

MASTEROPPGAVE

Emnekode:

MP 303P

Navn:

Siw Elisabeth Helden. Kandidatnr.1

Å KJENNE SIN BESØKELSESTID

Hva kreves av en veileder for å kvalifisere seg og oppnå tillit fra veiledningsgruppen?

Master i praktisk kunnskap

Dato: 30.11.20

Totalt antall sider: 113

Å KJENNE SIN BESØKELSESTID

Hva kreves av en veileder for å kvalifisere seg og oppnå tillit fra veiledningsgruppen?

Siw Elisabeth Helden

Emnekode: MP303P

Master i praktisk kunnskap

2020

Innhold

.....	0
.....	1
Forord	4
Sammendrag	5
Abstract	5
Historien om Arne	7
Introduksjon	9
Bakgrunn	9
Mitt ståsted:	11
Virksomheten jeg veileder i:.....	15
Hva kreves av en veileder for å kvalifisere seg for å oppnå tillit fra veiledningsgruppen? Hva kjennetegner en god veiledning til en personalgruppe?	17
Formålet med studien:	18
Veiledning:.....	19
Kvalifisere seg:.....	20
Tillit.....	21
Tidligere forskning i forhold til tema:.....	22
Fagområde og vitenskapsteoretisk tilnærming og metode	27
Praktisk kunnskap:.....	27
Praktisk klokskap:	28
Faglig skjønn:	28
Møtets etikk:	29
Vitenskapsteoretiske forankring:	30
Fenomenologisk tilnærming:.....	30
Hermeneutisk tilnærming:	32
Narrativ metodologisk tilnærming:	33
Taus kunnskap	34
Metode:	35
Fokusgruppeintervju:	36
Gjennomføring:	38
Forskningsetiske betrakninger:	41
Validitet:	42
Faktorer som påvirker studien:	43
Habilitet:	44

Rollebytte:	44
Utvelgelse av informanter:	46
Relasjon mellom forsker og informanter:	46
Asymmetrisk relasjon:	47
Fortolkning:	48
Behandling av datamaterialet	49
Analyse	51
Mine observasjoner av gruppene:	52
Kontekst.....	53
Veiledningens funksjon:	57
Det å bli sett og hørt, bekreftet, anerkjent og korrigeret	58
Rom for refleksjon og ny kunnskap	60
Gi selvtillit og håp	62
Få feedback og hjelp til å ta et metaperspektiv	62
Emosjonell støtte.....	63
Erfaringsutveksling	64
Hjelp til å jobbe mot felles forståelse, regulering av forventninger og krav og evaluering	65
Forebygge avmakt og usikkerhet	67
Hjelp til å stå i arbeidet	68
Sette ord på taus kunnskap	69
Opplevelse av at veiledningen ikke kommer til nytte:	70
Viktige faktorer i en god veiledning:	73
Tid og rom.....	75
Dele kunnskap og erfaring.....	75
Konkret og praktisk veiledning:	77
Komme utenfra med nye briller og spørsmål:	78
Skape håp i det håpløse.....	79
Gi trygghet - omsorg, bekreftelse og støtte	80
Styring og struktur:.....	81
Relasjon mellom veileder og veiledningsgruppe:	82
Tune seg inn – finne den andres ståsted.....	85
Relasjon	85
Etikk og etiske dilemmaer	88
Autonomi og makt.....	90
Å kjenne sin besøkestid	91
Det å se den andre og seg selv	92

Å finne den andres ståsted.....	94
Gjennom samtale	94
I praksisfelt	95
Anerkjennelse.....	96
En gang kvalifisert – alltid kvalifisert?	98
Avsluttende refleksjoner	100
Ettertanke og et kritisk blikk.....	100
Studiens generaliserbarhet	101
Fremtidsperspektiv på forskning.....	102
Litteratur.....	104
Vedlegg 1 Samtykkeerklæring (Her har jeg prikket ut navnet på teamet jeg jobber i)	I
Vedlegg 2 Intervjuguide	IV

Forord

Dette studie har vært en strevsom, men spennende reise i et ukjent landskap. Jeg begynte studie på bakgrunn av et ønske om å stoppe opp i en travel hverdag, for å se på min egen praksis som veileder. Det har vært tre år bestående av mange små stopp i en hektisk arbeidshverdag, hvor fokuset har blitt rettet mot veiledning og veiledningspraksis. Disse stoppene har gitt meg kunnskap gjennom forelesninger, litteratur og drøfting med medstudenter og lærere. Jeg har fått reflektere over veiledningspraksis, ved å kritisk se på egen praksis igjennom essayskriving. I andreåret gjennomførte jeg feltarbeid, hvor mine kollegaer delte sine erfaringer og tanker om det å veilede. Som siste del av studie har jeg intervjuet fire personalgrupper om deres erfaringer med å motta veiledning. Samtidig har det igjennom disse årene foregått mye prokrastinering. Istedenfor å sette meg ned med litteratur eller skriving, har jeg gjort andre forefallende ting som jeg tidligere kanskje ville ha utsatt. Allikevel har dette studie hele tiden vært tilstede, til og med i drømmene. Plutselig har det dukket opp tanker som jeg har måtte skrive ned, før de forsvant like fort som de kom. Således tenker jeg at dette har vært både en bevisst og en ubevisst reise. Kanskje kan det kalles en dannelsesreise, eller kanskje bare starten.

På denne reisen har jeg vært heldig å ha mange fine mennesker rundt meg. Først vil jeg takke mine kollegaer som har vist interesse og engasjement for temaet veiledning, og endog deltatt i en forundersøkelse til denne studien. Videre vil jeg takke min veileder på oppgaven Catrine Torbjørnsen Halås som hjalp meg å sortere da jeg syntes det så mørkest ut, og ga meg håp om at denne oppgaven skulle bli skrevet. Jeg setter stor pris på ditt engasjement, gode råd, tips om forfattere og faglige drøftinger. Jeg vil også takke lærerne og mine medstudenter ved studie Praktisk kunnskap, Nord universitet. Dere skal vite at jeg etter hver studieuke har hatt en opplevelse av å ha fått ny inspirasjon til å gå ut i arbeidshverdagen igjen. Jeg vil her spesielt takke Ingela Josefson og James McGuirk som var mine veiledere de første to årene. Så vil jeg takke de av dere som har stilt opp som informanter i studien. Takk for at dere har vært så raus å dele med meg, og nå leserne, av deres erfaringer. Deres bidrag har vært grunnlaget for denne oppgaven, og jeg håper at det kan bidra til ny kunnskap til leserne.

Ellers vil jeg takke min kjære hjemme. Du har hatt tålmodighet og forståelse for all den tiden jeg har brukt på å skrive og lese, på tross av at det kanskje har vært noe uforståelig. Likeså tenker jeg på mine venner som jeg har forsømt siste året. Jeg kommer nå sterkere tilbake.

Bodø 20.11.20

Sammendrag

Denne masteroppgaven i praktisk kunnskap bygger på en studie hvor det er gjennomført fire fokusgruppeintervju. Deltakerne yter bistand til mennesker med omfattende kognitiv svikt og utfordrende atferd, og som bor i bemannet bolig. Informantene er rekruttert at mine kollegaer, som spurte personalgrupper som mottok veiledning om de ønsket å delta. Hver gruppe bestående av fire personer ble via sin leder forespurt om deltakelse. Gruppene kjenner ikke til hverandre, og er lokalisert i et stort geografisk område. Deltakerne i hver gruppe har ulik utdanningsbakgrunn, og arbeider i samme bolig. I denne oppgaven beskrives grunnlaget for studien, hvordan den er gjennomført, samt analyse og presentasjon av funnene som er gjort. Funnene drøftes i lys av teori og egne erfaringer.

Informantene er bedt om å dele sine erfaringer med det å motta veiledning. Jeg fokuserer spesielt på informantenes beskrivelser av god veiledning. Videre ser jeg på deres beskrivelser av hva som gjør at de får tillit til veileder. Dette ut ifra hypotesen om at tillit er grunnleggende for at man skal kunne nyttegjøre seg veiledning. På bakgrunn av dette drøftes hvordan en veileder kan kvalifisere seg for å få tillit fra veiledningsgruppen. Studiens funn peker her mot viktigheten av veilederens praktiske klokskap i møte med veiledningsgruppen. Studien viser at noe av det viktigste en veileder kan gjøre er å lytte og anerkjenne, samt jobbe for å forstå det som veiledningsgruppen forstår, og gå sammen med dem ut i fra deres ståsted. Studien har en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming, og en metodologisk narrativ inngang. Dette betyr at jeg ser på fenomenet veiledning, og forsøker beskrive hvordan dette fenomenet fremstår på bakgrunn av fortellinger og beskrivelser fra informantene.

Nøkkelord: Veiledning, personalgruppe, utfordrende atferd, kvalifisere seg, tillit

Abstract

This master of practical knowledge is based on a study that carries out four focus group interviews. The participants assist people with extensive cognitive impairment and challenging behaviour, who live in sheltered accommodation. The informants are recruited by my colleagues, identifying those in their staff groups receiving supervision and whether they wanted to participate. Each group, consisting of four people, who were asked by their manager if they would participate. The groups are not acquainted with each other, and are located across a large geographical area. The participants in each group have different educational backgrounds, but work in the same sheltered accommodation. This project

describes the background for this study, and explains how it is conducted, as well as an analysis and presentation of its results. The results are discussed in light of theoretical knowledge and individual experience.

The participants are requested to share their experiences of receiving supervision. I am focusing especially on the informant's description of what they consider good supervision. Furthermore, I consider what makes them gain trust in a supervisor. This in light of a hypothesis that trust is fundamental for utilizing supervision. Based on this it is discussed how a supervisor can qualify to gain the trust of its group. The results from the study highlight the importance of a supervisor's practical knowledge when giving supervision. Furthermore, it is shown that one of the more important actions of a supervisor is to listen and acknowledge, as well as understanding the group's standpoint. The study is carried out with a phenomenological and hermeneutic approach and uses a methodological narrative inquiry. In conclusion, I will study the act of supervision, with the objective to describe how this phenomenon is viewed and considered based on the stories and descriptions provided by the participants.

Key words: Supervision, staff group, challenging behaviour, qualifying, trust

Historien om Arne

Ragnhild har fått tildelt en ny sak på inntaksmøte. Hun jobber i et ambulerende team som gir tjenester til mennesker med kognitiv svikt og atferdsmessige og psykiske utfordringer. Arne er henvist på bakgrunn av økende uro og utagering mot seg selv, personalet og materielle ting i leiligheten. Han er født med en moderat psykisk utviklingshemming og autisme, og har store vansker med å uttrykke hva som plager ham.

Ragnhild møter en personalgruppe som er slitne og føler seg maktesløs ovenfor situasjonen. De har over måneder forsøkt å legge til rette miljøterapeutisk, uten at dette har hjulpet. Flere instanser har vært inne med råd om hva de skal gjøre, uten at dette har endret situasjonen. En del av personalet er sykemeldte, noe som øker belastningen på de som er igjen. Noen av personalet sier at de ikke tror de klarer stå i dette arbeidet lengre. Lederen er til stede, men sier ikke så mye. Når personalet sier at de ikke er nok folk på jobb, blir de møtt med at det ikke er økonomiske rammer til å øke bemanningen..

Personalet forteller om en arbeidshverdag hvor de hele tiden må passe på, da de ikke vet når det kommer et slag. Enkelte ganger vet de hvorfor Arne utagerer, men de fleste gangene opplever de at utageringen kommer ut ifra intet. Uforutsigbarheten er kanskje den verste. Av og til må de inn og holde Arne, for å forhindre at han skal skade seg selv eller personalet. Personalgruppen uttrykker bekymring for at kollegaene skal bli skadet, og da særlig ekstravaktene som ikke kjenner Arne så godt. De er også bekymret for at vikarene ikke skal ønske å jobbe der mer, grunnet den tøffe arbeidssituasjonen. Samtidig ser de Arne sin fortvilelse. Å se hans fortvilelse gjør at de føler seg maktesløse, da de ikke klarer hjelpe ham. Personalet uttrykker en stor omsorg for Arne. De forteller hvordan de tidligere var på turer sammen, hvordan han kunne tulle og le og hvor glad han var i å gå i bassenget. Nå er det vanskelig å ta med Arne ut, da de ikke vet hva som kan skje når de er ute.

Flere av personalet gir uttrykk for at de har lang erfaring og mye kunnskap, men i denne situasjonen opplever de at de ikke lykkes. Det får de til å stille spørsmål ved om dette er rette jobben for dem. Midt i det hele sier de at de har et godt arbeidsmiljø. De trekker frem at det blir brukt mye galgenhumor. Under veiledningen anerkjenner de hverandre med blick og kommentarer, ler og prater i munnen på hverandre. Noe som står i stor kontrast til det de forteller. En forteller at det å være på arbeid er som å være utenfor den virkelige verden. Dette da det hun opplever på jobb er så forskjellig fra hva en opplever i samfunnet for øvrig.

Etter enkelte vakter må hun sitte igjen på jobb for å få tømt hodet, før hun skal hjem til mann og barn. For et par år siden ble tiden for felles rapport i vaktskiftet fjernet. Dette med begrunnelse i at det var hver enkelt sitt ansvar å lese rapport fra vaktskiftet forut. Flere forteller at de bruker hjemturen til å bearbeide inntrykkene fra vekten. De snakker også med kollegaer på fritiden for å tømme hodet og drøfte løsninger på utfordringene på jobb.

Ragnhild bruker første veiledningen til å lytte til personalet og notere. Hun passer på at alle får komme til orde. Hun tar initiativ til en runde rundt bordet, hvor alle får presentere seg og si noe om sin arbeidshverdag. Videre settes det opp en plan for videre veiledning, i tillegg til utredning av Arne sin problematikk.

Denne fortellingen er bygd på informasjon som har kommet frem i studien. Jeg vil komme tilbake til den i løpet av oppgaven.

Introduksjon

Jeg vil her si noe om hva som er min bakgrunn for at jeg har ønsket gjennomføre dette studien. Dette vil jeg gjøre ved å presentere hva som ligger bak min undring i forhold til det å kvalifisere seg, og mitt ståsted sett ut fra min utdanning, praksis og teoretiske referanser. Deretter vil jeg kort presentere virksomheten jeg veileder i og hvilke statlige føringer som ligger i forhold til virksomheten. Videre vil jeg presentere studien, forskningsspørsmål, begrepsavklaringer og tidligere forskning.

Bakgrunn

Jeg har i store deler av mitt yrkesliv jobbet med mennesker som av forskjellige årsaker har hatt vanskeligheter med å knytte relasjoner til andre mennesker. Dette har medført at de også har vært skeptiske til å motta bistand, tross stort hjelpebehov. Jobben min har da vært å skape relasjoner, for å komme i posisjon til å gi hjelp. Jeg har tenkt at jeg må kvalifisere meg, for at den enkelte skal våge å inngå en relasjon, kunne ta imot meg og hjelpen jeg kan gi. Løgstrup (1991, s.38ff) skriver at det er mange faktorer som påvirker et møte mellom mennesker, men til syvende og sist så handler det alltid om å driste seg frempå for å bli imøtekommet. Både den hjelpetrengende og jeg må driste oss frempå, våge møte den andre for å bli imøtekommet. Risikoen vil alltid ligge i det å ikke bli imøtekommet, det å bli avvist. Det som blir spesielt i relasjonen mellom den hjelpetrengende og meg som hjelper, er asymmetrien i relasjonen. Jobben min som hjelper er å ta ansvar for å etablere en relasjon. Dette har satt krav til at jeg har måtte jobbe for å se det disse menneskene ser, forstår og opplever. Noe som ofte er et annet ståsted enn mitt, sett ut fra min livshistorie, profesjon og hjelpetrang. Søren Kierkegaard (1859, s.96) beskriver at jeg ikke kan hjelpe en annen, uten at jeg selv forstår det den andre forstår. Jeg vil aldri kunne forstå helt og fullt det den andre forstår, da hver enkelt av oss har en forståelse basert på unike livserfaringer og hvordan hver enkelt av oss har integrert disse. (Gadamer, 2015, s.39ff)

Søren Kierkegaard sine ord har mange ganger hjulpet meg til å stoppe opp og spørre hvorfor. Særlig når jeg merker at jeg går alene på veien, eller møter stengte dører. Ofte skyldes dette at jeg blir for sneversynt i min egen lille verden, og at jeg handler og uttaler meg ut fra det som jeg tror og mener er best. Det kan hende at jeg har rett i mine antakelser og vurderinger, men for å kunne bidra med min kunnskap er jeg avhengig av at den jeg skal hjelpe slår følge på veien. Dette krever at jeg må komme den andre i møte, og finne denne der den befinner seg. Jeg må fremstå slik at den jeg skal hjelpe får tillit til meg, og at vi kan gå sammen og løse

utfordringer. Spørsmålene som da melder seg, er hvordan skal jeg opptre for at den andre skal få tillit til meg? Er tillit noe jeg må kvalifisere meg for? Fins det noen oppskrift på hvordan en skal fremstå for å få tillit? I så fall er det noe jeg kan lære, og i tilfelle hvordan?

På bakgrunn av mine erfaringer har jeg noen tanker og en forforståelse av at jeg må kvalifisere meg for tillit, og hvordan jeg kan kvalifiserer meg. Jeg tenker at det ikke er noe entydig svar på dette, da det er avhengig av den jeg skal skape en relasjon til. Jeg må jobbe for å forstå dennes ståsted og hvilke behov den har. Likeså må jeg lytte, føle og reflektere over hva som foregår i møte med den andre. I tidligere arbeid som psykiatrisk sykepleier kunne det å kvalifisere meg bestå i å gjøre praktiske gjøremål som vaske hus, kjøre tur og gjøre praktiske tjenester. Det var ikke selve oppgavene som var det viktige, men hvordan jeg fremsto som medmenneske. Det var viktig at jeg brukte tiden til å vise frem meg selv, mine holdninger, kommunikasjon og gjøre meg synlig som medmenneske.

I dag jobber jeg som veileder til personalgrupper som yter tjenester til mennesker som er født med store funksjonsutfordringer grunnet kognitiv svikt og / eller en autismspekterlidelse. De som blir henvist har ofte utfordrende atferd, slik som beskrevet i historien om Arne.

Personalgruppene står ofte ovenfor en vanskelig arbeidshverdag. Tanken om at jeg må kvalifisere meg har jeg tatt med meg videre over i jobben som veileder for personalgrupper. Istedenfor at jeg skal kvalifisere meg ovenfor en pasient, så må jeg kvalifisere meg ovenfor personalgruppen. Det er likheter i forhold til at jeg må ta utgangspunkt i deres ståsted og behov. Dette gjør jeg blant annet gjennom å lytte, føle og reflektere over hva som foregår i møtet mellom meg og personalgruppen. Allikevel opplever jeg det komplisert. I møte med en personalgruppe har jeg ikke bare har en å forholde meg til, men ofte opptil 10-15 personer, og kanskje flere. Alle disse har hver sine opplevelser, forhistorie og iakttar meg fra sitt ståsted. De har også en relasjon til de andre i gruppen. Dette kompliserer det å få et bilde av hva som er akkurat denne personalgruppens ståsted og behov. For meg fremstår alle personalgrupper forskjellige, likeså som alle mennesker er unike. Enkelte ganger kommer jeg inn i personalgrupper hvor jeg opplever en øyeblikkelig tillit og åpenhet. Andre ganger kan jeg føle at jeg ikke er velkommen, eller at jeg blir møtt med skepsis. Jeg må da begynne med å spørre meg selv om hva som er deres ståsted, erfaringer og hverdag. Noen ganger kan dette være utfordrende, da det også kan vekke etiske dilemma. Spesielt hvor det er en sårbar tredjepart, kan trangten til å skape rask endring melde seg. Det kan oppleves enklere å se at en person tar valg i forhold til eget liv som jeg ikke synes er gode, enn når andres valg har betydning for en tredjepart. Jeg kan kjenne på en utålmodighet hos meg selv til å skape endring i forhold til

holdninger og kunnskap, fremfor å bruke den tid gruppen trenger på å finne ut om jeg er kvalifisert. Jeg kan da falle inn i en rolle hvor jeg skal forklare og belære, fremfor å bruke tid på å forstå deres ståsted.

Jeg har her presentert noe av min forforståelse av hva det er å kvalifisere seg. Her er det tette bånd mellom det å kvalifisere seg og det å få tillit. Samtidig presenterer jeg en forforståelse av at hvis en gruppe skal kunne gjøre nytte av veiledningen, må de finne veilederen kvalifisert. Det er en forståelse jeg har på bakgrunn av egen erfaring som veileder, og ut ifra samtaler med mine kollegaer. Ut ifra en slik forståelse er grunnlaget for at jeg som veileder skal kunne være til hjelp, at gruppen finner meg kvalifisert. Tross dette så har jeg lite bevisst kunnskap om hvordan jeg som veileder skal jobbe for å kvalifisere meg. Jeg har ikke kunnet finne noen litteratur som direkte belyser denne problemstillingen. Derfor ønsker jeg i denne studien å undersøke hva som må være tilstede for at jeg skal kunne kvalifisere meg som veileder. Jeg har intervjuet personal som har mottatt veiledning. Ut ifra hva de forteller har jeg trukket ut beskrivelser, som gir et innblikk i hva personalet opplever som viktig i en veiledning, og hva som er til hjelp for dem i praksisutøvelsen. I disse beskrivelsene ligger også kunnskap om hvordan veilederen har utøvd sin praksis. Jeg har i forkant en tanke om at det er en sammenheng imellom veilederens evne til å kvalifisere seg, og personalets opplevelse av at veiledningen er til nytte. I motsetning til hvor veileder ikke har lyktes i å kvalifisere seg, og personalets erfaring med å ikke dra nytte av veiledningen. Min undring blir om jeg ut ifra personalets beskrivelser kan finne ut hva veilederen tenker og gjør i sin praksis, for å kvalifisere seg ovenfor en personalgruppe.

Jeg har nå gitt et lite innblikk i hvordan min yrkeserfaring har hatt betydning for ønsket om å gjennomføre denne studien. Før jeg går videre ønsker jeg si litt om min teoretiske og praktiske bakgrunn og forståelse som jeg har med meg i møte med personalgruppene.

Mitt ståsted:

Når jeg går inn i denne studien vil jeg som forsker påvirke både gjennomføringen av studien, analysen og tolkningsprosessen i etterkant. Den teoretiske forståelsen av hvordan min forkunnskap har betydning vil jeg komme nærmere inn på senere. For å gi et innblikk i hva som ligger bak min forståelse og hvilke briller jeg ser igjennom, vil jeg her gi et innblikk i hva som har formet mitt ståsted.

Jeg ble utdannet sykepleier for tre tiår siden. Da jeg igjennom praksis under studietiden ble presentert for faget psykiatri, visste jeg at det var i dette fagfeltet jeg skulle arbeide fremover. Tross dette jobbet jeg innom geriatri og på kirurgisk avdeling før jeg startet i akuttpsykiatrien. Jeg tok så spesialutdanning i psykiatrisk sykepleie som det den gang het. I dag er det en tverrfaglig studie innen psykisk helsearbeid. På slutten av 90-tallet deltok jeg i en etterutdanning i systemisk teori og tenkning, som har påvirket mye av min yrkespraksis. Her har spesielt Tom Andersen hatt betydning for min forståelse av at alt henger sammen og hvordan vi mennesker påvirker hverandre. Hvordan min tilstedeværelse påvirker relasjoner og kommunikasjon. Systemisk tenkning vektlegger viktigheten av dialogen mellom oss mennesker. Viktigheten av at jeg uttrykker hva jeg tenker på vegne av meg selv, og undrer meg ved å spørre den andre om hva den tenker. Bevisstheten om at når jeg går inn i en relasjon er det ikke bare jeg som iakttar den andre, men den andre iakttar også meg som iakttar. Vi er i en samhandling hvor min tilstedeværelse påvirker de jeg er sammen med. I boken *Reflekterende Prosesser* skriver Tom Andersen (1994, s. 31 ff) om hvordan vi i samhandling påvirker hverandre. Blant annet har han fokus på forskjellen som oppstår ved at det kommer en ny person inn i en allerede etablert konstellasjon. Mange ganger har jeg tenkt i møte med personalgrupper at jeg skal utgjøre denne lille forskjellen. Denne lille forskjellen som stiller spørsmålene som ikke tidligere er stilt, eller undrer seg i samtale med personalet over ting som ikke har vært undret over tidligere. Denne kunnskapen har hjulpet meg til å lene meg litt tilbake, undre meg og stille spørsmål, fremfor å tenke at jeg skal være den som skal ha svaret.

