev till exempel att de inte alltid kan arbeta med FCU så mycket som de önskade och att det är svårt att ha flera FCU-familjer igång samtidigt (dvs. där FCU används som intervention). Jämfört med ”practice as usual” och andra arbetssätt kräver FCU mer sammanhängande tid för planering och genomförande, vilket ibland var svårt att åstadkomma. Studiens resultat betonar behovet av en annan organisering för att möjliggöra evidensbaserat arbete (av denna typ). Flera statliga utredningar (t.ex. SOU 2008:18; 2018:32) har rekommenderat EBP och det kan antas vara möjligt att organisera användning av sådana modeller. Bristande förutsättningar för *både* reflektion och evidensbaserat arbete indikerar ett generellt behov av bättre förutsättningar i den sociala arbetspraktiken.

6.3.3 Sammanfattande slutsatser

Både denna studie och tidigare forskning belyser potentiella konsekvenser av bristande möjlighet till reflektion i praktiken. Deltagarna beskrev att frågan inte är huruvida man ska reflektera eller ej, utan *hur* det kan göras bäst givet bristen på förutsättningar, till exempel tid och resurser. Att *inte* reflektera var inget alternativ, trots bristande resurser och organisatoriska svårigheter. Att reflektera ger möjlighet till kvalitetshöjning. Det bör inte förnekas att det också kan innebära en

DISKUSSION OCH KONKLUSION

risk att inte få reflektera (se t.ex. Schön, 1991; Yip, 2006) på grund av brister i de organisatoriska förutsättningarna. Professionella som *inte* reflekterar alternativt *inte* ges förutsättningar för reflektion kan ha svårt att skapa nödvändiga processer och progression i klientarbetet. Om professionella står utan skydd mot klienters känslor och problem kan det få negativa konsekvenser för den psykiska hälsan. Även känsla av reducerad professionell legitimitet kan vara destruktiv och medföra sänkt kvalitet i praktiken. Med andra ord: *vad händer om man som professionell i en komplex praktik inte har möjlighet eller får lov att tänka på det sätt som deltagarna beskriver att de måste göra?*

Alvesson och Spicer (2012) använder begreppet funktionell dumhet för att beskriva organisationer som är ovilliga eller oförmögna att mobilisera kognitiva förmågor som reflektion, resonemang och berättigande hos sina medarbetare. Dessa organisationer styrs ofta utifrån rationalistiska eller ”managerialistiska” principer. Risken är påtaglig att organisationens ”dumhet” överförs till medarbetarna som slutar använda sina kognitiva förmågor. Organisationens normer kan leda till att medarbetarna, till och med mot sina egna värderingar, prioriterar ner självständigt tänkande. Deltagarna beskrev hur de, trots brist på tid och utrymme i arbetet, ”tar sig” tid för reflektion. En sådan inställning kan komma att förändras om den inte har stöd i organisationskulturen, vilket kan leda till okritiska medarbetare med underminerad kognitiv förmåga (Alvesson & Spicer, 2012).

6.4 Avslutande konklusioner

”Ingen slutsats från vetenskaplig forskning kan omvandlas till en omedelbar regel för pedagogisk konst” (Dewey, 1929, i Biesta, 2007, s. 16). Citatet belyser ett av studiens huvudfynd; både forskningsbaserad *och* erfarenhetsbaserad kunskap är nödvändig i komplexa yrkespraktiker. Forskning kan bidra med systematisk och explicit kunskap och förståelse kring olika möjligheter. Erfarenhet kan bidra med implicit och praktisk kunskap, förmåga och omdöme. Tidigare förvärvat kunskap, oavsett form, kan tala om vad som fungerade, men inte vad som kommer att fungera i framtiden. Den kan användas för vägledning för att förstå det aktuella problemet och för att fatta beslut kring handling (Biesta, 2007; Dewey, 1929, i Biesta, 2007). För att hantera nya problem och situationer är erfarenhetsbaserat lärande och den dubbla rörelsen i inferens viktiga. I sådana processer har reflektion en avgörande roll (se Biesta, 2007; Dewey, 1997 [1910]); Kolb, 2015). Enligt studiens resultat är avvikande situationer och problem vanliga inom socialt arbete, likaså när en evidensbaserad modell används. Även för att

identifiera situationer som kräver en annorlunda hantering beskrivs reflektion som viktigt (Dewey, 1997 [1910]; Schön, 1991).

EBP proklamerades som en lösning på behovet av en systematisk och explicit kunskapsbas för kvalitetssäkring inom socialtjänsten (se SOU 2008:18, 2018:32). Resultaten i denna studie belyser hur professionellt kunnande är en produkt som utvecklas genom *både* reflekterad individuell erfarenhet och systematiskt prövad, vetenskaplig kunskap. Organisationer som inte kan ta tillvara de professionellas erfarenhet och förmåga till reflektion, kritisk analys och handling för kunskapsutveckling får svårt att upprätthålla god kvalitet. Även i evidensbaserat arbete är reflektion betydelsefull och om förutsättningar för reflektion saknas undermineras användningen av vetenskaplig kunskap. För att möjliggöra hög kvalitet i socialt arbete är således *både* erfarenhetsbaserade och forskningsbaserade kunskapsprocesser, reflekterande praktik och evidensbaserad praktik nödvändiga. Delaktighet, autonomi, och tillit för professionella som är nyfikna, öppna och intresserade av sitt jobb är också nödvändiga förutsättningar.

6.5 Implikationer för forskning och praktik

Studiens resultat och slutsatser belyser frågor och områden i behov av ytterligare forskning. Studien bidrar också med kunskap som kan vara till nytta inom organisationer.

Reflektion inom socialt arbete möjliggör process och progression, skyddar professionella och legitimerar professionen. Den är också en mekanism för lärande och kunskapsutveckling. Ett villkor för optimal funktion är dock att det finns förutsättningar, vilket innebär att tid och andra resurser skapas och att organisationen erkänner och stödjer reflektion som en självklar del av arbetet. *Funktionell* och *inbäddad kollektiv reflektion* är exempelvis nivåer av kollektiv reflektion som främjar delaktighet, inflytande och autonomi hos medarbetarna (se Cressey, 2006). En arbetsmiljö där medarbetarnas resurser tas tillvara och får utvecklas kan främja verksamhetens kvalitet. Den kollektiva reflektionsnivån påverkas av och utövar i sin tur påverkan på faktorer som normer och traditioner inom organisationen (Cressey, 2006; Thompson & Thompson, 2018). Organiseringen av reflektion, evidensbaserat arbete och professionellt lärande behöver därför uppmärksammas mer i praktik och forskning.

Även chefer är en del av organisationen som kan bistå i att möjliggöra professionellt lärande och kunskapsutveckling. De kan påverka fördelning av resurser för kvalitetshöjande inslag, men också vara en förebild för medarbetarna. Chefers roll i relation till användning av EBP nämns i tidigare forskning (t.ex.

DISKUSSION OCH KONKLUSION

Avby, 2018b; Gray et al., 2015; Morago, 2010; Scurlock-Evans & Upton, 2015). Chefer i offentlig sektor är del av ett hierarkiskt system med flera nivåer. Otymliga formella strukturer kan försvåra för chefer nära genomförandenivån att prioritera sådant som praktiken behöver. Chefer på mellannivå i socialtjänstens individ- och familjeomsorg balanserar mellan olika intressen där de befinner sig i skärningspunkterna mellan politik och förvaltning respektive mellan praktiken och de professionella. Nationell styrning och beslut på internationell och EU-nivå påverkar på både regional och kommunal nivå (Socialstyrelsen, 2008; SOU 2008:18; Swärd, 2016). På så sätt kan verksamhetens politiska styrning leda till att arbetet blir både otydligt och komplicerat, inte minst om politikernas och verksamheternas prioriteringar skiljer sig åt.

Trots det uppmärksammade behovet av ökad kunskapsutveckling och en systematisk och explicit kunskapsbas i socialtjänstens verksamhet tycks inte professionellt lärande och kunskapsutveckling prioriteras på grund av krav på ekonomisk effektivitet och kontroll genom mätning och standardisering. För att skapa förutsättningar för kvalitetshöjning av praktiken, genom inslag som reflektion och evidensbaserat arbete, behövs ökad förståelse och kunskap hos olika grupper av beslutsfattare. Tilliten till professionellas kompetens och ansvar behöver också stärkas.

En annan implikation för forskning och praktik är behovet av att synliggöra *handling* som mekanism för professionellt lärande och kunskapsutveckling. Erfarenhetsbaserat lärande (se figur 2), har en aktiv och en observerande dimension och lärande är ett resultat av *både* tanke och handling. Praktisk handling bör alltså uppmärksammas vid sidan av reflektion, vilket betonas i utvecklingen av Avbys konceptuella modell för professionellt lärande (se figur 4). Ett förslag till fortsatt forskning är att studera handling på samma sätt som reflektion studerades i denna avhandling. Det innebär att undersöka professionellas förståelse och användning av handling, dess betydelse för lärande och kunskapsutveckling samt vilka hinder och möjligheter som finns i den dagliga praktiken. Studier av både handling och reflektion bör också vidgas till andra yrkespraktiker för bättre förståelse av dem som mekanismer för professionellt lärande och kunskapsutveckling.

Att försöka explicitgöra både greppandet och omvandlingen av erfarenhet, dvs. den observerande och aktiva dimensionen som beskrivs i ELT, kan leda till ytterligare förbättrad förståelse för lärandeprocessen. Det kan göras i forskning men även på arbetsplatser för att synliggöra informellt lärande i den dagliga praktiken. Genom att explicitgöra dolda processer, som informellt lärande och praktisk kunskap, kan ökad medvetenhet nås.

Ett annat område för fortsatt forskning är användningen av reflektion i evidensbaserade modeller. FCU beskrevs som en modell med hög grad av struktur med utrymme för reflektion. Forskning om hur reflektion hanteras i andra evidensbaserade modeller är av intresse.

7 Referenser

Alvesson, M., & Spicer, A. (2012). A Stupidity-Based theory of organizations. *Journal of Management Studies*, 49, 1194–1220. doi: 10.1111/j.1467-6486.2012.01072.x

Aristoteles. (1967). *Den Nichomachiska etiken*. Göteborg: Daidalos.

Arms Almengor, R. (2018). Reflective practice and mediator learning: A current review. *Conflict Resolution Quarterly*, 36, 21–38. doi: 10.1002/crq/21219

ASU Reach Institute. (u.å.). *Family Check-Up*. Hämtad 5 juni 2020 från <http://reachinstitute.asu.edu/programs/family-check-up>

Avby, G. (2015). *Evidence in practice: On knowledge use and learning in social work* (doktorsavhandling). Linköpings Universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande. Hämtad från <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:811897/FULLTEXT01.pdf>

Avby, G. (2016). Att genom reflektion organisera för en medveten och kunskapsrik praktik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 21, 261–282. Hämtad från <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1435/1279>

Avby, G. (2018a). *Att utveckla professionell expertis*. Lund: Studentlitteratur.

Avby, G. (2018b). En lärande socialtjänst. I SOU 2018:32, *Ju förr desto bättre – vägar till en förebyggande socialtjänst* (s. 227–256). Hämtad från <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2018/04/sou-201832/>

Avby, G., Nilsen, P., & Abrandt Dahlgren, M. (2013). Ways of understanding evidence-based practice in social work: A qualitative study. *British Journal of Social Work*, 44, 1366–1383. doi: 10.1093/bjsw/bcs198

Baldwin, M. (2004a). Critical reflection: Opportunities and threats to professional learning and service development in social work organizations. I N. Gould & M. Baldwin (Red.), *Social Work, Critical Reflection and the Learning Organization* (s. 41–55). Aldershot: Ashgate.

Baldwin, M. (2004b). Conclusions: Optimism and the art of the possible. I N. Gould & M. Baldwin (Red.), *Social Work, Critical Reflection and the Learning Organization* (s. 161-176). Aldershot: Ashgate.

Barfoed, E. M., & Jacobsson, K. (2012). Moving from 'gut feeling' to 'pure facts': Launching the ASI interview as part of in-service training for social workers. *Nordic Social Work Research*, 2, 5–20. doi: 10.1080/2156857X.2012.667245

Bengtsson, P., Lundgren, J., Thunberg, J., Wallentin, Å. & Östnäs, S. (2018). *Implementering av Family Check-up i Göteborg: en rapport om Närhälsans Utvecklingscentrum för barns psykiska hälsa*. Hämtad från <https://www.narhalsan.se/contentassets/aad0f2895a804c7c8407e24b4e01b542/family-check-up.pdf>

Bergmark, A., & Lundström, T. (2011). Guided or independent? Social workers, central bureaucracy and evidence-based practice. *European Journal of Social Work*, 14, 323-337. doi: 10.1080/13691451003744325

Berland, A., Gundersen, D., & Bentsen, S. B. (2012). Evidence-based practice in primary care – An explorative study of nurse practitioners in Norway. *Nurse education in practice*, 12, 361-365. doi: /10.1016/j.nepr.2012.05.002

Bie, K. (2007). *Reflektionshandboken*. Malmö: Gleerups.

Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57, 1–22. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>

Birge Rönnerfelt, M. & Norman, E. (2015). *Reflektion som arbetsutveckling*. Stockholm: Stiftelsen Stockholms läns Äldrecentrum.

Björktomt, S-B., & Arnsvik, A. (2016). *Socialt arbete – i rörelse*. Sollentuna: FOU Nordväst. Forskningsrapport 2016:4. Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-330472>

Björnsdotter, A. (2014). *Evaluation of family check-up and icomet: effectiveness as well as psychometrics and norms for parent rating scales* (doktorsavhandling). Uppsala Universitet, Institutionen för psykologi.

Bolin, A. (2011). *Shifting subordination: co-located interprofessional collaboration between teachers and social workers* (doktorsavhandling). Göteborgs universitet, Institutionen för socialt arbete.

REFERENSER

- Boud, D. (2006). Creating the space for reflection. I D. Boud, P. Cressey, & P. Docherty (Red.), *Productive reflection at work: learning for changing organizations* (s. 158-169). London: Routledge.
- Boud, D., & Walker, D. (1998). Promoting reflection in professional courses: The challenge of context. *Studies in Higher Education*, 23, 191-206, doi: 10.1080/03075079812331380384
- Boud, D., Cressey, P., & Docherty, P. (2006). Setting the scene for productive reflection. I D. Boud, P. Cressey, & P. Docherty (Red.), *Productive reflection at work: learning for changing organizations* (s. 3-10). London: Routledge.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). What is reflection in learning? I D. Boud, D., R. Keogh & D. Walker (Red.), *Reflection: turning experience into learning* (s. 7-17). London: Kogan Page.
- Bradley, G., & Höjer, S. (2009). Supervision reviewed: reflections on two different social work models in England and Sweden: Granskad handledning: reflektioner från två olika handledningsmodeller i England och Sverige. *European Journal of Social Work*, 12, 71–85. doi: 10.1080/13691450802220990
- Braine, M. E. (2009). Exploring new nurse teachers' perception and understanding of reflection: An exploratory study. *Nurse Education in Practice*, 9, 262-270. doi: 10.1016/j.nepr.2008.08.008
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Breidensjö, M., & Huzzard, T. (2006). Reflecting on workplace change: a trade union perspective. In D. Boud, P. Cressey, & P. Docherty (Red.), *Productive reflection at work: learning for changing organizations* (s. 146-157). London: Routledge
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Burton, J., & Van den Broek, D. (2009). Accountable and countable: Information management systems and the bureaucratization of social work. *British Journal of Social Work*, 39, 1326-1342. doi: 10.1093/bjsw/bcn027
- Cheung, J. C. S. (2016). Researching practice wisdom in social work. *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*, 25, 24-38. doi: 10.18352/jsi.472
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (6. uppl.) London: Routledge.

- Cressey, P. (2006). Collective reflection and learning: from formal to reflective participation. I D. Boud, P. Cressey, & P. Docherty (Red.), *Productive reflection at work: learning for changing organizations* (s. 54-66). London: Routledge.
- De Vaus, D. (2001). *Research design in social research*. London: Sage.
- Denvall, V. (2018). Socialtjänsten och samhällsplaneringen. I SOU 2018:32, *Ju förr desto bättre – vägar till en förebyggande socialtjänst* (s. 103–128). Hämtad från <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2018/04/sou-201832/>
- Denvall, V., & Johansson, K. (2012). Kejsarens nya kläder: implementering av evidensbaserad praktik i socialt arbete. *Socialvetenskaplig tidskrift*, 26–45. Hämtad från <http://journals.lub.lu.se/index.php/svt/article/view/15726>
- Dewey, J. (1958). *Experience and nature*. New York: Dover.
- Dewey, J. (1997[1910]). *How we think*. Mineola, N.Y.: Dover Publications.
- Dishion, T. J., Forgatch, M., Chamberlain, P. & Pelham, W. (2016). The Oregon model of behavior therapy: from intervention design to promoting large-scale system change. *Behavior Therapy*, 47, 812-837. doi: 10.1016/j.beth.2016.02.002
- Dolan, P., Pinkerton, J., & Canavan, J. (2006). Family support: From description to reflection. In J. Canavan, J. Pinkerton, & P. Dolan (Red.) *Family support as reflective practice* (s. 10-18). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Drisko, J. W., & Grady, M. D. (2015). Evidence-based practice in social work: A contemporary perspective. *Clinical Social Work Journal*, 43, 274-282. doi: 10.1007/s10615-015-0548-z
- Dybicz, P. (2004). An inquiry into practice wisdom. *Families in Society*, 85, 197-203. doi: 10.1606/1044-3894.316
- Eliasson-Lappalainen, R. (2018). Om olika vägar till kunskap. I A. Meeuwisse, H. Swärd, S. Sunesson & M. Knutagård (Red.), *Socialt arbete: En grundbok* (s. 334–350). Stockholm: Natur & Kultur.
- Ellström, P-E. (2006). The meaning and role of reflection in informal learning. In D. Boud, P. Cressey, & P. Docherty (Red.), *Productive reflection at work* (s. 43-54). London: Routledge.
- Eneroth, B. (1990). Att handla på känn: Om intuition i professionell verksamhet. Stockholm, Sweden: Natur och Kultur.

REFERENSER

Epstein, I. (2011). Reconciling evidence-based practice, evidence-informed practice, and practice-based research: The role of clinical data-mining. *Social Work*, 56, 284-288.

Eraut, M. (1985). Knowledge creation and knowledge use in professional contexts. *Studies in Higher Education*, 10, 117-133. doi: 10.1080/03075078512331378549

Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113-136. Hämtad från <https://doi.org/10.1348/000709900158001>

Ercikan, K., & Roth, W. M. (2006). What good is polarizing research into qualitative and quantitative? *Educational Researcher*, 35, 14-23. doi: 10.3102/0013189X035005014

Express scribe transcription software (Version 5.82). [Mjukvaruprogram]. Hämtad från <https://www.nch.com.au/scribe/index.html>

Fenwick, T., Nerland, M., & Jensen, K. (2012). Sociomaterial approaches to conceptualising professional learning and practice. *Journal of education and work*, 25, 1-13. doi: 10.1080/13639080.2012.644901

Fook, J. (2004). Critical reflection and organizational learning and change: A case study. I N. Gould & M. Baldwin (Red.) *Social work, critical reflection and the learning organization* (s. 57-73). Aldershot: Ashgate.

Fuller, A., & Unwin, L. (2011). Workplace learning and the organization. I M. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B. N. O'Connor (Red.), *The Sage Handbook of Workplace Learning* (s. 46-59). London: Sage.

Gambrill, E. (2006). Evidence-based practice and policy. Choices Ahead. *Research on Social Work Practice*, 16, 338-357. doi: 10.1177/1049731505284205

Gambrill, E. (2011). Evidence-based practice and the ethics of discretion. *Journal of Social Work*, 11, 26-48. doi: 10.1177/1468017310381306

Ghaderi, A., Kadesjö, C., Björnsdotter, A., & Enebrink, P. (2018). Randomized effectiveness trial of the Family Check-Up versus internet-delivered parent training (iComet) for families of children with conduct problems. *Scientific Reports*, 8, 1-15. doi: 10.1038/s41598-018-29550-z

Gibson, K., Samuels, G., & Pryce, J. (2017). Authors of accountability: Paperwork and social work in contemporary child welfare practice. *Children and Youth Services Review*. doi: 10.1016/j.childyouth.2017.12.010

Gould, N. (2004). Introduction: The learning organization and reflective practice – the emergence of a concept. I N. Gould & M. Baldwin (Red.) *Social work, critical reflection and the learning organization* (s. 1-11). Aldershot: Ashgate.

Gray, M., Joy, E., Plath, D., & Webb, S. A. (2014). Opinions about evidence: A study of social workers' attitudes towards evidence-based practice. *Journal of Social Work*, 14, 23-40. doi: 10.1177/1468017313475555

Gray, M., Joy, E., Plath, D., & Webb, S. A. (2015). What supports and impedes evidence-based practice implementation? A survey of Australian social workers. *British Journal of Social Work*, 45, 667-684. doi: 10.1093/bjsw/bct123

Gredig, D., & Marsh, J. C. (2013). Improving intervention and practice. I I. Shaw, K. Briar-Lawson, J. Orme & R. Ruckdeschel (Red.) *The SAGE Handbook of Social Work Research* (s. 64-82). Thousand Oaks, California: SAGE Publications Inc.

Gursansky, D., Quinn, D., & Le Sueur, E. (2010). Authenticity in reflection: Building reflective skills for social work. *Social Work Education*, 29, 778–791. doi: 10.1080/02615471003650062

Gustafsson, C. & Fagerberg, I. (2004). Reflection, the way to professional development? *Journal of Clinical Nursing*, 13, 271-280. doi: 10.1046/j.1365-2702.2003.00880.x

Haynes, R. B., Devereaux, P. J., & Guyatt, G. H. (2002). Editorial: clinical expertise in the era of evidence-based medicine and patient choice. *BMJ Evidence-Based Medicine*, 7, 36-38. doi: 10.1136/ebm.7.2.36

Heiwe, S., Kajermo, K. N., Tyni-Lenné, R., Guidetti, S., Samuelsson, M., Andersson, I. L., & Wengström, Y. (2011). Evidence-based practice: attitudes, knowledge and behaviour among allied health care professionals. *International Journal for Quality in Health Care*, 23, 198-209. doi: 10.1093/intghc/mzq083

Heiwe, S., Nilsson-Kajermo, K., Olsson, M., Gåfväls, C., Larsson, K., & Wengström, Y. (2013). Evidence-based practice among Swedish medical social workers. *Social work in health care*, 52, 947-958. doi: 10.1080/00981389.2013.834029

Hood, R. (2018). *Complexity in social work*. Los Angeles: Sage.