De siste par tiårene har jeg jobbet i ambulerende tjenester innen spesialisthelsetjenesten. Fra begynnelsen av 1990-tallet til 2010 deltok jeg i veiledninger som en del av forskjellige personal- og studiegrupper. Jeg erfarte da å motta veiledning fra forskjellige veiledere og i forskjellige praksissituasjoner. Det ga meg en erfaring om hvordan veiledning var til nytte, når jeg sto i en utfordrende arbeidshverdag. Jeg erfarte at ofte er det ikke et eksakt svar på hvordan jeg skal handle. Gjennom å sette ord på hva jeg gjør og hvordan jeg tenker, erfarte jeg å bli rustet og trygg til å møte arbeidshverdagen igjen. Jeg fikk også ny kunnskap ved å høre hvordan mine kollegaer reflekterte over sitt arbeid. Etterhvert tok jeg videreutdanning i praksisveiledning for helse- og sosialfag, hvor jeg ble presentert for den tause kunnskapen og viktigheten av å sette ord på praksis. Ruth Olsen og Jens-Ivar Nergård var her forelesere. De hjalp meg til å ytterligere å forstå at gjennom refleksjon og undring kan jeg få innsikt i min egen praksis, men også innsikt i andre sin forståelse av verden. Denne kunnskapen fikk jeg

gjennom forelesninger og teoretisk tilnærming, hvor praksisfortellingen som grunnlag for kunnskap hadde en vesentlig plass. En del av studien var også praktiske øvelser med bruk av rollespill, hvor vi veiledet medstudenter og selv ble veiledet med bakgrunn i fortellinger fra praksis. Rollespillet ble filmet, og i etterkant fikk vi veiledning på utøvelsen. Jeg fikk erfaring på å få veiledning på egen praksis og tilbakemelding på veiledning, men også kunnskap gjennom å få del i medstudentenes erfaringer. Den praktiske tilnærmingen og formidlingen om fortellingen som grunnlag for kunnskap, er noe som gir gjenklang i meg. Jeg opplever også en slik tilnærming relevant for min praksis i dag.

I arbeidshverdagen opplever jeg mange ganger at det blir liten tid til refleksjon. Jeg kan kjenne på at jeg ikke alltid lykkes i å oppnå det som jeg ønsker, og det oppstår misforståelser. Lindseth (2015, s.43ff) beskriver det at en opplever at inntrykk og uttrykk ikke stemmer overens som en diskrepanserfaring. Jeg tenker at i lengden vil fravær av refleksjoner over slike diskrepanserfaringer bli en belastning for meg som praktiker. Det å oppleve at noe ikke stemmer, uten å gjøre med dette. Ofte er dette en følelse som ikke blir satt ord på, og jeg haster videre i en travel hverdag uten å få fullført refleksjonene over hva som egentlig skjedde. John Dewey (1980, s. 36ff) skriver om viktigheten av å ta seg tid til å tenke over erfaringer. Vi lever i en hektisk hverdag med mange stimuli, og det er mye som distraherer oss. Blant annet koding, dokumentering og tidsfrister, som på den ene siden kan sikre gode behandlingstilbud. På den andre siden kan det medføre at vi ikke tenker igjennom møter og hendelser, før vi er over i en ny aktivitet. Erfaringene blir dermed stykkevis og fortrenget, der vi haster videre. De blir ikke bearbeidet i tankene, og blir oss dermed ikke bevisste. Når vi kommer i liknende situasjoner handler vi da ofte ut ifra gjenkjennelse, og ikke ut ifra en bevisst og gjennomtenkt erfaring. Mye av informasjon som ligger i hendelsen har blitt borte. Dewey beskriver hvordan manglende informasjon medfører at vi forstår mennesker ut ifra en begrensning, som ligger i hastete møter. De hastete møtene medfører at vi ikke får tid til å reflektere over hva som skjer i møtene. Dewey (2001b, s.53ff) skriver hvordan erfaringene våre består av et passivt og et aktivt element. Det passive innebærer at vi blir utsatt for noe, uten at vi handler i forhold til hva vi opplever. I den aktive delen handler vi i forhold til det vi opplever, vi gjør noe med det. For at vi skal lære noe av det vi erfarer kreves det ikke bare en aktiv handling, men at en i etterkant reflekterer over erfaringene. Det at vi tar oss tid til å reflektere og samtale over egne erfaringene, vil hjelpe oss å bli mer bevisst egen yrkespraksis. Fravær av refleksjon vil forhindre meg i å utvikle meg som praktiker. I dette studiet har jeg

derfor ønsket å bruke tiden til å reflektere over egen veiledningspraksis, som er en viktig del av min arbeidshverdag.

Min grunnutdanning som sykepleier er fra en tid hvor størstedelen av studiet var praksis. Lærerne kom ut i praksisfeltet og veiledet oss. Vi gjennomførte praktiske oppgaver sammen med lærerne. Gjennom refleksjon og samtale under og etter gjennomføringen av oppgavene hjalp lærerne oss å knytte praktisk og teoretisk kunnskap sammen. Aristoteles (2013, s.156ff) omtaler kunnskap som bestående av kunnskapsformer. Aristoteles mål med sin filosofi var å hjelpe mennesket til å leve et godt liv. Han beskriver da viktigheten av at enkeltindivider og sosiale fellesskap utvikler sin dyktighet, som han omtalte som dygd. Han beskriver tre dygder. Det er den vitenskapelige kunnskapen episteme, den tekniske kunnskapen technè og den praktiske klokskapen fronesis. Alle dygdene har en teknisk form for kunnskap. Episteme har den teoretiske kunnskapen, theoria. Technè har den praktiske produksjonskunnskapen poiesis og fronesis har gjennomføringskunnskapen Praxis (Eikeland, 2017, s.144 ff). Under studietiden var det den vitenskapelige, teoretiske, tekniske og praktiske kunnskapen som vi lærte. I ettertid tenker jeg at det også ble lagt et godt grunnlag for utvikling av praktisk klokskap, ved refleksjon og samtaler omkring etiske problemstillinger. I dette studie ønsker jeg å sette fokus på den praktiske klokskapen. Dette da den forsøker å beskrive den praksisutøvelsen som en ikke kan lese seg til. En klokskap som krever at en erfarer og reflekterer over hva en erfarer. Aristoteles (2013) vektlegger at en del kunnskap kan en kun få gjennom å erfare. Dette er kunnskap som krever at en ser det unike i hver situasjon, og tilpasser kunnskapen til den enkelte kontekst. Han beskriver det slik: «Grunnen til dette er at klokskap også gjelder enkeltting, noe man får kjennskap til gjennom erfaring, mens den unge jo er uerfaren; det er nemlig bare tilstrekkelig med tid som gir erfaring» (s. 164). Videre skriver han at unge mennesker kan være flinke teoretisk, teknisk og praktisk. Den praktiske klokskapen krever derimot erfaring, slik at denne kunnskapen er noe som en kun tilegner seg gjennom tid. Den viser seg igjennom praxis, hvordan en utfører den praktiske kunnskapen utover det å bare teknisk gjennomføre en oppgave. Jeg har en tanke om at for å kunne kvalifisere seg som veileder, så er det viktig å inneha alle kunnskapsformer. Allikevel tenker jeg at fronesis er en dygd en må inneha for å kunne kvalifisere seg. Dette er noe jeg vil komme tilbake til senere.

Jeg har nå sagt noe om min teoretiske og praktiske bakgrunn og forståelse. Videre ønsker jeg å si noe om virksomheten jeg veileder i. Dette for å ytterligere synliggjøre hva som er grunnlaget for studien, og med hvilke blikk jeg går inn i det.

Virksomheten jeg veileder i:

Her vil jeg si noe om hvilke statlige føringer som ligger bak arbeidet som vi gjør, hvem er de vi får henvist, hvem er de vi veileder, kort om gangen i arbeidet og hva er målsettingen med arbeidet. Jeg vil også si hvordan min studie er forankret i min virksomhet.

Det ble i 2016 gjennomført et landsomfattende tilsyn i 57 kommuner med fokus på kommunale helse- og omsorgstjenester til mennesker med utviklingshemming. Bakgrunnen for tilsynet var at disse menneskene ofte har behov for omfattende og varige tjenester fra kommunen. Mange er avhengige av hjelp hver eneste dag, og livet ut. Med et så stort hjelpebehov er den enkeltes livsvilkår og livskvalitet i stor grad avhengig av hvem som gir bistand og hvordan denne blir gitt. Disse menneskene har ofte vanskelig for å formidle sine behov og ønsker, og ikke minst å si ifra når noe ikke fungerer. Dette krever at den som yter hjelp har kunnskap og holdninger som i størst mulig grad sikrer i varetakelse av den enkelte. Rapporten etter tilsynet kom i 2017. Den fikk navnet «Det gjelder livet», en tittel som jeg synes beskriver godt hvor viktig kompetent, forutsigbar og individuelt tilpasset bistand er for disse menneskene (Helsetilsynet, 2017, s 2ff).

Rapporten viser stor svikt i tilbudet til disse menneskene. Tilbudet til den enkelte er ofte tilfeldig og lite individuelt tilrettelagt. Tilsynet viser at tjenesteyterne ofte har liten faglig kompetanse. Videre påpekes mangel på systematisk veiledning. Jeg arbeider i et team hvor de som blir henvist er født med en omfattende kognitiv svikt. Mange har i tillegg en utviklingsforstyrrelse. Bakgrunn for henvisningen er at personen har atferdsutfordringer, og som oftest har hatt endringer i atferd. På grunn av atferdsendringer stilles spørsmål om den som henvises kan ha utviklet en psykisk lidelse. Ofte er dette atferd som er utfordrende å møte for de menneskene som skal samhandle med dem. De fleste som blir henvist har oppfølging fra personal i kommunen.

Første tiden etter en henvisning til teamet vårt samles det inn informasjon, og det gjøres utredninger og kartlegginger. Den innhentete informasjonen blir så lagt frem og drøftes, med tanke på forståelse og tiltak. Deretter startes et veiledningsforløp sammen med personal som skal gi bistand til den det gjelder. Bakgrunnen for veiledningen er kunnskap om at vår psykiske helse påvirkes av mange faktorer, men ikke minst av hvordan en har det i hverdagen (Helsedirektoratet, 2014, s. 3ff). På bakgrunn av denne kunnskapen, vurderes det at veiledning til tjenesteytere er en viktig del av arbeidet vårt for å bedre psykisk helse (Helsetilsynet, 2017, s. 5ff). Det er variabelt fra sak til sak hvor lenge vi følger opp personalgruppen med veiledning. I enkelte saker har den som er henvist så store utfordringer,

at vi vurderer at spesialisthelsetjenesten bør være der for tjenesteyterne over år. Dette for å ivareta personalet, og å sikre at bistanden gis på et høyest mulig faglig grunnlag. I andre saker gir tjenesteyterne selv tilbakemelding om at de trenger veiledning over tid, for å klare stå i arbeidshverdagen.

På tross av at veiledning er en stor del av arbeidet i teamet har vi hatt lite utviklingsarbeid som omhandler veiledning. Da jeg valgte å starte på masterstudie i praktisk kunnskap drøftet jeg tanken om å sette fokus på veiledning. Ledelse og mine kollegaer støttet dette. Vi har i denne forbindelse hatt fagdager om veiledning. I 2.studieår gjennomførte jeg en forundersøkelse før masteroppgaven. Undersøkelsen besto av en gruppesamtale med mine kollegaer, hvor de delte av sin erfaring og kunnskap om veiledning. Jeg opplever et engasjement hos mine kollegaer når veiledning settes på dagsorden i teamet. Veiledning er det vi bruker det meste av vår arbeidshverdag til. Når jeg reflekterer over engasjementet, så er det da ganske naturlig at det skaper engasjement. Redskapet vi har er kun oss selv. Vi har få og sjeldne fora, hvor vi kan dele våre erfaringer og drøfte hvordan vi utfører handverket. I masteroppgaven har jeg spurt de som mottar veiledning fra teamet vårt, om deres erfaring med å motta veiledning. I disse samtalene kommer det frem kunnskap om hvordan personalgruppene opplever veiledning. De sier noe om hva de erfarer er viktig, for at veiledningen skal være til hjelp i arbeidsutførelse og for å kunne stå i arbeidshverdagen. Kunnskapen disse deltakerne har bidratt til tenker jeg er viktig både for oss som team, og for hver enkelt av oss som veiledere. Dette med tanke på utvikling og forbedring av egen praksis.

Psykisk helsevern har som mange andre instanser i helsevesenet fokus på effektivisering og inntjening. Blant annet er det innført koding og et inntjeningssystem for alle gjøremål. Her er det utredninger og direkte behandling til pasienten som gir best uttelling. Utredninger og direkte behandling er ofte konkrete, beskrevne tiltak som lett lar seg evaluere og å konkludere. Veiledning gir mindre avkastning økonomisk. Dette tross at veiledningen krever mye av oss som yrkesutøvere, og kan være en tidkrevende prosess ([Helsedirektoratet](#), 2018). Personalgruppene er ofte store og kan være ustabile, da personal slutter og nye begynner under prosessen. Personalet som skal motta veiledning har varierende fagkunnskap. Enkelte har høyskoleutdanning, mens de fleste har utdanning på videregående nivå eller er ufaglærte. På bakgrunn av ovennevnte faktorer kan det være en utfordring å evaluere effekt (Helsetilsynet, 2017, s.5ff). Vi opplever enkelte ganger at det blir stilt spørsmål ved at vi prioriterer å bruke ressurser på veiledning til personalgrupper over lengre tid. I enkelte tilfeller over år. Disse spørsmålene kan komme både fra instanser i spesialisthelsetjeneste og

kommuner. Kanskje er det slik at vi enkelte ganger skulle vært mer effektive og avsluttet veiledningsprosesser tidligere, andre ganger avslutter vi kanskje for tidlig. Kunnskap om hvordan personalgruppene erfarer å motta veiledning kan bidra til at vi blir mer bevisst vår veiledningspraksis. Økt bevissthet og kunnskap gir oss mulighet for refleksjon. Som igjen kan gjøre oss bedre og tryggere i gjennomføring av vår veiledningspraksis, og i evaluering og forbedring av vår praksis.

Jeg har nå sagt noe om hvilke statlige føringer som ligger til grunn for arbeidet som vi gjør, hvem brukergruppen er, hvem er de vi veileder, arbeidsprosessen og målsettingen med arbeidet og forankringen av studien i virksomheten. Jeg vil nå presentere forskningsspørsmålene og hva som er formålet med studien.

Hva kreves av en veileder for å kvalifisere seg for å oppnå tillit fra veiledningsgruppen? Hva kjennetegner en god veiledning til en personalgruppe?

Mitt forskningsspørsmål er todelt. Første spørsmål jeg har valgt å se på er hva som kreves av en veileder for å kunne kvalifisere seg og oppnå tillit i møte med en personalgruppe. Det andre spørsmålet omhandler hva som kjennetegner en god veiledning til en personalgruppe. Jeg tenker at disse to spørsmålene henger sammen, og at svarene på det ene spørsmålet vil belyse det andre.

Jeg har i den forbindelse gjennomført fokusgruppeintervju med fire personalgrupper som gir bistand til mennesker med utviklingshemming og utfordrende atferd. Som jeg kommer tilbake til senere er dette fire forskjellige personalgrupper, tross at de jobber med mye av samme problematikk. Dette innebærer at de har forskjellige behov når vi som veiledere kommer inn. Senere vil jeg si noe om hva gruppene har sagt om hva de tenker er viktig for at de skal få tillit til veilederen.

Begrunnelsen for at jeg har valgt disse forskningsspørsmålene er egne spenninger og tanker i møte med personalgrupper. I forkant av nye møter stiller jeg meg ofte spørsmål om hva jeg kan tilføre akkurat denne personalgruppen, slik at de kan oppleve mestring når de går tilbake til sin praktiske hverdag. Hva står på spill hvis jeg ikke klarer kvalifisere meg? I møte med gruppen er det ofte mange inntrykk, og ikke sjelden også emosjonelt ladet. Slik som det beskrives i historien om Arne. Ragnhild møter en sliten personalgruppe som kjenner på utrygghet og maktesløshet. Hva har Ragnhild som veileder å tilføre denne personalgruppen? Hvordan skal Ragnhild fremstå for at personalet skal orke atter en gang å bruke energi på en

som kommer utenfra? De som tidligere har vært inne for å prøve hjelpe har sikkert gjort så godt de har kunnet. Hvorfor medførte det da ikke til positiv endring i situasjonen for Arne og personalet? Er det personalgruppen som ikke gjør det de skal, eller er det veilederen som ikke er kvalifisert til å møte akkurat denne situasjonen? Noen ganger mislykkes en i å få til et samarbeid med en personalgruppe. Målsettingen med veiledningen og samarbeidet med personalet er rett og god omsorg for en tredjepart. Er det slik at det kun er veilederen som mislykkes i en slik samhandling, eller har også personalet et ansvar for relasjonen mellom dem og veileder? På grunn av maktforhold vurderes en relasjon mellom en hjelper og hjelpetrengende for asymmetrisk. Som psykiatrisk sykepleier er jeg oppdratt til å tenke at i en asymmetrisk relasjon er det jeg som har ansvar for relasjonen. Men hvilken betydning har det hvis jeg fratrar den andre part alt ansvar i en relasjon? Er det slik at som veileder er det kun den som veileder som har ansvar for å kvalifisere seg? Eller er det slik at personalgruppen også har et ansvar for å tilrettelegge, og i tilfelle hvordan?

Formålet med studien:

Mitt formål med studiet er å forsøke å forstå og bli mer bevisst det som skjer i mellom veileder og en veiledningsgruppe når gruppen opplever å få god veiledning. Dette for å få økt kunnskap som kan bidra til utvikling og forbedring av veiledningspraksis. Jeg har tidligere sagt at jeg tenker at en veileder må kvalifisere seg ovenfor veiledningsgruppen, før gruppen kan få tillit og være tilgjengelig for veiledning. Gjennom refleksjon over egen veiledningspraksis og intervju med personalgrupper, ønsker jeg å øke min kunnskap og bevissthet over hva en veiledningsgruppe opplever som god veiledning. Videre hvordan utøver veilederen sin praksis slik at denne kvalifiserer seg ovenfor gruppen, og deltakerne får en opplevelse av å motta god veiledning? Fokuset på veiledningspraksis gjennom studiet har påvirket min egen praksis. Jeg har i økende grad begynt å undre meg over både egen og mine kollegaer sin veiledningserfaring, og hvordan vi utøver håndverket veiledning. Ved å intervjuer de som blir veiledet får jeg en unik tilgang til erfaringer med å motta veiledning. Denne kunnskapen tilfører en ny dimensjon, som jeg håper kan være et bidrag til bevissthet og kunnskap i prosessen med å kvalifisere seg til tillit i møte med en veiledningsgruppe. Jeg intervjuer her personal som yter tjenester til en liten brukergruppe i helsevesenet. Allikevel tenker jeg at kunnskapen som kommer frem i studien også er relevant for veiledere generelt. I et hvert nytt møte med personalgrupper kjenner jeg på spenningen om jeg vil klare kvalifisere

meg for tillit. Nettopp denne uvissheten er noe av drivkraften for at jeg i denne oppgaven ønsker å sette fokus på hva som kreves for å kvalifisere seg som veileder.

Jeg har nå presentert mine forskningsspørsmål og formålet med studien. To viktige begreper i forskningsspørsmålene er begrepene veiledning og det å kvalifisere seg, som jeg nå ønsker å utdype litt nærmere. Jeg har tidligere beskrevet hva jeg personlig legger i begrepet kvalifisere seg, men jeg vil her presentere den teoretiske definisjonen. Til slutt vil jeg si noe om begrepet tillit, selv om jeg også vil komme nærmere tilbake til det senere.

Veiledning:

I boken *Veiledning - mer enn ord* har Sidsel Tveiten (2013) valgt å definere veiledning slik: «Veiledning er en formell, relasjonell og pedagogisk istandsettingsprosess som er rettet mot at veisøkers mestringskompetanse styrkes gjennom dialog basert på kunnskap og humanistiske verdier» (s. 21). Hun skriver at veiledningsbegrepet kan ha mange uttrykk og betydninger ut fra konteksten det er satt i. Denne definisjonen tenker jeg beskriver en essens i veiledning, som stemmer overens med teamet som jeg arbeider sin målsettingen for veiledning. Jeg vil derfor gjøre bruk av denne definisjonen i mitt videre arbeid. Det handler om å sette i gang en prosess i personalgruppen som øker personalgruppens mestringskompetanse. Hun beskriver at dette gjøres gjennom dialog. Dialogen er basert på at vi som veiledere har kunnskap om hva vi gjør, og et etisk blikk i forhold til de vi veileder.

Teamets overordnede målsetting for veiledningen er å skape en felles grunnforståelse, for hvordan forstå og samhandle med den hjelpetrengende. For at jeg skal kunne veilede personalet, må jeg forstå det personalet forstår og bevege meg ut derfra (Kierkegaard, 1859, s. 96). Jakob Meløe (1997, s. 343) skriver at gjennom å forstå den andres verden og identifisere oss med denne, så får vi hjelp til å rette fokus mot det den andre retter fokus mot. Dermed kan vi bedre forstå hva den andre gjør og tenker. Veiledningssituasjoner oppstår når personalet presenterer problemstillinger som omhandler samhandling. For at vi skal kunne veilede og hjelpe, er vi avhengig av at personalet forteller oss om sin forståelse og arbeidssituasjon. Vi er avhengige av at de deler sine betraktninger om situasjonen, hva de tenker, observerer og vurderer. Ragnhild er avhengig av at personalgruppen forteller om sin arbeidshverdag sammen med Arne. Både utfordringene de har, men også de fine stundene de har hatt sammen med ham. Gjennom disse beskrivelsene oppstår det refleksjoner både hos den som forteller, øvrig personalgruppe og hos oss som veiledere. Noe som igjen kan medføre nye erkjennelser. Jeg som veileder får da mulighet til å tune meg inn mot det som er personalets ståsted, og å gå

sammen med personalet derfra. Veiledning er derfor en prosess som krever samhandling og dialog, mellom den som ønsker veiledning og veileder. For at personalet skal endre praksis, er jeg avhengig av at de har fått en ny innsikt. Sokrates beskriver at det finnes to slags overtalelser, en med og en uten innsikt. Overtalelsen uten innsikt innebærer at jeg som veileder setter meg i en ekspertrolle, hvor jeg forteller hva som er rett og galt og hvordan ting skal gjøres. Jeg er da ikke interessert i å undre meg sammen med personalet, om hvorfor situasjonen ble som den ble. Overtalelse med innsikt er det som oppstår når jeg går inn i et likestilt forhold til personalet. Jeg undrer meg da sammen med dem, ved å stille spørsmål om hva som skjedde i situasjonen, vurderinger som ble gjort og eventuelt om det er andre måter å tenke rundt situasjonen på (Skjervheim, 2002, s. 112).

Jeg har i løpet av dette studie en noe utvidet forståelse av veiledning, sammenliknet med hva jeg tenkte før jeg startet på dette studie. Dette oppdaget jeg under forundersøkelsen, hvor jeg hadde en gruppesamtale med mine kollegaer i forhold til tema veiledning. Spørsmålet om hva som er veiledning og hva som er rådgivning kom da opp. Ofte har personalgruppene vi veileder stort behov for kunnskap. Flere av mine kollegaer mente da at de fortrinnsvis drev på med rådgivning, da personalet trengte kunnskap før de kunne reflektere over hvordan de skulle løse utfordrende situasjoner. Ved bruk av definisjonen på veiledning til Sidsel Tveiten tenker jeg at den også rommer rådgiving og undervisning, så lenge det er en del av en igangsettingsprosess rettet mot styrking av veisøkers mestringskompetanse. Et viktig element her er allikevel at dette er noe som gjøres i dialog med veisøker. Dialogen er her redskapet for å skape innsikt.