Hothersall, S. J. (2019). Epistemology and social work: enhancing the integration of theory, practice and research through philosophical pragmatism. *European Journal of Social Work*, 22, 860-870. doi: 10.1080/13691457.2018.1499613

REFERENSER

- Høyrup, S. & Elkjaer, B. (2006). Reflection: Taking it beyond the individual. I D. Boud, P. Cressey, & P. Docherty (Red.) *Productive reflection at work: learning for changing organizations* (s. 43-54). London: Routledge.
- Hylander, I. (2001). Fokusgrupper som kvalitativ datainsamlingsmetod (2. rev. Uppl.). FOG-rapport nr. 42. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap, Forum för organisations- och gruppforskning, Linköpings Universitet. Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-33194>
- Illeris, K. (2007). *Lärande*. (2., [rev. och utök.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Illeris, K. (2011). Workplaces and Learning. I M. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B. N. O'Connor (Red.), *The SAGE Handbook of Workplace Learning* (s. 32-45). London: Sage.
- Illeris, K. (2018). An overview of the history of learning theory. *European Journal of Education*, 53(1), 86-101. doi: 10.1111/ejed.12265
- Ingram, R., Fenton, J., Hodson, E. & Jindal-Snape, D. (2014). *Reflective social work practice*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave.
- Ixer, G. (1999). There's no such thing as reflection. *The British Journal of Social Work*, 29, 513-527. doi: 10.1093/bjsw/29.4.513
- Jacobsson, K., & Martinell Bardfoed, E. (2016). Trender i socialt arbete. I A. Meeuwisse, H. Swärd, S. Sunesson & M. Knutagård (Red.), *Socialt arbete: En grundbok* (s. 313–330). Stockholm: Natur & Kultur.
- Julkunen, I., & Korhonen, S., (2011). Effectiveness through dialogue – good practice development processes in Finland. I I. M. Bryderup (Red.), *Evidence based and knowledge based social work* (s. 115-130). Arhus: Aarhus University Press.
- Kinsella, E. A. (2010). Professional knowledge and the epistemology of reflective practice. *Nursing Philosophy*, 11, 3–14. doi: 10.1111/j.1466-769X.2009.00428.x
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of Health and Illness*, 16, 103–121. doi: 10.1111/1467-9566.ep11347023
- Knutagård, M. (2016). Det sociala arbetets aktörer och frågan om förändring. I A. Meeuwisse, H. Swärd, S. Sunesson & M. Knutagård (Red.), *Socialt arbete: En grundbok* (s. 234–250). Stockholm: Natur & Kultur.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2. uppl.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Kwan, C. K., & Reupert, A. (2019). The relevance of social workers' personal experiences to their practices. *The British Journal of Social Work*, 49, 256-271. doi: 10.1093/bjsw/bcy017

Lester, S., & Costley, C. (2010). Work-based learning at higher education level: Value, practice and critique. *Studies in Higher Education*, 35, 561-575. doi: 10.1080/03075070903216635

Liljegren, A., & Parding, K. (2010). Ändrad styrning av välfärdsprofessioner: exemplet evidensbaserad i socialt arbete. *Socialvetenskaplig tidskrift*, 27, 270-288.

Lorenz, W. (2015). Social work expertise and the crisis of modernity. I H. Soydan & W. Lorenz (Red.), *Social work practice to the benefit of our clients: Scholarly legacy of Edward J. Mullen* (s. 9-30). Bozen-Bolzano University Press, Italien [elektronisk resurs]

Lundström, T., & Sunesson, S. (2018). Socialt arbete utförs i organisationer. I A. Meeuwisse, H. Swärd, S. Sunesson & M. Knutagård (Red.), *Socialt arbete: En grundbok* (s. 290-299). Stockholm: Natur & Kultur.

Mäkitalo, Å. (2012). Professional learning and the materiality of social practice. *Journal of Education and Work*, 25, 59-78. doi: 10.1080/13639080.2012.644905

Malcolm, J., Hodgkinson, P., & Colley, H. (2003). The interrelationships between informal and formal learning. *Journal of Workplace Learning*, 15, 313-318. Doi: 10.1108/13665620310504783

Mann, K., Gordon, J., & MacLeod, A. (2009). Reflection and reflective practice in health professions education: a systematic review. *Advances in health sciences education*, 14, 595-621. doi: 10.1007/s10459-007-9090-2

Mantzoukas, S. (2008). A review of evidence-based practice, nursing research and reflection: levelling the hierarchy. *Journal of Clinical Nursing*, 17, 214-223. doi: 10.1111/j.1365-2702.2006.01912.x

Manuel, J. I., Mullen, E. J., Fang, L., Bellamy, J. L., & Bledsoe, S. E. (2009). Preparing social work practitioners to use evidence-based practice: A comparison of experiences from an implementation project. *Research on Social Work Practice*, 19, 613-627. doi: 0.1177/1049731509335547

Mattsson, T. (2017). *Kunskap och lärande i socialt arbete: Om socialarbetare och viljan att veta*. Malmö: Gleerups.

MAXQDA 12 portable for Mac (Version 12). [Mjukvaruprogram]. Berlin: Verbi GmbH.

REFERENSER

- Meeuwisse, A. & Swärd, H. (2016). Vad är socialt arbete? I A. Meeuwisse, H. Swärd, S. Sunesson & M. Knutagård (Red.), *Socialt arbete: En grundbok* (s. 29–76). Stockholm: Natur & Kultur.
- Merriam-Webster. (u.å.). Reflection. I *Merriam-Webster.com dictionary*. Hämtad 6 juni 2020 från <https://www.merriam-webster.com/dictionary/reflection>
- Mertens, F., de Groot, E., Meijer, L., Wens, J., Gemma Cherry, M., Deveugele, M., ... & Pype, P. (2018). Workplace learning through collaboration in primary healthcare: A BEME realist review of what works, for whom and in what circumstances: BEME Guide No. 46. *Medical teacher*, 40, 117–134. doi: <https://doi.org/10.1080/0142159X.2017.1390216>
- Messmer, H., & Hitzler, S. (2011). Practice-based evidence – social work viewed from an interaction analysis perspective. I I. M. Bryderup (Red.), *Evidence based and knowledge based social work* (s. 33-52). Århus: Aarhus University Press.
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. (2., omarb. uppl.) Göteborg: Daidalos.
- Morago, P. (2010). Dissemination and implementation of evidence-based practice in the Social Services: a UK Survey, *Journal of Evidence-Based Social Work*, 7, 452-465, doi: 10.1080/15433714.2010.494973
- Morén, S., Perlinski, M., & Blom, B. (2015). En domänteori för organisering av socialt arbete i offentlig sektor. *Socialvetenskaplig tidskrift*, 22, 22–43. Hämtad från <https://journals.lub.lu.se/svt/article/view/15970/14461>
- Morgan, D. (1998). *The focus group guidebook. The Focus Group Kit, no. 1*. Thousand Oaks: Sage.
- Mullen, E. J., Shlonsky, A., Bledsoe, S. E., & Bellamy, J. L. (2005). From concept to implementation: Challenges facing evidence-based social work. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, 1, 61-84. doi: 10.1332/1744264052703159
- Munro, E. (2004). The impact of audit on social work practice. *British Journal of Social Work*, 34, 1075-1095. doi: 10.1093/bjsw/bch130
- Muskat, B., Mishna, F., Farnia, F., & Wiener, J. (2010). “We may not like it but we guess we have to do it:” Bringing agency-based staff on board with evidence-based group work. *Social Work with Groups*, 33, 229-247. Doi: 10.1080/01609510903366228

Nilsen, P., Nordström, G., & Ellström, P. E. (2012). Integrating research-based and practice-based knowledge through workplace reflection. *Journal of Workplace Learning*, 24, 403–415. doi: 10.1108/13665621211250306

Nygren, L. (2016). Socialt arbete i praktik, forskning och utbildning. I A. Meeuwisse, H. Swärd, S. Sunesson & M. Knutagård (Red.), *Socialt arbete: En grundbok* (s. 128–145). Stockholm: Natur & Kultur.

Nyhan, B. (2006). Collective reflection for excellence in work organizations: an ethical “community of practice” perspective on reflection. I D. Boud, P. Cressey, & P. Docherty (Red.), *Productive reflection at work: learning for changing organizations* (s. 133-145). London: Routledge.

NYU Steinhardt. (2020). *Smart Beginnings*. Hämtad 31 januari 2020 från NYU Steinhardt, The Institute of Human Development and Social Change <https://steinhardt.nyu.edu/ihdsc/projects/smart>

Otto, H. U., Polutta, A., & Ziegler, H. (2009). Reflexive professionalism as a second generation of evidence-based practice: Some considerations on the special Issue “what works? Modernizing the knowledge-base of social work”. *Research on Social Work Practice*, 19, 472-478. doi: 10.1177/1049731509333200

Oxford University Press (OUP). (2019). Reflection. I *Lexico.com*. Hämtad 6 juni 2020 från <https://www.lexico.com/definition/reflection>

Parrish, D. E., & Oxhandler, H. K. (2015). Social work field instructors’ view and implementation of evidence-based practices. *Journal of Social Work Education*, 51, 270-286. doi: 10.1080/10437797.2015.1012943

Passarelli, A. M., & Kolb, D.A. (2011). The learning way: learning from experiences as the path to lifelong learning and development. I M. London (Red.) *The Oxford Handbook of Lifelong Learning [Elektronisk resurs]* (s. 70-90). Oxford: Oxford University Press.

Ponnert, L., & Svensson, K. (2016). Standardisation – the end of professional discretion? *European Journal of Social Work*, 19, 586-599. doi: 10.1080/13691457.2015.1074551

Pope, N. D., Rollins, L., Chaumba, J., & Risler, E. (2011) Evidence-based practice knowledge and utilization among social workers. *Journal of Evidence-based Social Work*, 8, 349-368. doi: 10.1080/15433710903269149

Rojas, Y., & Stenström, N. (2020). The effect of organizational factors on the use of evidence-based practices among middle managers in Swedish social services.

REFERENSER

Human Service Organizations: Management, Leadership & Governance, 44, 32-46. doi: 10.1080/23303131.2019.1683667

Ruch, G. (2002). From triangle to spiral: reflective practice in social work education, practice and research. *Social Work Education*, 21, 199-216. doi: 10.1080/02615470220126435

Ruch, G. (2007). Reflective practice in contemporary childcare social work: The idea of containment. *British Journal of Social Work*, 37, 659-680. doi: 10.1093/bjsw/bch277

Ruwhiu, D., & Cone, M. (2010). Advancing a pragmatist epistemology in organisational research. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 5, 108-126. doi: 10.1108/17465641011068884

Sanderson, I. (2003). Is it 'what works' that matters? Evaluation and evidence-based policy-making. *Research Papers in Education*, 18, 331-345. doi: 10.1080/0267152032000176846

SAOL. (2015). Reflektion. I *svenska.se*. Hämtad 6 juni 2020 från <https://svenska.se/tre/?sok=reflektion&pz=1>

Sayer, A. (2010). *Method in social science: revised 2nd edition*. London: Routledge.

Schön, D. (1991). *The reflective practitioner*. Aldershot: Ashgate

Scurlock-Evans, L. & Upton, D. (2015). The role and nature of evidence: A systematic review of social worker's evidence-based practice orientation, attitudes, and implementation. *Journal of Evidence-Informed Social Work*, 12, 369-399. doi: 10.1080/15433714.2013.853014

Sewell, K. M. (2018). Social work supervision of staff: A primer and scoping review (2013–2017). *Clinical Social Work Journal*, 46, 252-265. doi: 10.1007/s10615-018-0679-0

Sicora, A. (2017). Reflective practice, risk and mistakes in social work. *Journal of Social Work Practice*, 31, 491-502. doi: 10.1080/02650533.2017.1394823

Skillmark, M., & Oscarsson, L. (2018). Applying standardisation tools in social work practice from the perspectives of social workers, managers, and politicians: a Swedish case study. *European Journal of Social Work*, 1-12. doi: 10.1080/13691457.2018.1540409

SO. (2009). Reflektion. I *svenska.se*. Hämtad 6 juni 2020 från <https://svenska.se/tre/?sok=reflektion&pz=1>

Socialpolitik.se. (2016). *Levande arbetarhistoria*. Hämtad från <http://socialpolitik.com/2016/02/08/levande-arbetarhistoria/>

Socialstyrelsen. (2008). *Metoder som används för att förebygga psykisk ohälsa hos barn: En nationell inventering i kommuner och landsting*. Hämtad från https://www.socialstyrelsen.se/Lists/Artikelkatalog/Attachments/8794/2008-126-50_200812650_rev.pdf

SOL 2001:453. *Socialtjänstlagen*. Hämtad från https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/socialtjanstlag-2001453_sfs-2001-453

Sommerfeld, P. (2005). Introduction. I P. Sommerfeld och P. Herzog (Red.), *Evidence-based social work - towards a new professionalism?* (s. 7–29). Frankfurt am Main: Lang.

SOU 2008:18. *Evidensbaserad praktik inom socialtjänsten – till nytta för brukaren*. Hämtad från <https://www.regeringen.se/49b6a8/contentassets/c33ab37b7bcc4512a1d07992ddfad267/evidensbaserad-praktik-inom-socialtjansten---till-nytta-for-brukaren-sou-200818>

SOU 2017:56. *Jakten på den perfekta ersättningsmodellen – Vad händer med medarbetarna handlingsutrymme?* Hämtad från https://www.regeringen.se/49d73b/contentassets/24c0969c23664ab1ae15ee36501d4982/sou_2017_56_webb.pdf

SOU 2018:32. *Ju förr desto bättre – vägar till en förebyggande socialtjänst*. Hämtad från <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2018/04/sou-201832/>

Stebbins, M., Freed, T., Shani, A. B., & Doerr, K. H. (2006). The limits of reflexive design in a secrecy-based organization. I D. Boud, P. Cressey, & P. Docherty (Red.), *Productive reflection at work: learning for changing organizations* (s. 80-92). London: Routledge.

Swärd, H. (2016). Det sociala arbetets ramförutsättningar och bestämningsfaktorer. I A. Meeuwisse, H. Swärd, S. Sunesson & M. Knutagård (Red.), *Socialt arbete: En grundbok* (s. 77–96). Stockholm: Natur & Kultur.

Thång, P-O. (2004). Om arbetsintegrerat lärande. I J. Theliander, K. Grundén, B. Mårdén och P-O. Thång (Red.), *Arbetsintegrerat lärande* (s. 13–33). Lund: Studentlitteratur.

REFERENSER

- Thompson, S., & Thompson, N. (2018). *The critically reflective practitioner* (2. uppl.). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Timmermans, S., & Tavory, I. (2012). Theory construction in qualitative research: From grounded theory to abductive analysis. *Sociological Theory*, 30, 167–186. doi: 10.1177/0735275112457914
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Hämtad från <https://www.vr.se/analys-och-uppdrag/vi-analyserar-och-utvarderar/alla-publikationer/publikationer/2017-08-29-god-forskningssed.html>
- Vetenskapsrådet. (2019). *Etik*. Hämtad från <https://vr.se/etik.4.3840dc7d108b8d5ad5280004294.html>
- Watkins, H. E. (2016). *Finding the reflective learner online: Developing a richer model of reflection in a large-scale internet class* (doktorsavhandling). Virginia Beach: Regent University.
- Webb, S. A. (2001). Some considerations on the validity of evidence-based practices in social work. *British Journal of Social Work*, 31, 57–79. doi: 10.1093/bjsw/31.1.57
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod* (2., Rev. och utök. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Wilkinson, S. (1998). Focus group methodology: a review. *International Journal of Social Research Methodology*, 1, 181–203. doi: 10.1080/13645579.1998.10846874
- Yip, K. S. (2006). Self-reflection in reflective practice: A note of caution. *British Journal of Social Work*, 36, 777–788. doi:10.1093/bjsw/bch323
- Yliruka, L., & Karvinen-Niinikoski, S. (2013). How can we enhance productivity in social work? Dynamically reflective structures, dialogic leadership and the development of transformative expertise. *Journal of Social Work Practice*, 27, 191–206. doi:10.1080/02650533.2013.798157
- ÖK (2010). *Plattform för arbetet med att utveckla en evidensbaserad praktik i socialtjänsten – en överenskommelse mellan staten och Sveriges Kommuner och Landsting*. Bilaga till protokoll vid regeringssammanträde 2010-06-17 nr III:8. Hämtad från <https://www.regeringen.se/overenskommelser-och-avtal/2010/06/s20094028st/>

BILAGA 1. Informationsbrev chefer



Närhälsan

Hej ...(namn)!

Jag heter Jennie Ryding och är doktorand på Högskolan Väst. Mitt avhandlingsarbete genomförs inom ramen för ett projekt med Närhälsans Utvecklingscentrum för barns psykiska hälsa. Utvecklingscentrum är den enhet som tillhandahåller utbildning och handledning i bland annat föräldrastödsmodellen Family Check Up (FCU).

I den studie som ska genomföras under våren, har jag i samråd med Utvecklingscentrum planerat fokusgruppsintervjuer med behandlare inom Socialtjänsten i [REDACTED], som specifikt arbetar med barn och deras föräldrar. Fokusgrupper kommer att genomföras med både familjebehandlare utbildade och verksamma inom FCU, men också med familjebehandlare utbildade i andra metoder. Genom fokusgruppsdiskussioner vill vi undersöka vilken roll reflektion spelar för dem i deras professionella lärande och utveckling, samt vilken roll arbetet med barnen och deras föräldrar spelar i denna professionsutveckling. Fokusgrupperna kommer att genomföras i grupper av 3–6 behandlare.

Med anledning av detta vänder jag mig till dig som enhetschef för att kunna få tillgång till namn och kontaktuppgifter på de behandlare som arbetar på din enhet. Jag kommer sedan att kontakta behandlarna personligen för att tillfråga dem om deltagande i denna studie.

Fokusgrupperna kommer antingen att genomföras på behandlarnas arbetsplats, alternativt på Utvecklingscentrum i Göteborg (Kungsgatan 12) eller annan lämplig plats om så önskas. Beräknad tidsåtgång är cirka 1,5 timmar. Intervjuerna med behandlare utbildade inom FCU, kommer att ske i samband med deras inplanerade handledningstillfällen under våren.

BILAGA 1. INFORMATIONSBREV CHEFER

Jag kommer att höra av mig till er inom en vecka för att om möjligt få ta del av kontaktuppgifter till era familjebehandlare. Ni är givetvis välkomna att kontakta mig innan dess om ni hellre föredrar det.

För eventuella frågor kring studien eller fokusgruppsintervjuerna så tveka inte att höra av er. Efter att studien avslutats kommer ni att få ta del av resultatet, vilket även kommer att publiceras i en vetenskaplig artikel.

Med vänliga hälsningar,

Jennie Ryding
Institutionen för Individ och Samhälle
Högskolan Väst
461 86 Trollhättan
0520-22 38 54/ 0706-90 16 18
jennie.ryding@hv.se

Emma Sorbring, docent (handledare)
Institutionen för Individ och Samhälle
Högskolan Väst
461 86 Trollhättan
0520-22 37 12/0733 – 97 50 05
emma.sorbring@hv.se

Sara W Östnäs
Närhälsan Utvecklingscentrum för barns psykiska hälsa
Närhälsan Göteborg
031-346 06 12/ 0705-68 13 90
sara.w.ostnas@vgregion.se

BILAGA 2. Informationsbrev och samtyckesblankett (FCU-utbildade deltagare)



HÖGSKOLAN VÄST

Närhälsan

Hej!

Jag heter Jennie Ryding och är doktorand på Högskolan Väst. Mitt avhandlingsarbete genomförs inom ramen för ett projekt med Närhälsans Utvecklingscentrum för barns psykiska hälsa. Utvecklingscentrum är den enhet som tillhandahåller utbildning och handledning i bland annat föräldrastödsmodellen *Family Check Up* (FCU).

Studien

I den studie som ska genomföras under våren, har jag i samråd med Utvecklingscentrum planerat fokusgruppsdiskussioner med behandlare inom Socialtjänsten i [REDACTED], som specifikt arbetar med barn och deras föräldrar. Genom fokusgrupper med er som behandlare vill vi undersöka vilken roll reflektion spelar för er i ert professionella lärande och utveckling, samt vilken roll ert dagliga arbete med barnen och deras föräldrar spelar för denna professionsutveckling. Syftet är också att undersöka er upplevelse av FCU-utbildningen i sig, vilken tillhandahölls av Utvecklingscentrum.

Deltagande i en fokusgrupp kommer att kunna ge er som behandlare tillfälle till diskussion och reflektion över den egna yrkesrollen och er syn på professionalisering och lärande i arbetslivet. Genom att diskutera FCU-utbildningen är tanken att få insikt i hur ni som deltagare själva upplevde denna samt för att få förslag på sådant som eventuellt kan göras annorlunda vid kommande utbildningstillfällen.

Genomförande

Med detta brev vill jag bjuda in dig som redan utbildad och verksam FCU-behandlare inom [REDACTED] till en fokusgruppsdiskussion. För att underlätta

BILAGA 2. INFORMATIONSBREV OCH SAMTYCKESBLANKETT (FCU-UTBILDADE DELTAGARE)

för er kommer genomförandet att ske i er befintliga handledningsgrupp under ett av vårens handledningstillfällen, antingen på Utvecklingscentrum eller på annan lämplig plats.

Beräknad tidsåtgång är ca 1,5 timmar.

Hantering av data, sekretess och frivillighet

Det är helt frivilligt att delta i en fokusgrupp, och om du beslutar att vara med vill jag att du fyller i den medföljande samtyckesblanketten. Väljer du att delta i studien kan du när helst du önskar avbryta ditt deltagande utan att behöva förklara varför. Samtalen i fokusgrupperna spelas in och kommer att transkriberas och bearbetas av mig (Jennie Ryding) samt mina handledare på Högskolan Väst och kommer inte att spridas till andra förutom i form av resultatredovisning. Inga enskilda personer kommer att kunna pekats ut i denna redovisning. Eftersom det är en gruppdiskussion kommer förstås deltagarna att veta vad som sagts i den specifika gruppen. Eftersom fokusgrupperna planeras att genomföras i samband med ett handledningstillfälle kommer din handledare på Utvecklingscentrum att få kännedom om vilka som deltagit i din grupp.