Kvalifisere seg:

Ordet å kvalifisere seg kommer fra det tyske ordet qualifizieren, som igjen er sammensatt av de latinske ordene qualis, som betyr hvordan, og facere, som betyr å gjøre (Det norske akademi for språk og Litteratur, 2017a). Ofte blir ordet brukt i forbindelse med at du tilfredsstill bestemte krav for å oppnå noe bestemt, eller får et konkret bevis på at du har gjennomført en oppgave, studie eller jobb som gjør deg skikket eller berettiget til å oppnå dette. En kan også bruke begrepet refleksivt ved at man har gjort seg skikket til eller har de nødvendige egenskaper for å eksempelvis oppnå en stilling. Mausethagen S. og Smeby J-C (2017, s.13ff) drøfter hva som er viktig i utdanningsforløp for å kvalifisere seg for arbeidslivet. De stiller spørsmålet om utdanningens betydning overvurderes med tanke på å

være kvalifisert. De refererer til flere som tidligere har stilt spørsmål om utdanning kun er en sertifisering, og at kvalifiseringen starter i arbeidslivet.

Jeg ønsker å bruke begrepet å kvalifisere seg i en relasjonell kontekst. Dette da jeg ønsker å formidle at det å kvalifisere seg som veileder ikke er noe jeg kan gjøre alene, men at det er noe en veileder gjør i samspill med de som blir veiledet. Det omhandler å kvalifisere seg ovenfor en personalgruppe, med målsetting om å kunne lede dem på vei mot et felles mål. Det er ikke nok at jeg som veileder har mine kvalifikasjoner i form av kunnskap og personlige egenskaper. Jeg er samtidig avhengig av at de jeg skal veilede gir meg tillit. Det er ikke noe jeg utelukkende kan gjøre meg berettiget til gjennom mine formelle kvalifikasjoner. Jeg er avhengig av å få tillit fra de jeg skal veilede. Det er de som avgjør om jeg som veileder er kvalifisert eller ikke. De som mottar veiledning er de som kan gi noe av svaret på hva som skal til for å kvalifisere seg som veileder. På bakgrunn av dette har jeg valgt å gå ut og spørre dem. Uansett svar fra mine informanter vil det aldri være en fasit på hvordan en kan kvalifisere seg som veileder, da enhver veiledningssituasjon er unik. Da kommer vi til Aristoteles sin definisjon av praktisk klokskap, som omhandler at en har evne til å overveie enhver situasjon og hva som er best å gjøre akkurat der og da.

Tillit

I Norsk Akademis ordbok (2017b) beskrives tillit som det å ha tro på noen, å ha en forvisning om at den andre er til å stole på. Det kan også innebære at en har tiltro til at en annen har de egenskaper som skal til for å mestre eller utføre en bestemt oppgave. I samtalen med mine kollegaer kommer det frem at de tenker at grunnlaget for å kunne motta veiledning er tillit mellom veileder og personalgruppen. Harald Grimen (2008) skriver hva tillitsgivere gjør og hvilken betydning tillit har i relasjoner. Han påpeker blant annet at det kan være vanskelig å skille mellom handlinger bygd på tillit og handlinger basert på tvang. Jeg forstår det slik at det kreves en stor bevissthet hos den som mottar tillit, i forhold til ansvaret for å forvalte denne tilliten. Det at noen har tillit til en annen kan innebærer at denne utfører handlinger på bakgrunn av sin tillit til den andre, og ikke ut fra egne vurderinger. Samtidig kan enkelte oppleve at deres tillit forplikter dem til å utføre handlinger de ellers ikke ville ha gjort. Videre beskriver han hvilke premisser som ofte ligger til grunn når en person viser en annen tillit. Dette innebærer at tillitsgiver ofte overlater noe som er verdifullt til den andre. Dette gjøres i den tro at den andre er til å stole på, er kompetent til å ta vare på det som overlates og tillitsgiver tar ikke forholdsregler for å beskytte seg. Løgstrup (1999, s.29ff)

beskriver hvordan tillit er noe vi får fra den en møter. Det er ikke noe jeg kan kreve. Han tar utgangspunkt i at tillit er noe som er tilstede inntil en gjør seg erfaring med at denne tilliten blir brutt. Han beskriver hvordan tilliten påvirkes av hvordan vi mennesker fremstår ovenfor hverandre i holdninger og atferd. Blant annet kan tilliten bli rokket ved at sinn og verdener støter mot hverandre i forskjellighet, og at den andres forventninger ikke blir møtt. Således er begrepet tillit fullt av etiske dilemma. Eksempler på dette kan være at tillitsgiver kan ha vansker med å vurdere den andres kompetanse til å ivareta det denne overlater i den andres varetakt. Den som blir vist tillit kan feilvurdere verdien på det som overlates eller forventningene fra tillitsgiver. I alle disse situasjonene står relasjonen og tilliten på spill. I forhold til veiledning så opplever vi mange ganger at personal deler av sine sårbare øyeblikk hvor de opplever å mislykkes. De kan også dele av sine erfaringer hvor de har blitt emosjonelt berørt. Begge disse overleveringene er en tillitserklæring til veileder og til veiledningsgruppen for øvrig. Her vil det dermed være viktig hvordan veileder ivaretar den som deler og det som deles. Dette kan være utfordrende å forvalte hvis den tillitsgivende deler erfaringer som en ser innebærer inkompetanse som går ut over en hjelpeløs tredjepart. I slike situasjoner settes virkelig veilederens kompetanse på prøve med tanke på å både ivareta den tillitsgivende, men samtidig veilede vedkommende til å handle annerledes neste gang.

Tidligere forskning i forhold til tema:

Jeg vil nå kort si noe om tidligere forskning i forhold til tema veiledning. Jeg har gjennom bruk av søkemotorer på internett og google funnet frem til de beskrevne artiklene og en masteroppgave som omhandler veiledning og dens betydning ved utøvelse av praksis. Jeg fylte ut et PICO-skjema som forberedelse til litteratursøket. Jeg brukte da fortrinnsvis søkeordene veiledning, pleiepersonell, miljøterapi, tverrfaglighet, kan veileder gjøre en forskjell? I tillegg ble det lagt inn at det skulle være fagfelleverderte artikler og ikke eldre enn 2000. I all hovedsak er artiklene hentet fra Norart og SveMed. Det ble også søkt på ERIC, uten at jeg valgte gjøre bruk av noen artikler derfra. Til sammen var det omtrent 200 treff. Først valgte jeg ut artikler ved å lese overskrifter. Ved deretter å lese abstract, har jeg funnet frem til artikler som jeg tenker er relevante for denne studien. Jeg har funnet kun en artikkel som omhandler veiledning til miljøpersonale som jobber i forhold til samme brukergruppe som omtales i denne studien. Jeg har valgt å forholde meg til nordiske forskningsartikler, da forskningen er gjort i nordisk kontekst. Jeg har valgt ut disse artiklene da de omhandler hvordan veiledning påvirker refleksjon og praksis. Masteroppgaven som jeg henviser til fant

jeg gjennom googlesøk. Da den hadde fokus på praktisk klokskap og veiledning var den av interesse. Tilslutt har jeg tatt med en artikkel som sier noe om utfordringene ved å forske på veiledning. Denne er funnet i boken *Veiledning i psykoterapeutisk arbeid*. (Reichelt og Rønnestad, 2011, s. 163ff)

I 2002 ble det gjennomført en spørreskjemastudie blant sosionomstudenter som hadde mottatt veiledning i studietiden. De ble bedt om å rangere egne opplevelser av ferdigheter. Her skåret studentene overraskende høyt. Fem av de samme studentene deltok deretter i 2004 i en fokusgruppeundersøkelse. De hadde da arbeidet et år etter endt studie. Deltakerne ga uttrykk for å ha lært mye i løpet av studie, men hadde vanskeligheter med å uttrykke egen praksis med teoretiske begreper. En konklusjon av studien var at den handlingsorienterte og følelsesmessige læringen var lettest å huske. Videre var konklusjonen at veiledning er viktig for yrkesutøvere med tanke på å ivareta refleksjon i arbeidet i hverdagen, og muligens også hjelpe dem å knytte praksis opp mot teoretiske begrep (Aas, 2007).

I 2008-2010 ble det gjennomført en studie blant ansatte i et bofelleskap for voksne mennesker med utviklingshemming i Skedsmo kommune. De ansatte deltok i veiledet refleksjonsgruppe i forhold til egen praksis. Etter et par år viste evaluering en merkbar endring i personalgruppen. Personalet beskrev at refleksjonen fra gruppen ble etter hvert med ut i praksis, og de utviklet en større åpenhet for ny innsikt og nye handlingsalternativer (Høium, Kari mfl., 2011).

Eva Bjerkholt og Elin Ødegård har i sine doktoravhandlinger i 2013 og 2011 sett på hvordan veiledningssamtaler med nyutdannede lærere åpner for kritisk tenkning. Deres forskning er basert på analyser av veiledningssamtaler med fokus på kritisk tenkning. Blant annet kom det frem at kontekst, relasjon mellom veileder og den som blir veiledet og kompetanse hos veileder har betydning for i hvilken grad veiledningssamtalene åpnet for kritisk tenkning (Bjerkholt, Eva mfl., 2014).

I 2013-2014 ble det gjennomført en studie hvor 12 psykiatriske sykepleiere deltok i veiledning. Tema i veiledningen var etiske utfordringer i samarbeid med andre yrkesutøvere og i møte med krav fra behandlersystem. Disse utfordringene oppsto ofte når sykepleierne opplevde at pasients rettigheter ikke ble ivaretatt. Deltakerne ga uttrykk for at veiledningen hadde positive virkninger. Blant annet opplevde deltakerne økt etisk bevissthet, og de ble modigere til å fremme egne verdier når de opplevde at pasienten ikke fikk det de mente denne

hadde krav på. Sykepleierne opplevde at de ble mer reflekterende og tydelige, spesielt når det oppsto uenighet i samarbeidet (Vrålø, Borge og Nedberg, 2017).

Artikkelen *Rettleiing som kroppsleg erfaring og kritisk refleksjon -eit aksjonsforskningsprosjekt* (Solheim og Øien, 2014) omhandler et prosjekt blant NAV-ansatte. Forfatterne var både veiledere og forskere. De NAV-ansatte deltok i gruppeveiledning. Fokus i veiledningen var bevissthet på kroppslige reaksjoner i møte med brukere og samarbeidspartnere, og hvordan dette utvidet kritisk refleksjon. Studien viste at veiledningen styrket kritisk refleksjon i møte med klientene, men i liten grad i forhold til samarbeidspartnere. Utvidet kritisk refleksjon medførte bedre relasjon i møtene med brukerne.

I 2012 skrev Dag Ola Lien og Kåre Inge Skarsvåg en master med tittelen «*God veiledning krever praktisk klokskap*» De intervjuet veiledere ved Luftkrigsskolens lederutviklingsprogram. Gjennom kvalitative intervju og teoretisk tilnærming belyser de veilederens tause og intuitive kunnskap som de tar i bruk i sin veiledningspraksis. Hensikten deres var å vise at god veiledning er mer enn teoretisk kunnskap og teknisk rasjonalitet (Lien og Skarsvåg, 2012)

Sissel Reichelt og Michael H. Rønnestad drøfter i sin artikkel *Veiledningsforskning – status og implikasjoner* (Reichelt og Rønnestad, 2011, s. 163ff) utfordringene med å forske på veiledning. Målsettingen med forskningen har som oftest vært å finne hva som kan være til best hjelp i veiledningen. De har et hovedfokus på veiledning av psykologistudenter. En stor utfordring i forhold til veiledning av personer som skal gi bistand til en tredjeperson, er at dette blir en indirekte veiledning. Veileder skal veilede en annen om hvordan denne skal gå inn i relasjon til en tredjepart, uten selv å være en del av relasjonen. Da en har sett at veileder gjør bruk av forskjellig intervensjoner ut fra egen teoretisk forståelse, har forskning i de senere år gått mer over fra å studere metoder til å ha mer fokus på veiledningsprosess og interaksjonsvariabler. I deres gjennomgang av forskningsmateriale kan det tyde på at veiledningsrelasjonens kvalitet er det viktigste for en vellykket veiledning. Tross dette så har en ikke noe entydig svar på hva som er en god kvalitet i en veiledningsrelasjon.

Fokuset i studiene, foruten masteroppgaven til Lien og Skarsvåg har vært deltakernes opplevelse av utbytte av veiledningen. I studien til Eva Bjerkholt og Elin Ødegård er fokuset hvordan veiledning fremmer kritisk tenkning. Blant annet har de sett på faktorer i veiledningen som fremmer kritisk tenkning. Kontekst, relasjonen mellom veileder og veiledningsgruppen og veilederens kunnskap er viktige faktorer som innvirker på i hvilken grad veiledningssamtalen åpner for kritisk tenkning (Bjerkholt, Eva mfl., 2014). Lien og Skarsvåg (2012) intervjuer veiledere med målsetting om å få beskrivelser for hvordan veilederne gjør bruk av praktisk klokskap i veiledning. I likhet med Lien og Skarsvåg har jeg fokus på praktisk klokskap hos veilederen, men da belyst fra de som blir veiledet. Ut fra deres beskrivelser ser jeg på veiledernes praksis. Kan jeg gjennom beskrivelser fra de som blir veiledet få frem hva som er viktig for at veileder skal kunne kvalifisere seg til tillit, og dermed gå sammen med veilederen på veien mot et felles mål?

Felles for disse studiene er at de omhandler homogene gruppe i forhold til profesjoner. Unntaket er studien blant ansatte i et bofelleskap for voksne mennesker med utviklingshemming. Her beskrives det at personalgruppen har forskjellig yrkesbakgrunn. Som tidligere nevnt er det utfordrende å veilede personalgrupper med store variasjoner i fagkunnskap. Sissel Tveiten (2013, s.95) problematisere at deltakerne i en veiledningsgruppe har ulik utdannings- og erfaringsbakgrunn. Hun påpeker at dette blant annet kan føre til at enkelte i gruppen opplever seg underlegen. Noe som kan skape motsetninger. Personalgruppene vi veileder er ofte heterogene grupper. Min undring er derfor om hvordan dette har betydning for hvordan vi i teamet veileder. Er det noen forskjell på hvordan en som veileder bør møte en homogen og en heterogen gruppe? Jeg har ikke funnet noe studie hvor en har gått inn i veiledningsgrupper og spurt om deres generelle erfaring med å motta veiledning. Jeg har heller ikke funnet studie hvor fokus har vært på veilederen sin rolle ovenfor veiledningsgruppen, beskrevet fra de som har blitt veiledet. Jeg tenker derfor at denne studien kan tilføre kunnskap om hvordan de som har blitt veiledet opplever møte med veileder, og hvilken betydning dette møtet har for deres opplevelse av at å motta god veiledning. Jeg stiller også senere spørsmålet om hva som er en god veiledning, og ser på hva litteraturen sier om dette. I tillegg belyser studien hva deltakerne opplever som god veiledning.

Jeg har nå sagt noe om forskning som omhandler veiledning og dens betydning ved utøvelse av praksis. Videre vil jeg si noe om fagområdet og min vitenskapsteoretiske forankring som ligger til grunnlag for studien.

Fagområde og vitenskapsteoretisk tilnærming og metode

Jeg vil nå si noe om min vitenskapsteoretiske forankring som innebærer en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. For å få tilgang til de som blir veiledet sine erfaringer, har jeg valgt å be dem komme med sine fortellinger og beskrivelser både i forhold til selve veiledningen og deres praksis. Jeg bruker da en narrativ metode for å få tilgang på deres erfaringer og beskrivelser. Først vil jeg si noe om praktisk kunnskap, da den er grunnlaget for mitt valg av både vitenskapsteoretisk tilnærming og metode.

Praktisk kunnskap:

Praktisk kunnskap kan også beskrives som orienteringskunnskap eller erfaringskunnskap. Anders Lindseth (2017, s.27 ff) beskriver at praktisk kunnskap innebærer å ta utgangspunkt i opplevelser og erfaringer for å forsøke å forstå den vesentlige meningen i erfaringene. Kunnskapen som kommer frem er ikke faktakunnskap, men kunnskap som kan gi oss en orientering om praksis. Det er med andre ord ikke en kartlegging av opplevelser og erfaringer, men en kritisk refleksjon over hva som kommer frem når en ser på erfaringer og opplevelser som beskrives. Kunnskapen ligger i praksis og erfaringene. John Dewey (1980, s.36 ff) beskriver at en erfaring får en kun gjennom samspill med verden som vi befinner oss i. Det vil si at en handler i forhold til det som skjer, og ser sammenhengen mellom handlingen og konsekvensene av handlingen. Å lære av erfaring innebærer at en ser tilbake på det som skjer, og reflekterer over sammenhengen mellom det som skjer og hvordan en handler i forhold til det som skjer. Målsettingen med refleksjon over erfaringskunnskap er at den skal kunne være anvendelig i fremtidig praksis. Dette kan skje blant annet gjennom beskrivelser, som skaper refleksjon og økt bevissthet over praksis. På en slik måte kan en få hjelp til å se på egen praksis og erfaringer med et kritisk blikk.

Faktabasert vitenskap stiller seg kritisk til erfaringskunnskap, da den oppfattes som subjektiv og basert på skjønn fremfor fakta. Praksiskunnskap tar utgangspunkt i at jeg som forsker er en del av verden, og derfor ikke kan stille meg utenfor verden for å forske på verden. Dette innebærer at jeg som forsker vil fortolke det som jeg ser, ut ifra min forforståelse og ut ifra konteksten jeg befinner meg i. Målet for faktabasert eller evidensbasert vitenskap er å være mest mulig objektiv. Dermed utelates det unike som kommer frem i erfarings- og praksisbeskrivelser. En ser også bort i fra at forskeren ser på dataene med et blikk som er preget av forforståelse og konteksten denne befinner seg i (Lindseth, 2015, s.28ff).

Praktisk klokskap:

Som veileder kan en inneha både teoretisk, teknisk og praktisk kunnskap. Dette er allmenn kunnskap, og en forforståelse som kan være til stor hjelp når en skal forstå hva de som skal veiledes står i. En veileder trenger også noe mer, for å kunne sette seg inn ståstedet til de som skal veiledes. Det er her begrepet Fronesis eller praktiske klokskap kommer inn. Fronesis krever at en undrer seg og er villig til å lete etter det unike, akkurat i denne situasjonen og denne personalgruppen. Hva er deres ståsted, forståelse og kontekst. Aristoteles skriver:

Klokskapen gjelder heller ikke bare det allmenne; den må også gi kjennskap til enkelttilfellene, for det gjelder handling, og handlingen gjelder enkelttilfeller. Derfor er det også at noen uten viten er bedre til å handle enn andre som har viten, især gjelder dette de erfarne. (Aristoteles, 2013, s.162)

Den allmenne kunnskapen er viktig, men for at den skal kunne brukes optimalt er den avhengig av at den tilpasses enkelttilfeller. Den må tilpasses den enkelte personalgruppe og den enkelte hjelpetrequende. Dette krever at jeg som veileder er ydmyk og stiller meg undrende til hva som er virkeligheten og sannheten akkurat i denne personalgruppen. Hva er unikt med Arne og hans personalgruppe? Aristoteles (2013, s.162) beskriver praktisk klokskap som evnen til å overveie. Det en skal overveie er hva som er godt for seg selv og mennesket. Som veileder kreves det at en hele tiden skal overveie hva som personalgruppen trenger, og på hvilken måte en skal kunne bidra til å dekke deres behov. Som tidligere nevnt så skriver Aristoteles (2013, s.156ff) at praktisk klokskap er noe en utvikler med erfaring. Videre definerer han praktisk klokskap som at en i enhver unik situasjon klarer vurdere hva som er rett å gjøre. Ingela Josefson (2005) beskriver hvordan de forskjellige kunnskapsformene utarter seg ved at praktikeren vet hva en skal gjøre, hvordan en skal handle og når en skal handle. Dette innebærer at praktikeren klarer vurdere situasjonen ut fra teoretisk kunnskap, kan utføre handlingene som kreves i situasjonen og har praktisk klokskap til å vite når en bør handle akkurat i den unike situasjonen.

Faglig skjønn:

Geir Kirkebøen (2013) drøfter i sin artikkel *Kan vi stole på fagfolks skjønn?* hva som må ligge til grunn for at en fagperson skal kunne utøve et godt faglig skjønn. Han definerer faglig skjønn som at en gjør en skjønnsmessig vurdering uten hjelpemidler, kun basert på bakgrunn av kunnskap og erfaring. Han påpeker at mange ganger gjør fagfolk feil vurderinger tross sin forkunnskap. I sin artikkel ser han på hva som kan være årsak til dette. Han refererer til

nobelprisvinner Kahneman, som trekker frem tre strategier for problemløsning som ofte er oss ubevisst. Disse strategiene medfører at det er utfordrende for oss mennesker å gjøre rette skjønnsmessige vurderinger. Jeg synes disse beskrivelsene gir et godt bilde på hva som påvirker oss når vi står ovenfor problemløsninger, og hvor lett det er for at vi kan ta feile vurderinger. Disse tre strategiene er representativheuristikk, tilgjengelighetsheuristikk og affektivheuristikk. Representativheuristikk innebærer at vi gjør bruk av kunnskapen om hva som er mest sannsynlig. Senest i dag var det på nyhetene om en fastlege som ikke tok pasienten på alvor, da hun var bekymret for en kul i brystet. Han begrunnet dette med pasientens alder, familiehistorikk og klinikk. Resultatet var at pasienten hadde utviklet langt kommen cancer før hun fikk hjelp. Det unike i situasjonen kom i skyggen av det sannsynlige. Aristoteles vektlegger at praktisk klokskap har fokus på enkelttilfellene, i tillegg til kunnskap om det allmenne. Tilgjengelighetsheuristikk er det som står deg nærmest, og du har mest oversikt over. For å få kunnskap om det utilgjengelige kreves det at en lytter og forsøker sette seg inn i den enkeltes livsverden og forståelse. Enkelte ganger kan det være fristende å gjøre slik en alltid har gjort og å bruke den kunnskapen en allerede har, fremfor å søke ny kunnskap eller endre på egen praksis. Siste heuristikk er den affektive. Den omhandler den affektive påvirkningen i møtet med den andre. Eksempler på dette er at vi ubevisst føler noe i møte med den andre, eksempelvis den personen liker jeg eller motsatt. Som tidligere beskrevet føler jeg som veileder noe i første møte med personalgruppen. Jeg kan føle at her er jeg velkommen, eller her er de skeptisk til meg. Hvordan disse følelsene påvirker meg som veileder i møte med personalgruppen kan være avgjørende for mine vurderinger og intervensjoner, hvordan jeg utøver min praktiske klokskap.

Møtets etikk:

Marie Aakre (2016 s.144ff) skriver om møtets etikk. Hun sier at kommunikasjon er etikk og moralsk praksis er kommunikasjon. For flere år tilbake var jeg med på å arrangere temakvelder for mennesker med alvorlige psykiske lidelser. Første temakveld omhandlet sosiale rettigheter og møte med sosialtjenesten. En sosionom åpnet med et innlegg om rettigheter til økonomiske ytelser. Da ordet ble fritt var det ingen som hadde spørsmål i forhold til rettighetene. Det kom isteden mange fortellinger om hvordan de hadde blitt møtt da de hadde henvendt seg til etaten. Mange fortalte om opplevelser av å bli møtt med krav og byråkrati, fremfor opplevelse av omsorg og det at noen så deres fortvilte livssituasjon. Neste temakveld hadde derfor tittelen det å bli sett, møtt og respektert. Slik jeg forstår ligger etikken i hvordan jeg tuner meg inn i forhold til den eller de jeg møter. Marie Aakre (2016) skriver

«Dømmekraften til å velge hvor nær jeg bør være, hvor åpen jeg bør være, hva jeg skal eller ikke skal si og måten jeg forvalter det på, må forvaltes varsomt» (s.144). Videre skriver hun at ekte møter krever at en er sanne mot hverandre og seg selv. Dette innebærer at et møte med den andre er et møte med to personer og tre relasjoner. Hun beskriver her viktigheten av å ha en indre dialog med seg selv i møte med den andre, som omhandler hva den andre kommuniserer til meg og har behov for. I min kommunikasjon med den andre og meg selv ligger den moralske praksis. Hva innebærer så dette i møte mellom Ragnhild og personalgruppen? Der er det snakk om mange flere relasjoner enn tre. Slike møter er ofte mer krevende enn møte med bare en annen. Dialogen med seg selv vil her bli viktig, da det blir mange inntrykk å fordøye. Dialogen med kollegaer i ettertid, og kanskje leder eller primærkontakter, er også viktig redskap for å kunne reflektere. Å sjekke om en har forstått rett, og å justere inntuningen. Dømmekraften som Aakre beskriver i møtet er ikke kunnskap en kan lese seg til, men kunnskap en opparbeider seg gjennom erfaring og refleksjon. Hun beskriver det å komme hverandre i møte som en kunst. Jeg har ofte tenkt på veiledning som et håndverk som krever tilstedeværelse, erfaring, mot og innsikt.

Jeg har nå redegjort for flere aspekter ved praktisk kunnskap. Både hvordan det forstås som begrep, praktisk klokskap, faglig skjønn og det etiske aspektet. Videre ønsker jeg si noe om min vitenskapsteoretiske forankring.

Vitenskapsteoretiske forankring:

Jeg vil nå redegjøre for hvilke vitenskapsteoretisk forankring jeg har. I denne studien har jeg en fenomenologisk og hermeneutisk forskningstilnærming, med en narrativ metodologisk tilnærming.

Fenomenologisk tilnærming:

I mitt forskningsarbeid har jeg en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologi er læren om fenomenene. Den har fokus på hvordan vi utvikler forståelse og mening. Fenomenologi omhandler det som trer frem i lyset. Det som viser seg for meg, og hva jeg forstår når jeg ser etter. I denne studien vil jeg tilnærme meg fenomenet veiledning. Jeg har forsøkt å se på fenomenet ifra forskjellige ståsted, ved å beskrive hva jeg observerer når fenomenet veiledning trer frem i refleksjon med kollegaer og informanter, samt i egen praksis og gjennom teoretiske drøftinger. Tilnærmingen beskriver også hvordan informantene ser på fenomenet veiledning, igjennom beskrivelser av hva de tenker, forstår og mener.

Fenomenologi er en subjektiv tilnærming, da den er en beskrivelse av hva jeg eller andre mennesker observerer trer frem. Forkunnskap og tilstedeværelse i konteksten umuliggjør objektivitet. Dette er noe jeg vil komme tilbake til senere.

Fenomenologene Heidegger og Merleau-Ponty tar i sin tenkning utgangspunkt i at vår kunnskap er integrert i hele oss, den er levd liv. Merleau-Ponty (1969, s. 24ff) har et spesielt fokus på hvordan hele mennesket bærer på og er utøver av kunnskapen. Dette i motsetning til andre tenkere, eksempelvis Descartes som hadde en tanke om at kunnskapen satt i hodet, atskilt fra resten av kroppen. Bourdieu beskriver hvor utfordrende det kan være å sette ord på praksis. Han forklarer det med at mye av det vi gjør, over tid har utviklet seg til å bli en del av kroppen vår. Vi handler derfor ofte umiddelbart i situasjoner uten å sette ord på hva vi gjør (Priour, 2006, s. 39ff). Ut ifra en fenomenologisk tenkning forstår en praksis som et resultat av både uttalt og uuttalt kunnskap. Eksempelvis som veileder så handler jeg ut ifra teoretisk og erfaringsbasert kunnskap, men også som tidligere nevnt ut fra affekt, hva som ligger meg nærmest og er mest representativt (Kirkebøen, 2013, s 30 ff). Det vil si at vi mange ganger handler ut ifra en kunnskap som sitter i kroppen, uten at vi har uttalt den. Veiledning kan bidra til at vi blir bevisst vår egen kunnskap, og øver oss opp til refleksjon og kritisk tenkning rundt egen praksis. Dette skjer blant annet ved at det stilles spørsmål som fremmer refleksjon og ved deling av erfaringer fra praksis. Merleau-Ponty skriver at vitenskapen stadig er i bevegelse, da den hele tiden er avhengig av det levde liv. Noe jeg forstår som at vår kunnskap eksisterer igjennom våre levde liv, våre erfaringer og fortellingene vi forteller fra våre liv. Kunnskapen er ikke statisk. Den er i stadig utvikling, da vi hele tiden gjør nye erfaringer, som igjen skaper ny kunnskap som igjen gir oss nye erfaringer. Utvikling av kunnskap blir da et samspill mellom mennesket og verden. Verden som vi lever og sanser i, og hvor vi gjør våre erfaringer (McGuirk, 2015, s. 64ff).

I mitt forskningsarbeid ønsker jeg å ha fokus på fenomenet veiledning, og hva som oppstår i relasjonen mellom veileder og veiledningsgruppen. I denne studien går jeg veien om de som har mottatt veiledning for å belyse denne relasjonen. Som tidligere nevnt hadde jeg i fjor en gruppesamtale med mine kollegaer hvor de beskrev sin egen veiledningspraksis. De skulle sette ord på sine erfaringer og fortelle om sin egen praksis. Eksempelvis reflekterte de over viktigheten av arbeidet de gjorde for å skape en relasjon mellom seg selv og veiledningsgruppen. De omtalte denne prosessen som å befeste en relasjon. Dette er et gammelt norsk ord som en finner i en rekke eldre norske litterære verk. Det kan blant annet oversettes med å styrke eller gi fast grunnlag (Det norske akademi for språk og Litteratur,

2017c). Jeg ba dem beskrive hva de gjorde for å befestе en relasjon. Dette ble utfordrende for dem. Å befestе en relasjon var en uttalt kunnskap som de var bevisst at de gjorde, men ikke hvordan. En av deltakerne beskrev det slik: *«Det kommer bare ut av den måten jeg selv opplever at akkurat denne gruppen er, for jeg er nokså sikker på at jeg kommunisere ganske ulikt i de ulike gruppen, men jeg kan ikke si hvorfor jeg velger å gjør det ene eller det andre. Det går litt på hvordan du leser den gruppen når du er der»*. I min forståelse tenker jeg at det de omtaler her er det de gjør for å kvalifisere seg for å oppnå tillit fra personalgruppen.

Hermeneutisk tilnærming:

Jeg har valgt å ha en hermeneutisk tilnærming i analysen av fenomenet veiledning og av det som kommer frem i gruppesamtalene. Dette har jeg gjort ved først å ha en samtale med mine kollegaer i forhold til deres erfaringer som veiledere, deretter samtale med deltakere som har mottatt veiledning, for så gå tilbake til mine kollegaer og drøfte fenomenet i lys av funnene som kom frem i studien. Til slutt har jeg sett på funnene i lys av teori.

I kvantitativ forskning er målsettingen at resultatene som kommer frem, i størst mulig grad skal være objektive og ikke utsatt for fortolkning. I gruppesamtalen som jeg gjennomfører vil min fortolkning ikke være objektiv. Den vil være preget av mine erfaringer, relasjoner og kontekst. Gadamer (2015, s. 41) beskriver hvordan hermeneutisk fortolkning er avhengig av den som vil forstå, budskapet som blir overlevert og tilknytningen til den tradisjon som overleveringen taler ut fra. En hermeneutisk fortolkning skjer i refleksjonen som oppstår mellom forforståelsen, det kjente og fortrolige og det fremmede. Jens-Ivar Nergård beskriver i sin forelesning «Feltarbeid som tekstanalyse» 27.november 2006 om hvordan et fremmed felt først vil bli fortolket ut fra det som en kjenner fra tidligere. Det vil ta tid før det fremmede blir fremmed. Bakgrunnen er at det en ser fortolkes ut ifra forforståelsen, det kjente. For at en skal klare se det som er fremmed må en kunne se utover det kjente. Kvale og Brinkmann (2015, s. 221ff) beskriver hvordan denne fortolkningen foregår under hele samtalen. Deltakerne vil fortolke det som blir sagt ut fra indre dialoger og kunnskap som vokser frem i samtalen. Ut fra fortløpende fortolkninger kan utgangspunktet som den enkelte hadde før samtalen, endre seg. Med andre ord kan feltet endre seg underveis i forskningsprosessen. Jeg som forsker fortolker også det som foregår i samtalen. På bakgrunn av mine fortolkninger så stiller jeg spørsmål, som igjen påvirker samtalen. Ved at jeg ber deltakerne komme med fortellinger og beskrivelser, så åpner jeg opp for data som gir rom for fortolkning. Jeg kunne bedt deltakerne komme med svar på lukkede spørsmål. Da ville jeg fått et datamateriale som hadde vært mer lukket og ikke hatt så store muligheter for tolkning. Samtidig ville spørsmålene trolig

begrense datamaterialet. Ved at jeg har bedt deltakerne komme med fortellinger fra erfaringer med veiledning, har jeg et datamateriale som uttrykker erfaringer det ikke direkte blir spurt om. Blant annet spurte jeg ingen av gruppene om hvordan de tenkte at veiledere kunne kvalifisere seg. Allikevel kan jeg gjennom deres beskrivelser finne informasjon som sier noe om hva som gjorde at veiledere kvalifiserte seg, slik at de fikk tillit. Informantene kunne også si noe om veiledere som de ikke fikk tillit til, og dermed veiledninger de ikke hadde noen nytte av.

Narrativ metodologisk tilnærming:

Som en metodologisk inngang har jeg brukt en narrativ tilnærming. Dette innebærer konkret at jeg oppfordrer deltakerne om å komme med fortellinger som beskriver deres erfaringer. Dewey (1980, s.37ff) skriver om hvordan det levde liv består av fortellinger som inneholder beskrivelser av erfaringer. Disse fortellingene har en begynnelse og en slutt, og kan inneholde hendelser, praksis, emosjoner, sanseinntrykk, etikk, holdninger og tanker som utfyller hverandre. På denne måten er en fortelling mer fyldig enn et konkret svar på et spørsmål. Det unike i situasjonen trer frem med sitt særpreg når den fortelles. Fortellingen blir bærer av og begrunnelsen for den praktiske kunnskapen som jeg ønsker få frem i denne studien. Det unike med fortellinger er at de er beskrivelser av så mye mer enn bare handling (Wackerhausen, 2018, s.214ff). Jeg har bedt deltakerne beskrive sine erfaringer med å motta veiledning. Deltakerne kommer med fortellinger og erfaringer fra veiledninger, samt hvordan veiledningen har vært til hjelp i egen praksis. Gjennom fortellingene kommer beskrivelser fra arbeidshverdagen fram, og kunnskapen som viser seg i deres beskrivelser av sin praksis. Fortellingene reflekterer deltakernes forståelse og tanker knyttet til veiledning, hva de har opplevd nyttig og hva som har vært mindre nyttig. De gir et bilde på hvordan veiledningen har påvirket deres praksis. I en gruppesamtale settes det i gang en prosess som består av både indre og ytre samtaler. Deltakerne kan gjenkjenne utfordringer og situasjoner. Fortellinger og situasjonsbeskrivelser hos en deltaker, setter i gang nye tanker, fortellinger og refleksjoner hos de andre, som de igjen formidler til gruppen (Andersen, 1994, s. 41ff; Josefson, 2017, s. 47). Slik utvides kunnskapsbasen og det skapes ny kunnskap. Jon Selmer Methi (2015) beskriver hvordan en fortelling går fra å være uutalt og privat, til at den blir fortalt og offentlig. Fortellingen endrer seg da fra å være en del av den som forteller til å bli noe utenfor, noe som kan betraktes både av den som har fortalt og de som hører. I det øyeblikk fortellingen har blitt offentlig vil den leve sitt eget liv. De som hører eller leser fortellingen vil gjøre det med sin forforståelse, og gjøre det til sin egen. Fortellingene som deltakerne i fokusgruppene

forteller vil endres alt etter som hvem som hører, leser og fortolker. Denne beskrivelsen sier noe om hvor mye potensiale som ligger i en fortelling som kunnskapsbase. Samtidig sier det noe om at en fortelling aldri vil være statisk. Den vil hele tiden endre seg, alt etter som hvem som forteller, lytter og konteksten fortellingen befinner seg i. Jeg ber deltakerne om å si noe som deres erfaringer, deres livsverden. En fortelling som fortelles er en av mange fortellinger. Veilederen, kollegaer og den hjelpetrengende vil helt sikkert ha andre fortellinger å fortelle. Dette er et viktig blikk å ha med seg når fortellingen blir gjenstand for refleksjon og fortolkning (Andersen, 1994 s. 40; Kvale og Brinkmann, 2015, s. 44ff).

Da fortellingene som ble fortalt var detaljerte og beskrivende, har jeg valgt å ikke referere dem direkte for å ivareta anonymitet. Jeg kommer senere å referere til bruddstykker av fortellingene for å belyse funn. Fortellingen om Arne er basert på flere fortellinger som kom frem i intervjuene. Ved å bruke en narrativ tilnærming vil jeg få frem andre funn, enn hvis jeg hadde brukt observasjon av veiledningspraksis. En narrativ tilnærming fremviser deltakernes beskrivelser samt deres refleksjoner, mens ved observasjon vil funnene være preget av hvordan jeg forstår det jeg observerer. Selv om jeg i hovedsak har en narrativ tilnærming, så er også analysen preget av mine observasjoner under fokusgruppeintervjuene. Det vil si samspill, stemning, hvordan jeg selv påvirkes og hvordan jeg påvirker.

Taus kunnskap

Mitt ønske med å bruke en narrativ tilnærming er å få tilgang på veilederens praktiske kunnskap, både den uttalte og uuttalte. Som jeg tidligere refererte til så var det vanskelig for mine kollegaer å si noe om hvordan de jobbet for å befeste en relasjon. De var klare på at de handlet forskjellig fra gruppe til gruppe, men kunnskapen de bruker er uuttalt eller taus. Jeg har tidligere referert til hvordan Bourdieu beskriver hvor utfordrende det kan være å sette ord på praksis, og hvordan vi mange ganger handler uten at vi der og da kan forklare hvorfor vi gjorde som vi gjorde (Prieur, 2006, s.39ff). Det er kunnskap som får oss til å intuitivt vite hva vi skal gjøre i de forskjellige situasjonene. Hans Larsson (1997, s.14 ff) skriver i sin lille bok «Intuition» om taus kunnskap, at tanken er omhyllet og omtåket av følelser. Han skriver at framsteg skjer når tanke og følelser forenes. Dette skjer ved at følelsene blir utsatt for kritisk prøving gjennom refleksjon. Tankene må frigjøre seg fra følelsene, utsettes for bearbeiding og refleksjon, for så å gå tilbake til følelsene og situasjonen de oppsto i. Slik jeg forstår hans beskrivelse av taus kunnskap, så omhandler det at vi handler ut ifra følelser og uten at vi har reflektert over handlingene på forhånd. I en fenomenologisk forståelse vil en si at vår tause kunnskap ofte er intelligent, selv om vi ikke har satt ord på eller reflektert over den. Dette da

den består av kunnskap som kroppen bærer på ut fra tidligere erfaringer (McGuirk, 2015, s.72). Jeg forstår det som Hans Larson beskriver som framsteg, som utvikling av kunnskap. Ikke all taus kunnskap og erfaringer er nødvendigvis god kunnskap. Mange av våre handlinger er et resultat av uvaner eller erfaringer som har medført ukunnskap. Det er derfor viktig at vi retter blikket mot vår yrkespraksis og utsetter det for refleksjon og kritisk granskning (Wackerhausen, 2015, s.81ff). Ved å be deltakerne komme med fortellinger fra sine erfaringer vil jeg få tilgang til beskrivelser av hvordan veilederen viser sin kunnskap i handling. Denne er beskrevet av deltakerne som har erfart denne kunnskapen på godt og vondt. Ved å gå inn i disse fortellingene og se på veilederens handlinger kan vi få en beskrivelse av hvordan de bruker sin kunnskap eller ukunnskap i veiledningsrelasjonen. Noe av denne kunnskapen er bevisst og uttalt, mens andre deler er taus. Dette vil jeg komme tilbake til.

Jeg har nå sett på hvilke teoretisk grunnlag jeg har for denne studien. Den tar utgangspunkt i fagfeltet praktisk kunnskap, og er bygd på en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Jeg har brukt en narrativ metodologisk inngang til studien. Tilslutt har jeg sagt noe om taus kunnskap. Jeg vil nå si noe om metodebruk og gjennomføring av studien.

Metode:

Anders Lindseth (2015 s. 243ff) deler praksisforskning inn i instrumentell og refleksiv. Den instrumentelle praksisforskningen oppstår ved at det melder seg et behov i praksis for en spesiell kunnskap. Det utarbeides da en problemstilling og en ramme for forskningen, som kan gi svar på problemstillingen. En er da ute etter konkrete svar på hvordan en skal møte et behov. I refleksiv praksisforskning tas utgangspunkt i noe en er opptatt av eller undrer seg over i praksis. Ofte trer fenomenet en ønsker forske på frem igjennom opplevd diskrepanserfaring, hvor en har opplevd at den kunnskapen en har og hvordan en handler i praksis ikke stemmer overens. Motivasjonen min for å se på hvordan en veileder kan kvalifisere seg for tillit har utgangspunkt i min erfaring. Det å oppleve at noe ikke stemmer når jeg møter en personalgruppe. Når jeg opplever at noe ikke stemmer er det ofte vanskelig å forstå hva som skjer. Jeg har en forforståelse av at en veileder må kvalifisere seg for tillit, for at personalgruppen skal være tilgjengelig for veiledning. Med andre ord så settes mulighetene for bedring til en sårbar tredjepart på spill, hvis veileder ikke klarer å kvalifisere seg. Når jeg snakker med mine kollegaer skaper temaet engasjement og interesse. Dette er ikke en forskning som gjøres for å finne et endelig svar, da det berører et fenomen hvor det ikke

finnes et endelig svar. Hva er det som skjer når en veileder lykkes i å kvalifisere seg ovenfor gruppen? Her er ingen klare svar, da det trolig er forskjellig fra gruppe til gruppe og veileder til veileder. Noe som belyses i artikkelen artikkel *Veiledningsforskning – status og implikasjoner* (Reichelt og Rønnestad, 2011, s. 163ff) Samtidig er målet mitt at personalgruppene gjennom sine fortellinger og erfaringer kan belyse hvordan veilederens gjennom sin praksis kvalifiserer seg. Derfor ønsker jeg å se på fenomenet veiledning ved å snakke med de som mottar veiledning, og få deres fortellinger om deres erfaringer. Min forskning er med dette utgangspunktet en refleksiv praksisforskning (Anders Lindseth (2020b, s 221ff).

I dette studie gjør jeg bruk av kvalitativ metode for å belyse erfaringer og kunnskap hos personalgrupper i forhold til å motta veiledning. Ved å bruke en kvalitativ metode ønsker jeg at personalgruppen skal beskrive hva som er viktige faktorer i veiledning for å fremme mestringskompetansen da dette er målsettingen ifølge definisjonen av veiledning (s.15). Dette gjøres blant annet ved at jeg ber dem komme med beskrivelser og eksempler fra praksis. Den kvalitative metoden har som mål å forstå og beskrive og vil derfor være egnet når en ønsker få frem erfaringer (Malterud, 2012, s. 19, Wadel, 2014, s.19ff). I min analyse har jeg i første omgang en induktiv tilnærming ved at jeg går inn i det intervjuene og henter ut det deltakerne forteller. Jeg refererer i analysedelen i all hovedsak til det de formidler. Samtidig har jeg en abduktiv tilnærming ved at jeg drøfter funnene sett i lys av teori og egne erfaringer. Studien gir meg data som er unike for disse fire gruppene. Samtidig vil en del av disse dataene være allmenne. I drøftingsdelen vil jeg ved bruk av relevant teori drøfte funnene om hva som er viktig for en veileder for å kunne kvalifisere seg. På den måten ønsker jeg å løfte det unike opp på et mer allment plan (Kvale og Brinkmann, 2015, s 224ff).

Fokusgruppeintervju:

Jeg har valgt å bruke fokusgruppe som redskap for å få frem personalets erfaringer. Ifølge K.Malterud (2012) er det forskjellige definisjoner på hva som er en fokusgruppe, hvor enkelte setter strenge regler for rammer og prosess i gruppen. Jeg velger å forholde meg til en mer åpen forståelse av hva en fokusgruppe er. Dette gjelder blant annet antall deltakere, lengde på samtalen og deltakernes kjennskap til hverandre fra tidligere. Det er en del kriterier som er viktig å ta hensyn til, hvis en slik samtale skal brukes i forskningsøyemed. Her kommer blant annet inn forskerens rolle i gruppesamtalen. Under samtalen bestreber jeg å ha en styrende rolle i forhold til at gruppemedlemmene skal holde seg til tema. Samtidig er målet at deltakerne igjennom refleksjon skal drive samtalen uten for mye innvirkning fra meg. Jeg

ønsker at de skal formidle fortellinger som kan eksemplifisere deres erfaringer med veiledning. Jeg går derfor inn og ber deltakerne komme med eksempler fra praksis hvis uttalelsene blir for generelle, eller uttrykker kun en følelse eller mening uten begrunnelse i praksis. I noen av gruppene blir min rolle å sikre at alle kommer til orde. Dette for å sikre at hver enkelt får komme frem med sine erfaringer og tanker. Jeg henvender meg da direkte til dem som er mer tause, og ber dem komme med sine erfaringer.

Alternativet til bruk av fokusgruppeintervju ville vært å gjøre bruk av individualintervju eller skriftlig intervju. En tredje er å være observatør i veiledninger, noe som vil være mer ressurskrevende. Ved å bruke fokusgruppe er jeg avhengig av at deltakerne er så trygge på hverandre at de kan si hva de mener. Enkelte deltakere vil kanskje ha kommet med mer detaljert og annen informasjon ved et individualintervju. Samtidig vil jeg miste kreativiteten og assosiasjonene som kommer frem ved bruk av en gruppesamtale. Ved bruk av gruppesamtaler drar jeg nytte av refleksjonene som oppstår deltakerne imellom.

Refleksjonene rundt deres erfaringer og deres møte med veileder vil kunne belyse fenomenet veiledning og veilederens praktiske kunnskap. I fokusgruppene jeg intervjuer kjenner deltakerne hverandre, og de har gjort seg en rekke erfaringer sammen. Jeg ønsker at de gjennom refleksjon over fenomenet veiledning skal komme med erfaringer som belyser forskjellige perspektiver og forståelser av hva de har erfart. Fortellingene, erfaringsutvekslingene og refleksjonene gir grunnlag for undring, hvor deltakerne hele tiden får nye impulser fra de andre deltakerne, som igjen kan igangsette nye tanker og refleksjoner. Dette igjen kan medføre en husker bedre egne erfaringer som igjen medfører nye fortellinger. Jeg som kommer utenfor kan ikke bidra til dette i like stor grad, da jeg ikke har delt fortellinger og erfaringer med informantene. Jeg kan derimot bidra med oppklarende spørsmål.

Da jeg selv er veileder kan mine spørsmål i en til en samtale lett bli førende på bakgrunn av min forforståelse. Spørsmålene mine kan da preges av hva jeg tenker er viktig i veiledning, og mine antakelser om hva som skjer i relasjon mellom veileder og veiledningsgruppe. Samtidig kjenner jeg på at det var en viss likhet mellom det å være veileder, og det å være forsker i en fokusgruppe. At rollen er gjenkjennbar skaper en trygghet hos meg, men samtidig er det viktig å se at det er tydelige forskjellige settinger. Jeg har en mer tilbaketrukket i rollen som forsker, sammenliknet med rollen som veileder. Ved å gjøre bruk av fokusgruppe kan jeg holde meg mer tilbake, sammenliknet med individualintervju. Dermed reduserer jeg min påvirkning på hva som kommer frem. Ved bruk av fokusgruppe vil jeg også få et innblikk i et

gruppesamspill som er nærmere en veiledningssituasjon enn ved individualintervju, og dermed vil jeg få mer innsikt i det unike i hver gruppe. Ved spørsmål til en av gruppene om å beskrive veiledningssituasjonen, svarte de at det var omtrent likt settingen som vi befant oss i. Dette var en gruppe med stort engasjement, og som jeg tenker jeg ville hatt en mer styrende rolle ovenfor som veileder enn jeg hadde som forsker. Som fokusgruppe bidro de med mye verdifull informasjon som belyste fenomenet veiledning.