Materialet sparas oidentifierat i Högskolan Västs arkiv under 10 år.

Jag hoppas och önskar att ni vill delta i en fokusgruppdiskussion. Skulle du inte vilja delta i fokusgruppen, vänligen hör av dig till mig snarast.

Om du väljer att deltaga i studien, vänligen fyll i den bifogade blanketten och ta med dig till handledningstillfället när fokusgruppen ska genomföras. Det går också bra att skicka det direkt till mig om du så önskar.

För eventuella frågor kring studien eller fokusgrupperna så tveka inte att höra av dig. Efter att studien har avslutats finns givetvis möjlighet att ta del av resultatet, vilket kommer att publiceras i en vetenskaplig artikel.

Med vänliga hälsningar,

Jennie Ryding
Institutionen för Individ och Samhälle
Högskolan Väst
461 86 Trollhättan
0520-22 38 54/ 0706-90 16 18
jennie.ryding@hv.se

Emma Sorbring, docent (handledare)
Institutionen för Individ och Samhälle
Högskolan Väst
461 86 Trollhättan
0520-22 37 12/0733 – 97 50 05
emma.sorbring@hv.se

Sara W Östnäs
Närhälsan Utvecklingscentrum för barns psykiska hälsa
Närhälsan Göteborg
031-346 06 12/ 0705-68 13 90
sara.w.ostnas@vgregion.se

BILAGA 3. Informationsbrev och samtyckesblankett (deltagare utan FCU- utbildning)



Närhälsan

Hej!

Jag heter Jennie Ryding och är doktorand på Högskolan Väst. Mitt avhandlingsarbete genomförs inom ramen för ett projekt med Närhälsans Utvecklingscentrum för barns psykiska hälsa. Utvecklingscentrum är den enhet som tillhandahåller utbildning och handledning i bland annat föräldrastödsmodellen *Family Check Up* (FCU).

Studien

I den studie som ska genomföras under våren, har jag i samråd med Utvecklingscentrum planerat fokusgruppsdiskussioner med behandlare inom Socialtjänsten i [REDACTED], som specifikt arbetar med barn och deras föräldrar. Genom fokusgrupper med er som behandlare vill vi undersöka vilken roll reflektion spelar för er i ert professionella lärande och utveckling, samt vilken roll ert dagliga arbete med barnen och deras föräldrar spelar för denna professionsutveckling.

Deltagande i en fokusgrupp kommer att kunna ge er som behandlare tillfälle till diskussion och reflektion över den egna yrkesrollen och er syn på professionalisering och lärande i arbetslivet.

Genomförande

Med detta brev vill jag bjuda in som familjebehandlare inom [REDACTED] till en fokusgruppsdiskussion, som kommer att genomföras antingen på er arbetsplats, på Utvecklingscentrum i Göteborg (Kungsgatan 12) eller på annan lämplig plats om så önskas. Det kommer att vara 3–6 personer i varje grupp och

beräknad tidsåtgång är cirka 1,5 timmar.

Hantering av data och sekretess samt frivillighet

Det är helt frivilligt att delta i en fokusgrupp, och om du beslutar att vara med vill jag att du fyller i den medföljande samtyckesblanketten. Väljer du att delta i studien kan du när helst du önskar avbryta ditt deltagande utan att behöva förklara varför. Samtalen i fokusgrupperna spelas in och kommer att transkriberas och bearbetas av mig (Jennie Ryding) samt mina handledare på Högskolan Väst och kommer inte att spridas till andra förutom i form av resultatredovisning. Inga enskilda personer kommer att kunna pekats ut i denna redovisning. Eftersom det är en gruppdiskussion kommer förstås deltagarna att veta vad som sagts i den specifika gruppen. Beroende på var fokusgrupperna kommer att genomföras kan andra personer få kännedom om ditt deltagande. Din chef kommer att få kännedom om ditt deltagande då fokusgruppen kommer att genomföras under arbetstid.

De transkriberade samtalen sparas avidentifierat i Högskolan Västs arkiv under 10 år.

Jag hoppas och önskar att ni vill delta i en fokusgruppsdiskussion. Jag kommer att höra av mig till dig inom en vecka för att stämma av kring just ditt deltagande. Du är givetvis välkommen att kontakta mig innan dess om du föredrar det.

Om du väljer att deltaga i studien, vänligen fyll i den bifogade blanketten och ta med dig vid det tillfälle fokusgruppen ska genomföras. Det går också bra att skicka det direkt till mig om du så önskar.

För eventuella frågor kring studien eller fokusgrupperna så tveka inte att höra av dig. Efter att studien har avslutats finns givetvis möjlighet att ta del av resultatet, vilket kommer att publiceras i en vetenskaplig artikel.

Med vänliga hälsningar,

Jennie Ryding
Institutionen för Individ och Samhälle
Högskolan Väst
461 86 Trollhättan
0520-22 38 54/ 0706-90 16 18
jennie.ryding@hv.se

BILAGA 3. INFORMATIONSBREV OCH SAMTYCKESBLANKETT (DELTAGARE
UTAN FCU-UTBILDNING)

Emma Sorbring, docent (handledare)
Institutionen för Individ och Samhälle
Högskolan Väst
461 86 Trollhättan
0520-22 37 12/0733 – 97 50 05
emma.sorbring@hv.se

Sara W Östnäs
Närhälsan Utvecklingscentrum för barns psykiska hälsa
Närhälsan Göteborg
031-346 06 12/ 0705-68 13 90
sara.w.ostnas@vgregion.se

BILAGA 4. Samtyckesblankett

Samtycke till deltagande i studien *”Reflektion och professionsutveckling i arbetet som familjebehandlare”*

Jag har från Högskolan Väst och Närhälsans Utvecklingscentrum skriftligen blivit informerad om studiens syfte och materialets användning.

Genom denna information har jag fått vetskap om att mitt deltagande är frivilligt och att jag närhelst jag önskar, samt utan förklaring, kan avsluta mitt deltagande.

Jag samtycker till att delta i studien *”Reflektion och professionsutveckling i arbetet som familjebehandlare”*.

Datum: _____

Signatur: _____

Namnförtydligande: _____

E-mail: _____

BILAGA 5. Bakgrundsfrågor deltagare

Bakgrundsfrågor till deltagare i studien
”Reflektion och professionsutveckling i arbetet som
familjebehandlare”

Jag hade varit mycket tacksam om ni vill besvara följande frågor (ni har givetvis
rätt att avstå);

Ålder:

Kön:

År i yrket:

Utbildningar i relation till ditt yrke:

Övriga kommentarer:

Tack!

Jennie Ryding

BILAGA 6. Intervjuguide fokusgrupper

Fokusgrupper ”Reflektion och professionsutveckling i arbetet som familjebehandlare”

1. Hur skulle ni beskriva ert yrke för mig? (*Öppningsfråga*)
2. När ni hör ordet reflektion, vad dyker upp, vad tänker ni på, definiera? (*introduktionsfråga*)
3. Hur ser ni på nyttan och behovet av reflektion i ert yrkesutövande? Beskriv. (*nyckelfråga*)
4. Vad är input till reflektion i ert arbete, vad är det ni reflekterar över? (*nyckelfråga*)
5. Hur reflekterar ni, hur går reflektionen till?
6. Tänk tillbaka på en situation där reflektion varit viktigt för er i ert yrke/yrkesutövande. Beskriv. (*nyckelfråga*)
7. Hur ser utrymmet för reflektion ut i er nuvarande yrkessituation? (*Nyckelfråga*) Eventuell följdfråga;
- Vad skulle mer reflektion i arbetet kunna medföra för er?
8. Hur ser ni på lärande i arbetet och professionell utveckling i ert yrke? (*introduktionsfråga*)
9. Vad anser ni själva vara viktiga faktorer/förutsättningar för lärande i arbetet och professionell utveckling? (*Nyckelfråga*)
10. Vad tänker ni om betydelsen/vikten av reflektion i frågan om lärande i arbetet och professionell utveckling? (*Nyckelfråga*)

BILAGA 6. INTERVJUGUIDE FOKUSGRUPPER

11. Tänk tillbaka på en situation där reflektion resulterat i en utveckling för dig professionellt/i ditt yrke. Beskriv. *(Nyckelfråga)*

12. Fråga till FCU-behandlarna; Att lära sig denna modell (FCU), hur har det påverkat ditt arbete som familjebehandlare? Hur har det påverkat din yrkesroll?

13. Av allt det som diskuterats här idag, vad upplever du som mest viktigt i avseendet reflektion, lärande i arbetet och professionsutveckling? *(Avslutningsfråga)*

14. Är det någon som vill lägga till något? Har vi missat att diskutera något? *(Avslutningsfråga)*

Avhandlingens publikationer

Publikation A:

The understanding and use of reflection in family support social work

Ryding, J., Sorbring, E., & Wernersson, I.

Publicerad: "Journal of Social Service Research"

Taylor & Francis, juni 2018

Publicerad med tillstånd

The Understanding and Use of Reflection in Family Support Social Work

Jennie Ryding , Emma Sorbring, and Inga Wernersson

Department of Social and Behavioural Studies, University West, Trollhättan, Sweden

ABSTRACT

Previous research emphasizes the need for reflection in complex, dynamic practices, like social work. However, increased governance of the public sector and welfare state has caused a reform, which in turn has affected the layout and conditions of work. Private sector control ideals and ideas from the auditing system have led to a new focus. It is argued that we should subordinate practice approaches – characterized by reflection, proven experience, and tacit knowledge – to manual-based treatment, evaluations, and assessments. This study aims at understanding the role of reflection in social work by investigating its use and valuation by family support social workers. Opportunities and resources for reflection are another focus. Focus group interviews ($n = 40$) were used to produce data. The need for reflection to conduct highly qualitative social work became evident. The question is not *whether* to reflect or not, rather *how* this best can be done, given current time constraints. Reflection was considered a coping mechanism, offering a sense of professional legitimacy. Organizational changes seem to impact on time for reflection. However, when enabling process, learning, and development, it can be argued that reflection is beneficial for several parties. Therefore, reflection requires continued emphasis, highlighting its potential benefits.

KEYWORDS

Reflective practice; social work; professional development; workplace learning; parent support; human service organizations

Previous international research portrays reflection as both a vital part, and a useful tool in challenging, difficult practices like Western social work, in which practitioners are required to make uncertain judgements, to be flexible, and to deal with complex problem-solving (e.g., Gambrill, 2010; Ingram, Fenton, Hodson, & Jindal-Snape, 2014; Mantzoukas, 2008; Schön, 1991). Additionally, reflection is described as being useful for learning and development at work and for improving the quality of services provided in human services professions (e.g., Avby, 2015; Boud, Cressey, & Docherty, 2006; Ellström, 2001, 2006; Kolb, 2015; Nilsen, Nordström, & Ellström, 2012). However, in times of increased governance of the public sector and welfare state, social work practice appears to be changing, in turn affecting practitioners' working conditions (e.g., Liljegren & Parding, 2010). It is furthermore argued that this is a change that has led to an increased demand for external evaluations, the measuring of practice, an economically effective use of resources, and the favoring of manual-based approaches to

practice, like evidence-based practice (EBP) (e.g., Gursansky, Quinn, & Le Sueur, 2010; Liljegren & Parding, 2010; Ponnert & Svensson, 2016; Webb, 2001). Those who argue for the use of EBP assert that it provides the best possible care with the client's interests and needs incorporated, improves practitioners' decision-making and effectiveness, fosters the use of evidence, and promotes knowledge-acquisition and learning (e.g. Gambrill, 2010; Mullen, Shlonsky, Bledsoe & Bellamy, 2005). Nevertheless, EBP is both criticized and questioned in the field of social work, and is a hotly debated concept (e.g., Avby, 2018; Ruch, 2002). Often EBP is accentuated as "best practice," due to its "base in knowledge." Such a proclamation is, however, degrading to practitioners' proven experience, intuition, tacit knowledge/"know-how," and common sense ("gut feeling"), reducing the importance of these qualities and depicting them as "risky" and not reliable as the basis upon which decisions are made and practice is carried out (e.g., Avby, 2018; Otto, Polutta, & Ziegler, 2009). With proven experience and tacit

CONTACT Jennie Ryding  jennie.ryding@hv.se  Department of Social and Behavioural Studies, University West, S-461 86 Trollhättan, Sweden.

This research was partly funded by the Center for Progress in Children's Mental Health, a unit within the public primary care provider Närhälsan, Sweden. Color versions of one or more of the figures in the article can be found online at www.tandfonline.com/wssr.

© 2018 Jennie Ryding, Emma Sorbring, and Inga Wernersson. Published with license by Taylor & Francis Group, LLC

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

knowledge not rarely being grounded in reflective practice, the procedure of accentuating EBP as best practice also subordinates reflection. If you look beyond the controversy, however, many of the (positive) characteristics attributed to EBP can be found in positive attributes assigned to reflection. One example is its capacity for improving decision-making and actions as well as avoiding risks and making mistakes (e.g., Avby, 2018; Sicora, 2017). Just as theory-based knowledge and EBP are argued to promote life-long learning (e.g., Mullen et al., 2005), it is similarly argued that reflection is needed for effective learning from experiences, in turn contributing to the identification of knowledge gaps for continuous competence-development (e.g., Mann, Gordon, & MacLeod, 2009). Another similarity between EBP and reflection is that process is characteristic for both. Rather than one-time applications, processes are iterative with a capacity of improvement in line with use.

Previous and ongoing changes have obviously led to a differentiation between various approaches to practice. One example is organizational and occupational professionalism. With different views of knowledge, logic, tools, and grounds for control, bureaucratic contra professional legitimacy is being advocated (Liljegen & Parding, 2010). Another example is the “new” contra “traditional” professional style, found in a study by Barfoed and Jacobsson (2012), which follows the same logic. A gap between formal theory/research and practice-developed theory and knowledge, and realities of practice (creating inconsistency), appears to have emerged, where different parties tend to favor one over the other (D’Cruz, Gillingham, & Melendez, 2007; Nilsen et al., 2012). However, it can be argued that so strongly differentiating between practices and approaches might be problematic. Instead, focus should be on the combination of both for creating knowledge beneficial to social work practice (e.g., D’Cruz et al., 2007; Otto et al., 2009). This aligns with the idea of practitioners basing their thinking and acting in *both* practical experience and theory. Practice informs theory about as much as theory informs practice and reflexive abilities are as, if not more, important than science-based knowledge for coping with everyday complexities (cf. Gursansky et al., 2010; Otto et al., 2009; Schön, 1991). Characteristics of one approach must not be in contradiction to another. For example, standardization is often mentioned in relation to, e.g., bureaucratic management, and is criticized as being a

way of gaining control, limiting practitioners’ autonomy and reflection, and affecting their professionalism in favor of industrial uniformity (e.g., Avby, 2018; Mäkitalo, 2012; Ponnert & Svensson, 2016; Timmermans & Epstein, 2010). But, is it really that simple? Undoubtedly, standardization plays a pivotal role in the functioning of organizations; this is, however, of varying degree and character (cf. Timmermans & Epstein, 2010). As a contrast to more holistic and reflective approaches to work (Ingram et al., 2014; Ruch, 2002; Webb, 2001), standardization, it is argued, is cost-efficient and so is EBP (since it stems from a bureaucratic philosophy), as ideals have become contested concepts within human services professions. At the same time, though, reflection can also be considered a kind of standardized activity since it is a systematic way of thinking (e.g., Watkins, 2016) and dealing with experiences, although implicit and more personally designed in character.

Consequently, similarities appear to exist between the aims of bureaucratic philosophy as a governing ideal within the public sector, and reflective practice. Indeed, reaching and ensuring high quality and effectiveness in the treatment of clients is a goal for both. However, the way to achieve it is what separates them: practitioners and advocates of reflection emphasize its importance as an activity and practice, while other groups argue that there is a need for evidence to inform practice, preferably findings from RCTs, the top of the “evidence-hierarchy” (e.g., Mantzoukas, 2008). But even if working according to a manual, some level of adjustment based on the current situation and the client’s specific needs ought to be required. All clients, at least in the field of social work, cannot possibly be treated in the exact same way, and situational knowledge is required to offer the best possible treatment. This thus points to the need for highlighting both practice- and evidence-based knowledge in practice and education. Serving different functions, they complement one another: practice enriches theory and vice versa. Together with more standardized approaches to practice, both are needed, and neither of them can be considered more important than the other (e.g., Avby, 2018; D’Cruz et al., 2007).

Reflection is not a new field in research on social work. Previous research has focused on reflection in relation to both the education field and the preparation of students for their future practice, as well as on practitioners (cf. Nilsen et al., 2012; Sicora, 2017). There is

research claiming the importance of reflection in social work, however less research has focused on describing in more depth the content of reflection and practitioners' ability to reflect. Finding themselves in a complex and uncertain practice, characterized by increased demands from various stakeholders, and with reflection, proven experience and tacit knowledge becoming subordinated, practitioners are an important group to study. Hence, this study is aimed at gaining better insight into social workers' understanding and valuation of reflection. Its purpose is to explore the possible impact of the changes going on in their field that could be affecting their opportunities for reflection. The participants in the study are social workers engaged in family support for children with mental health problems. Their work involves helping families in crisis or with social problems and includes counselling, support and treatment, focusing on the family and its surrounding network. Family support is both preventive and treatment-focused, implying the broad scope of problems that practitioners encounter. The goal is to help the family find useful strategies to overcome difficulties, thus enabling the child to live at home and function at school and in leisure time. The purpose is to help the parents support and guide their children in their development and help them to feel better. As social workers, they work either alone or in pairs with a colleague, in individually designed efforts (with the specific family) or in parent groups. The work is done both at the family's home and at the practitioners' office (i.e., the social services resource-unit) and assumes both the form of dialogue, network meetings, direct work in everyday situations and other supportive activities. For handling questions and complexities of practice, social workers are offered various types of supervision, often involving reflective practice, aimed at improving practice (cf. Bradley & Höjer, 2009).

The Meaning of Reflection and Reflective Practice

Dewey claimed that "while we cannot learn or be taught to think, we do have to learn how to think well, especially how to acquire the general habit of reflecting" (Dewey, 1998 [first published in 1933], p. 35). Thinking is an often-used synonym for reflection. However, reflection is often regarded as a more structured, disciplined and rigorous way of thinking, caused by some doubt, hesitation, problem or

difficulty, a way to articulate thinking (Watkins, 2016). Both are however needed and furthermore interconnected with doing. Doing, thinking, and acting are complementary: doing affects human thinking, a doing which, together with the carried-out actions serves as fuel for human reflection (e.g., *reflection-in-action*, Schön, 1991). Reflection can be described as a process where practical experiences are elaborated and transformed into personal knowledge, aiding in developing professionalism (e.g., Avby, 2015; Kolb, 2015; Schön, 1991). In trying to resolve specific situations, a search-process for cues is initiated, often comprising observation and conversation with oneself, one's actions, and experiences. This forms part of learning and knowledge development (Dewey, 1998). Reflection is seen as necessary for sense-making as well as a constructive way to learn from/make use of complexities, doubts, and hesitations, which are common in social work practice (Gursansky et al., 2010). To understand these situations, and decide upon the next step, questions are helpful and used for guidance. However, it is not about just any questions: the smarter the questions, the better the chance of reaching deeper and finding a solution, with the ability of generating knowledge (Sicora, 2017). This can be related to the importance of *why* in making reflection critical, i.e., not only considering the *how* but also the *why*, that is, looking for reasons and examining consequences in relation to what we do (Watkins, 2016).

In terms of reflection, an important and often-used concept is reflective practice. Lately, it has received increased attention in the field of social work, possibly because with it comes recognition of the field's challenging characteristics, serving as a response to the abovementioned changes (Ingram et al., 2014; Mattsson, 2017; Nilsen et al., 2012; Ruch, 2002). Reflective practice, it is argued, is a process of self-involvement and self-reflection, i.e., self-awareness, to pinpoint important content in previous experiences and use the information for adjusting behavior and actions (Dolan, Pinkerton, & Canavan, 2006; Ruch, 2002; Schön, 1991; Yip, 2006). By remembering and evaluating past and present experiences and actions, dealing with present problems, emotions and feelings, new perspectives and solutions to situations are sought. Thus, reflective practice is a process of considering both the past, present, and future in evaluating one's own behavior, thoughts, and actions (Yip, 2006). Schön described reflective practice as a reflective

conversation with the situation (1991), implying that reflective practice is the very action, or practicing, of reflection, thus related to both design and the provision of reflective activities in practice. Reflective conversations can vary in form. They can be individual and/or collective, and they can be retrospective (*reflection-on-action*) or continuous (*reflection-in-action*) in character, thus being dialogic reflections on what one does, both before, while and after doing it (cf. Schön, 1991). Being dialogic in character, either with oneself or others, communication can be regarded as mediating reflection. Language, as a dynamic and powerful discursive tool in human activity, can mediate both meaning, sense and consciousness (Vygotsky, in Mäkitalo, 2012; Mäkitalo, 2012), not only in speech but also in written form. Reflection, as an activity, also occurs both verbally and in writing, implying the importance of language for making sense of reflections and creating knowledge. In terms of collective reflection, one hallmark is supervision. If critically examined, supervision, it is argued, can improve organizational learning (e.g., Bradley & Höjer, 2009).

The Present Study

The changes in the social work field, it is argued, reduce the value of professional and personal values and the provision of community services in favor of organizational and bureaucratic accountabilities thus shift from “people-changing” to “people-processing” (Björktomt & Arnsvik, 2016; Gibson, Samuels, & Pryce, 2018). These are changes that degrade professional expertise gained from experience, reflection, and an interpretative practice (e.g., Barfoed & Jacobsson, 2012). To avoid the risk that social work loses quality by becoming too bureaucratic and managerial, a relationship-based and reflective practice is stressed. Despite its frequent utilization and argued importance, reflection and reflective practice are however often accused of being broad, multifaceted and lacking conceptual clarity (Kinsella, 2010), a process which can “unearth *any* assumptions about *anything*” (Fook, 2004, p. 59). Due to its breadth and complexity, it is argued that reflection and reflective practice are often described in a general, simplistic way and used unreflectively (Bengtsson in Kinsella, 2010). In view of the varying ways of understanding reflection, this study aims at contributing to research on reflection in social work. Swedish family support social workers were

invited to participate, resulting in 12 focus groups ($n = 40$). By investigating how reflection is described and used and asking about opportunities and resources for reflection (together with obstacles and/or facilitators), the aim was to gain deeper insight into social workers’ understanding of reflection and its role in everyday practice. The study was initiated by the following research questions:

- 1) What is social workers’ understanding of reflection and what value is it given in everyday practice?
 - How is reflective practice arranged/organized?
- 2) Based on the current changes in the field, how are social workers experiencing the opportunities and resources provided for reflection?