Gjennomføring:

Jeg ba mine kollegaer spørre personalgrupper som de har veiledet om de kunne delta i et fokusgruppeintervju. Jeg fikk positivt svar fra 4 personalgrupper. Hver gruppe var på 4 deltakere som har deltatt i samme veiledningsprosess. En av deltakerne i gruppen skulle ha et fagansvar. Dette innebærer at minst en i gruppen har utdanning på bachelornivå. De andre deltakerne har utdanning fra videregående og jobber som miljøarbeidere. I forkant hadde deltakerne fått et samtykkeskjema, hvor det blant annet var presentert hva som var formålet med samtalen. Dette var formulert slik: *«I forbindelse med min masteroppgave ønsker jeg å få økt kunnskap om hvilke erfaringer du har med å motta veiledning fra vårt team. Hvilken betydning har denne veiledningen hatt for deg? Jeg er interessert i eksempler på hvordan veiledningen har hjulpet deg i arbeidshverdagen. Hvis du ikke har opplevd at veiledningen har vært til hjelp, vil det også være viktig informasjon. Sistnevnte informasjon vil være nyttig med tanke på hvordan vårt team kan forbedre sin veiledningspraksis. Informasjonen som kommer frem vil bli en del av en masteroppgave, men også en del av en kompetanseheving i vårt team.»*

Før jeg gikk inn i samtalen hadde jeg valgt å lage en intervjuguide for meg selv. Den besto av spørsmål jeg ønsket stille i løpet av samtalen. Målsettingen med disse spørsmålene var at deltakerne skulle komme med beskrivelser av sine konkrete erfaringer med å motta veiledning. Selv om jeg ønsker svar på spørsmålet om hva som skjer i relasjonen mellom veileder og veiledningsgruppen, velger jeg å ikke spørre direkte om veilederne og deres praksis. Dette for å unngå snevre inn datamaterialet til beskrivelser av enkelte veiledere. Allikevel spør jeg indirekte om dette, da jeg spør om beskrivelser av veiledning og hvilke tanker informantene har om hvordan og hvorfor de opplevde nytte eller ikke nytte av veiledningen. Ved å ha fokus på beskrevne erfaringer ønsket jeg få frem veiledningspraksis, og mindre fokus på subjektive meninger. Spørsmålene jeg stilte var:

- Hvilken erfaring har du med å motta veiledning fra vårt team?

- Kan du gi eksempel på situasjoner hvor veiledning har hjulpet deg i din arbeidshverdag? Hvordan?
- Hva tenker du er viktig i veiledning – hva er det som gjør at du opplever at du har mottatt god veiledning? Kan du gi eksempel på dette? Her ber jeg dem tenke gjennom all erfaring de har med veiledning, også fra andre enn vårt team. Dette for å hjelpe dem å få frem nyansene.
- Kan du fortelle om en veiledning som du har opplevd ikke har vært til noen hjelp? Har du noen tanker om hva som gjorde at du ikke fikk noe igjen av veiledningen?
- Er det noe du har savnet i veiledningen? Noe du skulle ønsket var annerledes?
- Har du opplevd noen gang at dere som personal har kommet ut av veiledning med forskjellig utbytte eller forståelse? Har du eksempel på dette?

Jeg velger å be deltakerne beskrive veiledninger, hvor de i ettertid går ut og praktiserer ut ifra det en har drøftet. Dette da jeg tenker at det er en god indikator på at veiledningen har vært til nytte, og at deltakeren har fått noe igjen for veiledningen. Jeg ber også om at de skal beskrive faktorer som de tenker gjør at de opplevde veiledningen ble god eller det motsatte. Det kommer da frem beskrivelser av hva som har utspilt seg i veiledningen, deriblant i relasjonen mellom personal og veileder. I forkant var jeg usikker på hvor styrende jeg skulle være i samtalen. Det jeg fryktet var at jeg skulle bli for styrende og således hemme refleksjonen i gruppen. For å påvirke prosessen i minst mulig grad unngikk jeg å bidra med egne erfaringer eller tanker. I etterkant ser jeg at alle samtalerne er forskjellige og har forskjellige fokus. Spørsmålene som jeg stilte ble den røde tråden, som sikret meg at jeg kunne få ut noen felles data, tross forskjellene. Hvis jeg ikke hadde lagt disse føringene, kunne det ha medført at samtalen ikke hadde gitt svar på spørsmålene jeg ønsket belyse. Tanken før intervjuene var å se intervjuene i en sammenheng med hverandre. Dette for å se om det er tema eller erfaringer som går igjen. Jeg står igjen med et omfattende datamateriale som både inneholder forskjeller, men også en rekke likhetstrekk i gruppenes erfaringer.

Et kvarter i forkant av intervjuet hadde vi en presentasjonsrunde, hvor de sa litt om sin egen bakgrunn og hvor mye de hadde mottatt veiledning. Dette var på informasjonsnivå, og omhandlet ikke betraktninger i forhold til veiledningen de hadde mottatt. Denne informasjonen ga meg en liten peilepinne på hvem deltakerne i gruppen var, deres erfaring med veiledning og hvilken fagbakgrunn de hadde. Informasjonen som kom frem her kunne jeg ved enkelte tilfeller henvise til i samtalerne. Blant annet ved å be dem om å sammenlikne veiledningene, hvor de hadde hatt forskjellige veiledere. I dette kvarteret gikk vi også

igjennom samtykkeskjema som de hadde fått på forhånd. Dette for å sikre at de alle var klar over hva de deltok i. Deltakerne hadde lang erfaring i arbeid med mennesker, det vil si over ti år og mer. De fleste hadde arbeidet med mennesker med kognitiv svikt eller utviklingsforstyrrelser i disse årene, mens noen hadde det meste av yrkeserfaringen fra somatisk helsevesen, barnevern og skole. Det viste seg at alle deltakerne hadde mottatt veiledning fra to eller flere veiledere. Jeg avsluttet med et kvarter etter intervjuet, hvor deltakerne kunne si litt om hvordan de opplevde det å delta. Det ble da åpnet for å komme med spørsmål. Jeg spurte om da om det var noe av det som vi hadde samtalt om, som de ikke ønsket skulle bli med når jeg behandlet data. Her var det ingen som reservert seg. Kvarteret i forkant og etterkant av samtalen ble ikke tatt opp på bånd. Selve samtalen ble tatt opp på bånd, og deretter transkribert. Samtalen var på 1 time. Da gruppene kun besto av fire personer, opplevde jeg at alle fikk god mulighet til å komme med sine erfaringer i løpet av denne timen.

Tross at deltakerne hadde sagt seg villig til å delta og hadde fått informasjon i forkant om tema for intervjuet, så ga de alle uttrykk for at de var usikker på hva de skulle snakke om. Jeg åpnet intervjuet med å be deltakerne beskrive veiledningsmøter de har deltatt på og reflektere i forhold til disse. Jeg erfarte etter hvert at det ble enklere for dem når jeg var konkret, ba dem tenke over all erfaring de hadde med å motta veiledning, for så å sammenlikne erfaringer. Uten unntak erfarte jeg et stort engasjement i gruppene. Foruten i en gruppe så måtte jeg informere om at nå var det kun fem minutt igjen, og dermed forberede dem på å avslutte. I etterkant av intervjuene, ga alle gruppene tilbakemelding om at de var overrasket over hvor engasjert de ble i forhold til tema. Samtalen ble som et metaperspektiv på selve veiledningen, hvor de tidligere hadde vært aktører. Noen ga tilbakemelding på at det hadde vært nyttig å reflektere over selve veiledningen, dens funksjon og hvordan de selv og veileder fremsto.

I forkant av studien har jeg har hatt en samtale med mine kollegaer om fenomenet veiledning. Jeg har også i etterkant hatt en fagdag sammen med mine kollegaer hvor jeg presenterte funnene, vi drøftet det som hadde kommet frem og de ga tilbakemelding og deres forståelse på det som ble presentert.

Jeg vil nå si noe om hvordan studien er forankret i forskningsetiske retningslinjer. Jeg vil gjøre dette ved å ta utgangspunkt i forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi utarbeidet av den nasjonale forskningsetiske komité (2016), og forskningsetiske retningslinjer ved Nord universitet (2018).

Forskningsetiske betraktninger:

Forskningsetiske retningslinjer er utarbeidet ved hver forskningsinstitusjon for å sikre ivaretagelse av deltakere i forskningsstudier, forskningsprosessen og forskningsresultater. Disse retningslinjene er forankret i allerede eksisterende relevant regelverk. Som tidligere nevnt tar jeg utgangspunkt i nasjonale forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi og forskningsetiske retningslinjer ved Nord universitet.

Studien er innmeldt og godkjent av personverntjenester, Norsk senter for forskningsdata (NSD). Deltakelse i studien er frivillig. I forkant av studien har deltakerne gitt samtykke til opptak av intervjuene og til bruk av datamateriale. Samtykkeskjemaene er utarbeidet etter mal fra NSD. Det inneholder en kort informasjon om studien og hva dataene skal brukes til. Samtykkeskjemaene er innelåst frem til masteroppgaven er skrevet. De vil deretter bli makulert. Etter transkripsjon ble lydfilene av intervjuene slettet. I transkripsjonen har jeg anonymisert ved å bruke fiktive navn, endre kjønn, unngå stedsnavn og bruke generelle benevnelser på personer. Transkripsjonene inneholder dermed ikke data som kan identifisere sted, deltakere eller personer som er omsorgstrengende. Dette for å ivareta taushetsplikten. Allikevel vil deltakerne kunne identifisere intervjuene hvis de ble lagt ut offentlig, da mange av deres historier er spesielle. Der jeg har referert til lange sitat som jeg antar kan kjennes igjen, har jeg sendt sitatet til informanten og spurt om det er greit at det blir brukt. Alle sitater refereres i kursiv. Jeg har fått muntlig tillatelse fra mine kollegaer til å gjøre bruk av informasjon som har kommet frem i gruppesamtale og under fagdag.

I en forskningsprosess kan det oppstå en rekke etiske dilemma i forhold til personvern, habilitet, åpenhet og gjennomsiktighet i prosessen. Eksempel på et etisk dilemma i min studie er anonymisering av hensyn til personvern, som kan medføre redusert transparens. Jeg har valgt å ikke referere historier fra beskrevne arbeidssituasjoner i sin helhet. Dette kan igjen gjøre min fortolkning mindre transparent, men dette valget er gjort for å forhindre at deltakere eller den hjelpetrengende skal bli identifisert. Det er viktig at deltakere i studie har samtykket til deltakelse, og at samtykket er gitt uten press eller sanksjoner. Dette ble i denne studien gjort ved at de skrev under samtykkeskjema etter forespørsel om deltakelse fra egen leder. For å sikre at de hadde fått informasjonen de hadde samtykket til, brukte jeg tid i forkant av intervjuet til å gjennomgå informasjonen. I etterkant av intervjuet fikk de mulighet til å si hvis det var noe de ikke ønsket skulle være med. Hele veien har det blitt presisert at det er frivillig deltakelse, og det er ikke identifisert faktorer som skulle medføre til press på deltakerne for å delta. Blant annet hadde jeg ikke møtt noen av deltakerne i forkant av intervjuene, slik at

ingen skulle føle en forventning om å delta på bakgrunn av relasjonelle årsaker. Flere av personalgruppene som ble spurt takket nei til deltakelse.

Jeg har referert til enkelte utsagn hvor jeg tenker deltaker kan kjenne seg igjen. Som tidligere nevnt har jeg da i tillegg til tidligere gitt samtykke, kontaktet disse. De har fått tilsendt sitatet på mail, med forespørsel om det er greit at det blir sitert. Som forsker har jeg ansvar for å behandle det som kommer frem i intervjuene med respekt. Dette gjøres ved å overholde taushetsplikt, anonymisere, men også ved å være ydmyk i fortolkningsprosessen. Ydmykhet i fortolkningsprosessen innebærer at en forsøker i størst mulig grad å fortolke dataene ut ifra den konteksten de er gitt. Det vil si å ikke legge til eller trekke fra informasjon, for å tilpasse det en selv ønsker studie skal vise. Samtidig har jeg tidligere belyst at jeg alltid vil gjøre en subjektiv fortolkning. Det vil da være viktig å beskrive det som kom frem i intervjuet, og samtidig å forsøke markere hva som er min fortolkning. Dette skille kan være særdeles utfordrende, da det er glidende overganger. Samtidig vil det være viktig å være bevisst hvilke ord en velger å bruke i beskrivelser, da enkelte ord er mer negativt ladet enn andre. Videre er det viktig å ikke bruke informasjon som en eventuelt har fått utover selve studiet. Dette da det ikke er data som informanten har gitt samtykke til skal være en del av konteksten. Likeså skal en bestrebe en åpenhet og god henvisningsskikk i forskningsprosessen for å sikre etterprøvbarehet. Eksempler på dette er å være klar på hvem man henviser til, og hvor leseren kan finne informasjonen. Jeg vil ikke i denne studien legge ved transkripsjon av hensyn til personvern, slik at dette vil redusere leserens mulighet for etterprøvbarehet.

Spørsmålet som da kan stilles er om funnene som jeg presenterer i denne studien er valide, med tanke på at de har kommet frem etter en subjektiv fortolkning. Dette vil jeg kort si noe om videre.

Validitet:

Funnene jeg presenterer her vil være preget av mitt fokus, min forforståelse og hva jeg vektlegger. Andre som leser samme datamateriale, kan dermed trekke frem andre tema og forstå det som blir sagt annerledes. Spørsmålet som da kan stilles er om funnene som jeg presenterer er valide. Kirsti Malterud (2012, s101) beskriver viktigheten av å fremstille forskningsprosessen mest mulig transparent, slik at andre kan gå inn og får innsyn i arbeidet som er gjort. Noe som blir beskrevet som intersubjektivitet, og som er viktig for å sikre validiteten i materialet som blir fremlagt. Intersubjektiv validering gjør materialet som fremlegges mer troverdig og robust, ved at andre kan se hva som er tenkt og gjort. Jeg

forsøker å gjøre denne studien mest mulig transparent ved å beskrive hvordan jeg har gått frem i utførelsen av studien, hvordan jeg har tenkt og hvordan jeg har arbeidet i fortolkningsprosessen. Jeg ønsker å gi leseren et bilde av konteksten som disse personalgruppene befinner seg i og gjør bruk av direkte sitater. Jeg startet denne oppgaven med å si noe om min egen bakgrunn og teoretisk ståsted, for å synliggjøre hvilken forkunnskap jeg har med meg inn i denne studien. Og dermed beskrive fra hvilket ståsted jeg ser på datamaterialet fra.

I fjor gjennomførte jeg en samtale med mine kollegaer. Jeg hadde da en halvannens times gruppesamtale med dem, hvor de beskrev sine erfaringer med å veilede. Spørsmålet de fikk i forkant var: «*Hvilken betydning har veiledning i arbeidet ditt? Det er fint hvis du kan ta med deg eksempler fra din yrkespraksis som kan beskrive forskjellige aspekter ved veiledning, utfordringer og eksempler hvor du har opplevd å lykkes*». Denne samtalen viste et stort engasjement hos mine kollegaer. Jeg valgte derfor å holde en fagdag for dem i vår. De ble da presentert for hovedoverskriftene for dataene, og hva som ligger under. Min hensikt var å gi noe tilbake til mine kollegaer, men også sjekke ut om det jeg presenterte for dem ga gjenklang. Jeg ba mine kollegaer om en tilbakemelding i forhold til funnene som blir presentert. Mine kollegaer kjente seg godt igjen i hva personalgruppene beskriver. De opplevde det nyttig å få beskrivelser fra de som har mottatt veiledning. Jeg ser at mye av temaene som berøres i fokusgruppeintervjuene, også kom frem i gruppesamtalen med mine kollegaer i fjor. Det at mine kollegaer kjenner seg igjen i dataene som jeg har presentert, tolker jeg som positivt. Dette med tanke på at både mine kollegaer og deltakerne i fokusgruppene kommer fra samme kontekst, nemlig veiledningssituasjonen. På denne måten ble det for meg en validering av funnene.

Jeg vil nå si noe om faktorer som har innvirkning på hvilke funn som kommer frem i studien. Som jeg tidligere har belyst så er ikke funnene objektive, men påvirket av en rekke utenforstående faktorer. Dette igjen behøver ikke bety at funnene ikke er valide, men de er heller ikke et svar med to streker under.

Faktorer som påvirker studien:

Jeg har valgt å trekke frem og drøfte seks faktorer som kan påvirke funnene i denne studien. Først vil jeg drøfte hvordan min egen habilitet kan påvirke, i det at jeg selv jobber innenfor samme felt som jeg forsker. Likeledes kan mitt eget rollebytte fra veileder til forsker innen

samme felt påvirke funnene og fortolkning. Videre vil jeg se på hvilken betydning utvelgelse av informanter har. Deretter hvordan relasjonen og balanse i relasjonen mellom forsker og informanter påvirker funnene. Til slutt vil jeg se på betydningen av fortolkningsprosessen.

Habilitet:

Jeg ber om å få ha samtale med personalgrupper som ikke jeg har veiledet. Jeg som forsker og deltakerne er derfor ukjente for hverandre. Dette med tanke på å få et mest mulig ærlig utgangspunkt. Jeg kan allikevel ikke se bort ifra at flere av veilederne som omtales i intervjuene er mine kollegaer. Deltakerne kan unngå å gi ut kritisk og negativ informasjon for å beskytte mine kollegaer, eller i frykt for represalier i ettertid. I tillegg til presisering av anonymisering av datamaterialet, er det derfor viktig å få frem at en av målsettingene med studien er å få kunnskap til utvikling og forbedring av veiledningen som gis. Et kritisk blikk fra deltakerne er da viktig. På bakgrunn av dette, ba jeg mine kollegaer å formidle til deltakerne at kunnskapen om deres erfaringer ville hjelpe oss å utvikle og forbedre teamets praksis. Og at de ønsket at personalet skulle bidra med både positive og negative erfaringer. Jeg opplevde at en av gruppene var mer forsiktig når de kom med kritiske uttalelser. Enkelte deltakere i gruppen kunne komme med kritiske bemerkninger, for så å bagatellisere dem eller trekke de tilbake. Andre deltakere i gruppen kom med uttalelser som skulle forklare hvorfor de var kritiske. Tross dette ga de informasjonen, og jeg opplevde at de var ærlige i sine uttalelser.

Rollebytte:

Bourdieu bruker begrepet habitus for å beskrive hvordan vår forforståelse og kontekst ubevisst påvirker hva vi gjør og uttrykker (Prieur, 2006, s. 26ff). Kate Mevik (1996) skriver om utfordringene med å bevege seg mellom praktiker- og forskerrollen. Hun skriver at en ikke kan være praktiker og forsker samtidig. Allikevel trekker hun frem viktigheten av å ha med seg kunnskapen som praktiker inn i rollen som forsker. Mevik (1996) beskriver forskerrollen slik: «å både gripe forståelsen innenfra og evne å tre ut av det nære, uten å miste forbindelsen» (s. 135). Jeg ser utfordringene med å tre ut av det nære. I min arbeidshverdag er jeg veileder, og ofte møter jeg personalgrupper med mye av samme utfordringer som mine informanter presenterer. Det å være veileder er noe jeg har praktisert i mange år, sammenliknet med at jeg nå skal være forsker. Og være forsker er nytt og ukjent for meg. Informantenes fortellinger vil raskt kunne skape assosiasjoner til egne erfaringer, som igjen kan forstyrre undringen og det å lytte til det som egentlig blir sagt. Samtidig har jeg gjennom

studiet og forberedelser skapt meg en liten distanse. Jeg har blant annet de siste tre årene sett på min praksis i lys av teori. For å kunne innta forskerrollen kreves det mental bevissthet om hvilken hatt jeg har på. Det kreves at jeg som forsker lytter til det som informantene virkelig sier, og ikke hva jeg tenker blir sagt. Jeg må stille meg undrende, forsøke stille de tilsynelatende og selvfølgelige spørsmålene, bryte overflaten og gå i dybden på det gruppen snakker om.

Til tider kan det også være slitsomt og angstfullt å lete etter det fremmede. Anders Lindseth (2020a, s.47) beskriver hvordan det å få en ny innsikt kan være en rystende erfaring. Dette spesielt i situasjoner hvor det kreves at en må innse at forståelsen en har er feil. Denne innsikten kreves for at en skal kunne se noe nytt, det som har vært skjult og fremmed. For å kunne se det fremmede, kreves det at jeg er villig til å se på min forståelse på nytt. Siden jeg selv er veileder, kan jeg lett havne i en situasjon hvor jeg kun har fokus på det som bekrefter min egen praksis, fremfor det kritiske. Jeg ønsker gjennom intervjuene å finne det unike og fremmede, men samtidig innebærer det at jeg må se på egen praksis på nytt. I løpet av dette studiet har jeg i økende grad drøftet og reflektert sammen med mine kollegaer i forhold til veiledning og egen praksis. Kanskje spesielt når jeg har erfart diskrepans mellom det jeg har ønsket uttrykke og responsen jeg har fått. Studiet har fått meg til å bli mer bevisst egen praksis, og økt min undring over hva som skjer i veiledningsprosessen. Fortsatt kan jeg kjenne på redselen på å ikke være god nok og å mislykkes. Men undringen og nysgjerrigheten på det unike i enhver veiledning har kanskje tatt noe over for redselen for å se det fremmede, og gitt mot til å reflektere over det man ikke har lykkes med.

Studiet i praktisk kunnskap har endret min kontekst. Jeg har fått ny kunnskap ved å se på min egen praksis gjennom å skrive praksisfortellinger, og belyse den ut fra et teoretisk ståsted. I disse tre årene har jeg drøftet veiledning med mine kollegaer i større grad enn tidligere. Jeg har undret og reflektert over hva som er veiledning og hvordan den bør gjennomføres. Kanskje er det resultatet av studiet og disse beskrevne prosessene, som skaper behovet for å forsøke å sette ord på hva jeg som veileder gjør for å kvalifisere meg i møte med personalgruppene. Sette ord på den spenningen jeg kjenner på i et hvert møte med personalgruppene, men spesielt i de første møtene hvor alt er ukjent. I samtale med mine kollegaer i fjor så jeg at forståelsen min av veiledning var mer omfattende enn hva mine kollegaer definerte det som. Kanskje har min forståelse av fenomenet veiledning endret seg for meg i løpet av disse årene, noe jeg vil komme tilbake til senere.

Utvelgelse av informanter:

Jeg kan ikke se bort ifra at mine kollegaer plukket ut personalgrupper hvor de har en god relasjon, og føler at de lykkes i veiledningen. Dette vil kunne medføre at en ikke får frem utfordringene som kan oppstå i veiledningen. Samtidig kan en tenke at hvis mine kollegaer oppleves å ha lykkes, så har det skjedd en positiv endring i saken. Kanskje betyr det at veilederen har lykkes i å kvalifisere seg. Dermed vil dataene inneholde informasjon om hvordan veilederne har kvalifisert seg. Samtidig åpnet jeg i intervjuene opp for at informantene kan fortelle om alle sine erfaringer med veiledning. Også veiledning som ikke var gitt fra vårt team. Dermed fikk jeg tilgang på et bredere datagrunnlag, og informantene hadde et større erfaringsgrunnlag å uttale seg ut ifra. I etterkant kan jeg se at de som har samtykket til å delta er i all hovedsak personal med mye erfaring både i forhold til å motta veiledning og som praksisutøvere. Dette var ikke noe jeg ba om direkte. Kanskje skjer dette i og med at jeg ber om at deltakerne skal delta med sine erfaringer. Likeså ser jeg i ettertid at det ikke er noen ufaglærte som deltar, tross at vi ser en god andel ufaglærte i veiledningsgruppene. På denne måten mister jeg informasjonen om hvordan de ufaglærte erfarer å motta veiledning, og deres behov i en veiledningsprosess. Ovenfor nevnte faktorer kan påvirke datamaterialet og viser dens begrensinger.

Relasjon mellom forsker og informanter:

Min tilstedeværelse og påvirkning av gruppen er med og påvirker dataene. Dette kan hemme hvilken informasjon som kommer ut, men samtidig kan min tilstedeværelse være med å hjelpe gruppen til å holde fokus. Kvale og Brinkmann (2015, s 199) velger å betrakte intervjuerens person som forskningsredskapet. Dette setter store krav til den som intervjuer, og ikke minst at en er bevisst sin egen rolle.

Thagaard (2018, s.89 ff) skriver om hvor viktig det er at en klarer skape en god og tillitsfull atmosfære i intervjusituasjonen. Hun peker på at det ikke er noen mal for hvordan en oppnår en god atmosfære, men at alle deltakerne i intervjusituasjonen er medvirkende til atmosfæren. Her trekker hun blant annet frem hvilke forventninger de som blir intervjuet har til forskeren. Kvale og Brinkmann (2015, s.49 ff) skriver at i et forskningsintervju skapes kunnskapen i samspillet mellom mennesker. Dette beskriver hvor avgjørende relasjonen mellom meg og deltakerne i fokusgruppen er, i forhold til hvilken informasjon de deler med meg. I etterkant av intervjuene ga alle gruppene positiv tilbakemelding. De sa at samtalen ga dem nye refleksjoner rundt veiledning, deres rolle i veiledningen og hvilken funksjon den hadde. Jeg

opplevde at deltakerne var klare i forhold til hvilke ønsker de hadde for en veiledning, og hva de opplevde ikke var til nytte. Jeg ble imponert over gruppenes ærlighet og tillit. De presenterte ovenfor meg som var en fremmed, sine utfordringer og hva de trengte for å kunne møte disse. Noe av bakgrunnen for denne tryggheten tror jeg ligger i at deltakerne hadde lang yrkeserfaring. Samtidig gir det meg en tanke om at kanskje sier det noe om at de har tillit til mine kollegaer og oss som team. I tre av gruppene hadde medlemmene i gruppen jobbet sammen i flere år, og de uttrykte at de var trygge på hverandre. De beskrev en felles forståelse av utfordringer, selv om det kom frem uenigheter om tilnærming til utfordringene. Kanskje var det av positiv betydning at jeg hadde kjennskap til fagfeltet deres. Når de beskrev utfordrende situasjoner var dette i en kontekst som var kjent for meg, på bakgrunn av egen erfaring.

Deres forventninger til meg som forsker var ikke noe jeg hadde fokus på, hverken før eller etter intervjuet. Jeg opplevde at alle kom til samtalen med en nysgjerrighet på hva de hadde sagt seg villig til å delta på. Et kvarter før intervjuet ble brukt til å sikre at de hadde best mulig informasjon om målsettingen med studien, min rolle, fokus i intervjuet og at jeg ønsket at de skulle bidra med erfaringer fra praksis.

Asymmetrisk relasjon:

Som forsker hadde jeg en tilbaketrasket rolle i selve samtalen. Samtidig er det jeg som har kontrollen, da jeg i forkant har gjort meg opp noen tanker om spørsmål som jeg ønsker stille. Jeg vet også hva jeg ønsker få ut av data igjennom spørsmålene. Blant annet presenterte jeg ikke forskningsspørsmålet som omhandlet hvordan en veileder kan kvalifisere seg og oppnå tillit. Dette da jeg tenkte det kunne medføre at fokuset ble rettet mot den enkelte veileder og dennes person, og trekke fokus bort fra fortellingene om veiledningene og hvordan disse påvirket deres praksis. I intervjusituasjonen bestreber jeg å være tilstede, være støttende og bekreftende. Samtidig passer jeg på at fokuset er på veiledning. Ikke avbryte, men styre samtalen over på veiledning hvis samtalen går over til andre tema. Utfordringen her er å ikke styre for hardt, da fortellinger fra praksis ofte inneholder mange elementer og omveier før en kommer til poenget. Relasjonen mellom meg og gruppen er asymmetrisk, da det er jeg som forsker som til sist sitter med kontrollen. Dette gjelder både forberedelse, selve intervjuet og fortolkningen i etterkant (Kvale og Brinkmann, 2015, s 51ff). Min forforståelse vil være en feilkilde som jeg tidligere har vært inne på. På ene siden kan det være positivt at jeg har min fagbakgrunn innen feltet jeg forsker på, men samtidig kan dette medføre at spørsmål ikke blir stilt.

Fortolkning:

Steen Wackerhausen skriver (2018, s.214ff) at fortellinger som forskningsmateriale er mettet av kunnskap, men den største utfordringen er å få tilgang til denne kunnskap på en mest mulig troverdig måte. Min fortolkning vil som tidligere beskrevet bli preget av mitt fokus og forkunnskap, noe som igjen begrenser andre data å tre frem. Samtidig skjer det en fortolkningsprosess under selve intervjuet, helt fra jeg som forsker kommer inn i feltet og til feltarbeidet er avsluttet. Dette som et resultat av indre og ytre dialoger, og kunnskap som vokser frem i samtalen. Ut fra fortløpende fortolkninger, kan utgangspunktet som den enkelte hadde før samtalen endre seg. Med andre ord kan feltet endre seg underveis i forskningsprosessen. Jeg stiller spørsmål på bakgrunn av mine fortolkninger av det som kommer frem i samtalen. Spørsmålene kan være avklarende, men de er også førende for hvilken vei samtalen tar. I begynnelsen av denne oppgaven har jeg derfor brukt en del tid på å si noe om min bakgrunn, forforståelse og kontekst. Dette for å gi leseren en mulighet til å forstå med hvilke briller jeg har gått inn i denne studien, og hvilket ståsted jeg har når jeg skal analysere funnene.

Thagaard (2018, s.196) påpeker sårbarheten i fortolkningsprosessen, hvor de som ble intervjuet ikke er deltakende. De har dermed ikke mulighet for å påvirke hvordan materialet blir tolket. Her vil det være viktig hvordan materialet blir fremstilt. Blant annet at det blir fremstilt med respekt og ydmykhet for at dette er min fortolkning, og at taushetsplikten er ivaretatt. Jeg har valgt å dele dataene fra fokusgruppesamtalene i grupper. Her har jeg systematisert tema som gruppene berører innunder tre overskrifter. Spørsmålet blir så om et tema som kun kommer frem i en gruppe er mindre betydningsfullt, enn tema som kommer frem i alle gruppene? Jeg har valgt å ta med tema som jeg tenker belyser mine forskningsspørsmål, fremfor å se på hvor mange grupper som har belyst tema. Videre har jeg valgt å ikke gjennomføre en caseanalyse av hver enkelt gruppe, for å ivareta personvern til både ansatte og den hjelpetrequende. Dette er små miljø med en spesiell arbeidshverdag, og jeg ville unngå at deltakerne skal oppleve å kjenne seg igjen. Et annet argument for å ikke analysere gruppene hver for seg er at informantene selv ikke har deltatt i fortolkningsprosessen, og dermed ikke har fått påvirke denne. Det vil derfor være en stor fare for at en analyse av hver enkelt gruppe kunne oppleves å ikke bli rett, og i verste fall krenkende.

Jeg har ovenfor sett på flere faktorer som er med og påvirker datamaterialet. Jeg vil nå si noe om hvordan jeg har behandlet datamaterialet som jeg sto igjen med etter å ha gjennomført fokusintervjuene.

Behandling av datamaterialet

Her vil jeg gi en kort beskrivelse av hvordan jeg konkret arbeidet med datamaterialet for å jobbe mot en analyse av materialet.

Alle samtalene er tatt opp med båndopptaker. Deretter transkribert. Jeg valgte transkribere selv. Noe som ga meg en større forståelse for innholdet i intervjuene, ved at det tok tid og jeg måtte gå inn i hver enkelt setning og hvert et ord. Jeg har transkribert på dialekt, men oversetter tekst til bokmål ved sitering. I all hovedsak har jeg hentet ut data ved å lese igjennom transkripsjonene. Ved uklarheter gikk jeg tilbake til opptakene inntil de ble slettet. Kirsti Malterud (2012, s.58) påpeker viktigheten av å huske at disse opptakene ikke er sannheten, men noen samtaler blant flere samtaler om fenomenet veiledning. En annen samtale i en annen kontekst om samme fenomenet vil kunne inneholde helt andre funn. Som tidligere beskrevet laget jeg meg en intervjuguide med noen spørsmål som omhandlet deltakernes erfaring med å motta veiledning. Samtidig har jeg to forskningsspørsmål som jeg ønsker å besvare. Jeg har ut fra forskningsspørsmålene valgt å gjøre en tematisk analyse, hvor jeg trekker ut tema som kan belyse disse. På denne måten har jeg brutt teksten ned i mindre deler. Jeg laget en tabell hvor jeg fylte inn tema og beskrevne eksempler som deltakerne kom med. Jeg har valgt å beskrive tema med ord brukt fra en eller flere av deltakerne. Når jeg så etter samme tema i de andre fortellingene, kunne de være uttrykt med andre ord, men omhandle det samme. På tross at de fleste temaene som kommer frem ikke direkte blir spurt om i intervjuguiden, så går de igjen i gruppesamtalene. Noen tema kommer frem kun i en enkelt gruppe, men de fleste tema belyses i to eller flere grupper, som følge av spørsmålene som stilles fra intervjuguiden. Jeg lager også en tabell hvor jeg tar ut fortellinger og skriver de i en kolonne, for så å dra ut tema som jeg ser ligger i den enkelte fortelling. Dette for å bevisstgjøre meg fortellingene som ligger i materialet, og for å se på dataene fra en annen vinkel. Da tabellene fortsatt utgjør mange titalls sider med data, har jeg valgt å sortere dataene under noen overskrifter. Ved gjennomlesning ser jeg at det utkrystalliserer seg tema som omhandler hva gruppene opplever som nyttig i veiledningen, og hva de ikke opplever nyttig. Deretter hva deltakerne tenker er viktige faktorer i en god veiledning. Jeg velger derfor å beskrive temaene under disse tre overskriftene:

- 1) Veiledningens funksjon
- 2) Opplevelse av at veiledningen ikke kommer til nytte
- 3) Viktige faktorer i en god veiledning

Som tidligere sagt la jeg frem disse temaene med undertema for mine kollegaer på en fagdag i vår. Dette for å få deres blikk og tilbakemelding på funnene. Fagdagen resulterte i drøftinger om hvordan vi fremstår som veiledere, kontekstens betydning og viktigheten av forankring av veiledningen hos ledelse. Tilslutt det å fremstå som en tydelig veileder, og samtidig gi rom for undring og toleranse. Jeg har nå kommet til siste steg i forbindelse av behandling av datamaterialet, ved å skrive dem ned og drøfte funnene i lys av egne erfaringer og teori.

Jeg har frem til nå forsøkt å gi deg som leser et innblikk i deler av min forforståelse, og i hvilken kontekst jeg handler som forsker. Videre har jeg presentert studien, forskningsspørsmål og målsettingen med studien. Jeg har også sagt noe om hva som er bakgrunnen for at jeg har valgt å sette fokus på veiledning, og hvorfor jeg stiller spørsmålet om hva som kreves av en veileder for å kvalifisere seg for tillit. Videre har jeg presentert vitenskapelig tilnærming og metode, samt etiske retningslinjer som studien er underlagt. Jeg har også sett på faktorer som kan påvirke funnene. Tilslutt har jeg kort redegjort for hvordan jeg har behandlet datamaterialet. Jeg vil nå presentere funnene, ved først å beskrive observasjoner som jeg har gjort under intervjuene, og deretter presentere konteksten som deltakerne befinner seg i sin arbeidshverdag. Deretter vil jeg presentere funnene ved å gi beskrivelser og direkte sitater, samt se de i lys av teori og egen erfaring.

Analyse

Målsettingen med en analyse av datamaterialet er å forklare og forstå datamaterialet, samt å utvikle en ny forståelse. Jeg har valgt et forskningsspørsmål utover de spørsmålene som deltakerne besvarte. For å synliggjøre mitt datamateriale ønsker jeg derfor først å presentere hva deltakerne svarte på mine spørsmål. Deretter ønsker jeg utfra disse dataene og drøfte forskningsspørsmålet som omhandler hvordan en veileder kan kvalifisere seg og oppnå tillit fra veiledningsgruppen.

Kathrine Fangen (2010, s.208ff) har valgt å dele fortolkning av observasjonsmateriale inn i førstegrads-, andregrads- og tredjegradsfortolkning. Førstegradsfortolkning innebærer at en i størst mulig grad presenterer det en har observert i feltet direkte, og refererer til uttalelser som har blitt sagt. Her er det viktig i beskrivelser av feltet at en legger seg mest mulig opp til hva deltakerne selv beskriver. Beskrivelsene av deltakernes arbeidshverdag som jeg vil presentere senere i kapitlet som omhandler kontekst kan være et eksempel på dette, da jeg refererer til ord de selv har brukt. Likeså er direkte referering av utsagn fra deltakerne eksempler på dette. Selv bruk av direkte sitater vil være en fortolkning, da det er jeg som trekker det ut av materialet. Det vil si at ytringene er kontekstuelle. Her er det min forforståelse og fokus som legger føringer for hva som blir presentert, og jeg setter det inn i en ny kontekst i denne oppgaven. Allikevel vil en førstegradsfortolkning være mest mulig beskrivende ut fra hva jeg observerer og hører. I utvikling av en ny forståelse er en avhengig av å se på disse beskrivelsene i samspill med teoretiske begreper. Dette er det Kathrine Fangen kaller en annengrads fortolkning. Hun kaller det en vekselvirkning mellom erfaringsnære og erfaringsfjerne begreper. Dette er en abduktiv fortolkningsprosess hvor en reflekterer over de erfaringsnære beskrivelsene ved å speile de opp mot egne fortolkninger, erfaringer og teoretiske begreper. En tredjegradsfortolkning innebærer at en fortolker fortolkningen både til deltakerne og en selv, hvor en leter etter underliggende, skjulte interesser og drivkrefter. Jeg vil i første del av analysen komme med direkte beskrivelser fra intervjuene, men også der fortløpende se på funnene i lys av teori. Deretter vil jeg drøfte hva som kreves av en veileder for å kvalifisere seg for tillit og hva som er en god veiledning. Denne drøftingen vil bli gjort med et kritisk blikk i lys av teoretiske begreper og egne erfaringer.

For at du som leser skal få et lite innblikk i hvem disse personalgruppene er, så ønsker jeg nå å si noe om min opplevelse i møtet med personalgruppene. Deretter vil jeg si noe om hvordan

deres arbeidshverdag kunne fremstå. Dette ut fra informasjon som kom frem i forskningsmaterialet.

Mine observasjoner av gruppene:

Jeg har etter intervjuene mye data i form av transkripsjon. I tillegg skrev jeg ned observasjoner og opplevelser fra hvert intervju da jeg kom for meg selv. Dette er data som sier noe om min vurdering av samspeilet og dialogen i gruppene. Hvordan jeg vurderte validiteten på det som kom frem, og hvordan jeg opplevde min rolle som forsker.

Det er leder for personalgruppene som har forespurt personale til å delta i hvert fokusgruppeintervjuet. Kriteriene til deltakerne er at de har deltatt på veiledning fra vårt team, og at en av deltakerne har et fagansvar. Alle de fire gruppene jeg har intervjuet er forskjellige. Personalgruppene kommer fra et stort geografisk område, og kjenner ikke til hverandre. En av gruppene fremstår som mer homogen enn de andre, både alders-, kjønns- og utdanningsmessig. I tre av gruppene har deltakerne jobbet sammen i mange år, mens i en har de bare jobbet sammen i et par år. Alle deltakerne i gruppene opplevdes trygge på hverandre. En av gruppene er mer lavmælt enn de andre, og jeg kan ane at enkelte deltakere korrigerer hvis det ble fremmet kritikk. Jeg har ikke opplevelse av at informasjonen de kom med ikke var valid, men at korrigeringen var et behov for å forklare hvorfor det ble som det ble. Samtidig kunne jeg tenke at det var hemmende på den åpne refleksjonen. En annen gruppe har et stort engasjement, og krever at jeg styrer mer enn i de andre gruppene. Alle i denne gruppen er deltakende. De beskriver seg selv som høylytte og engasjerte, og derfor trengte noen som holder fokus og struktur. Dette medfører at jeg stadig må inn og holde fokus på tema veiledning. Gruppen har mye energi, som jeg kjenner smitter over på meg selv. For å unngå at jeg skal legge føringer, må jeg flere ganger begrense mitt engasjement ved å forholde meg taus. Kun en gruppe formidler at de har en tydelig ledelse. Denne gruppen er også klar på at det er deres ansvar å nyttegjøre seg veiledningen. De beskriver hvordan de jobber i forkant og etterkant av veiledningen. I etterkant av veiledningen gjennomgår de kritisk det som har kommet frem, for så å gjøre bruk av det som de opplever relevant for deres arbeidshverdag. De er ærlige på at de har hatt det tøft i perioder, og har hatt uenighet i personalgruppen. Nå fremstår de med en felles grunnforståelse i forhold til utfordringene de arbeider med. En annen gruppe mener derimot at veilederen må ta større ansvar for at det som kom frem i veiledningen blir implementert i personalgruppen. De gir uttrykk for at de ikke har

en leder som tar ansvar for det faglige, og opplever at det er for lite fokus på fag og refleksjon i arbeidshverdagen. Det er et stort engasjement i denne gruppen, hvor noen er mer deltakende enn andre. Jeg forsøker her å skape rom for alle uten å lykkes, da den som er passiv gir uttrykk for ikke å ønske si mer, Andre deltakere tar raskt over når de ser rom for det.

Personalgruppene vi veileder er ofte heterogene grupper. Min undring er derfor om hvordan dette har betydning for hvordan vi i teamet veileder. Er det noen forskjell på hvordan en som veileder bør møte en homogen og en heterogen gruppe? Indirekte spurte jeg om dette i fokusgruppeintervjuene. Jeg stilte spørsmål om personalgruppene noen gang opplevde å komme ut av veiledningen med forskjellig forståelse. Alle gruppene bekreftet dette. Derimot tenkte de ikke at årsaken til dette hadde noe med forskjellig yrkesbakgrunn å gjøre. De mente at det isteden skyldtes forskjellig forståelse basert på hvilke holdninger og faglig forståelse den enkelte hadde. Da spørsmålet ikke så ut til å være av særlig interesse, valgte jeg ikke å gå mer inn i denne problematikken. I ettertid undres jeg om forskjellig yrkesbakgrunn ikke er utfordrende i deres arbeidshverdag. Eller er det for vanskelig å snakke om? Da jeg startet i dette teamet på begynnelsen av 2000-tallet vet jeg at det var utfordringer knyttet til tverrfaglighet. De som hadde lite faglig utdanning var skeptiske til ansatte med utdanning på bachelornivå. Likeså følte de med høyere utdanning seg ofte alene, da de var få og måtte arbeide mye i motbakke for å implantere kunnskap som skapte endring. Det har gått en del år siden da, og kanskje har tiden visket ut disse utfordringene. I et av intervjuene kom det frem at det var vel så utfordrende at personer med samme yrkesbakgrunn var utdannet innen forskjellige tradisjoner. De kom derfor ut av veiledningene med forskjellig ståsted. Noe som resulterte i ulik praksis, tross at en hadde forsøkt komme frem til en felles praksis i veiledningen.

Kontekst

Jeg starter denne oppgaven med historien om Arne, Ragnhild og personalgruppen. Den er skrevet ut fra fortellingene deltakerne i studien kom med om deres arbeidshverdag. Jeg har valgt å ikke fortelle en identisk historie, for å unngå at den hjelpetrengende, personalet eller veilederen skal bli i gjenkjent. Samtidig er det ikke en uvanlig historie ut ifra henvisninger som vi mottar i teamet hvor jeg jobber. Som tidligere nevnt er min erfaring fra lignende saker både en fordel og bakdel når jeg skal intervjuer personalgruppene. Min erfaring kan bli min akilleshæl, ved at jeg ikke ser det fremmede og unike i akkurat denne personalgruppen. Dermed kan det forhindre undring over det fremmede, og medføre at spørsmålene ikke blir

stilt som belyser det unike. Samtidig er det en verdi i å ikke være fremmed for den verden som deltakerne presenterer. Jakob Meløe skriver:

Hvis vi selv er fremmed for den verden aktøren handler innenfor, er vi også fremmed overfor det han retter sitt blikk mot og handler med hensyn på. Og derfor er vi også fremmed for selve handlingen, det han gjør. (Meløe, 1997, s.343)

Det å ikke kjenne fagfeltet kan medføre at jeg ikke forstår hva personalet ser, formidler og trenger veiledning på. Min tidligere erfaring kan også i intervjusituasjonen forhindre at jeg blir overmannet av det emosjonelle trykket som ligger i mange av fortellingene som deltakerne forteller. Siden jeg har tidligere erfaring med utfordringene som mange personalgrupper står i, kan jeg holde fokus på veiledningsprosessen i intervjuene, fremfor historien om Arne.

Ifølge Pierre Bourdieu (Prieur 2006, s. 26ff) påvirker konteksten både vårt tankesett og våre handlinger. Han beskriver hvordan kulturen og ytre faktorer blir inkorporert i oss. Den ytre struktur blir til en indre struktur som påvirker vårt handlingsmønster. Han kaller disse tillærte handlingsmønstrene for habitus. Kritikk fremmer at han fremstiller mennesket deterministisk og reduksjonistisk, mens han selv påpeker at et hvert menneske har en åpenhet og mulighet for å bryte disse handlingsmønstrene gjennom sin kreativitet. Samtidig påpeker han at handlingsmønstrene har en mening og verdi i den konteksten den befinner seg i. Veiledning kan være med å fremme endringer i disse handlingsmønstrene gjennom å fremme refleksjon. Bourdieu var opptatt av at vår habitus som oftest er oss ubevisst. Det vil si at vi handler og tenker ut fra den konteksten vi befinner oss i. Hannah Arendt skriver om hva det er å tenke, og bruker da blant annet egne erfaringer fra da hun skulle dekke rettsaken mot Adolf Eichmann. På bakgrunn av historien og egne erfaringer under andre verdenskrig, så hadde hun laget seg et bilde av at Adolf Eichmann var et monster. Det var også en vedtatt sannhet i miljøet rundt henne. Under andre verdenskrig hadde han hovedansvar for identifisering og transport av jødene som ble sendt til konsentrasjonsleirene. Hun hadde forventet å møte en demonisk og ondskapsfull mann i rettsalen, men ble møtt av en mann som unnskyldte seg med at han bare fulgte ordre. Han mente at dette rettferdiggjorde hans handlinger, tross ondskapen som lå i dem. Hun betegner ham som en mann som rett og slett ikke tenkte. Han var bare god til å tilpasse seg de rammene som han befant seg under. Hannah Arendt (1997, s. 41ff) beskriver det hele som ondskapens banalitet, hvor hun sier at det onde ofte blir gjort av mennesker som ikke har tenkt over hva som er godt eller vondt. Hun forfekter at det å ikke tenke ikke har noe med manglende intelligens å gjøre, men rett og slett at en handler uten å

tenke. Dette er viktige aspekt å ha med seg når en kommer ut i personalgrupper som står i en kontekst som beskrives nedenfor. For i størst mulig grad få forståelse for personalets handlingsmønstre og arbeidssituasjonen, vil det være viktig at en som veileder jobber for å forstå konteksten de som skal veiledes står i. Når jeg kommer utenfra er det lett å se at personalet noen ganger ikke gjør det beste for den omsorgstrengende. Hvis en da ikke tar hensyn til konteksten kan en havne i en situasjon hvor en som veileder begynner moralisere, fremfor å veilede og hjelpe personalet til å reflektere over hvordan de handler i praksis. Det er da viktig å se på hvilken kontekst de handler ut ifra og ta utgangspunkt i denne, før en går inn og korrigerer.

Den arbeidshverdagen personalet rundt Arne forteller om er forskjellig fra min egen arbeidshverdag. Jens-Ivar Nergård (2013, s 219ff) beskriver i sin bok *Den levende erfaring* viktigheten av å kjenne til konteksten hvor fortellingene oppstår og fortelles. Han kaller konteksten hvor fortellingene formidles for fortellings- og fortolkningsfellesskap. Det fortelles forskjellige fortellinger ut ifra hvilken kontekst en befinner seg i. Her er det blant annet av stor betydning om konteksten innbyr til trygghet og gir rom for nære fortellinger som inneholder det personlige og unike. I en kontekst med fare for å bli kritisert eller oversett vil en fort utelate deler av fortellingen, og den blir mer generell. Likeså tolkes de forskjellig ut fra hvor stor kunnskap den som hører fortellingen har til konteksten fortellingene har oppstått i. Videre beskriver han hvordan deltakerne som kjenner seg igjen i fortellingene kommer med utfyllende informasjon. For å kunne tegne et slikt fellesskap ønsker jeg her å forsøke beskrive arbeidshverdagen til deltakerne som deltok i studien. Tross ulikhetene mellom gruppene, blir jeg overrasket over hvor mange likheter som kommer frem. Jeg stiller ingen spørsmål direkte om deres arbeidshverdag, men ut fra fortellingene kom det frem beskrivelser som belyser denne.

Beskrivelsene deltakerne kommer med av sin arbeidshverdag tenker jeg er viktig å ha med, da det gir innsikt i studiens og virksomhetens kontekst. Kunnskapen jeg får under intervjuene om konteksten deltakerne befinner seg i utvider min forståelseshorisont, og hjelper meg å bevege meg mot hvor de befinner seg. Informasjonen om deres arbeidshverdag, gir hjelp til å forstå deres beskrivelser av forventninger og behov i veiledningen. Jeg har en tanke om at disse personalgruppene har andre forventninger og behov i veiledningen, enn noen som ikke opplever å stadig bli utfordret følelsesmessig og utsatt for utagering og trusler. Blant annet vil de trenge tid til å få fortelle hva de opplever, før de kan løfte blikket og se på situasjoner mer

distansert. Trolig vil dette kreve mer tid enn hos en gruppe som trenger veiledning i forhold mer teoretiske og faglige problemstillinger, hvor de ikke er så emosjonelt berørt. Historien om Arne forteller om en utfordrende arbeidshverdag hvor mange av elementene i boksen under er tilstede.