Method

Participants

This study, conducted during the spring of 2016, emanates from data produced in focus groups with family support social workers. The participants worked at the municipal social services in a city in western Sweden. They shared experiences from the same type of work and are trained in various intervention-models related to the field of social work.

The collaboration-partner in this project is the Center for Progress in Children’s Mental Health (UPH), a unit within Närhälsan (the public primary care provider) working with methods-development, education and research. For this reason, the selection criterion for being included in the study was employment in a city district in which UPH is represented. At that time, this applied to seven out of ten districts, meaning that social workers from three city districts were not invited to participate in the study. In total, 103 social workers were invited. Of those, 40 (39%) chose to take part, resulting in 12 focus groups (see Table 1). All participants belonged to pre-existing work groups at their respective workplaces. However, not all members

Table 1. Focus groups participants.

Participants ($n = 40$)	
No. of focus groups	12
Female	31
Male	9
Age range (years)	31-63
Mean age	49,9
Work experience range (years)	3,5-40
Mean work experience (years)	18

of each pre-existing group participated in the focus group. Further information about the participants is shown below.

The number of participants in each focus group was between two and five. The duration of the interview was between 65 and 102 minutes (in total 16 hours, 35 min). All focus groups' interviews were recorded with a Dictaphone and transcribed verbatim.

Procedure and Interview

The use of focus groups for producing data was considered an appropriate method as it allows for group interaction. Allowing participants to discuss the topic in groups rather than individually enabled them to discuss and engage in both complementary and argumentative interaction (Kitzinger, 1994), offering the possibility to "reflect on reflection" and reaching greater depth of analysis than in individual interviews. Focus groups can stimulate participants to share concrete, specific, but also personal answers, while simultaneously creating a possibility to reveal dimensions of variations in opinions and understandings (Hylander, 2001; Kitzinger, 1994).

To recruit participants an information letter about the study was sent by the first author to the resource-unit managers of each included city district. They were asked to provide the names of the social workers in their respective districts. The social workers were then contacted individually by email regarding participation in a focus group. All invitees received an information and consent letter informing them that participation would be voluntary and providing an assurance of confidentiality. Interest in participating was confirmed by email or telephone by the first author. A reminder was sent out prior to the focus group interview. The focus group interviews were conducted by the first author, either at the respective city district's resource-unit or at the office of UPH. The focus groups commenced with participants being asked briefly to describe their jobs. A few open-ended questions about reflection followed to facilitate a discussion among the participants, but without interfering in the ongoing dialogue. At the end, participants were given the possibility to add to or comment on the topics discussed.

Prior to recruiting participants, a representative from the regional Ethical Board was consulted regarding the necessity of an Ethics Board approval for the

study. Due to its specific aim and purpose, the representative did not consider an approval necessary. Other Swedish rules and requirements in relation to conducting research have been respected and applied (Vetenskapsrådet, 2017).

Analysis

A thematic analysis, in accordance with the principles outlined by Braun and Clarke (2006), was used for analyzing the data. The analysis was done by the first author and discussed continuously among the three authors. The aim of the analysis was, through an inductive approach, to provide rich and detailed descriptions, creating themes representing the participants' thoughts and opinions on the topics discussed. To obtain a good grasp of the data, the transcriptions were first read through. Important content and initial ideas about interpretations and possible connections were noted. In the next step, the software MAXQDA was used for coding and further analysis. A second reading of the transcriptions followed, encoding relevant content into categories. Introductory questions, used to help to get to know the participants, were excluded from the analysis. The next step was the organizing of the coded categories into different themes, i.e., repeated patterns recurring in the data. During the process, initial codes and themes were reworked, renamed and, when necessary, organized into subthemes, to ensure consistency with the dataset as a whole. The final themes have been used to describe the findings. Excerpts are used to illustrate the content and meaning of each theme.

Findings

The thematic analysis resulted in four themes (see Table 2). Themes 2–4 had subthemes. The term participant/s has been used for ensuring confidentiality. When the word client is mentioned, it can refer to

Table 2. Themes and subthemes.

Themes	Subthemes
1. Reflection – a meaningful but diverse concept	
2. An asset in everyday practice	2.1. For obtaining perspectives and professional legitimacy 2.2. A coping mechanism
3. The structuring of reflective practice	3.1. For making progress and bringing about development
4. Reflection – important yet not prioritized	4.1. The managing of time and resources

either an individual or a family. When quoting, the focus group is abbreviated FG, followed by its number. The quotes have been translated from Swedish to English.

Theme 1: Reflection – A Meaningful but Diverse Concept

The participants were asked about the meaning of “reflection” and their thoughts when hearing the word. Although agreeing on its importance, its true/real meaning was frequently discussed and compared to various synonyms and metaphors, indicating a difficulty to define it. One participant says: “It is an opportunity to process what you have been through, to ponder and discuss what you have experienced. And, thinking ahead, like very vast. I think” (FG5). In all focus groups, synonyms for reflection were discussed and its possible similarity to other mental activities (see Table 3).

Thus, reflection was discussed in terms of both *reflection as...* and *reflection for...* Due to the difficulty of defining it, discussions of what reflection “actually is” were deemed important.

It is important to talk about what it is precisely, we can say that we do it all the time and [that] we need to bandy it back and forth with each other and talk, but is this what we do when we reflect? Or is it reflection we do then? Or...? (FG1)

Despite the discussion of its meaning, reflection, the participants argued, is necessary and important for social work, even crucial and “obvious,” meaning they were unable to understand how anyone could carry out social work without using reflection. Being more than interpretation and different from thinking,

Table 3. Summary of the respondents’ synonyms/metaphors of reflection.

Reflection as	Dialogue, conversation, process, processing, consideration, follow-up, planning, mirroring, acquisition of knowledge, “brain-wrestling”, tool, work instrument, research, unconscious and conscious act, preparation, revision, a contrast to the practical work with the families, a form of critique, forward thinking, big thinking, stopping, putting something into words, sorting process, work method, thought deepening, sorting
Reflection for	Understanding oneself/ knowing how to proceed with the process/ understanding what went well and less well/ getting insight into one’s own actions/ sharing difficulties/ finding out what works, what fits and why/ finding a new way/ learning something new/ obtaining an overview (of the case i.e.)/ receiving and giving feedback

reflection was instead considered to be the twisting and turning of things, a kind of perspective-thinking not included in “regular” thinking. It offers a possibility to stop and think in various ways: one can reflect upon what happened in the past, what is happening here and now, and what will happen in the future. Furthermore, many participants regarded reflection as never-ending:

For me it [reflection] is a constantly ongoing process. Daily [laughter]. About what you do, what you could do differently, what you have done wrong, yes, you could improve and reach the goals with the case you are given, so well, for me it is something that is going on all the time. (FG6)

Regardless of its perceived importance, the participants could still understand the intangible nature of reflection. Since it is neither part of their work-description nor measurable, and furthermore varies in meaning for different people, it was not difficult for them to understand why reflection is occasionally considered difficult to define, as something nonconcrete and less important, especially for people who do not use reflection so extensively. This was an issue that became clearer after discussing the difficulty of defining and measuring reflection, which arose in the focus-groups.

Theme 2: An Asset in Everyday Practice

The discussions revealed the opinion that reflection is an asset. A strong connection between reflection and what they argue is the very “core” of their work was underscored: “Without reflection, I don’t think we could work on bringing about any change” (FG3). To reflect is to be professional. Reflection, it was argued, is a tool for visualizing both their own and others’ behaviors, necessary for mapping, familiarizing and understanding both cases and their own performance and role.

The participants expressed a need for the twisting and turning of ideas, for creating awareness about thought-patterns, values, preconceptions, and feelings. The quotation below illustrates the significance of reflection in aiding the practitioners in their efforts to perform well, and consequently being an asset in everyday practice:

You really must be listening closely, because it’s easy to, to conceptualize, you get some information and conceptualize. Then you meet the parent and you must sort of

listen closely, what is it, and reflect all the time, “ah, no, no it was not what I thought.” You have time to do many mental somersaults when listening, so it’s very important to listen and try to ask the questions that come to you. (FG11)

Subtheme 2.1: For Obtaining Perspectives and Professional Legitimacy

When discussing reflection as an asset in practice, the role of questions for facilitating and obtaining different perspectives was frequently emphasized. Various types of questions that are both helpful and provide guidance in the reflection-process were mentioned:

Where are we going? Is this meaningful/helpful and how do we know? What is left before reaching our goal? What could I have done differently? What is my influence on them? By reviewing, attaching value to, and evaluating the situation more clearly, questions were considered helpful for creating awareness and putting into words what is happening. Questions are also useful for making explicit what needs to be improved, clarifying the client’s wishes, needs, and actions, and for reaching the stated goal, yet also for understanding the interaction between family-members. This type of question forms the basis for their reflections; however, it seemed that most reflection takes place in retrospect, e.g., after a conversation or observations from a meeting. Additionally, they claimed that reflection offers a sense of legitimacy in their professional role. Reflection offers an opportunity to create a knowledge-base about the client on which to stand as a practitioner, and its supportive and legitimizing character was of use in future work. Reflection, it was argued, is a “tool” or “method” for gaining greater insight into the case; it is believed to increase professionalism compared to basing work solely on one’s own intuitive feelings.

Subtheme 2.2: A Coping Mechanism

Reflection also seemed to serve as a protection for the practitioners. Occasionally being a challenging and difficult practice, reflection was considered to function as a coping mechanism and for sorting out emotions: “It can be a daily mental cleansing routine to have someone to reflect with ...” (FG9). Being recurrently in (close) contact with other people, a contact not rarely energy-consuming and emotionally charged, they, as practitioners, also become part of the clients’ systems. To reflect upon the joint therapist-client process and its impact on them (as practitioners and individuals) was considered a way to handle potential

complications and reduce the risk of taking on the clients’ feelings. This protective function helps in separating what is “theirs” (i.e., the client’s) and “mine” (the practitioner’s). These types of reflections were considered helpful for reducing the mental burden their work involves: “If I didn’t have the capacity or possibility to reflect upon it [the situation], or the permission, I would have, I think I would have driven myself into a ditch. It would have been really bad” (FG2).

Theme 3: The Structuring of Reflective Practice (See Figure 1)

During the focus groups’ discussions, it became evident that reflection is structured in various ways. Discussions of *place* (where) and *form* (with whom) occurred frequently, indicating its variety as a practice. Regardless of structure, all variations, due to serving specific purposes and completing each other, were considered important (see Figure 1):

In terms of reflection I think we are moving at very different levels, it is some type of structured and organized time for reflection and then there is the inner reflection where you..., but then I think that all of them play an important role sort of, or they are important. (FG10)

In terms of form, both individual and collective reflection was mentioned. Individual reflection is more about reasoning with oneself, about oneself, the client and the emotions that surface in connection with meetings. Collective reflection, on the other hand, is reflection with colleagues, clients or supervisors, constituting a complement to individual reflection.

I think that, I think more and more that reflection occurs in various contexts, I mean, I am reflecting when I am on my own, sitting by myself and my inner dialogue, or if you can call it analysis, that’s a way for me to sort my thoughts and experiences and what I have been experiencing for example or what I personally need. But the other reflection, what we are doing now ... you can reflect in a group and the group is different, if you are more than two you are a group, at least that’s my opinion. And then you are also reflecting as a colleague, with each other, on the basis of our work roles and professional roles. But the other kind [of group reflection] is to reflect together with those we are here for, for families, and children and adolescents. (FG9)

The need to reflect on thoughts and experiences was emphasized, occasionally described as an inner

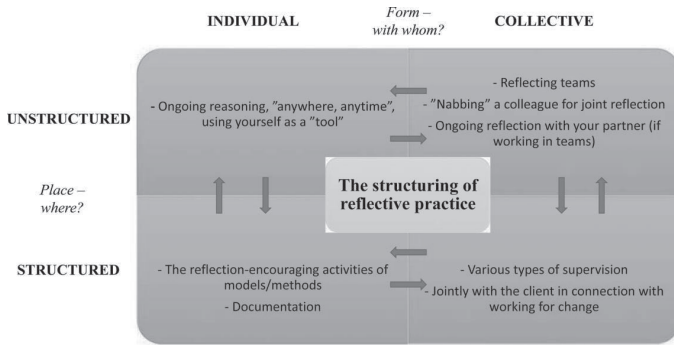


Figure 1. The structuring of reflective practice, as described by the participants. The arrows emphasize how various reflective practices can influence, inspire and complement each other. With individual reflection informing collective, neither is though argued more central than the other, rather complementing each other (cf. Breidensjö & Huzzard, 2006; Ingram et al., 2014).

dialogue. Utilizing reflection for learning from experience was underscored and considered to be promoted by both individual and collective structure.

Variations however seemed to exist regarding opportunities for engagement in the various structures. Individual, and “informal” reflection was said to occur anywhere and at any time. It requires nothing more than the time to ponder situations and cases. It is a type of reflection that commonly appears in connection to more formal occasions like client-meetings or supervision and needed for handling feelings and emotions that arise. However, due to a heavy workload and the provision of mainly formal reflection-opportunities while at work, this type of reflection was frequently described as a companion on the way home from work or during evenings and weekends.

One frequently mentioned type of formal and collective reflection was supervision. Supervision was described as highly reflective, positive, useful, providing encouragement and help in dealing with concerns at work. Unlike individual reflection it offers the possibility of sharing and receiving in terms of both knowledge and experience, promoting professional learning and development.

And then we have supervision and it’s really a reflective process. There, you try to describe as detailed as possible, or so, your experience of the client and the meetings and such, as emotionally as one can really, and there, you get a lot of reflection from your colleagues, in your supervision-group. And the supervisor then of course. (FG8)

Although offered various types of supervision (e.g., method and process supervision), a desire for

additional resources for formal reflection was expressed, especially in conjunction with client-meetings. A certain level of formality (or structure as per the participants) was believed to be beneficial; it was thought that productive reflection would occur more frequently if scheduled, offering positive outcomes for several parties, like clients, themselves and the organization.

Subtheme 3.1: For Making Progress and Bringing about Development

Collective reflection was accentuated as a way to “get help to think” (FG10). By offering diverse perspectives, it provides a more nuanced and complete picture of the situation. By enabling the sharing of impressions, thoughts and views on a situation, collective reflection was considered a way of taking one’s own reflections further and for making progress on the case. The collective sharing of knowledge and experience, enabled in joint reflection, was also considered an element of professional development. However, it was stressed that to achieve such a productive situation, in which experiences are learnt from and a deeper understanding is gained, there must be an open and safe environment.

In line with these discussions, the importance of collective reflection together with the client was raised. Bringing about change requires reflection, for which merely one reflective practitioner is not enough. Rather, the client and practitioner need to work and reflect together on stated goals and the progress they are making (or not making). By getting the client to reflect, the practitioner can help him/her to gain a

better understanding of the situation. Joint reflection can enable a common understanding of the specific case and problem, creating favorable conditions for bringing about change, which is the very core of social work. Besides, joint reflection is not only aimed at one-sided gain. Offering substantial possibilities for professional learning and development, it was considered equally important for them as practitioners:

I think it's very important, it's important for the families. And to do it together with them is also a way to get them to develop and to see other perspectives, that you [the practitioners] learn a lot from that. That you... [it is] a way of avoiding doing something wrong. That you do a good job. (FG7)

Theme 4: Reflection – Important Yet not Prioritized

Discussing reflection raised another important matter, that of organizational support. Although experiencing a positive attitude toward reflection on the part of management, resources provided for it were, however, not always considered sufficient. Consequently, the organization impacts on practitioners' opportunity to reflect, implying that a supportive organization is not enough if time for reflection is not provided, instead placing the responsibility for finding time on the employee him- or herself. It seems to be taken for granted (by the organization) that the individual practitioner, based on the prevailing work situation, will schedule and devote a certain amount of time for reflection when appropriate. The participants found this worrying, expressing a desire for more structure in relation to reflection. Since reflective activities are more implicit in character, thus difficult to measure, calculate or value, they argued that reflective activities should be both emphasized and equated with more "practical"/concrete work-tasks. Consequently, it seems that the organization is both supporting and hindering reflection.

Regarding social work as a field, the participants experienced what they call a move from a "reflection-" or "exploration-domain" to a "production-domain." They described a change of practice appearing to increase both pressure and demand for "quick-fixes," i.e., the fast and cost-effective treatment of clients, an increase in tasks and duties interfering with their core work (bringing about change), like administration, meetings and other activities, a change also constituting a "threat" to reflection and other important elements.

And you must also, you must take a stand for reflection. Right now there is quite a lot of pressure on us to be inside the production-domain and to deliver quickly and that we should be able to accommodate families quickly and offer appointments quickly and sort of, these are things that can reduce the preparation time, reflection before is reduced, start-up meetings are reduced, the number of social-secretaries is reduced due to great pressure, now is the time for you to deliver, and then, then it is very important to safeguard, it is an actual and practical circumstance, but you have to safeguard reflection throughout the whole process because otherwise quality will be greatly diminished. (FG9)

This quote emphasizes the importance of "protecting" reflection, claiming that it is at risk in the seemingly prevailing effectivization of social work.

Subtheme 4.1: The Managing of Time and Resources

This subordinate theme depicts the participants' experience of managing time for being as reflective as necessary. The social workers are constantly fully-booked, with other tasks impinging on their time. It is difficult to find time for reflection, but they are left without a choice, since there are not enough resources provided. Room for reflection must be made, especially in more difficult cases. If they fail to find time for reflection, they themselves and their well-being are affected, with stress and a negative impact on work being the probable results.

The introduction of new work-tasks interfering and "stealing" time is another aspect related to this topic. One explicit example is documentation. Even though several participants considered documentation promote of reflection, newer documentation systems appeared to be more about describing cases and their progress succinctly, without including the practitioner's thoughts, values or feelings, thus offering a limited opportunity for reflection. By making documentation impersonal, its dissemination can be widened and form part of the material being used for "measuring" their practice. Besides, documentation not only impinges on their reflection-time, it also appears to take up a lot of their overall time. The managing of time and resources in relation to new work-tasks that interfere with everyday practice is furthermore perceived to be management controlled, thus beyond their own influence. With time appearing to be equated with money, the participants are exposed to a form of external control affecting the layout and content of their everyday practice and resulting in the

“squeezing in” of the more intangible tasks, like reflection, in an already busy schedule.

Discussion

The findings reveal an understanding of reflection as “self-evident” within social work and an aid (or tool/method) for understanding complex situations, reactions, and emotions one faces in practice. The participants found it hard to imagine social work without reflection playing an integral role. It also became evident that reflective practice occurs in various forms, for which opportunities for engagement seemed to vary. Despite being regarded as “obvious,” the problem of defining reflection became apparent (as described in Theme 1). One possible reason could be its challenging character as a concept, possibly referring to a collection of attitudes and methods, both cognitive and philosophical (van Manen, 1995). Another possibly influential factor is experience, and level and type of education. However, whether differences in the participants’ understanding of reflection as a concept is necessarily problematic is debatable. Being multi-faceted, appearing, e.g., as a *concept*, a *word* and a *practice*, it is not surprising that such a discussion arose. The participants were asked about their thoughts when hearing the word “reflection.” Despite being common and well-known, there is no guarantee for equal interpretations or similar conduct in the action (in this case to reflect), thus leading to a varying range of interpretations and actions (cf. Archer, 2003). If the participants were, for example, asked to distinguish between different *practices* of reflection, like reflection at work, as a professional, and reflection more in general, the discussions might have appeared different. Furthermore, it was argued that the type of reflection needed for handling work and which is capable of leading to professional learning and development is different from “regular thinking” (cf. Mattsson, 2017; Watkins, 2016). Thus, the discussion related to reflection as a *concept* or *word* – What does it mean to reflect? Is it thought of as a concept, word, or practice? – could possibly also be concerned with the *objects* the reflection is based upon, implying that everyday/casual reflections are possibly thought of as thinking, while “thinking at work,” as an aid in complex situations, on the other hand, is considered reflection. Hence, reflection can be regarded as context- and content-dependent, in alignment with Vološinov, who

argues that words have as many meanings as there are contexts, and that meaning and situation cannot be separated (in Mäkitalo, 2012). Additionally, to investigate people’s subjective experience of a mental activity, like reflection, can be compared to investigating attitudes and beliefs; both involve interpretation and a subjective report on an inner conversation (Archer, 2003).

The findings indicate that reflection is used to legitimize professional knowledge (i.e., what they are doing and why) (Theme 2; 2.1). Originating in medicine and science, social work has long struggled for professional legitimacy, recognition and increased professionalization, built on professional knowledge and competence (e.g., Barfoed & Jacobsson, 2012; Bolin, 2011; Forenza & Eckert, 2017). Due to ongoing discussions of how to organize social work, which direction to adopt, and whether changes should occur at the micro, macro, or mezzo level, the struggle for a professional identity is also continuous (Forenza & Eckert, 2017). To reach a more coherent identity, and to raise and consolidate professional status, a new science-based professional style, including manual-based approaches and EBP has been proposed (e.g., Barfoed & Jacobsson, 2012; Ponnert & Svensson, 2016). The potential of using standardized assessments (like EBP) for increasing professionalization within social work is, however, questioned (e.g., Barfoed & Jacobsson, 2012).

A view of reflection as a coping-mechanism emerged (Theme 2.2.) and was described in terms of a protection against clients’ tragic fates, life stories, situations and the related emotions which easily affect social workers, both professionally and privately. Social work today, it can be argued, is contradictory in that it aims to be cost-effective, leading to a high workload for the practitioners, who simultaneously are expected to take on personal responsibility for the client (e.g., Astvik & Melin, 2012). Astvik and Melin’s study is aimed at identifying various coping-mechanisms for handling social secretaries’ increasingly demanding work. According to them, coping is the “constantly changing cognitive and behavioral efforts to manage the internal and external demands of transactions that strain or exceed a person’s resources” (2012, p. 341). This study’s participants’ understanding of reflection as a coping-mechanism can thus be argued as accurate, since it helps them to manage, or cope with clients and organizational demands. This could be an indicator of the need for organizations

and decision-makers to take reflection seriously, to prioritize it and provide opportunities for it in everyday practice – especially since social work today is facing problems with recruitment and high staff turnover, something claimed to be relational with the audit and managerial changes simultaneously identified (e.g., Björktomta & Arnsvik, 2016; Munro, 2004).

The importance of reflection for making progress in cases and obtaining perspectives, especially through collective reflection, is described in Theme 3.2. The results imply that reflection is used for processing experiences. By doing so, lessons learned from experiences can be integrated into future work, enabling professional learning and development, in turn creating and expanding the individual “experience bank” of knowledge, which is possible to share with others. This can be likened to the “naming and framing” of problematic situations for finding solutions, a process creating opportunities for the identification of situations and experiences of use in future practice (Schön, 1991). Through reflection, strengths, weaknesses, and gaps in terms of knowledge, skills, and values are offered, facilitating an understanding of what worked well and less well, what needs to be adjusted and how to bring about change and new goals (cf. Mantzoukas, 2008), which is furthermore similar to what are described as the benefits of EBP (e.g., Gambrill, 2010; Mullen et al., 2005). This aligns with experiential learning-theories in which reflection (as a conscious thought/act/activity), through its advanced processing, is claimed to be a key mechanism for understanding experience and learning from it, important for individual learning, competence-development and professional expertise (Billett & Somerville, 2004; Ellström, 2001, 2006; Kolb, 2015; Sicora, 2017). The processing function of reflection was also discussed by the participants, who saw it as contributing to the formation of a knowledge-base as well as offering a sense of professional legitimacy.

Collective reflection, emphasized and described as occurring in various forms, can be compared to so-called informal support networks, essential for professional growth (Forenza & Eckert, 2017). As it is collective, collaborative and participatory in character, the importance of communication, or dialogue, for sharing experiences, gaining understanding, and creating meaning is evident (e.g., Breidensjö & Huzzard, 2006; Ingram et al., 2014). Collective reflection was emphasized in relation to both colleagues and clients.

According to Schön, the “reflective client” is important for improving decision-making processes and avoiding mistakes, since this type of collective reflection offers opportunities for agreement and shared understanding (1991). Consequently, reflection is not only important when occurring at an individual level, but also at the group level as a “community of practice” (Lave & Wenger in Breidensjö & Huzzard, 2006). Indeed, collective reflection is informed by individual experiences, which, through dialogue, are compared to and affected by other information, informing practice, and capable of leading to new collective knowledge (Breidensjö & Huzzard, 2006; Ingram et al., 2014). Forenza and Eckert (2017) stress the need for an improved understanding of informal support networks: their functions, members, content, and importance for social workers. If collective reflection, in its various forms, is to be considered an example of such a network, a small contribution is hereby deemed to have been submitted.

When discussing the resources provided and opportunities for reflection, the support, interest and prioritization on the part of management was stressed (Theme 4; 4.1.). An opinion that management considers reflection important emerged; it was nevertheless not always visible in the resources provided. The participants however stressed the importance of having sufficient resources, which aligns with the importance of appropriate conditions for assisting personal and professional development through individual reflection. An environment that is both intellectually and emotionally supportive includes factors such as context, colleagues, and supervisors, all of which can create such conditions. Enough inner space, time, workload, and readiness are other factors with possible effects on the self-reflection process (Mann et al., 2009; Yip, 2006). Support, mentoring, and a safe and respectful climate that allows for the expression of feelings are other examples (Mann et al., 2009). Inappropriate conditions, on the other hand, like a demanding and/or oppressive work-environment or the poor physical/mental health of the practitioner (e.g., negative self-image or unresolved traumatic experiences), may be destructive and lead to self-reflection becoming a burden rather than being helpful (Yip, 2006). Clearly, the organization impacts its practitioners. However, practitioners also constitute a part of the organization; employees and organization are not separate entities. Making up an integral part of

the organization, practitioners form part of its culture, and can thus take advantage of opportunities to both influence and transform it (e.g. Billett & Somerville, 2004; Ingram et al., 2014). This is similar to Vygotsky and Luria's argument about humans transforming their environment (in Mäkitalo, 2012). Their own role and possibility of influence was however not discussed by the participants. One can imagine, though, that collective activities among practitioners, like collective reflection and supervision, are influential and can bring about development, thus exerting influence on the organization. In a group, power and influence grow stronger, which can have an impact on the organization.

However, other factors also have an impact on organizations. One example is the application of ideas from the "audit society" on social work, in turn affecting practitioners' practice, placing them in a growing dilemma (Liljegren & Parding, 2010; Munro, 2004; power in Ponnert & Svensson, 2016). This is a matter that is relatable to child welfare systems as either "people-processing" or "people-changing," i.e., processing clients through the system, or changing, and improving, clients' lives through interventions (Hasenfeld in Gibson et al., 2018).

Bureaucratic ideals, striving for standardization, evaluation and cost control of social work practice, appear to have caused a tension between social work and paperwork, with an increased amount of (digital) documentation being one result (Gibson et al., 2018; Liljegren & Parding, 2010; Mäkitalo, 2012). Similar to this study, the participants in that of Björktomt and Arnsvik (2016) considered their work situation as characterized by an increased level of administrative work, creating a heavy workload and efficiency requirements. They did not discuss decreased opportunities for reflection; they did, however, mention the problem of increased staff turnover.

Limitations

First, the sample originates from one city only. A geographical breadth could have brought varied insight into the matter. However, due to the project's financial partner being in this city, its social workers became the focus. Another limitation is the approach of self-selected participants, meaning that only practitioners with an interest in the topic participated, something that in turn could have affected the results. Despite

these limitations, this study contributes important and useful insight into social work practitioners' understanding and use of reflection.

Conclusion and Future Implications

Despite being a subject of interest for quite some time now, the importance of reflection in challenging and dynamic practices requires continued emphasis. With current changes in mind, not only affecting practitioners, but also clients, reflection and reflective practice needs to be prioritized. If not, the risk of facing other types of problems, involving cost, like high staff turnover and sick-leaves among staff might increase. If governmental, political and organizational prioritizations are to be ruled by ideals like "quick-fixes" and "people-processing," thus subordinating practitioners' proven experience and tacit knowledge to efficiency, the goal of working for change might be difficult to reach and the general perception of social work as a helping profession altered.

Although difficult to measure (i.e., prove its worth), reflection is, according to this study, highly valued and essential for coping with social work practice and for reaching progress in cases. The prevailing changes in the field tend to reduce resources for less measurable features and instead focus on making practice measurable. Potential organizational benefits need to be emphasized for making decision-makers aware of the usefulness and importance of reflection. For example, reflection is described as a way to increase productivity within organizations (e.g. Cressey, Boud, & Docherty, 2006; Yliruka & Karvinen-Niinikoski, 2013). Constituting a central part of organizational work, such as decision-making processes, evaluations, and sense-making, reflection constitutes an important function in everyday practice (Docherty, Boud, & Cressey, 2006; Sicora, 2017). It serves an important function by enabling detection of errors and avoiding mistakes, both at the individual and organizational levels; it aids in the following of ethical guidelines, rules, and responsibilities; and it provides an opportunity to make social work more effective (Sicora, 2017). Furthermore, reflection is emphasized in relation to both workplace learning (e.g., Boud et al., 2006; Ellström, 2001, 2006) and organizational learning (e.g., Fook, 2004; Schön, 1991). As mentioned in the introductory section, reflection could be considered an asset in individualizing more general models/

methods, like EBP, for meeting the client's needs and wishes. EBP cannot be questioned if the evidence is strong, but to believe that it can be directly applied to every client, without taking into account prevailing circumstances might be a mistake. Reflection, it could thus be argued, is needed for the application and correct use of the model's general knowledge in individual cases. Reflection and reflective practice thus need to be re-thought and re-contextualized to gain both a new position and meaning in working-life (Docherty et al., 2006). If decision-makers are to see reflection as a learning strategy, rather than the mere activity of thinking, it might gain increased value and meaning, and thus perhaps also be provided with more resources (Mann et al., 2009).

The results imply the importance of reflection for promoting learning and development. It can be argued that reflection is a form of advanced, continuous, and ongoing evaluation of one's work for improving the services provided as well as one's own competence. This points to the importance of not basing our views on reflection upon predefined categorizations, i.e., as either a tool for evaluation or as personal nonsense: reality is not so black or white. Based upon the participants' statements, reflection can be considered a process of constant self-assessment and quality assurance, highlighting its potential capacity as a useful tool in practice, which, put this way, also can be understood by managers and politicians.

Thus, reflection needs to be studied in relation to work-place learning, investigating practitioners' views upon reflection in relation to this area. Like reflection as an activity, opportunities for professional learning and development also need to be studied to understand the possible effects of changes to the work environment in this specific area. Similarly, since it is claimed that EBP poses a threat to reflection and other more intangible features of practice, reducing the level of professional discretion (e.g., Ingram et al., 2014; Liljegren & Parding, 2010), studies are also needed to investigate the impact of EBP on social workers' everyday practice, and more specifically the impact of the evidence-based models that are part of their treatment-repertoire. However, since it is also argued that EBP can reduce the theory-practice gap, helping clients in an un-harmful way (e.g., Gambrell, 2010) and enable the acquisition of new knowledge, increased insight into research, and make social work more effective and equal (e.g., Barfoed & Jacobsson, 2012),

the matter of EBP is seemingly controversial, similarly emphasizing the need for further studies.

Acknowledgments

The authors thank the participating social workers for their interest and for bringing valuable insight into the researched matter, and the Center for Progress in Children's Mental Health (UPH) for co-financing this project.

ORCID

Jennie Ryding  <http://orcid.org/0000-0001-6267-5802>

References

- Archer, M. S. (2003). *Structure, agency and the internal conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Astvik, W., & Melin, M. (2012). Coping with the imbalance between job demands and resources: A study of different coping patterns and implications for health and quality in human social work. *Journal of Social Work, 13*, 337–360. doi:10.1177/1468017311434682
- Avby, G. (2015). *Evidence in practice: On knowledge use and learning in social work*. (Doctoral dissertation). Linköping: Linköping University Electronic Press. <https://doi.org/10.3384/diss.diva-117912>.
- Avby, G. (2018). *Att utveckla professionell expertis* [To develop professional expertise]. Lund: Studentlitteratur.
- Barfoed, E. M., & Jacobsson, K. (2012). Moving from 'gut feeling' to 'pure facts': Launching the ASI interview as part of in-service training for social workers. *Nordic Social Work Research, 2*, 5–20. doi:10.1080/2156857X.2012.667245
- Billett, S., & Somerville, M. (2004). Transformations at work: Identity and learning. *Studies in continuing education, 26*, 309–326. doi:10.1080/158037042000225272
- Björktomta, S.-B., & Arnsvik, A. (2016). *Socialt arbete – i rörelse* [Social work – in movement]. Sollentuna: FOU Nordväst. Forskningsrapport 2016:4. Retrieved from <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:Ud:Idva-330472>
- Bolin, A. (2011). *Shifting subordination: Co-located interprofessional collaboration between teachers and social workers*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2011. Göteborg.
- Bradley, G., & Höjer, S. (2009). Supervision reviewed: Reflections on two different social work models in England and Sweden: Granskad handledning: reflektioner från två olika handledningsmodeller i England och Sverige. *European Journal of Social Work, 12*, 71–85. doi:10.1080/13691450802220990
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*, 77–101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Breidensjö, M., & Huzzard, T. (2006). Reflecting on workplace change: A trade union perspective. In D. Boud, P. Cressey, & P. Docherty (Eds.), *Productive reflection at work: Learning for changing organizations* (pp. 146–157). London: Routledge.

- Boud, D., Cressey, P., & Docherty, P. (2006). Setting the scene for productive reflection. In D. Boud, P. Cressey, & P. Docherty (Eds.), *Productive reflection at work: Learning for changing organizations* (pp. 3–10). London: Routledge.
- Cressey, P., Boud, D., & Docherty, P. (2006). The emergence of productive reflection. In D. Boud, P. Cressey, & P. Docherty (Eds.) *Productive reflection at work: Learning for changing organizations* (pp. 11–26). London: Routledge.
- D’Cruz, H., Gillingham, P., & Melendez, S. (2007). Reflexivity, its meanings and relevance for social work: A critical review of the literature. *The British Journal of Social Work*, 37, 73–90. doi:10.1093/bjsw/bcl001
- Dewey, J. (1998). *How We Think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Houghton Mifflin.
- Docherty, P., Boud, D., & Cressey, P. (2006). Lessons and issues for practice and development. In D. Boud, P. Cressey, & P. Docherty (Eds.) *Productive reflection at work: Learning for changing organizations* (pp. 193–206). London: Routledge.
- Dolan, P., Pinkerton, J., & Canavan, J. (2006). Family support: From description to reflection. In J. Canavan, J. Pinkerton, & P. Dolan (Eds.) *Family support as reflective practice* (pp. 10–18). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Ellström, P.-E. (2001). Integrating learning and work: Problems and prospects. *Human resource development quarterly*, 12, 421–435. doi:10.1002/hrdq.1006
- Ellström, P.-E. (2006). The meaning and role of reflection in informal learning. In D. Boud, P. Cressey, & P. Docherty (Eds.), *Productive reflection at work – learning for changing organisations* (pp. 43–54). London: Routledge.
- Fook, J. (2004). Critical reflection and organizational learning and change: A case study. In N. Gould & M. Baldwin (Eds.) *Social work, critical reflection and the learning organization* (pp. 57–73). Aldershot: Ashgate.
- Forenza, B., & Eckert, C. (2017). Social worker identity: A profession in context. *Social work*, 63, 17–26. doi:10.1093/sw/swx052
- Gambrill, E. (2010). Evidence-based practice and the ethics of discretion. *Journal of Social Work*, 11, 26–48. doi:10.1177/1468017310381306
- Gibson, K., Samuels, G., & Pryce, J. (2018). Authors of accountability: Paperwork and social work in contemporary child welfare practice. *Children and Youth Services Review*, 85, 43–52. doi:10.1016/j.childyouth.2017.12.010.
- Gursansky, D., Quinn, D., & Le Sueur, E. (2010). Authenticity in reflection: Building reflective skills for social work. *Social Work Education*, 29, 778–791. doi:10.1080/02615471003650062
- Hylland, I. (2001). *Fokusgrupper som kvalitativ datainsamlingsmetod* [Focus groups as a qualitative data collection method] (2. rev. Ed.). FOG-rapport nr. 42. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap, Forum för organisations- och gruppforskning, Linköpings Universitet. Retrieved from <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:SE:llu:dlva-33194>
- Ingram, R., Fenton, J., Hodson, E., & Jindal-Snape, D. (2014). *Reflective social work practice*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave MacMillan.
- Kinsella, E. A. (2010). Professional knowledge and the epistemology of reflective practice. *Nursing Philosophy*, 11, 3–14. doi:10.1111/j.1466-769X.2009.00428.x
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: The importance of interaction between research participants. *Sociology of Health and Illness*, 16, 103–121. doi:10.1111/1467-9566.ep11347023
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd Edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Liljegren, A., & Parding, K. (2010). Ändrad styrning av välfärdsprofessioner: Exemplet evidensbaserad i socialt arbete [Changed governance of welfare professions: The example of evidence-based social work]. *Socialvetenskaplig tidskrift*, 27(3–4), 270–288.
- Mantzoukas, S. (2008). A review of evidence-based practice, nursing research and reflection: Levelling the hierarchy. *Journal of Clinical Nursing*, 17, 214–223. doi:10.1111/j.1365-2702.2006.01912.x
- Mann, K., Gordon, J., & MacLeod, A. (2009). Reflection and reflective practice in health professions education: A systematic review. *Advances in Health Sciences Education*, 14, 595–621. doi:10.1007/s10459-007-9090-2
- Mattsson, T. (2017). *Kunskap och lärande i socialt arbete: Om socialarbetare och viljan att veta* [Knowledge and learning in social work: About social workers’ and the willingness to learn]. Malmö: Gleerups
- Mullen, E. J., Shlonsky, A., Bledsoe, S. E., & Bellamy, J. L. (2005). From concept to implementation: Challenges facing evidence-based social work. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice*, 1(1), 61–84. doi:10.1332/1744264052703159
- Munro, E. (2004). The impact of audit on social work practice. *British Journal of Social Work*, 34, 1075–1095. doi:10.1093/bjsw/bch130
- Mäkitalo, Å (2012). Professional learning and the materiality of social practice. *Journal of Education and Work*, 25, 59–78. doi:10.1080/13639080.2012.644905
- Nilsen, P., Nordström, G., & Ellström, P. E. (2012). Integrating research-based and practice-based knowledge through workplace reflection. *Journal of Workplace learning*, 24, 403–415. doi:10.1108/13665621211250306
- Otto, H. U., Polutta, A., & Ziegler, H. (2009). Reflexive professionalism as a second generation of evidence-based practice: Some considerations on the special Issue “what works? Modernizing the knowledge-base of social work”. *Research on Social Work Practice*, 19, 472–478. doi:10.1177/1049731509333200
- Ponnert, L., & Svensson, K. (2016). Standardisation – The end of professional discretion? *European Journal of Social Work*, 19, 586–599. doi:10.1080/13691457.2015.1074551
- Ruch, G. (2002). From triangle to spiral: Reflective practice in social work education, practice and research. *Social Work Education*, 21, 199–216. doi:10.1080/02615470220126435
- Schön, D. (1991). *The reflective practitioner*. Aldershot: Ashgate

- Sicora, A. (2017). Reflective practice, risk and mistakes in social work. *Journal of Social Work Practice, 31*, 491–502. doi:10.1080/02650533.2017.1394823
- Timmermans, S., & Epstein, S. (2010). A world of standards but not a standard world: Toward a sociology of standards and standardization. *Annual review of Sociology, 36*, 69–89. doi:10.1146/annurev.soc.012809.102629
- van Manen, M. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching, 1*, 33–50. doi:10.1080/1354060950010104
- Vetenskapsrådet. (2017). Etik [Ethics]. Retrieved from <https://vr.se/etik.4.3840dc7d108b8d5ad5280004294.html>
- Watkins, H. E. (2016). *Finding the reflective learner online: Developing a richer model of reflection in a large-scale internet class* (Doctoral dissertation). Virginia Beach: Regent University.
- Webb, S. A. (2001). Some considerations on the validity of evidence-based practices in social work. *British Journal of Social Work, 31*, 57–79. doi:10.1093/bjsw/31.1.57
- Yip, K. S. (2006). Self-reflection in reflective practice: A note of caution. *British Journal of Social Work, 36*, 777–788. doi:10.1093/bjsw/bch323
- Yliruka, L., & Karvinen-Niinikoski, S. (2013). How can we enhance productivity in social work? Dynamically reflective structures, dialogic leadership and the development of transformative expertise. *Journal of Social Work Practice, 27*, 191–206. doi:10.1080/02650533.2013.798157

Publikation B:

The role of reflection in family support social work and its possible promotion by a research-supported model


Ryding, J., & Wernersson, I.

Publicerad: "Journal of Evidence-Based Social Work"

Taylor & Francis, maj 2019

Publicerad med tillstånd

The Role of Reflection in Family Support Social Work and Its Possible Promotion by a Research-Supported Model

Jennie Ryding  and Inga Wernersson

Department of Social and Behavioural Studies, University West, Trollhättan, Sweden

ABSTRACT

Purpose: There is a prevailing controversy over the use of evidence-based practice (EBP) within human-service organizations. Since it is argued that it is a threat to reflection, proven experience, and tacit knowledge, we wanted to investigate the impact of the research-supported, family-centered model Family Check-Up (FCU) on practitioners' use of, and opportunities for, reflection.

Method: Focus group interviews with family support social workers trained in FCU ($n = 19$) were conducted.

Results: The significance of reflection for social work practice is clearly indicated. It is crucial for providing quality care: for making progress, processing cases, and effecting change in client-related work. Described as a coping-mechanism, it is also crucial for practitioners. Since various elements of FCU require practitioners' reflective ability, it was argued that it promotes both reflection and professional learning.

Discussion: Rather than constituting a threat to reflection, FCU was seen as promoting it, indicating an inaccuracy in prevailing assumptions about research-supported models. This implies the need for revising the definition of such models to promote their potential use and benefits. Working with FCU, however, demands sufficient resources.

Conclusion: With an increased focus on "production" leading to changes in priorities, it is argued that resources and opportunities for reflection decrease. As FCU and similar models seem to allow for the incorporation of reflection into ordinary tasks, we propose that they be used to prevent reflection from becoming even more difficult. However, to gain from the benefits of both reflection and research-supported models, various external factors need to be considered.

KEYWORDS

Reflective practice; EBP; social work; professional development; workplace learning; human service organizations; focus groups

The role of reflection in complex, dynamic practices, like Western social work, has been emphasized in previous studies (e.g. Kinsella, 2010; Mann, Gordon, & MacLeod, 2009; Ryding, Sorbring, & Wernersson, 2018; Schön, 1991; Thompson & Thompson, 2018). Despite its many benefits, like constituting an important part of experiential learning, improving decision-making and increasing productivity (Avby, 2018; Ellström, 2006; Kolb, 2015; Schön, 1991; Sicora, 2017; Yliruka & Karvinen-Niinikoski, 2013), resources for reflection and reflective practice appear to be decreasing in favor of other practice-approaches. The increased governance of the public sector is one example of external

CONTACT Jennie Ryding  jennie.ryding@hv.se 

© 2019 The Author(s). Published with license by Taylor & Francis Group, LLC.

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

changes affecting social work. Such changes have led to a strong focus on economic efficiency, performance management and standardization, which in turn mean increased levels of documentation and an impact on practitioners' discretion, autonomy and opportunities for reflection and learning (Lorenz, 2015; SOU, 2018:32; Thompson & Thompson, 2018). Moreover, it is argued, prevailing changes in social work practice are caused by a political agenda (Bergmark & Lundström, 2011; Denvall & Johansson, 2012) building on, from a social work perspective, contradictory ideas and ideals from the audit system and private sector (Liljegren & Parding, 2010; Munro, 2004; Webb, 2001). Organizational logic, with its bureaucracy as a tool for control, has furthermore led to an increased emphasis on standardized and manual-based treatments, assessments, and programs for the performance of work (Liljegren & Parding, 2010; SOU, 2018, p. 32), often research-supported ones. This type of approach entails the risk of degrading and subordinating practitioners' professional knowledge, and to an even larger extent their proven experience, tacit knowledge, reflection and relationship-based ways of conducting social work (e.g. Barfoed & Jacobsson, 2012; Heiwe et al., 2013; Ingram, Fenton, Hodson, & Jindal-Snape, 2014).