Beskrivelser deltakerne ga av sin arbeidshverdag:

- Alvorlig utagering
- Bruk av tvang og makt
- Redsel
- Følelse av håpløshet
- Følelse av maktesløshet
- Å stå i avvisning
- Tillit til og avhengighet av kollegaer om at de stiller opp og gjør arbeidet sitt, for å sikre at det ikke skjer alvorlige skader.
- Opplevelse av et stort ansvar for å forhindre alvorlig skade
- Bli trigget på egne grenser og følelser. Føler at de blir appellert til.
- Står ofte i en diskusjon med seg selv, mellom tro og tvil – hva er rett og galt
- Må forholde seg til atferd som ikke er vanlig i samfunnet for øvrig.
- En arbeidshverdag som mennesker utenfor ikke kan identifisere seg med og å forstå – de kan ikke gå hjem og fortelle, da de har taushetsplikt. Vanskelig å omstille seg fra en utfordrende vakt til en hverdag hjemme.
- Opplever ikke at de får anerkjennelse og forståelse for jobben de gjør fra systemer ovenfra i kommunen, spesialisthelsetjeneste eller samfunnet.
- Lite eller ingen tid satt av til refleksjon i arbeidshverdagen.
- Tverrfaglig sammensatt med forskjellig utdanningsnivå.

Det beskrives i tillegg faktorer i varierende grad fra gruppe til gruppe som:

- Unighet i personalgruppen, og vanskeligheter med å samle seg om en felles forståelse
- Personal observerer og vektlegger forskjellige ting, og har mistillit til hverandre
- En ustabil, utydelig eller fraværende ledelse
- Miljøbetingelser ikke tilpasset personal og den som skal motta hjelp

Jeg vil nå presentere deltakernes erfaringer, samtidig som jeg ser på dem i lys av teori. Jeg vil nå presentere funnene, som jeg har valgt å sortere under de tre overskrifter. I analysen har jeg valgt å også belyse hvilken funksjon deltakerne opplever at veiledningen har, selv om det ikke er et av forskningsspørsmålene. Dette gjør jeg da kunnskapen som kommer frem viser hvor viktig veiledning er for deltakerne, og for å synliggjøre hva som kom frem i gruppesamtalene. Det er også en del sammenfall i mellom disse funnene, og hva som er en god veiledning. Deretter vil jeg presentere deres beskrivelser av veiledning som de opplevde ikke kom til nytte, for så å legge frem funnene som omhandler viktige faktorer i en god veiledning. Jeg vil her komme nærmere inn på hva personalgruppene tenker er viktige egenskaper hos en veileder med tanke på å kvalifisere seg. Jeg vil deretter drøfte hva som kreves av en veileder kan kvalifisere seg for å oppnå tillit i en personalgruppe, ut fra funnene og i lys av teori.

Veiledningens funksjon:

På bakgrunn av gjennomlesning av intervjuene har jeg trukket ut informasjonen jeg kunne finne som omhandlet hvilken funksjon deltakerne opplevde at veiledningen har i deres arbeidshverdag. Jeg kunne sikkert ha komprimert listen over veiledningens funksjon ytterligere ved å slå sammen punkter, men jeg har valgt å la den bli stående slik for å ivareta nyansene som blant annet ligger i ordet trygghet. Jeg har valgt å komme med en del sitater fra intervjuene for å understøtte dataene. Disse har jeg satt i kursiv. Jeg velger å starte med et sitat fra Nils, hvor han gir et eksempel på hvordan veiledningen blir med inn i arbeidshverdagen.

«Og når jeg liksom sier, refererer at jeg blir så redd.... Jeg vet ved meg selv at når jeg står i slike situasjoner etter veiledning...når jeg står der nede og skjelver på fingrene, fordi jeg skal låse meg inn....jeg er stresset, fordi jeg vet ikke. Sant.... når kommer det? Jeg prøver tenke. Der kommer veiledningen konkret inn for å hjelpe, sant? Det her: «Vær trygg sier de. Jeg gjør alt i forkant nå. Jeg gjør i hvert fall alt det dem sier. Jeg kan ikke se noen feil» Det lager meg en liten trygghet å få vite....det kommer inn en ekstra stemme som sier at jeg gjør rett nå. Det hjelper å tenke: «Legen har masse kunnskap, han vet hva han gjør, ikke sant?» Det her at det blir ikke farlig. Altså litt mindre farlig i hvert fall. Så det er godt. Det skaper en trygghet, veiledningen, på den måten.

F: Men har du erfaring at det er sant?

Jeg tror det ha hjulpet meg fra å bli sånn (viser skjelving på hender). Latter. Det har skadebegrenset situasjonen kanskje, jeg vet ikke... ..Men egentlig ikke, det er kanskje der.....

F: Ja, fordi du snakket tidligere om tillit...

Ja, tillit, og i hvert fall der. Og når jeg får slike tvangstanker «Ja, men de har jo ikke sett det her» Sant? Dem ser ikke. Sant, det kommer de her tankene. Dem må se det. Enorm tillit til alle dere kollegaer også må man ha. Enorm tillit til hva alle har sagt og hva alle mener, og så er det å stole på seg selv i alt. Være trygg i seg selv»

Det å bli sett og hørt, bekreftet, anerkjent og korrigert

Alle gruppene trekker frem behovet for å bli sett og hørt. Som tidligere påpekt så beskriver flere av deltakerne at de er utenfor den virkelige verden når de er på jobb. De opplever ofte manglende anerkjennelse for jobben de gjør. Grunnet taushetsplikt kan de ikke snakke om det de opplever på jobb når de kommer hjem, noe som gjør at de er enda mer avhengig av å få luftet ut når de er på jobb. I alle samtale kommer det frem dilemmaer som oppstår i relasjon til den hjelpetrengende. Det spesielle med deres arbeid er at det ofte ikke er åpenbart hva som er rett og galt å gjøre i utfordrende situasjoner, som oppstår i samhandlingen med den hjelpetrengende. Det å jobbe med mennesker medfører at en ikke har noen fasit på hvordan utfordringer skal løses. Personalet har derfor et stort behov for å drøfte samhandling, få bekreftelse og eventuelt korrigerings. Elin uttrykker det slik: «*Det er vel kanskje på de her veiledningen at vi får mest bekreftelse på hva vi gjør, at vi gjør rett. Men også selvfølgelig alternative løsninger hvis det er feil eller uheldig det vi gjør. Så det er jo som en av dere sa, at vi er så alene på jobb. Så det er de her møtene, veiledningen vi snakker sammen og får gått, tatt ting til bunns.»*

Har den du skal samhandle med utfordringer med å uttrykke seg slik som Arne, er det vanskelig å vite hva som er best for Arne. Det er du selv som er redskapet og dine tolkninger og vurderinger der og da har innvirkning på Arne. Du møter mange etiske dilemmaer i løpet av en arbeidsdag hvor du må gå inn og bestemme, og kanskje ta fullstendig kontroll over et annet menneske sin hverdag. Marie Aakre (2016, s.25 ff) skriver at det holder ikke å være god og snill i arbeid med sårbare andre. Det kreves av deg at du hele tiden må gjøre valg og beslutninger på vegne av andre. Du må inneha erfaring og kunnskap, slik at du kan gjøre best mulig valg i enhver unik situasjon. Du må inneha praktisk klokskap. For å utvikle dette er du

avhengig av tid til refleksjon. Alle gruppene beskriver at de har for liten tid og mangler rom for refleksjon. De opplever at inntrykk og uttrykk ikke stemmer overens. Det oppstår en diskrepanserfaring, som over tid medfører en belastning i form av stress og utrygghet (Lindseth, 2015, s.43ff). Det oppstår også en fare for at en handler ut ifra det generelle/representative, vante/ tilgjengelige og affektive, istedenfor det unike i situasjonen (Geir Kirkebøen, 2013). Deltakerne etterlyser rom for å få bekreftelse, anerkjennelse og korrigerende på egen praksis. De tenker at det vil øke deres trygghet i arbeidshverdagen. Veiledning gir et slikt rom.

Alle gruppene beskriver perioder med mye utagering. I disse periodene får de lite tid til å snakke med hverandre. Veiledningen blir da en viktig mulighet for dem å få snakke om hva de står i. Jacob formulerer det slik: «*Alle sammen hadde mye å fortelle. Episoder som opptok mange, og veiledningen ble nesten som en debriefing. Folk fikk tømt seg*». Flere av deltakerne påpeker at de til tider opplever arbeidshverdagen så vanskelig at de tar den med seg hjem. Felles for alle gruppene er at de verbaliserer at de er engasjerte. Flere forteller også at de ringer hverandre på fritiden for å drøfte utfordrende situasjoner. Camilo Løken (2020) skriver i artikkelen *Engasjement - Hva? Hvorfor? Hvordan?:* «Medarbeider-engasjement er den følelsesmessige tilknytningen som en medarbeider har overfor virksomheten og dens mål». Videre skriver han at et engasjement er ikke et mål, men en reise. For å klare gjennomføre denne reisen trenges det anerkjennelse, bekreftelse og muligheter for personlig vekst. Engasjement er en følelsesmessig tilknytning, noe jeg opplever tydelig kommer frem i intervjuene. Både igjennom det som blir verbalisert og hvordan deltakerne fremstår emosjonelt. Jeg kjenner på en respekt og ydmykhet når jeg sitter og hører deltakernes fortellinger om sin arbeidshverdag. Spesielt da de alle formidler et genuint ønske om at den omsorgstrengende skal ha det bra, tross at de utsettes for mange utfordrende situasjoner.

Deltakerne beskriver at de er engasjerte, men samtidig at de opplever maktesløshet og håpløshet. Noe som kan tyde på mangel på anerkjennelse, støtte og bekreftelse i arbeidshverdagen, i tillegg til en utfordrende arbeidssituasjon. Her beskriver deltakerne at veiledningen har en viktig funksjon. Jens beskriver det slik: «*.....bare hvor viktig det er å samle personalgruppen og få en liten debrief og...ja, få prate ut og bli sett og hørt er kanskje like viktig som å få hjelp til de konkrete situasjonene. Å bli støttet i at man er på rett vei. For vi gjør jo ganske store inngrep som kan være vanskelig å sitte hjemme alene og.....man kan jo ikke diskutere med andre, så det er viktig og godt*». Tre av gruppene trekker her frem det

positive med å ta en runde i starten av veiledningen, slik at alle i veiledningsgruppen får sagt noe om sine opplevelser. Flere beskriver at runden har uteblitt når veiledningstiden har blitt redusert. Da har de savnet den. De mener at de trenger få si noe om hvordan de jobber, selv om utfordringene i hverdagen er redusert. Runden er med på å gjøre alle synlige, samt at de får mulighet til å si hva som opptar dem. Deltakerne trekker frem at en slik runde også gir veilederen en fin oversikt over hva som rører seg i personalgruppen.

Rom for refleksjon og ny kunnskap

I alle gruppene beskrives det i utfordrende perioder at de ikke får mulighet til å sette seg ned å reflektere over hva som har skjedd og hva som skjer i samhandling med den hjelpetrequende. De blir dermed fratatt muligheten til å stoppe opp og tenke over de erfaringene de har gjort, og å bli dem bevisste. Noen av dem løser dette behovet ved å bruke fritiden til å drøfte med sine kollegaer. Det er flere negative konsekvenser av dette. Det ene er at i krevende perioder har de behov for å ta en pause fra arbeidet, for å være uthvilt til neste vakt. Det andre er fare for brudd på taushetsplikten ved at en drøfter utenfor arbeidsplassen. Det er allikevel fullt forståelig at personalet tyr til denne løsningen. De har behov for debriefing, de er bekymret for sine kollegaer og de leter etter løsninger for at situasjonen skal bli bedre. Jens sier her noe om viktigheten av veiledning, for å kunne bli bevisst sine egne holdninger: *«Jeg tenker jo at veiledningen gjør noe med holdninger og sånt, hvilke begreper vi bruker og hva man...ja, man har en større forståelse, fordi som du sier så gjør brukeren det ikke for å være ekkel, men fordi vedkommende er syk og har det vanskelig».*

Flere av gruppene beskriver det nyttig å få kunnskap om den omsorgstrengende og teoretisk forankring. Kunnskapen øker deres forståelse av hva som skjer i utfordrende situasjoner. Det blir likevel presisert at det er viktig at denne kunnskapen kommer til rett tid. Eksempelvis etter debriefing. Det er også viktig at kunnskapen formidles på et gjenkjennelig språk, og at personalet gjenkjenner kunnskapen i forhold til hverdagen de står i. Peder trekker frem betydningen av å få kunnskap om en forsvarsmekanisme som den omsorgstrengende gjør utstrakt bruk av. Dette for å forstå hva kollegaene blir utsatt for, og for å se hvilken rolle en selv har. *«Ja, vi har jo fått en del veiledning på det her med splitting av personalgruppen, og hva som skjer med en personalgruppe som møter den type problematikk. Og det er jo klart, hvis du ikke har tenkt igjennom dette, så er det veldig nyttig og faktisk få fortalt at det er slike mekanismer. Fordi det er veldig fort å tenke som personal at: Pøh, hva er det han syter etter».*

Personalet her opplever at den omsorgstrengende utagerer mot enkelte av personalet, mens andre ikke har noen utfordringer i samhandlingen. Dette medfører splid i personalgruppen og det er vanskelig å enes om felles miljøtiltak, som igjen går utover den hjelpetrengende. Da de fikk veiledning om splitting beskriver de at mange brikker falt på plass. De kunne se på situasjonen i et metaperspektiv, og kunne støtte sine kollegaer istedenfor å mistro dem.

Deltakerne er klare på at de har behov for et sted å reflektere i en utfordrende og travel hverdag. En studie ble gjennomført blant ansatte i et bofelleskap for voksne med utviklingshemming, etter at de ansatte hadde deltatt et par år i refleksjonsgruppe. Studien viste en endring i personalgruppen, ved at refleksjonen etter hvert ble med ut i praksis. De ansatte tok etter hvert med seg refleksjonen ut i arbeidshverdagen, og de utviklet en større åpenhet for ny innsikt og nye handlingsalternativer (Høium, Kari mfl., 2011). Det å reflektere er å gjenspeile, å kunne tenke i begreper, tenke over og kritisk analysere hva jeg betrakter eller gjør (Tveiten, 2013, s. 29ff). Platon sammenlikner tanken som sjelens indre dialog med seg selv. For meg kan det å ha en indre dialog med meg selv være utviklende, men også korrigerende. Dette skjer når jeg stiller meg kritisk til tanken. Når jeg prøver tanken opp imot den kunnskap jeg allerede innehar, eller mot det som blir formidlet til meg utenfra. Tom Andersen kaller samtaler, hvor det blir stilt åpne spørsmål for å belyse en situasjon, for undrende samtaler. Han trekker frem viktigheten av at slike samtaler må gi tid og rom for indre samtaler. Hannah Arendt beskriver det å ha indre samtaler som å gå på besøk i sine egne tanker. Veiledning hvor flere er tilstede kan være et fora for å besøke egne tanker, både for den som blir veiledet og de som lytter. For at jeg skal kunne besøke mine egne tanker må jeg føle meg trygg. Jeg må også få tid til å gå på besøk. Det må skapes rom for ettertanke. En må få tid til å undre seg og til å kunne tenke nye tanker. (Andersen, 1994, s. 41 ff, Josefson, 2017, s.47) Uansett om refleksjonen består av en indre eller ytre dialog, så vil ifølge Bourdieu (Priour 2006, s. 29) begrensningene ligge i konteksten du befinner deg i, og i det som Gadamer (2015, s. 39ff) beskriver som forforståelse. Forforståelse er den forståelsen du har med deg inn i situasjonen før du har gjort deg en ny erfaring. Du vil alltid se på enhver ny situasjon med et blikk hvor det du tidligere har erfart og lært påvirker. John Dewey (1980, s.36ff) beskriver hvordan refleksjon over erfaringer hjelper oss til å handle ut fra bevisst og gjennomtenkt erfaring i nye situasjoner, fremfor ut fra vaner og gjenkjennelse. Gjennom refleksjon skjer en sammensmeltning av forforståelse og ny erfaring og det dannes ny kunnskap.

Gi selvtillit og håp

Ofte når en person er henvist til oss har personalet stått i en vanskelig situasjon over tid, som blant annet kan innebære å må håndtere utagerende atferd. En personalgruppe hadde satt inn en rekke rette og gode miljøterapeutiske tiltak, men opplevde at det ikke ga noen positiv endring. Det viste seg at den hjelpetrengende hadde behov for medisinsk hjelp, noe personalet ikke hadde kunnskap til å se. En slik situasjon kan medføre at personalgruppen mister selvtillit i forhold til sin faglige kompetanse. Johanne beskriver det slik: *«Det jeg tror mange syntes var veldig godt, var at veileder bekreftet at det ikke var vi som gjorde noe galt. Her var det noe annet galt, som de skulle forsøke hjelpe oss med. Fordi vi hadde prøvd ulike teknikker og ulike tilnærminger og alt. Tilslutt var vi så lei, og følte at vi sto og stanga hoet i veggen. Vi følte oss faglig svak hele gjengen tror jeg»*. I denne uttalelsen formidles både håpløsheten personalet har stått i, og håpet som oppsto da veilederne kom for å bistå dem. Som tidligere nevnt så blir personer henvist til oss på bakgrunn av mistanke om en psykisk lidelse. Der psykisk lidelse blir diagnostisert, blir det ofte satt i gang medisinsk behandling. Medisinsk behandling vil allikevel aldri alene være tilstrekkelig for at den hjelpetrengende skal få det bra igjen. Det er derfor viktig at personalet også får veiledning i forhold miljøterapeutiske tiltak. Leif formulerte det slik: *«Veilederen har gitt oss selvtillit til å fortsette med det miljøterapeutiske – og medisineringsen har gitt oss en posisjon til å kunne gjøre det»*. Studien til Bjerkholt og Ødegård (Bjerkholt, Eva mfl., 2014, s.25) hadde også funn som viste at en del nyutdannede lærere antok at utfordringene de står ovenfor skyldtes manglende kompetanse, og at dette medførte en opplevelse av å ikke strekke til og være gode nok. I veiledningen fikk lærerne mulighet til å reflektere og ta et metaperspektiv på egen praksis Det hjalp dem til å se at det var mange faktorer, også utenfor dem selv, som medvirket til utfordringene de sto ovenfor.

Få feedback og hjelp til å ta et metaperspektiv

Nils beskriver i starten av kapittelet sin ambivalens til hvordan han skal forholde seg til det som har blitt drøftet i veiledningen. Tross at han har valgt å følge det de har blitt enig om i veiledningen, sniker tvilen seg inn – de som har veiledet har jo ikke vært i situasjonen. Hvordan kan han da stole på at de vet hva som er trygt og rett? Alle gruppene beskriver en støtte når veileder kommer inn og ser på situasjonen sammen med dem. Per sier det slik: *«Det er veldig greit å få luftet ting, ikke sant. Og så får du folk som kommer utenfra som ikke går opp i det hele tiden, som kanskje kan kom med nye ideer»*. Samtidig beskrives det utfordrende

når personalet ikke er trygge på at veileder ser det de ser. De blir da i tvil om den feedbacken de får er rett. Enkelte ganger medfører det at personalet lukker seg igjen og blir tause, istedenfor å åpne opp og undre seg sammen med veileder. Her trekkes det frem viktigheten av at veilederen møter den hjelpetrengende, og selv se utfordringene personalet står i. Særlig der personalet er uenige i hva de opplever i samhandling med brukeren. Det oppstår da lett en konflikt i personalgruppen, og det som blir formidlet til veileder blir ofte ikke entydig.

Det er flere måter en kan få hjelp til å utvide forståelseshorisonten. Som nevnt ovenfor er det å få økt kunnskap og mulighet for å reflektere to viktige faktorer. En måte å få personal til å reflektere er å stille spørsmål. Når en kommer utenfra kan spørsmålene utgjøre den lille forskjellen Tom Andersen (1994, s.31) beskriver, og som medfører at personalet får nye tanker og muligheter til å se på utfordringene de står i på ny. Samuel sier: *«Nei, det er ikke tvil om at veiledningen den er jo....den lager jo en sånn møteplass for å ta opp ting. Du må reflektere, og du må tenke over. Så sånn sett er jo veiledningen bra. Jeg ser bare når det kommer en ny inn, om det så er en helgestilling som kommer, så kommer de med nye...ikke sant, de kan se ting på et annet vis, enn bare vi som går opp i det her.....Og bare det at de spør: «Hvorfor gjør du det?», så blir du tvunget til å tenke litt over.....Det der har jeg gjort i ti år nå, men det er vanskelig å forklare».* Intervjuer: *«Så det er snakk om spørsmålene?»* Samuel: *«Ja, det er det. Så det er veldig greit å få noen utenfra, som gjør at vi er nødt til å tenke litt».* Økt kunnskap er med å hjelpe personalet til å kunne lene seg litt tilbake, og se på situasjonen med litt andre briller. De får hjelp til å ta et metaperspektiv, og et redskap for å kunne ta kloke avgjørelser i utfordrende situasjoner. Så er jo spørsmålet om det å formidle kunnskap er veiledning, eller om det skal kategoriseres som rådgiving eller undervisning.

Emosjonell støtte

Som tidligere nevnt står intervjupersonene i en arbeidssituasjon hvor de selv er arbeidsredskapet. Dette innebærer at de i perioder med store utfordringer blir utsatt for et stort følelsesmessig trykk. Til tider tenker jeg at det kan fremstå som følelsesmessig kaos, og det er ikke tvil om at det er en enorm slitasje på den enkelte. Veiledningen trekkes her frem som viktig for debriefing, men også for å få støtte og kunnskap som gjør at en kan se situasjonen utenfra. Slik kan personalet se at dette handler om mye mer, enn om bare at du som hjelper opptrer rett i situasjonen eller ikke. Ikke sjelden møter jeg personal som legger alt ansvar på seg selv, når den hjelpetrengende ikke har det bra eller utagerer. Dette resulterer i at de blir slitne og kjenner på en mislykkethet. Elin sier det slik: *«Det verste med denne jobben som kan*

skje, er vel at man blir likegyldig. Hvis du ikke har hatt denne veiledningen....at jeg alene på jobb i en uke skal klare å holde ut, så må du bare....distansere deg fra bruker. Det tror jeg er skummelt, men det gjelder jo alle, hvor enn du jobber». Det å bli likegyldig er da en måte å beskytte seg på. I en av gruppene kommer det frem tvil om det er greit at de ikke lengre blir like emosjonelt berørt som tidligere, når den hjelpetrengende selvskader.

I en annen gruppe beskrives det hvordan personalet ikke reagerer slik en normalt vil gjøre på utagering, fordi de har blitt så vant til dette. De går så langt som å sammenlikne reaksjoner de ser hos seg selv med skader som er beskrevet hos krigsveteraner. Leif beskriver det slik: *«Istedenfor å bli redd utagering, så står vi og flirer. Fordi vi er så....kroppen reagere ikke naturlig. Og jeg tror det gjør at vi sliter med å nå ut med informasjon til assistentene. Nei, de vil overleve sin vakt. De gjør det som har fungert for dem, og det er helt naturlig».* Her sier Leif noe om hvilke følger det faste personalets emosjonelle håndtering av utagering, får for assistentene som ofte er ekstravakter. Selv om de forsøker å veilede assistenten i utfordrende situasjoner, klarer de ikke å få frem budskapet om hvorfor de skal opptre i utfordrende situasjoner. De ser selv at de reagerer unaturlig på det å bli utsatt for utagering, ved at de for eksempel mottar et slag, for så å bare gå videre. Deres arbeidssituasjon blir heller ikke tatt tak i ovenfra. Det er bare sånn det må være. Verneombud og HMS er ikke instanser som nevnes i samtalen. Fokuset hos assistentene blir dermed på hvordan de skal få vekten til å gå, uten at det oppstår alvorlige skader.