Another consequence of the attempts to improve public sector organizations using ideas from other sectors is the prevailing controversy surrounding evidence-based practice (EBP), also evident within social work. EBP is a phenomenon with various definitions. Its varied meanings within different fields and contexts have impacted the understanding and interpretation of what it is and its possible use in practice. Sackett and colleagues' definition is one that is frequently referred to: "the conscientious, explicit and judicious use of current best evidence about the care of individuals [clients]" and "the integration of best research evidence with clinical expertise and [client] values" (cited by Parrish & Oxhandler, p. 272, Parrish & Oxhandler, 2015). Evidence-based social work is one example of EBP occasionally defined according to a particular context:

placing the client's benefits first, evidence-based practitioners adopt[ing] a process of lifelong learning that involves continually posing specific questions of direct practical importance to clients, searching objectively and efficiently for the current best evidence relative to each question, and taking appropriate action guided by evidence. (Gibbs, 2003a, p. 6, in Mullen, Shlonsky, Bledsoe, & Bellamy, 2005)

With these definitions in mind, it appears that autonomy and the capacity of being informed and critical consumers of evidence, as well as being capable of assessing and individualizing practices, constitute important features for working with both EBP and research-supported treatments and models. Thus, further studies on EBP in various fields are needed for a better understanding of its impact and role in practice. In addition to this, few previous studies have investigated reflection in relation to EBP and research-supported models. This highlights the need for such studies to gain further insight into whether or not such models constitute a "threat" to essential features of social work practice, like reflection, emotions, and values, something often hinted at by its opponents (D'Cruz, Gillingham, & Melendez, 2007; Ingram et al., 2014). Indeed, practitioners' experience and intuition, or practice wisdom, is an important aid in decision-making and finding solutions to each case. Despite using manuals or methods, solutions to specific situations might not be provided immediately (Kwan & Reupert, 2018; Schön, 1991), therefore requiring the practitioner's reflective capacity and intuition for judging how to proceed (Mullen et al., 2005; Thompson & Thompson, 2018). Intuition thus means more than merely a "gut-feeling"; it is rather

a capacity based on both professional knowledge and experience (Eneroth, 1990). In light of this, the purpose of this study is to investigate the opportunities for reflection in using the research-supported model Family Check-Up (FCU). Trying to enhance practice through EBP has, among other worries, raised concerns about the control and regulation of practitioners in a “planned and systematically organized environment” (Webb, 2001, p. 57). Randomized control trials (RCT), placed at the top of the “evidence-hierarchy,” are frequently criticized in relation to the complex nature of social work. Advocates of EBP do, however, emphasize its beneficial characteristics, like the capacity to reduce the theory-practice gap and uncertainty, to improve service quality and increase efficiency and effectiveness through ongoing evaluation and improvement (Gambrell, 2010; Gredig & Marsh, 2013; Heiwe et al., 2013; Mullen et al., 2005). Indeed, the controversy seems real, and is described in previous research with concepts like “new” and “traditional” professional styles (Barfoed & Jacobsson, 2012), and “organizational” and “occupational” professionalism (Liljegren & Parding, 2010). However, to differentiate between practices so strongly can be considered problematic. Surely reality is not as black and white (also emphasized by Liljegren & Parding, 2010). Certainly, both approaches have advantages that are important and useful for improving practice. Not having to choose between types of knowledge, such as between research-based and experience-based knowledge, or between economically and professionally motivated prioritizations is a goal worth striving for, i.e. bridging the gap (e.g. Soydan, 2015). Hence, the controversy makes it both necessary and interesting to view EBP from other angles than the ones dominating discussions today (Mantzoukas, 2008; Webb, 2001).

In terms of research-supported treatments and models, this study focuses on FCU: a strengths-based family-centered intervention aimed at promoting children’s mental health and providing parent-support. The model has two phases: assessment and feedback and parent management training. Since it is adaptive, it can be adjusted to fit the specific needs of each family. In Sweden, FCU is offered by Social Services and used for preventative and treatment-focused interventions, thus including various professions like social workers, school counsellors and practitioners at children’s health centers. Presently, FCU is offered at a couple of health centers in Sweden and has also been used in a pilot-study regarding children’s obesity. This study focuses on family support social workers who are educated and active in FCU. In their work, they meet families in crisis or those with social problems, like abuse, or families with children exhibiting problematic social behavior. The purpose of family support is thus to help the family find useful strategies for overcoming their difficulties. The participants’ work contains both individually designed efforts (with the specific family) and group activities, like parent groups, and is performed individually or in pairs of social workers. The services offered are either voluntary or mandated. The practitioners meet the families both in their homes and at the social services resource-unit. Family support can also assume different forms: dialogue (i.e. with an individual or family), network meetings, direct work in everyday situations, and other supportive activities. Video observation and assessments are common elements in the work with FCU. The social workers involved are offered method-, process-, and specific FCU-supervision when handling dilemmas in practice. The specific FCU-supervision is provided by the Centre for Progress in Children’s Mental Health (UPH) (public primary care). UPH is responsible for the implementation and education of FCU in Sweden. Studies on FCU have been conducted in both Sweden and the U.S., providing evidence for its effect in treating families with children who have

mental health problems (e.g. Dishion, Forgatch, Chamberlain, & Pelham, 2016; Ghaderi, Kadesjö, Björnsdotter, & Enebrink, 2018).

Reflection in practice

It is argued that EBP diminishes important features of the way social work is conducted, and strong criticism has been directed at it (Gredig & Marsh, 2013; Ingram et al., 2014; Thompson & Thompson, 2018). However, EBP and reflection do, in many ways, appear to share similar objectives. Theory-based knowledge and EBP have, for example, been shown to promote life-long learning (e.g. Mullen et al., 2005) – as has reflection – in constituting an important feature of effective learning from experience and in the identification of knowledge gaps (Ellström, 2006; Gould, 2004; Kolb, 2015; Mann et al., 2009; Schön, 1991). A holistic approach/perspective is another similarity, in which several factors are taken into consideration when treating clients, thus reducing the risk of mistakes as well as providing ethical treatment with the client's needs and interests in mind (Mullen et al., 2005; Sicora, 2017). Additionally, both are characterized as process-driven rather than being one-time applications (e.g. Boud, Keogh, & Walker, 1985; Kolb, 2015; Mullen et al., 2005).

Nevertheless, current influences from the audit system are affecting human-service organizations and their professions (Liljegren & Parding, 2010; Munro, 2004), implying the need for “softer” features of practice and emphasizing reflection, relationships and intuition (e.g. Ingram et al., 2014). A study by Ryding et al. (2018) investigated family support social workers' use of reflection, describing it as a necessity for being able to adopt differing perspectives and making progress in the client-related work. Furthermore, it offers a sense of legitimacy and serves a protective function. However, due to it being more “intangible”, or “fuzzy,” in character, it can be difficult to measure reflection to prove its value and impact, one possible reason for its not being prioritized (e.g. Bindels, Verberg, Scherpbier, Heeneman, & Lombarts, 2018; Ryding et al., 2018). Productive reflection is a concept used in relation to reflection at work (Boud, Cressey, & Docherty, 2006; Dilschmann & Docherty, 2007). Considered to be a way of releasing new productive forces within organizations by encouraging co-workers' vital and creative sides, productive reflection can enable new commitment, with practitioners being part of the creation of new identities and meanings, i.e. non-material assets for the organization. However, to make reflection productive, emphasis on life-quality of co-workers and continuous learning is needed (Dilschmann & Docherty, 2007).

Reflection is a multifaceted concept with several designated meanings and definitions. Turning to dictionaries, the Swedish National Encyclopedia defines reflection as thorough (and deep) thought or spontaneous thought or conclusions. Merriam-Webster defines it as a formed thought, idea or opinion or a remark made, or the consideration of some subject matter, idea or purpose. It is important to note that reflection and thinking are two different activities; reflection implies a more structured, systematic, and purposeful way of thinking, linking fact with deeds otherwise isolated from each other, and bridging a gap between the two. As it makes possible both a conversation with and an observation of oneself, insights and perspectives on actions and experiences can be reached, which then enables learning (Arms Almengor, 2018; Bie, 2007; Birge Rönnerfelt & Norman, 2015; Dewey, 1998; Hood, 2018; Watkins, 2016). Nevertheless, reflection, similar to professional expertise, is a skill that is learned and thus takes time to master. By investigating what you

are doing and why, reflection is a tool for developing both self-awareness as well as an understanding of the practice you are in (Hood, 2018).

In relation to reflection and work, one common concept is reflective practice. Reflective practice can be described as a reflective conversation with the situation (Schön, 1991), in which the concepts *espoused theories* and *theories-in-use* are used, referring to what we say we do and what we actually do. At times the two are not consistent. To narrow the gap between the two, reflective practice is regarded as purposeful, aiding in increasing our awareness about this inconsistency (Arms Almengor, 2018; Schön, 1991). Taking both the past, present and future into consideration, reflective practice is a process for evaluating one's own, and the client's, behavior, thoughts and responses (Dicken & van Graan, 2016; Schön, 1991; Yip, 2006).

Reflection and reflective practice are important elements for integrating new learning into individuals' knowledge-bases. Tacit and impersonal, it is a knowledge-type often expressed through actions rather than words, resulting in difficulty for others to access it. By transforming such knowledge into rules and work-routines, possibilities are created for its transfer to a collective level. Hence, this type of learning and knowledge-acquisition can support organizational learning (Nilsen, Nordström, & Ellström, 2012; Redmond, 2004).

For facilitating reflection at work, various tools are described as useful. These are tools with varying structures and applicableness at the individual and/or collective level. One often-mentioned tool, or source, for facilitating reflection is supervision. With various forms of supervision, such as process and method supervision, occurring within the field of social work, space for various types of reflections is offered, both individually and collectively. Different forms of supervision offer practitioners the possibility to reflect on various aspects of work, e.g. a specific client, the organization, management, or a specific method, either together with a colleague/-s or alone with the supervisor. Supervision therefore enables social workers to think about various aspects of their practice, both critically and on a wider, contextual and organizational level, thus offering a reflective forum (provided there is enough support) (Ingram et al., 2014). Since it promotes both individual (together with the supervisor) and collective reflection, supervision can be seen as contributing to both a managerial, supportive, and educational function, as proposed by Kadushin (1976, in Ingram et al., 2014). Occurring in different constellations, it can be argued that various forms of supervision are of varying appropriateness for dealing with different questions. Thus, certain matters are, for example, dealt with in individual supervision, while others are handled collectively, in turn enabling and promoting various types of reflection as well as learning, all depending on structure and form (e.g. Bradley & Höjer, 2009; Ryding et al., 2018).

In conclusion, resources for reflection in practice appear to have decreased, making it an individual responsibility for social work practitioners. Simultaneously, focus on EBP has increased, a possible result of external forces affecting social work practice. However, since it is argued that EBP makes practitioners less reflective, concerns have been raised as to whether EBP restrains social work practice (e.g. Avby, 2015; Scurlock-Evans & Upton, 2015). Clearly, prevailing trends are affecting the practitioners, presumably placing them in the dilemma of trying to balance organizational demands and client needs.

The present study

Although it has been increasingly advocated and implemented during recent years, attitudes toward EBP vary. This has created a controversy in terms of possible advantages and disadvantages (e.g. Mullen et al., 2005; Soydan, 2015; SOU, 2018:32; Webb, 2001). Opponents regard the increased implementation of research-supported treatments and models as the result of unwanted influences from the audit system that include increased focus on external control, standardization, and cost-effectiveness, which in turn affects human service organizations (e.g. Avby, 2018; Bergmark & Lundström, 2011). This is furthermore a change that is believed to orient practice towards prioritizing economic frames rather than emphasizing relationships and values as a means to secure clients' best interest (c.f. *people-processing* and *people-changing*, Hasenfeld in Gibson, Samuels, & Pryce, 2018). If reflection is a useful tool in social work practice (Mantzoukas, 2008; Ponnert & Svensson, 2016; Ryding et al., 2018), and important for learning (Boud et al., 1985; Ellström, 2006; Kolb, 2015), this trend can be considered problematic and not very constructive for practice. On the other hand, the view of EBP as a threat to reflection may not be quite correct either. With reflection making up an important part of practitioners' ability to apply research and make informed decisions based on both research and experience, EBP can be considered to include reflection rather than constitute a threat to it (e.g. Barfoed & Jacobsson, 2012; Gambrill, 2010; Gredig & Marsh, 2013). This is a matter that obviously depends on context.

The described controversy related to EBP and human service organizations raises questions about these practices and the practitioners functioning in them. Hence, this study aims at investigating the impact of a research supported model on social workers engaged in family support, who are trained and active in the model FCU, and what they see as the value and use of reflection. Does FCU affect their use of reflection in everyday practice, and if so, how? A further aim is to investigate practitioners' experience of resources and opportunities provided for reflection. The study was guided by the following research questions:

- (1) What is social workers' understanding of reflection in everyday practice and in relation to their work with the research-supported model FCU?
- (2) In what ways are opportunities and resources for reflection provided?

Method

Participants

The empirical basis of this study is part of a larger data set produced in 2016. Social workers who work for the Department of Social Services in a city in western Sweden were invited to participate in focus groups. The collaboration-partner in this research-project is the above mentioned UPH, which, among other things, provides implementation and training in FCU. Prior to the recruitment of participants, it was decided that only practitioners from the districts in which FCU is offered would be included in the study. At the time, seven out of 10 districts offered FCU.

In the larger material, a total of 103 social workers were invited to participate. Out of these, 30 were trained and active in FCU and 19 chose to participate, forming five focus

Table 1. Focus group participants

Participants (n = 19)	
No. of focus groups	5
Female	18
Male	1
Age range (years)	34–62
Mean age	47,57
Work experience range (years)	7,5–40
Mean work experience (years)	19,97

groups (of a total of 12). All participants belonged to pre-existing work groups at their respective workplace. The participants shared experiences from the same type of work and are trained in various models/methods related to the field, of which FCU is one. Further information about the participants is shown below (Table 1).

Each focus group had between three and five participants and the duration of the interviews was between 75 and 102 minutes (in total 7 h, 34 min). All interviews were recorded with a Dictaphone and transcribed verbatim. The first author conducted all focus groups. Neither the first author nor the co-author had previous experience of social work practice or previous research in the specific field. (The co-author has long experience of research on education and learning.) Extensive reading on the specific area had, however, been done prior to planning the study, and the first author has previous experience and knowledge about conducting focus group interviews and thematically analyzing data.

Procedure and interview

With the aim of reaching the standpoints of a professional group, rather than interviewing on an individual basis, the use of focus groups for collecting data was considered an appropriate method. Allowing participants to discuss the topic in groups rather than individually enabled both complementary and argumentative interaction (Kitzinger, 1994). Another advantage is the possibility of stimulating participants to share concrete, specific, and personal answers, supporting the disclosure of varying dimensions in opinions and understandings (Hylander, 2001; Kitzinger, 1994).

To recruit participants, an information letter about the study was first sent to the managers of each Social Services Resource Unit in the district, asking them for the names of practitioners working with family support. These practitioners were contacted individually by email regarding their interest in participating in the study, which later was confirmed via email or telephone. An information and consent letter describing the voluntariness and confidentiality of the study was sent to all invitees. Prior to conducting each focus group interview, a reminder was sent out. The first author conducted the interviews, which were held at the participants' respective work-place or at the UPH office in connection with occasions for the specific FCU-supervision. Each focus group began with participants being asked briefly to describe their respective work. What followed were a few open questions for promoting a discussion about reflection and their experience of the opportunities and resources provided, as well as their thoughts on FCU, without interfering in the dialogue. Before the focus-groups finished up, time was given for additional comments and thoughts.

Prior to conducting this study, a representative from the regional Ethical Board was consulted in regard to ethical approval for the study. However, due to its specific aim and

focus, it was not considered necessary. Other ethical rules and requirements for conducting research in Sweden (Vetenskapsrådet, 2017), have been respected and applied.

Analysis

The data-analysis was conducted along the lines of Braun and Clarke's recommendations for thematic analysis. The first step was to transcribe the audio files into text format by using the software ExpressScribe, which enabled a direct transcribing procedure of the audio-files. The process was comprised of listening to the files, using the software, while transcribing in Swedish what the participants were saying. To ensure its accuracy in matching the original content, a slow, careful listening was applied, making sure that everything the participants said was written down correctly. When there were difficulties in identifying what the participants said, the files were played back until it was determined that the transcription was accurate. After completing the process, the content of each focus group interview was copied and saved in a Word document. The transcripts from the five focus groups with FCU-trained practitioners constituted the unit of analysis. The second step was to read through the transcriptions, noting important content and developing ideas about possible interpretations. What followed was a second reading of the transcriptions using the software MAXQDA, thus enabling further coding and analysis and the organizing of the material into categories. No categories were developed beforehand; the study's research questions did, however, serve as guidance for the process of analysis. The subsequent step involved the organization of codes into themes, i.e. the compilation of various areas of interest. During the process of analysis, code and theme names were adjusted for an accurate highlighting of the content. All the above-mentioned steps were done using the Swedish transcripts, i.e. the coding-procedure in MAXQDA was done using Swedish codes and categories for capturing the content of the unit of analysis. Consequently, the results of the thematic analysis were all in Swedish but were, however, later translated into English. A professional proofreader was consulted for assuring the accuracy of the English language used, and for assisting in translating the quotes to make sure they corresponded to the original meaning. The first author had the major responsibility for both the analysis and the writing of this article. Throughout the process there was, however, a continuous discussion with the second author. Lastly, in 2018 the preliminary results of this study were presented at a network meeting for FCU-trained practitioners, which a number of participants from the previously completed focus groups attended. No remarks or objections were raised, however. An example of the analysis-procedure is found in the Appendix.

Findings

The thematic analysis resulted in three themes (see Table 2). Themes 1 and 3 had subthemes. When quoting, the relevant focus group is abbreviated FG, followed by its number. Quotes have been translated from Swedish into English. The word "client" can refer either to a family or an individual.

Table 2. Themes and sub themes

Themes	Subthemes
1. Reflection – a necessity in social work ^p	1.1. A protective function
2. The structuring of reflective practices	
3. A matter of priorities and resources	3.1. Facilitate and promote reflection with Family-Check Up? 3.2. A model that limits reflection?

Theme 1. reflection – a necessity in social work

It became evident that reflection is regarded as absolutely important for dealing with practice and all that it can imply. When discussing their thoughts and when hearing the word “reflection,” expressions like: “without reflection I don’t think there would be any change-work [working for change]” (FG3) and opinions of reflection as invaluable and crucial for conducting social work emerged. Hence, the notion that reflection is an important ingredient, or tool, was made clear, or as one participant said: “If you look at it the other way round, I cannot imagine how anyone could work in social work without reflecting” (FG5).

When discussing reflection in relation to their work, the use of questions was highlighted. *What are we doing? What happened? What could have been done differently? Is it helpful, meaningful? Are the parents and/or the child getting what they need?* were questions presented as examples, enabling the process in cases. Being related to each and every specific treatment-goal, they both inform and create a foundation for the next steps in the process. One participant argues:

Reflection is much about are we going the right way, do we have consensus, are we doing what the family wants or... sometimes you can, there might be a conflict, they [the client/family] actually want something that we don’t believe in. Or reflection on them... the interpersonal that happens between us. (FG4)

Reflections occurring in relation to each and every case also concern the matter of closing these cases. At times, it was mentioned, closing a case can be difficult, particularly when they involve clients you worked with for a long time. Perhaps the efforts were not leading to further progress or help; it can still be perceived easier to just keep working with the client rather than closing the case. In such situations, the need for reflecting upon the specific case and the therapeutic relationship, asking oneself whether any progress is still being made, was emphasized. If the answer is no, it is necessary to realize that it’s either time for closure, or that another therapist should take over the case. Reflection enables a clarification of your role as a professional, your work and the potential influence you exert on the client. One participant describes it this way:

For me, reflection is when I see, what is, let’s take a conversation or what I have observed during a conversation. I mean it’s much about myself as I see it. What is it that comes from the parent, what is the parent’s or the child’s action and what is my part in this? That I must always see, pay attention to. Even if I am silent as a mouse in the corner, I am still there... It is not just the interaction between parents and children, it’s also the parent-child interaction in relation to me that is sitting there. That I think is part of reflection, i.e. to see things from different positions and approaches. (FG4)

To reflect also upon your own role as a professional, in addition to the client's progress, was thus considered important.

Theme 1.2. a protective function

When discussing the need for reflection, one important aspect, or role it plays, emerged: that of protection. Functioning in a challenging and difficult practice, reflection appeared to have a protective function for the practitioners, in various ways. One participant says: "To cope with your work, to endure what is social work and family treatment it [reflection] is absolutely necessary" (FG2). For handling the close contacts with clients, which are occasionally emotionally charged, energy-consuming and even dangerous, emotions that arise and the complexity of their work were examples of why reflection was seen as crucial. "Clearing one's head" was another way of describing 'the need to get it out' (FG1), emphasizing the processing function of reflection as a coping mechanism. Participants in FG 2 stressed the importance of reflection as follows: "What would have happened to us if we didn't reflect?" "... I think I would have lost myself," and:

I think, sometimes you get hurt.... or become strongly affected. I think, if I didn't have the capacity or possibility to reflect upon it (the situation), or the permission [to do so], I would have, I think I would have driven myself into a ditch. It would have been really bad.

This was followed by a participant suggesting that reflection might in fact be considered a protective function, and the others agreed.

Considered obvious in situations of danger, menace or violence, it was nevertheless argued that reflection is equally important in tough situations in which no physical violence or danger is present. Situations can be difficult and stressful anyway, pointing to the need for reflection even then. Additionally, supervision was emphasized as important, when arguing for increased "safety." When there are at least two reflecting together, rather than only one person, it reduces the risk of being caught or dragged down in the situation/emotion. Likewise, reflection seemed more commonly used for handling difficult situations, rather than positive/easy ones:

I rarely reflect when something turned out really well, what was it that was good, what takes most time for reflection is when you are stuck When you experience some kind of difficulty, an obstacle or something, that's when it starts for me. It is very rare to reflect that "this turned out very well, how did it turn out so well?" But maybe I'm a little bit too problem-oriented, or difficulty, or obstacle oriented. (FG4)

It became evident that they wondered what would happen if they were not able to reflect. The risk of losing oneself, and becoming affected to a level that would not be healthy, were considered possible outcomes, complicating the possibility of "disconnecting" during time off.

Theme 2. the structuring of reflective practices

Discussions about forms of reflection occurred in the focus groups. Reflection was said to occur on an individual basis, a type of reflection occurring more or less constantly, in which you use yourself as a tool. This means reflecting by oneself when dealing with experiences, dilemmas, thoughts etc., occurring anywhere and at any time. It was

described as an activity important for preparing for client-meetings, for reflecting during such meetings and in other situations. One participant says:

I think, in the work with a family, I think that, I think I reflect all the time, in some way. You say something and then you think and then... Then there are moments when I reflect more, but perhaps I'm not aware. In a way, it happens I think. (FG5).

Individual reflection was described as occurring after various meetings, with clients, colleagues or others, in which it functions as a tool for summarizing and processing impressions and experiences, aiding decision-making on future steps in the specific case. "There is always a reflection occurring in the head, directly after every meeting, I think. In my own head only" (FG2). Despite occurring only personally, it was said to vary in formality, depending on when and how it is performed. When time is set aside for reflection, like in conjunction with client meetings, it was claimed to be more formal, and the more constant, ongoing type of reflection was considered less formal. In addition to the individual type, collective reflection with colleagues and clients or in supervision was mentioned, similarly varying in formality. Examples of more formal occasions were supervision, whereas knocking on a colleague's door or "buttonholing" one or two co-workers down the hall for joint reflection was considered less formal. The level of formality thus depends on prior planning and structure, at least partly. The importance of all types was, however, emphasized. At times, it might not be possible to wait for supervision for dealing with a thought or dilemma, for which it was argued the informal type is necessary for handling the situation at hand. Enabling sharing and the creation of mutual understandings were other benefits to collective reflection that were described. Individual and collective reflection also seemed to complement each other: if a solution or answer cannot be reached through individual reflection, or one's reflective capacity is limited, the dimensions or perspectives provided by collective reflection were considered helpful and valuable. Both individual and collective reflection were said to be important for doing a good job, and developing as a social worker. The need for sharing in general was emphasized, however more specifically for difficult situations:

After difficult meetings, and you are able to sit down with a colleague and really work through and feel that you are prepared for the meeting [the next one with that specific client], and you have twisted and turned and worked and you go in and have the meeting and it turns out the way you had expected, you feel like "yes!" afterwards and it feels really good, when you have had the possibility to do that work. You then feel very professional and very good. So, it is important, yes, important reflections. (FG5)

Additionally, the role of reflection for ensuring quality in the care provided was emphasized. This was specifically evident in situations of collaboration with other professionals on a client, where talking and sharing was crucial. As one participant observed: "That's a situation where it's really important to somehow manage to get together and reflect for... yes, for the sake of the case, for the sake of the family..." (FG1). Consequently, reflection does not only serve a protective function for the practitioners (Theme 1.2), but also for the clients. Talking about reflection and clients, collective reflection together with the client was also discussed and depicted as important for bringing about change and progress. Similar to the importance of collective reflection with colleagues, joint reflection with the client was felt to be essential, especially if perspectives or perceptions on the specific situation are not shared ones:

.... it will be a good basis for discussion, also with, both with your colleague but then also with the family. Sometimes you can be very open when you have reflected upon that “After meeting last time, I was thinking like this. When we are talking about it I was thinking that I noticed this... what are your thoughts?” and so on. That’s exciting. Sometimes you ask for permission: “I have been thinking about something, is it ok that I bring it up?” (FG3)

The very activity of reflection thus entails so much more than merely thinking about something, implying there is a need for “doing” something with the reflections you make since it doesn’t lead to something “automatically” (e.g. FG2).

Theme 3. a matter of priorities and resources

It was revealed that the participants shared an opinion that resources and opportunities for reflection – no matter the type – had decreased. Reasons for this were their increasingly busy practice and a limited prioritization of reflective practice, in favor of management tasks/elements. Despite limited time, there is, however, still a need to reflect. Due to this situation, they argued that it is all about finding, and taking, time for reflection. This can, however, be difficult if the time doesn’t exist in everyday work (due to a heavy workload, for example). One is, of course, allowed to reflect, but the organization is nevertheless responsible for controlling employees’ workload. This situation is said to hamper opportunities for less formal, collective reflection:

...most of it [reflection] occurs in your own chamber... because it can take time and, it might be a feeling you have that you want to think about... and then you may need to set aside time I think, so it might not always be that easy to just nab a colleague and propose what you want to reflect about, and if, is it just venting or is it something that’s a bit troublesome. (FG4)

This situation, it was argued, related to prevailing trends in social work. They talked about social work moving from a “reflection-domain” to a “production-domain,” resulting in reduced time for reflection and an increased level of administration and meetings:

In general, sometimes one feels that it gets to be a bit too much, regular meetings so, certain weeks when you both have case reviews, teams, supervision, APT, workplace meetings, and you sort of “ok, when do we have time to meet someone [i.e. a client] or work...?”. Some weeks are really tough when it turns out like that. Sometimes you almost have to choose one thing over something else, even if it... yes... (FG3)

Many of the meetings they are required/expected to attend were not considered forums for discussing or sharing experiences, reflections and dilemmas, but rather about “production”:

Then we are in production, this is where we’ll run the business, here we have the organization and political commissions and all those things, that we should relate to. It’s more so that you have much space for, I mean, we have a lot of room for information that I find completely uninteresting. Area sectors and managers, that I think, we spend quite a bit of time on.” (FG4)

Time as a factor was a recurring topic during the discussions. Allocating even 15 minutes for reflection after a meeting was considered difficult and something that could require organizational support. The participants felt that the provision of more structured reflection-time would be a possible solution to this problem since this might change the perception that reflection is an individual responsibility only, instead of the organisation’s.

Although structured opportunities such as supervision are offered, these meetings were not considered sufficient. Besides, one may not always be able to attend these meetings, due to a stressful work situation that prevents them from taking advantage of such opportunities for reflection. One participant says that this “is completely counterproductive since it [whatever the social worker needed to reflect upon] might leak out elsewhere, a little more unstructured, but you cannot really cope, sit there and talk, then it’s better I go and work” (FG5). Another risk encountered when there is too little time for reflection at work is the negative effect on one’s leisure time. Due to the prevailing situation, the participants argued that much reflection is conducted on the way home from work or in the evenings and weekends. One of the participants says: “.... you never get off work. It doesn’t matter if it is Saturday, Sunday or Monday. If you don’t have time to reflect at all at work, they [clients/cases] have to pop up in your spare time” (FG2).

A final comment, however, is that the participants considered themselves lucky in terms of possibilities for reflection when compared to other professionals within the Swedish social services.

Theme 3.1. facilitate and promote reflection with family check-up?

Since the participants were trained and active in FCU, that model was also discussed during the focus groups. The notion emerged that it promotes reflection, even demands that they include reflection in their practice. However, this is on the condition that sufficient time for working with it is provided by the employer. Reasons for this view were several, some primarily connected to the various elements of the FCU model, like observing recorded interactions (part of the assessment), which both requires and allows for reflection, Motivational Interviewing (MI) and the specific FCU-supervision (provided by UPH), but also through the work of encouraging parents to be reflective as well as the joint reflection between practitioners and parent/s. These factors are furthermore regarded as necessary for developing professionally.

Perhaps I reflect equally as much [as in other models], but, for example with FCU, as I said, when you for example are to prepare feedback, then you sort of go in and just, it’s sort of just a lot of reflection, or well, it becomes a massive effort, here I have to... and reflect. Like a selective measure, then of course you reflect in the meantime as well, but there, it gets to be so much. I don’t think I experience that when I’m working with family-treatment and am not working with FCU, when it occurs more... when you don’t have to deliver an assessment. That’s the difference, I think. It is really required of me that now on Tuesday it has to be done, completed, and then I have to deliver something, bring something. And for that it is required of me that I reflect. That I think is a huge difference. (FG5)

With reflection being included in the model in different ways, spending time on it was also felt to be more “approved of” compared to other models/methods in which reflection is not explicitly assumed as needed to make progress. This is, furthermore, a matter that they claim has affected their work in general, making them more reflective even in other situations.

I think that... it becomes very detailed reflection when we have gone through it here [at UPH], when you have sent in a film [for supervision and in this case prior to certification]. That rarely happens otherwise. You even get a numerical assessment of how you do things.

Much else [in their work] is based on preferences and thoughts and gut feelings, and well yes, intuition, but in this case, there is more, more practice of this. So, those reflections have left their marks, have become a springboard for trying to do things differently. (FG4)

Although agreeing that FCU promotes reflection, it was revealed in the analysis that there were variations in opinions regarding the amount or level of individual versus collective reflection. Most often, the work with FCU is performed individually and not in pairs as is otherwise common, thus enabling relatively good possibilities for individual reflection, especially since they are required to reflect to be able to complete various elements (of FCU). At the same time, it was asserted that collective reflection, was offered through the FCU-supervision, constituting an additional opportunity for supervision besides their regular ones. More informal types of collective reflection were thought of as their own responsibility to organize, through gathering some colleagues for joint reflection, watching observations together, etc. Still, the participants expressed a wish for more collective reflection opportunities, regardless the level of formality.

Theme 3.2. a model that limits reflection?

While FCU was mostly seen as promoting reflection, it was also revealed that there were those who saw it as limiting reflection. These opinions were, however, mainly present in one focus group, thus not expressed as frequently as claims of the opposite. Some considered its sessions to leave less room for reflection in the direct client-meeting compared to other models/methods. One reason was its highly structured character, that was in turn controlling, or “locking in” a practitioner through certain steps he/she must/should follow, certain things he/she needs to say etc., reducing one’s flexibility and restricting, or leaving less room for, reflection. Occasionally, these practitioners were of the opinion that FCU actually sets aside more time for reflection when compared to other methods/models: however, the type of reflection included is more superficial in character.

Discussion

This study provides insight into family-support social workers’ described use and need of reflection while active in the research-supported model FCU. With the prevailing controversy over the use of EBP in human service organizations in mind, the study also aimed at providing further insight into the possibilities of reflective practice when working with a research-supported model. Similar to the study by Ryding et al. (2018), the results emphasize the need for reflection in handling social work practice and for providing best possible care, which bears a resemblance to the described benefits of EBP. Likewise, it was argued that reflecting together with the client, one of the reflective practices described, is a way to achieve the client’s satisfaction regarding the service provided. Furthermore, it enables the creation and sharing of a mutual understanding between practitioner and client in terms of situation and goals. This constitutes another similarity between reflective practice and EBP that is in need of emphasis in light of the prevailing controversy. However, despite being regarded as highly important, time for reflection appeared to have decreased, due to an increased level of different forms of administration that are “stealing” from much-needed reflection-time. Other reasons were a poor understanding of the importance of reflection on the part of managers, in addition to

various external factors inherent in a politically controlled organization. It nevertheless needs to be mentioned that the participants, when comparing themselves to other professionals within the Swedish Social Services, considered they were lucky in terms of reflection opportunities.

While describing how social work is changing, leading to a reduced prioritization of reflection, FCU was nevertheless said to promote reflection and professional development. FCU, it was also argued, renders work in general more structured and effective. The idea that reflection is necessary for professional development and learning aligns with previous research (Boud et al., 1985; Ellström, 2006; Kolb, 2015; Schön, 1991). According to this study, FCU is an example of a research-supported model with the capacity to promote various types of reflective practice, thus also good for learning and professional development. Similarly, the reduction of resources for individual reflection is noted in previous research (e.g. Börjesson, Cedersund, & Bengtsson, 2015; Ryding et al., 2018; Thompson & Thompson, 2018), where one underlying cause is assumed to be a lack of effort put into organizing schedules that include reflection (SOU, 2018, p. 32). The present study does, however, seem to imply that social workers applying FCU in their work experience have rather good opportunities for engaging in individual reflection, mostly due to the model *requiring* them to be reflective. This finding shows that reflection and relationship-based approaches to practice can be integrated in standardized and manual-based treatments, thus contesting one argument against research-supported models. The way opponents and advocates portray EBP and differentiate between practices might make sense in theory but it does not, however, mirror real practice. By promoting not only practitioners' reflection but also parents'/clients' reflective ability, FCU enables practitioners to reflect upon the specific situation, to weigh in clients' needs and tailor a suitable treatment based on the model's different parts (e.g. Neander, 2011). Something that would most certainly not be possible without reflection. This aligns with research emphasizing practitioners' own capacity for applying the cyclical process of EBP (e.g. Mullen et al., 2005). Since social workers are required to combine and integrate evidence, client values, and expectations as well as their own expertise (Mullen et al., 2005), it can be argued that reflective capacity and proven experience are crucial even when working with research-supported models like FCU (Thompson & Thompson, 2018). Gibbs has conceptualized working with evidence-based practice in six steps (2003aa, in Mullen et al., 2005) (see Table 3), which can be seen as confirming the need for reflection when working from an evidence-based approach, thus also with research-supported models.

This conceptualization together with EBP as a cyclical process, underscore the resemblance to the aggregated definition of reflective practice by White, Fook, and Gardner

Table 3. The six steps of evidence-based practice (reproduced from Gibbs, 2003a, in Mullen et al., 2005).

-
1. Convert information need (prevention, assessment, treatment, risk) into an answerable question;
 2. Track down the best evidence to answer the question;
 3. Critically appraise the evidence for its validity (closeness to the truth), impact (size of the effect), and applicability (usefulness in our practice);
 4. Integrate critical appraisal with practice experience, client's strengths, values and circumstances;
 5. Evaluate effectiveness and efficiency in exercising steps 1–4 and seek ways to improve them next time;
 6. Teach others to follow the same process (Sackett, et al., 2000)
-

Table 4. Defining reflective practice (reproduced from White, Fook & Gardner, 2006)

-
1. A process (cognitive, emotional, experiential) of examining assumptions (of many different types and levels) embedded in actions or experience.
 2. A linking of these assumptions with many different origins (personal, emotional, social, cultural, historical, political).
 3. A review and reevaluation of these according to relevant criteria (context, purpose etc.).
 4. A reworking of concepts and practice based on this re-evaluation.
-

(2006). They believe that reflective practice, in various processes, has the capacity to question assumptions and thus improve action and learning (see Table 4).

Reflection is depicted as useful for integrating new perspectives into already existing experience and understanding, in turn enabling different or new approaches (Mantzoukas, 2008). In a similar way, it can be argued that systematic studies are both important and useful for practitioners in helping clients effectively, through for example its provision of methods and manuals. A combination of the two could be suggested as necessary for dealing with social work practice. This aligns with the statements from the participants, arguing that the use of FCU, in being a research-supported model, provides a sense of comfort, since they are not basing work merely on their own personal opinions or experiences. This is something that, if mentioned to the client, was also considered to be giving a certain probity to the treatment. An approach to work combining reflections upon the specific case with systematically tested knowledge regarding similar cases, forms a foundation on which to stand when treating the client. Bearing in mind that a degree in social work is an academic degree that is grounded in science, it appears quite strange that evidence and research is considered something “odd” or different, not compatible with social work practice. This is another argument for the continued use of research also later in practice.

The study reveals benefits in terms of working with a research-supported model, in this case FCU. However, to take advantage of these benefits, certain factors need to be addressed in relation to its everyday use. With a possible impact on both implementation and subsequent use, *time*, as in resources provided by the organization, is very important and in need of consideration. As per the participants, FCU as a model can be time-consuming. Nonetheless, when applied, it provides an extensive amount of information about the client, and can therefore be regarded as time well spent. However, with limited time for working with the model, benefits like these are at risk of being lost. Thus, a lack of sufficient time, aligned with other factors like a dearth of resources and negative or skeptical attitudes, are possible hindering factors, that are also described in previous research (Gray, Joy, Plath, & Webb, 2014; Heiwe et al., 2013; Pope, Rollins, Chaumba, & Rislser, 2011; Scurlock-Evans & Upton, 2015). Another possible consequence of limited time is practitioners’ choice to work from experience and tacit knowledge, instead of basing choices on evidence, since this requires less effort in comparison (Muskat, Mishna, Farnia, & Wiener, 2010). The evident struggle with time, for both reflective practice and working with specific models, needs to be analyzed in relation to previous and current trends in the field of social work, as mentioned in the introduction.

Similar to time, economy appears to be another important factor. Social Services in Sweden is a state agency, which means there is legislative and regulatory impact on the layout of practitioners’ work. However, representing the welfare system, social workers need to respond

to both organizational frameworks at a local level as well as to legislation and Social Services guidelines. The participants described a subjective experience of social work moving from a “reflection-” to a “production-domain,” also being their perceived reason for the decrease in resources for reflection. Such changes in practice have been portrayed in previous research also (e.g. Dolan, Pinkerton, & Canavan, 2006; Lorenz, 2015; Ponnert & Svensson, 2016; Thompson & Thompson, 2018). This is a situation that poses a risk of practitioners being caught in a dilemma in regards to whose needs to prioritize: their own, the client’s or the organization’s? and this in a hierarchic and bureaucratic environment (Bradley & Höjer, 2009; Burton & Van Den Broek, 2009). This undesirable situation means the risk of problems like deficiencies in treatment, heavy workloads, depletion of professionalism and a negative effect on budgets and results (Björktomta & Arnsvik, 2016). Furthermore, there is a risk to practitioners’ well-being. Through reflection, one’s role as a professional, the work done as well as potential influence on the client can be clarified. This, aligned with its possible positive impact on client work and treatment outcome, further stresses the role of reflection for ensuring good and professional care to the service users. Besides, not being able to process experiences through something like reflection, might pose a risk for long-term health problems, stress or other consequences (Ingram et al., 2014; Ryding et al., 2018; Yip, 2006). Since the participants describe reflection as a coping mechanism, this may be considered additionally supportive. This brings to mind Antonovsky’s *Sense of Coherence* (SOC) in which he argues that *Generalized Resistance Resources* (GRR) are important for reaching and maintaining SOC, i.e. to cope with stressors, challenges and misfortunes. Among the factors possible for constituting such resources, coping strategies, social support and the individual’s state of mind, are found (Antonovsky, 2005; Idan, Eriksson, & Al-Yagon, 2017).

The existence of various understandings of EBP and research-supported treatments and models was highlighted in the introduction. Critics argue that requiring the adoption of research-supported treatment is undertaken due to economic motives, with one major aim being increased cost-efficiency. A focus by many considered inappropriate for human service organizations (e.g. Gould, 2004; Ponnert & Svensson, 2016; Webb, 2001). However, effectiveness can imply various things, pointing at the matter’s complexity. The expression “time is money” implies that the issue is not the origin of the knowledge used, but rather the cost accepted for treating clients. Politicians and decision-makers might assume that manuals and structured models are more cost-effective than other approaches. However, research-supported models might imply extensive work, thus possibly also being more expensive. Costs and efficiency in short- contra long-term perspectives are presumably about a combination of factors, thus more complicated than the type of knowledge used. Mullen and colleagues (Mullen et al., 2005) argue that there is a difference between the mere application of manuals or guidelines and practitioners embracing an evidence-based way of conducting work. That is, there is a difference between practitioners as consumers of guidelines and manuals created by others and practitioners as critical information-seekers, examining research, justifying treatment decisions based upon the client’s needs and circumstances, and in turn evaluating the result of the treatment for future adjustment and use. Is such a distinction enough? A third alternative could be imagined in which EBP bridges science and practice and aims at reducing the problem of practice and academia not understanding each other. With attitudes, knowledge, and skills playing an important role in the application of EBP in practice, a coherent understanding is especially important (e.g. Gray et al., 2014). EBP

could thus be regarded as a confusing and indistinct concept, similar to reflection and reflective practice which are accused of lacking “conceptual clarity” (Kinsella, 2010). Again, this highlights the need for bringing about an understanding of EBP acceptable to both its opponents and advocates.

To work with and treat human beings is a complex practice consisting of problems not always clearly defined or possible to capture in unambiguous terms. This implies the need for a renewed and more clarifying view of EBP. By doing so, its multifaceted character can be displayed and promoted, and its benefits taken advantage of (Gambrill, 2010). Doing the same with reflection, a new understanding and use of both can be enabled, possibly improving social work practice.

Limitations

First, the sample originates from one city only. A geographical breadth could have provided varied insights, but was, however, not possible. Secondly, the approach of self-selected participants could be a limitation, since it implies that only practitioners with interest in the topic participated, possibly affecting the results. Thirdly, some focus groups were conducted at the UPH’s office and some at the participants’ respective work-place. Although not obviously noted by the interviewer, it may have influenced the discussions. Despite these limitations, this study still contributes with important and useful insights.

Conclusion and implications

Time as an important, occasionally hindering, factor in utilizing FCU in practice became evident, which supports the results of previous studies. Being an extensive model, thus occasionally time-consuming, the provision of sufficient time by the organization so that practitioners to work with it is of the utmost importance. This matter can be related to the importance of organizational readiness when implementing new models in practice (Ogden, Amlund Hagen, Askeland, & Christensen, 2009; Shea, Jacobs, Esserman, Bruce, & Weiner, 2014). The implementation process can greatly affect the potential success, or non-success, of a new model/practice within a context (Edmunds, Beidas, & Kendall, 2013). Thus, more tailored implementation strategies in which local context and circumstances are both considered and adapted to are advocated nowadays (Ogden et al., 2009; Pope et al., 2011; Stanhope, Tuchmann, & Sinclair, 2011). Prior to starting the implementation-process, organizations thus need to be sufficiently prepared for avoiding factors like insufficient time and resources that can later become obstacles. The need for thinking through and planning what will be the everyday use of models and methods before sending practitioners to training, is moreover highly important. Based on the participants’ statements, it appears that sending practitioners to training in new models/methods is a rule rather than an exception, no matter the number already in their treatment-repertoire. But the question is, how many treatments do, and can, practitioners use in practice? How many is it possible to use simultaneously with retained quality and fidelity? Or put differently, what creates ineffective organizations is a constant trial of new solutions, thus never allowing any one of them to become routinized, (March, 1991, in SOU, 2018, p. 32). If working with new approaches implies a struggle for the practitioner, falling

back on previous approaches, like basing work solely on experience, is a risk (Muskat et al., 2010). By investigating the actual need for new knowledge and treatments in the work-group/organization, while both bearing clientele and surrounding factors in mind and planning ahead in terms of training, practice can be well thought-through, priorities determined, and resources saved.

In times of increased economic focus, the practitioners seem to sense a decrease in the time they have for those features of care that are important in terms of providing good quality and attaining long-lasting results. One example of these features is reflection. However, contrary to the opinions of its critics, FCU, the research-supported model in focus for this study, actually appears to promote reflection. This is indeed positive, but also problematic, if practitioners trained in the model are hindered by organizational factors from utilizing it, not least from an economic perspective. A perception of reduced resources for reflection was stated by the participants, while simultaneously arguing for FCU to promote reflection. This brings to mind the notion of trying to satisfy part of their reflection-need by enabling them to work with research-supported models, like FCU. Bearing in mind the previously stated potentially positive aspects of working with such models, it can be argued that it is a way of both satisfying the need for time for reflection and enabling competence development. Reflection thus needs consideration when allocating resources. Since it is important for coping with work and making progress in cases, there are few reasons for the ignorance of reflection. By using certain models, such as FCU, for enabling practitioners to reflect, research-supported models and reflective practice could possibly also be combined. Sharing similar objectives, a profitable situation could be reached. However, this requires decision-makers' realization and acknowledgement of reflection as important for taking on an "evidence-based approach." If not, there is a risk of practitioners becoming the mere users of models or guidelines, and thus applying them in an uncritical and unreflective way. This is an approach that is presumably not beneficial in the long run. By depicting both reflective practice and EBP in a different way, a new understanding could be reached. For doing so, similarities and benefits of the two concepts are in need of highlighting, to replace existing, and not rarely destructive, preconceptions.

Acknowledgments

The authors wish to thank the participants for contributing and bringing valuable insights to the matter being researched. Also, thanks to the Center for Progress in Children's Mental Health for co-financing this project.

Funding

This research was partly funded by the Center for Progress in Children's Mental Health, a unit within the public primary care provider Närhälsan, Sweden.

ORCID

Jennie Ryding  <http://orcid.org/0000-0001-6267-5802>

References

- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium [The mystery of health]*. Stockholm, Sweden: Natur och kultur.
- Arms Almengor, R. (2018). Reflective practice and mediator learning: A current review. *Conflict Resolution Quarterly*, 36, 21–38. doi:10.1002/crq/21219
- Avby, G. (2015). *Evidence in practice: On knowledge use and learning in social work* (Doctoral dissertation). Linköping University Electronic Press, Linköping, Sweden. doi:10.3384/diss.diva-117912
- Avby, G. (2018). *Att utveckla professionell expertis [To develop professional expertise]*. Lund, Sweden: Studentlitteratur.
- Barfoed, E. M., & Jacobsson, K. (2012). Moving from 'gut feeling' to 'pure facts': Launching the ASI interview as part of in-service training for social workers. *Nordic Social Work Research*, 2, 5–20. doi:10.1080/2156857X.2012.667245
- Bergmark, A., & Lundström, T. (2011). Guided or independent? Social workers, central bureaucracy and evidence-based practice. *European Journal of Social Work*, 14, 323–337. doi:10.1080/13691451003744325
- Bie, K. (2007). *Reflektionshandboken [The reflection manual]*. Malmö, Sweden: Gleerups.
- Bindels, E., Verberg, C., Scherpbier, A., Heeneman, S., & Lombarts, K. (2018). Reflection revisited, how physicians conceptualize and experience reflection in professional practice – A qualitative study. *BMC Medical Education*, 18, 105. doi:10.1186/s12909-018-1218-y
- Birge Rönnerfelt, M., & Norman, E. (2015). *Reflektion som arbetsutveckling [Reflection as work-development]*. Stockholm, Sweden: Stiftelsen Stockholms läns Äldrecentrum.
- Björktomta, S.-B., & Arnsvik, A. (2016). *Socialt arbete – I rörelse [Social work – In movement]*. Sollentuna: FOU Nordväst. Forskningsrapport 2016: 4. Retrieved from <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-330472>
- Börjesson, U., Cedersund, E., & Bengtsson, S. (2015). Reflection in action: Implications for care work. *Reflective Practice*, 16, 285–295. doi:10.1080/14623943.2015.1023275
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). Promoting reflection in learning: A model. In D. Boud, R. Keogh, & D. Walker (Eds.), *Reflection: Turning experience into learning* (pp. 18–40). London, UK: Kogan Page.
- Boud, D., Cressey, P., & Docherty, P. (2006). Setting the scene for productive reflection. In D. Boud, P. Cressey, & P. Docherty (Eds.), *Productive reflection at work: Learning for changing organizations* (pp. 3–10). London, UK: Routledge.
- Bradley, G., & Höjer, S. (2009). Supervision reviewed: Reflections on two different social work models in England and Sweden: Granskad handledning: Reflektioner från två olika handledningsmodeller i England och Sverige. *European Journal of Social Work*, 12, 71–85. doi:10.1080/13691450802220990
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101. doi:10.1191/1478088706qp0630a
- Burton, J., & Van Den Broek, D. (2009). Accountable and countable: Information management systems and the bureaucratization of social work. *British Journal of Social Work*, 39, 1326–1342. doi:10.1093/bjsw/bcn027
- D'Cruz, H., Gillingham, P., & Melendez, S. (2007). Reflexivity, its meanings and relevance for social work: A critical review of the literature. *The British Journal of Social Work*, 37, 73–90. doi:10.1093/bjsw/bcl001
- Denvall, V., & Johansson, K. (2012). Kejsarens nya kläder: Implementering av evidensbaserad praktik i socialt arbete [The emperor's new clothes – The implementation of evidence-practice in social work]. *Socialvetenskaplig tidskrift*, 19, 26–45. Retrieved from <http://journals.lub.lu.se/index.php/svt/article/view/15726>
- Dewey, J. (1998). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, D.C: Houghton Mifflin.
- Dicken, C., & van Graan, D. (2016). Reflective practice skills. In K. Davies & R. Jones (Eds.), *Skills for social work practice* (pp. 142–161). London, UK: Palgrave MacMillan.

- Diltschmann, A., & Docherty, P. (2007). *Lönsamma samtal: Produktiv reflektion på arbetsplatsen [Profitable conversations: Productive reflection at work]*. Stockholm, Sweden: Premiss.
- Dishion, T. J., Forgatch, M., Chamberlain, P., & Pelham, W. (2016). The Oregon model of behavior therapy: From intervention design to promoting large-scale system change. *Behavior Therapy, 47*, 812–837. Retrieved from <https://doi-org.ezproxy.server.hv.se/10.1016/j.beth.2016.02.002>
- Dolan, P., Pinkerton, J., & Canavan, J. (2006). Family support: From description to reflection. In J. Canavan, J. Pinkerton, & P. Dolan (Eds.), *Family support as reflective practice* (pp. 10–18). London, UK: Jessica Kingsley Publishers.
- Edmunds, J. M., Beidas, R. S., & Kendall, P. C. (2013). Dissemination and implementation of evidence-based practices: Training and consultation as implementation strategies. *Clinical Psychology: Science & Practice, 25*, 152–165. doi:10.1111/cpsp.12031
- Ellström, P.-E. (2006). The meaning and role of reflection in informal learning. In D. Boud, P. Cressey, & P. Docherty (Eds.), *Productive reflection at work – Learning for changing organisations* (pp. 43–54). London, UK: Routledge.
- Eneroth, B. (1990). *Att handla på känn: Om intuition i professionell verksamhet [To act instinctively: About intuition in professional activity]*. Stockholm, Sweden: Natur och kultur.
- Express scribe transcription software (Version 5.82). [Computer program]. Retrieved from <https://www.nch.com.au/scribe/index.html>
- Gambrill, E. (2010). Evidence-based practice and the ethics of discretion. *Journal of Social Work, 11*, 26–48. doi:10.1177/1468017310381306
- Ghaderi, A., Kadesjö, C., Björnsdotter, A., & Enebrink, P. (2018). Randomized effectiveness trial of the family check-up versus internet-delivered parent training (iComet) for families of children with conduct problems. *Scientific Reports, 8*(article), 11486. Retrieved from <https://www.nature.com/articles/s41598-018-29550-z>
- Gibbs, L. (2003a). *Evidencebased practice for the helping professions: A practical guide with integrated multimedia*. Pacific Grove, CA: BrooksCole-Thompson Learning.
- Gibson, K., Samuels, G., & Pryce, J. (2018). Authors of accountability: Paperwork and social work in contemporary child welfare practice. *Children and Youth Services Review, 85*, 43–52. doi:10.1016/j.childyouth.2017.12.010
- Gould, N. (2004). Introduction: The learning organization and reflective practice – The emergence of a concept. In N. Gould & M. Baldwin (Eds.), *Social work, critical reflection and the learning organization* (pp. 1–9). Burlington, VT: Ashgate.
- Gray, M., Joy, E., Plath, D., & Webb, S. A. (2014). Opinions about evidence: A study of social workers' attitudes towards evidence-based practice. *Journal of Social Work, 14*, 23–40. doi:10.1177/1468017313475555
- Gredig, D., & Marsh, J. C. (2013). Improving intervention and practice. In I. Shaw, K. Briar-Lawson, J. Orme, & R. Ruckdeschel (Eds.), *The SAGE handbook of social work research* (pp. 64–82). Thousand Oaks, California: SAGE Publications Inc.
- Heiwe, S., Nilsson-Kajermo, K., Olsson, M., Gäfvels, C., Larsson, K., & Wengström, Y. (2013). Evidence-based practice among Swedish medical social workers. *Social Work in Health Care, 52*, 947–958. doi:10.1080/00981389.2013.834029
- Hood, R. (2018). *Complexity in social work*. Los Angeles, CA: Sage.
- Hylander, I. (2001). *Fokusgrupper som kvalitativ datainsamlingsmetod [Focus groups as a qualitative data collection method]* (2. rev. Ed.). FOG-rapport nr. 42. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap, Forum för organisations- och gruppforskning. Linköpings Universitet, Sweden. Retrieved from <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-33194>
- Idan, O., Eriksson, M., & Al-Yagon, M. (2017). The Salutogenic model: The role of generalized resistance resources. In M. B. Mittelmark, S. Sögy, M. Eriksson, G. F. Bauer, J. M. Pelikan, B. Lindström, & G. A. Espnes (Eds.), *The handbook of salutogenesis* (pp. 57–69). Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK435841/> Cham, Switzerland: Springer International Publishing.
- Ingram, R., Fenton, J., Hodson, E., & Jindal-Snape, D. (2014). *Reflective social work practice*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, UK: Palgrave.
- Kadushin, A. (1976). *Supervision in social work*. New York, NY: Columbia University Press.

- Kinsella, E. A. (2010). Professional knowledge and the epistemology of reflective practice. *Nursing Philosophy, 11*, 3–14. doi:10.1111/j.1466-769X.2009.00428.x
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: The importance of interaction between research participants. *Sociology of Health and Illness, 16*, 103–121. doi:10.1111/1467-9566.ep11347023
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Kwan, C. K., & Reupert, A. (2018). The relevance of social workers' personal experiences to their practices. *The British Journal of Social Work, 49*, 256–271. doi:10.1093/bjsw/bcy017
- Liljegren, A., & Parding, K. (2010). Ändrad styrning av välfärdsprofessioner: Exemplet evidensbaserad i socialt arbete [Changed governance of welfare professions: The example of evidence-based social work]. *Socialvetenskaplig tidskrift, 27*, 270–288.
- Lorenz, W. (2015). Social work expertise and the crisis of modernity. In H. Soydan & W. Lorenz (Eds.), *Social work practice to the benefit of our clients: Scholarly legacy of Edward J. Mullen* (pp. 9–30). Bozen-Bolzano University Press, Italy [electronic resource].
- Mann, K., Gordon, J., & MacLeod, A. (2009). Reflection and reflective practice in health professions education: A systematic review. *Advances in Health Sciences Education, 14*, 595–621. doi:10.1007/s10459-007-9090-2
- Mantzoukas, S. (2008). A review of evidence-based practice, nursing research and reflection: Levelling the hierarchy. *Journal of Clinical Nursing, 17*, 214–223. doi:10.1111/j.1365-2702.2006.01912.x
- MAXQDA 12 portable for Mac (Version 12). [Computer Program]. Berlin: Verbi GmbH.
- Mullen, E. J., Shlonsky, A., Bledsoe, S. E., & Bellamy, J. L. (2005). From concept to implementation: Challenges facing evidence-based social work. *Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice, 1*, 61–84. Retrieved from <https://doi-org.ezproxy.server.hv.se/10.1332/1744264052703159>
- Munro, E. (2004). The impact of audit on social work practice. *British Journal of Social Work, 34*, 1075–1095. doi:10.1093/bjsw/bch130
- Muskat, B., Mishna, F., Farnia, F., & Wiener, J. (2010). “We may not like it but we guess we have to do it.” Bringing agency-based staff on board with evidence-based group work. *Social Work with Groups, 33*, 229–247. doi:10.1080/01609510903366228
- Neander, K. (2011). Mötets magi – Om samspelsbehandling och vardagens välgörande möten [The magic of the meeting – On interaction treatment and the benefits of everyday encounters]. Retrieved from http://www.allmannabarnhuset.se/wp-content/uploads/2013/12/Motets_Magi.pdf
- Nilsen, P., Nordström, G., & Ellström, P. E. (2012). Integrating research-based and practice-based knowledge through workplace reflection. *Journal of Workplace Learning, 24*, 403–415. doi:10.1108/13665621211250306
- Ogden, T., Amlund Hagen, K., Askeland, E., & Christensen, B. (2009). Implementing and evaluating evidence-based treatments of conduct problems in children and youth in Norway. *Research on Social Work Practice, 19*, 582–591. doi:10.1177/1049731509335530
- Parish, D. E., & Oxhandler, H. K. (2015). Social work field instructors' view and implementation of evidence-based practices. *Journal of Social Work Education, 51*, 270–286. doi:10.1080/10437797.2015.1012943
- Ponnert, L., & Svensson, K. (2016). Standardisation – The end of professional discretion? *European Journal of Social Work, 19*, 586–599. doi:10.1080/13691457.2015.1074551
- Pope, N. D., Rollins, L., Chaumba, J., & Risler, E. (2011). Evidence-based practice knowledge and utilization among social workers. *Journal of Evidence-Based Social Work, 8*, 349–368. doi:10.1080/15433710903269149
- Redmond, B. (2004). Reflecting on practice: Exploring individual and organizational learning through a reflective teaching model. In N. Gould & M. Baldwin (Eds.), *Social work, critical reflection and the learning organization* (pp. 129–142). Burlington, VT: Ashgate.
- Ryding, J., Sorbring, E., & Wernersson, I. (2018). The understanding and use of reflection in family support social work. *Journal of Social Service Research, 44*, 494–508. doi:10.1080/01488376.2018.1476300

- Sackett, D. L., Straus, S. E., Richardson, W. S., Rosenberg, W., & Haynes, R. B. (2000). *Evidence-based medicine: How to practice and teach EBM (2nd ed.)*. New York, NY: Churchill Livingstone.
- Schön, D. (1991). *The reflective practitioner*. Aldershot, UK: Ashgate.
- Scurlock-Evans, L., & Upton, D. (2015). The role and nature of evidence: A systematic review of social worker's evidence-based practice orientation, attitudes, and implementation. *Journal of Evidence-Informed Social Work*, 12, 369–399. doi:10.1080/15433714.2013.853014
- Shea, C. M., Jacobs, S. R., Esserman, D. A., Bruce, K., & Weiner, B. J. (2014). Organizational readiness for implementing change: A psychometric assessment of a new measure. *Implementation Science*, 9(article), 7. Retrieved from <http://www.implementationscience.com/content/9/1/7>
- Sicora, A. (2017). Reflective practice, risk and mistakes in social work. *Journal of Social Work Practice*, 31, 491–502. doi:10.1080/02650533.2017.1394823
- SOU. (2018). *Ju förr desto bättre – Vägar till en förebyggande socialtjänst* [The sooner the better – Paths to a preventive social service]. Retrieved from <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2018/04/sou-201832/>
- Soydan, H. (2015). Introduction. In H. Soydan & W. Lorenz (Eds.), *Social work practice to the benefit of our clients: Scholarly legacy of Edward J. Mullen* (pp. 1–8). Bozen-Bolzano University Press, Italy [electronic resource].
- Stanhope, V., Tuchmann, E., & Sinclair, W. (2011). The implementation of mental health evidence based practices from the educator, clinician and researcher perspective. *Clinical Social Work Journal*, 39, 369–378. doi:10.1007/s10615-010-0309-y
- Thompson, S., & Thompson, N. (2018). *The critically reflective practitioner*. (Second edition). Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningsösed* [Good research practice]. Retrieved from <https://www.vr.se/analys-och-uppdrag/vi-analyserar-och-utvarderar/alla-publikationer/publikationer/2017-08-29-god-forskningssed.html>
- Watkins, H. E. (2016). *Finding the reflective learner online: Developing a richer model of reflection in a large-scale internet class* (Doctoral Dissertation). Regent University, Virginia Beach, Australia.
- Webb, S. A. (2001). Some considerations on the validity of evidence-based practices in social work. *British Journal of Social Work*, 31, 57–79. doi:10.1093/bjsw/31.1.57
- White, S., Fook, J., & Gardner, F. (2006). *Critical reflection in health and social care*. Maidenhead, Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Yip, K. S. (2006). Self-reflection in reflective practice: A note of caution. *British Journal of Social Work*, 36, 777–788. doi:10.1093/bjsw/bch323
- Yliruka, L., & Karvinen-Niinikoski, S. (2013). How can we enhance productivity in social work? Dynamically reflective structures, dialogic leadership and the development of transformative expertise. *Journal of Social Work Practice*, 27, 191–206. doi:10.1080/02650533.2013.798157

Appendix. Procedure of the data analysis which was guided by the recommendations of Braun and Clarke (2006). The presented examples were originally in Swedish and later translated into English

Phase	Description	Example
<i>Transcribing ^p</i>	All transcriptions of what the focus groups said are verbatim, using the software ExpressScribe.	
<i>Reading through</i>	All transcriptions were read through so that I became familiarized with the content. Important content and initial ideas about interpretations and connections were noted.	Example of content noted as important: ^p'I think that it is also in relation to the goals you are working towards together with the family. It is there, in that you are discussing and reflecting upon, like, where are we going and how far have we come and what is left before we reach the end of the road, and so on. I mean it is, there wouldn't be any point, I think... I mean if it wasn't included in our work. And that it is also to help the families in that way of thinking. That you, like you are saying, discuss together with the parents "where are we and how does it look", sort of. And if we didn't have that possibility, I mean with our colleagues, together in these various, like you are saying, these [situations] with supervision and method and so on, then I think it also would have been difficult for us to do it together with the family...'
<i>Coding</i>	A second reading of the transcripts followed, using the software MAXQDA, and simultaneously organizing data into initial codes that later were organized into groups of codes (i.e. categories). The created codes identified features of the data with relevance to the aim of the study. Codes were reworked after the initial coding.	The extract above was organized into the following codes: <i>Benefits and need reflection, Reflection as process/analysis, Collective reflection, Structured reflection, Supervision</i> The codes were later organized, and thus summarized, into one common category: <i>Reflection importance/meaning</i>
<i>Searching for themes</i>	Final codes were categorized into different, initial, themes. Codes relevant to one area of interest where collected under one theme, some with subthemes, with the aim of providing a true description of the data and in relation to the aim of the study.	For example: the codes mentioned above, which were summarized into the category <i>Reflection importance/meaning</i> , were considered to be related to the importance of reflection in a social work practice. Thus, there were various reasons for the importance of reflection according to the participants. An idea which was initially described by the theme "The need for reflection in social work".
<i>Reworking of themes</i>	Initial themes were reworked to ensure that they highlight the content of the data. Initial theme-names were reworked during the process to ensure their consistency with the data set.	The coded segments categorized into the theme "The need for reflection in social work" was reviewed and adjusted to fit the theme, with some being removed and other new codes, added. During the process, the theme was renamed "Reflection – a necessity in social work".
<i>Findings</i>	The final themes were used to describe the findings of the study. Quotes from the participants are used to further illustrate the content and meaning of each theme.	This specific theme was then used to describe the participants' thoughts and discussions of the importance and need of reflection in social work practice. The goal of this specific, and quite broad theme, was to capture the various reasons why reflection was considered important, like adding processes and progress to the client-related work, and serving as a coping-mechanism for practitioners, to mention a few examples.

Tidigare avhandlingar – Arbetsintegrerat lärande

THOMAS WINMAN Transforming information into practical actions A study of professional knowledge in the use of electronic patient records, 2012:1.

ANNIKA ANDERSSON In case of emergency Collaboration exercises at the boundaries between emergency service organizations, 2016:8.

MARIE WESTERLIND Knowing at work A study of professional knowledge in integration work directed to newly arrived immigrants, 2016:9.

SARA WILLERMARK Digital didaktisk design Att utveckla undervisningspraktiken i och för en digitaliserad skola, 2018:13.

MONIKA HATTINGER Co-constructing expertise competence development through Work-Integrated e-learning in joint Industry-University Collaboration, 2018:14.

LARS-OLOF JOHANSSON Engaged in digital service innovation, 2018:15.

AMIR HAJ-BOLOURI Designing for adaptable learning, 2018:17.

CAMILLA SEITL Informellt lärande i en formell organisation. Om meningsskapande, kunskapsdomäner och kompetens i arbete med kommunala mål, 2018:19.

KARIN HÖGBERG Persistent Digital Service Encounters Challenges of organizational use of social media in a hotel chain, 2018:22.

ANNA SIGRIDUR ISLIND Platformization Co-Designing Digital Platforms in Practice, 2018:25

LIVIA NORSTRÖM Social Media as Sociomaterial Service. On Practicing Public Service Innovation in Municipalities, 2019:26.

Mellan evidens och reflektion: om professionellt lärande i socialtjänstens familjebehandlande arbete

Socialt arbete är en komplex praktik som ställer höga krav på de professionella. Tidigare forskning belyser reflektion som både en viktig del, och ett verktyg, i utmanande och komplexa praktiker samt för lärande och utveckling i arbetet. Ökad uppmärksamhet på evidensbaserad praktik (EBP) och systematiskt prövad, vetenskaplig kunskap tycks dock ha reducerat möjligheten till reflektion i den dagliga praktiken.

Syftet med avhandlingen var att undersöka vilken roll socialarbetare upplever att reflektion har i arbete med familjebehandling. Professionellas lärande och kunskapsutveckling, både generellt och i evidensbaserat arbete, är särskilt fokuserat. Resultaten bidrar med insikt kring reflektionens roller i sådan praktik och kring Family Check-Up (FCU) som en reflektionsbefrämjande, evidensbaserad modell. Vikten av organisatoriska förutsättningar för reflekterande praktik, evidensbaserat arbete och professionellt lärande och kunskapsutveckling betonas också.



Jennie Ryding

Arbetar på Institutionen för Individ och Samhälle, Högskolan Väst. Hennes forskningsintresse är professionellt lärande och kunskapsutveckling med särskilt fokus på reflektion, erfarenhet och olika kunskapsformers kompletterande karaktär.