Likegyldighet blir motsatsen til det å være engasjert. Veiledningen gir mulighet til å reflektere over praksis, bli sett, bekreftet, anerkjent og korrigert. De faktorene som er viktig for å holde på engasjementet og forebygge likegyldighet. For å avlaste følelsesmessig vil det å få ny kunnskap viktig, slik at en kan få hjelp til å se situasjonen ovenfra. Ellen sier også noe om hvor forløsende det var å få hjelp fra veileder utenfra. Veilederen hjalp dem å se hva som de kunne gjøre noe med, og hva som var andre sitt ansvar og kunnskapsfelt. *«Ny kunnskap, og som veilederen også sa, at det her skal dere egentlig ikke kunne. Det her er det spesialistene som skal ha kunnskap om, og hjelpe dere med....Og det var litt godt. Men Herre Gud. Ja, nettopp.... (Latter) Det var fint å høre noen si det, ja».*

Erfaringsutveksling

I alle gruppene fortelles det historier om å føle seg avvist og en følelse av å ikke å strekke til. Personalet uttrykker at det da er til stor hjelp å kunne komme til veiledning og fortelle om

sine opplevelser, men også høre om andres erfaringer. Deltakerne trekker frem at det å få kunnskap som kan belyse hvorfor utfordrende situasjoner oppstår, hjelper dem å stå i disse situasjonene. Inger forteller om hvordan hun blir preget av å stadig få beskjed av den hjelpetrengende at han ikke liker henne. Det tok litt tid før hun våget snakke med kollegaene om dette, da hun trodde at dette skyltes at hun ikke mestret jobben. Når hun tar dette opp viser det seg at det ikke bare er hun som blir avvist. *«Når du liksom får bekreftet at det ikke er deg det er noe galt med.....fordi man spør seg jo: Er det bare meg som får beskjed om at: «jeg liker deg ikke» « Å ha deg ut», og slikfordi jeg har sittet litt i starten og følt på at jeg ikke kunne. Men etter hvert så har jeg blitt så trygg på de jeg jobber i lag med, så sist veiledning sa jeglatter.... at jeg følte at det kanskje var noe feil med meg, at jeg bare skulle finne meg noe annet å gjøre...det at brukeren er så sint på meg. Så fikk man jo snakket om det».* Kåre: *«Var da godt å høre at brukeren var like sint på oss alle».* Inger: *«Ja, det var det. Fordi jeg følte at kanskje skal jeg ikke si det, fordi da ser de hvor dårlig jeg er».* Det er krevende å stå i en arbeidshverdag hvor den du skal hjelpe, kun gir deg negativ feedback. Da er det særdeles viktig at en har noen å reflektere sammen med, dele erfaringer og høre andres erfaringer. Her viste det seg at den hjelpetrengende formidlet det samme til alle over tid. Ved å dele erfaringer får personalet også hjelp til å drøfte hva avvisningen kan være et uttrykk for, og alternative måter å gå inn i samhandlingen på.

Hjelp til å jobbe mot felles forståelse, regulering av forventninger og krav og evaluering

Alle gruppene snakker om utfordringer rundt det å utvikle en felles forståelse. Ulik forståelse beskrives å påvirke samarbeid personalet imellom, og bedringsprosesser hos den omsorgstrengende. Samuel var tydelig på hvor viktig det var med en felles forståelse: *«Men det er jo derfor det er så viktig at når du begynner arbeide, så må du få en felles forståelse. Alle sammen må få en felles forståelse av den brukeren der. Fordi da kan alle jobbe i lag».* Som tidligere nevnt hadde jeg en tanke om at utfordringene kunne oppstå grunnet stor tverrfaglighet. I den grad dette var tema i gruppene, så ble dette tilbakevist. Det kan virke som at ulik forståelse omhandler i like stor grad personlige erfaringer og oppfattelser, som forskjellig utdannings- og kunnskapsnivå. Per: *«Du følte at personer som nesten aldri var inne hos bruker, hadde ei klar oppfatning av at etter boka så skulle det være sånn og sånn. Som du sier at vernepleierne, dere hadde ulike sånne her ting som dere synes var viktig. Så det kunne jo gi seg klare utslag. Men det er klart at frustrasjonen handla om at vi var utrolig engasjerte og hadde lyst til å få det til å fungere».* Per trekker i samtalen frem at engasjement

var positivt, men også kunne være noe som sto i veien for en felles forståelse. Dette oppsto når personalet ble mer opptatt av å følge egne overbevisninger eller teorier, fremfor å se at det å jobbe mot en felles forståelse var viktig. Per sier han er villig til å gjennomføre tiltak i en gitt periode for å kunne enes om noe felles og jobbe sammen, selv om han ikke tenker det behøver være rette tiltak. Han påpekte at det er viktig med jevnlig evaluering av tiltak og forståelse, inntil en kommer frem til en felles forståelse. To av gruppene ga uttrykk for at de i dag jobbet ut ifra en felles forståelse og opplevde det trygt. Det betyr ikke at de er enige om alt, men de har respekt for hva de har bestemt. For å påvirke og endre forståelse og tiltak gjorde bruk av veiledning, eller andre møter avsatt til faglige diskusjoner. En utfordring som blir trukket frem er formidling av felles forståelse til vikarer, da disse ikke alltid deltar i slike fora. De to andre gruppene opplever det som en stor utfordring, at personalet ikke arbeider ut fra en felles forståelse.

I veiledningene blir det brukt tid på en felles forståelse som grunnlag for det miljøterapeutiske arbeid. Her er et viktig tema hvilke krav og forventninger personale skal ha til den hjelpetrengende. Ofte oppstår det uenigheter i forhold til hvilke forventninger og krav som skal settes. En er seg selv nærmest, og tar derfor ofte utgangspunkt i seg selv når en skal definere andres behov. Johannes uttrykker det slik: *«Fordi ofte så streber vi etter å få et best mulig liv til dette mennesket. Og i vår verden er det å gjøre mest mulig artig. Men det å bli bevisstgjort på at det ikke er sikkert at det er det som gjør livet best mulig. Kan hende er det ros som trenges, og at vi tenker sikkerhet først og fremst. Fordi det er mer ødeleggende å være i en situasjon....en mislykket situasjon ødelegger mer enn det bygger opp og er positiv. Så det har jo vært en del situasjoner hvor veileder har vært flink til å bremse oss.... Vi sitter vel egentlig med en slik følelse av at stemningsleiet til brukeren har blitt mer stabilt, når vi har redusert inntrykkene»*. De hjelpetrengende tilhører en brukergruppe som ofte har store vansker med å definere sine behov og ønsker. Samtidig er det en stor utfordring for oss som hjelpere å sette oss inn i hvordan det er å ha en omfattende kognitiv svikt, autisme og kanskje psykiske vansker. Med dette som bakteppe er det et viktig arbeide og sammen forsøke å regulere forventninger og krav til den hjelpetrengende. Likeså viktig er det å hjelpe personalet til å se på hvilke forventninger og krav personalet setter til seg selv. Som tidligere nevnt så tar personalet mange ganger på seg ansvaret for at den omsorgstrengende ikke har det bra. Det kan delvis være berettiget, men problemene er ofte kompliserte, og sjelden er det bare en faktor som spiller inn.

Et felles tema for gruppene er vanskelighetene med å ta et metaperspektiv i en utfordrende hverdag, og særlig når utfordringene pågår over tid. I veiledningene kan en ha blitt enig om å prøve ut tiltak, som en da evaluerer neste veiledning. Mange ganger ser ikke personalet de positive endringene, eller glemmer disse når det oppstår nye utfordrende situasjoner. I en gruppe kommer dette tydelig frem. Den hjelpetrequende har hatt en god periode med lite utagering. På grunn av bivirkninger må det gjøres et medikamentskifte. Dette resulterer i økt utagering, men langt fra slik situasjonen var for et år tilbake. Noen i gruppen opplever da at de ikke har hatt noen positiv endring i arbeidet sitt. Likeså kan det være vanskelig å se gradvise negative endringer når en er sammen med en hjelpetrequende daglig. Det er enklere for en veileder å stille spørsmål, holde fast i det store bilde og se endringer siden denne kommer utenfra. Personalet opplever derfor det nyttig i veiledningen å få hjelp til å ta metaperspektivet, bli påminnet endringer, hva som har medført endringene og å evaluere tiltak. Det å bli påminnet små positive endringer hjelper personalet å holde tak i håpet.

Forebygge avmakt og usikkerhet

Som tidligere nevnt opplever personalet å stå i avvisning og en usikkerhet som oppstår når den hjelpetrequende behandler personalet forskjellig. Noen av personalet blir favorisert, og de har en god samhandling med den hjelpetrequende. Andre opplever en utfordrende samhandling, med avvisning og utfordrende atferd. En slik arbeidssituasjon krever tid til refleksjon, og deltakerne beskriver at de ser frem til å få tatt opp slike dilemmaer i veiledningen. Hvis da veiledningen uteblir beskrives en opplevelse av avmakt. De opplever at det oppstår en usikkerhet, da de ikke får diskutert utfordringene og drøftet hvordan de skal gå inn i disse. Bjørn beskriver det slik: *«Jeg tror også at når du jobber som du gjør, så er du... du blir så i den bobla når du er på jobb de døgnene. Det er vanskelig å løfte seg opp og se litt utenfor. Det følte jeg at veilederne hjalp oss med. ...De peka på at der jobbet dere helt rett, og dere ser sånn og sånn, og kanskje dere skal forsøke gjøre sånn».*

Bjørn beskriver også en annen form for avmakt: *«Men av og til så føler jeg at vi arbeider kjempebra – vi må jo få lov til å skryte av hverandre. Men allikevel så ser vi at vi ikke kommer i mål. Du blir så maktesløs altså. Brukeren har det ikke bra... Og når du da får snakket om det i plenum, hvor alle vi som jobber med vedkommende er sammen, og får folk som er gode på her... så hjelper det meg i hvert fall mye. Fordi jeg går med den følelsen, den utryggheten om at jeg ikke klarer og..... hvorfor blir han ikke bedre...?»* Det er du selv som er arbeidsredskapet. Som tidligere nevnt finnes ikke alltid noen entydig fasit på hva som er

løsningen på en utfordrende situasjon. Et hvilket som helst annet arbeidsredskap må vedlikeholdes, og det gjelder også personalet. Veiledningen er da en måte å vedlikeholde personalet som arbeidsredskap. Som tidligere nevnt er det å da bli sett, hørt, bekreftet, anerkjent og korrigert viktige deler av dette vedlikeholdet. Avmakt og usikkerhet er med å øke slitasjen, og som tidligere nevnt er da likegyldighet en måte å beskytte seg på.

Hjelp til å stå i arbeidet

Flere deltakere gir uttrykk for at i perioder med mye utagering blir det vanskelig å finne meningen i arbeidet, og de begynner tvile på sin egen kompetanse. Blant annet beskrives følelser som håpløshet og maktesløshet. De beskriver at veiledningen gir dem opplevelse av å ikke stå alene, og de får bekreftet at situasjonen som oftest ikke skyldes deres inkompetanse. Inger sier noe om belastningen hun har opplevd i denne jobben. *«Jeg må si for min del, som aldri har jobbet slik tidligere i hele min yrkeskarriere, hadde jeg ikke hatt veiledningen så vet jeg ikke om jeg hadde klart å stå i en slik jobb. Selv om jeg har lang ansiennitet, så er det noe helt annet enn i forrige jobben min»*. Det er nok mange jobber som ikke er så belastende som den disse deltakerne står i. Det er derfor viktig å ta utgangspunkt i konteksten, når en skal vurdere behovet for veiledning. Deltakerne sier at i utfordrende perioder har de behov for hyppigere veiledning, enn i rolige perioder. Samtidig trekkes det frem at det også er viktig med veiledning i perioder, hvor det kanskje ikke er så mange utfordrende situasjoner. Ofte skyldes rolige perioder godt miljøterapeutisk arbeid, noe som fort kan bli glemt, og en kan føle at arbeidet en gjør ikke er så betydningsfullt lengre. Jacob forteller: *«I begynnelsen når vi startet prosjektet så var det utagering hele tiden, og vi ble kjempegode på å håndtere utagering. Så gikk det et år eller to, og så roet det seg. Det var nesten som en sorg eller tap, fordi man følte seg ikke så viktig lengre, man føler ikke at man spiller så stor rolle lengre. Man måtte jobbe en del for å tenke at det er en god jobb å ikke gjøre noe»*. Slik jeg forstår dette handler det om å se meningen i arbeidet man gjør. Det å føle at man gjør en forskjell. Når arbeidshverdagen endrer seg så drastisk, så trenger personalgruppen hjelp til å endre fokus. De trenger veiledning til å se hva som er sammenhengen mellom arbeidet de gjør, og hvordan situasjonen har endret seg. Samtidig trenger de tid til å få drøfte faglige utfordringer de står ovenfor i dag, da det er med og skaper mening i en endret hverdag. De beskriver hvordan veiledningen endret seg fra å bestå av debriefing og akutte situasjoner, til at de i dag kan gå dypere inn i faglige spørsmål.

Sette ord på tause kunnskap

I alle gruppene var de inne på den tause kunnskapen, selv om benevnelsen kun ble brukt i en gruppe. Denne kunnskapen ble omtalt som det en gjør, uten at en er klar over det. Dette gjør det utfordrende å formidle denne kunnskapen til nyansatte. I to av gruppene var det deltakere som hadde erfaring med å bruke video i veiledning. Dette opplevde de som veldig nyttig, da de fikk mulighet til å bli bevisst sin egen praksis. Den tause kunnskapen blir utviklet med erfaring. Vi forbinder ofte erfaring som noe positivt, men Steen Wackerhausen (2015) påpeker i sin artikkel *Erfaringsrom, handlingsbåren kunnskap og refleksjon* at erfaring ikke nødvendigvis trenger være veiledende kunnskap. Han beskriver hvor vanskelig det kan være å selv klare oppdage at våre erfaringer er villedende. På bakgrunn av dette oppfordrer han til et kritisk blikk på den tause kunnskapen. Han beskriver tre erfaringsrom som medvirker til at villedende erfaringer blir usynlig for oss selv – det selvbekreftende, det beskyttende og det selektive erfaringsrom. I min praksis kan jeg ha en opplevelse av at jeg lykkes og utenforstående kan også ha denne opplevelsen. Jeg har allikevel ikke reflektert over om jeg virkelig lykkes, hva som eventuelt er årsak til dette og hva viser helhetsbildet. Erfaringsrommet er snevert, og vurderingene av hva som er god erfaring blir derfor preget av begrensninger i form av blinde flekker. For at dette erfaringsrommet skal bli endret kreves det at det blir utsatt for refleksjon.

Da jeg gikk inn i intervjuene, og hentet ut beskrivelsene av hva gruppene mente veiledningen bidro til ble det veldig konkret. Jeg har alltid tenkt at veiledning var viktig, men ble allikevel overrasket over hvor mange funksjoner veiledningen har. Det slo meg at for disse personalgruppene er veiledningen en avgjørende støtte for å kunne stå i arbeidet, kunne gi bistand og for å ivareta personalet. Her vil det være viktig å se veiledningens funksjon i lys av tidligere beskrevet kontekst. Viktigheten av å styrke veisøkers mestringskompetanse blir veldig synlig, når jeg ser på alle funksjonene veiledningen har. Det viser også at veiledning er et omfattende arbeid, som krever mye av den som skal veilede. Samtidig krever det også mye av de som skal motta veiledning. Mange av de overforstående punktene innebærer at personalet må våge å vise frem sin svakhet og usikkerhet, noe som innebærer at de må ha en stor tillit til veileder.

Deltakernes beskrivelser av veiledningens funksjon:

- Bli sett og hørt
- Mulighet til å luften ut
- Få bekreftelse, anerkjennelse – trygghet i det en gjør
- Korrigering
- Rom for refleksjon
- Få ny kunnskap, økt forståelse
- Bygge opp selvtillit
- Skape håp
- Få feedback fra noen som kommer utenfra
- Hjelp til å se problematikken fra flere sider – utvide forståelseshorizonten
- Forebygge likegyldighet
- Følelsesmessig støtte – hjelp til å distansere seg, intellektualisere
- Hjelp til å stå i avvisning
- Dele erfaringer
- Hjelp til å se problematikken over tid, se de små endringer, evaluere
- Hjelp til å regulere forventninger og krav
- Hjelp til å få en felles forståelse
- Forebygge avmakt, usikkerhet – gi trygghet
- Hjelp til å stå i arbeidet
- Sette ord på taus kunnskap

Opplevelse av at veiledningen ikke kommer til nytte:

Når spørsmålet om hva deltakerne opplever som en god og en dårlig veiledning blir stilt, tar det litt tid i samtlige grupper før de klarer sette ord på sine erfaringer. Jeg tolker det som at det er et spørsmål som de tidligere ikke har reflektert over. Kanskje er det også vanskelig å komme med fortellinger om dårlige veiledninger, fordi dette innebærer å stille seg kritisk til veilederne. For å hjelpe dem velger jeg å be dem tenke over alle veiledere og veiledningene de har hatt, for så å sammenlikne. De kan da snakke ut ifra både veiledning fra mine kollegaer og andre som jeg ikke kjenner. Deltakerne har da ikke vansker med å komme med

beskrivelser fra når de har opplevd nytte av veiledningen, og likeså når de kom ut av veiledning uten å oppleve å få noe igjen. Da mitt hovedfokus er på hvordan vi som veiledere kan kvalifisere oss, opplever jeg at deres referanser fra flere veiledere beriker materialet ved at det blir et bredere datagrunnlag. Alle deltakerne kunne gi eksempler på veiledninger, hvor de ikke hadde opplevd å få noe igjen. Felles for disse veiledningene er at veileder ikke har brukt tid til å finne personalets ståsted, hverken faglig, emosjonelt, språklig eller ut ifra hvordan hverdagen deres er. Et eksempel på dette er Johanne sin beskrivelse av et veiledningsforløp: *«Vi følte at de ikke forsto hva vi sto i. Vi starta på scratch med undervisning om autisme, seksualitet og utviklingshemming og sånt, men vi var langt forbi det – i et utageringsmønster og med et menneske som var så sykt, at det ikke var noen hjelp i å pusle puslespill og å forstå autisme på grunnivå. Det kunne vi. Vi levde i en verden hvor det var utagering hver dag, mange ganger om dagen og midt på natta. Det var ikke noe verktøy for oss.....Vi trengte hjelp til noe som var mer alvorlig, og følte vel egentlig at vi ikke ble forstått på det».*

En deltaker beskriver det at veileder ikke bruker tid til å finne deres ståsted, ved å si at veileder snakker fremfor å lytte og stille spørsmål. Deltakerne oppfatter at de som kommer tenker at de er eksperter. Men ekspertene ser ikke at de ikke er eksperter på det unike i enhver situasjon. Johanne beskriver ovenfor hvordan veiledende instans kommer inn med en formening om hva personalgruppen trenger - uten å sjekke ut med dem hva som var behovet. Tross at de forsøkte fortelle om sin situasjon, opplever de ikke å bli forstått. Veileder har ikke møtt personalgruppen der de befinner seg. En annen deltaker beskrev det slik: *«Vi satt vel egentlig med en følelse av at veileder ikke hadde lyst å snakke om det vi ønsket å snakke om».* Dette var i en personalgruppe som opplevde en hverdag med stadige trusler om vold og alvorlig utagering. For dem var det etiske dilemmaer, utfordrende atferd og daglige utfordringer på det følelsesmessige plan som opptok dem. Veilederen derimot var opptatt av å sette utfordringene inn i teoretiske forståelsesrammer.

Flere trekker frem at veiledning som ikke er direkte relatert til deres unike arbeidssituasjon og praktiske hverdag, ofte kan bli for teoretisk og teknisk. En gruppe beskriver det som høytflyvende. Solfrid beskriver det slik: *«Han drev på med slike plansjer og greier, og slike tegninger, brukte mye fremmedord og det var ikke alt vi.....i hvert fall ikke jeg fikk.... Det var litt vanskelig. Det gikk litt fort, men han hadde jo god, veldig god kunnskap».* Jeg opplever her at deltakeren kommer i en situasjon hvor hun unnskylder seg, fordi hun ikke har fått med seg

det som ble formidlet. Samtidig trekker hun frem at veilederen hadde veldig god kunnskap. Spørsmålet blir jo da om dette er tilfelle. Deltakerne bruker ordene teoretisk og teknisk for å beskrive tilnæringsmåten. Hans Skjervheim (2002) skriver: «Å handla teknisk vil seia å handla ut i frå ein kalkulasjon over kva som vil henda dersom ein gjer det og det» (s. 65). Veilederen har sikkert god kunnskap om temaet som han foreleste om, og en tanke om hva han tenkte personalgruppen skulle få ut av det. Men hadde han veiledningskunnskap? Hadde han kunnskap om hvordan han skulle øke personalgruppens mestringskompetanse?

Jeg har tidligere stilt spørsmål om undervisning også kan være veiledning. Kanskje ligger noe av svaret i hva som er grunnlaget for formidlingen av kunnskapen, og hvordan det formidles? Veiledningens funksjon skal ha som mål å styrke veisøkers mestringskompetanse. Dette innebærer at en først må undersøke veisøkers ståsted. Hva er det veisøker har behov for? Hvis en gjør bruk av kunnskapsformidling for å møte veisøkers behov, og dette styrker mestringskompetansen. Kan en da kalle undervisning veiledning? Deltakerne er klar på at de både trenger praktisk og teoretisk veiledning, men alt til sin tid. Jakob sier: *«Men utfordringen er å finne en balanse mellom de her (teori og praksis) tenker jeg. Fordi hvis du er på et praktisk sted og har noe fremst i pannelappen, så nytter det egentlig ikke å snakke teoretisk tenker jeg. Da er du ikke mottakelig. Du sitter bare og verker etter å få sagt det du tenker på».*

Andre eksempler hvor veiledningen ikke opplevdes å være til nytte er når veileder formidler noe som personalet ikke kjenner seg igjen i. Dette resulterer i at personalet ikke får tillit til veilederen, og det denne formidlet. En uttrykte det slik: *«Veileder hadde en tendens til å legge atferden og det over på diagnoser som vi ikke trodde så mye på».* I en slik situasjon kan det godt hende at veileder har mye rett, men tilliten mellom denne og veiledningsgruppen er ikke på plass. Kanskje har ikke personalgruppen vært med på prosessen hvor diagnosen ble satt, eller de har ikke fått tilstrekkelig kunnskap om bakgrunnen for denne. Når veileder kommer fra en spesialisthelsetjeneste glemmer en kanskje fort at en beveger seg fra en kultur til en annen. Hvor ydmyk er man i møte med boligens og personalets kultur? Deres språk? Hvor godt har veileder satt seg inn i konteksten hvor den hjelpetrengende og personalet befinner seg?

Det beskrives av flere deltakere veiledninger hvor de opplever manglende struktur og styring. En gruppe beskriver enkelte veiledninger som humlebol, hvor alle snakker i munnen på hverandre, alle skal ha frem sin mening og de samme historiene blir fortalt gjentatte ganger. De beskriver de seg selv som engasjerte og faglig dyktige. Mange har meninger og fremmer

disse, men de er avhengig av at det er noen som strukturerer dem. Noen som skiller det essensielle fra det som ikke er så viktig. Likeså å sette grenser for synsingen når de begynte å gå i ring, og hjelpe dem å sette ord på hva det de drøfter konkret betyr for dem i arbeidshverdagen. En deltaker beskriver hvordan belastningen i arbeidshverdagen utmatt ham, slik at det kan være belastende å gå inn i veiledning: «*Vi hadde hatt mye utagering. Så kommer man inn i en veiledningssituasjon, hvor det skal synses og menes om hva som er årsaken. Og så sitter man her, og tenker at det her orker jeg snart ikke sitte og høre på. Det vi kanskje, i hvert fall jeg må lære, er at hvis jeg skal være mottakelig for veiledning, så må jeg egentlig ha det litt på avstand før jeg setter meg ned og hører på. For hvis ikke, blir man så sliten. For det jeg savner veiledning på er det konkrete. Hvordan vi som personalgruppe skal forholde oss til det vi blir utsatt for i vår arbeidshverdag*». utfordringen for en veileder blir da å gjøre veiledningen til et sted hvor en føler at en får noe igjen, fremfor at en blir tappet for energi. Denne deltakeren peker da på at veiledningen må ta utgangspunkt i hva som er belastende i arbeidshverdagen, og være konkret på hvordan de skal møte dette.

Faktorer som medfører at veiledningen ikke oppleves å komme til nytte:

- Veileder snakker, fremfor å lytte og stille spørsmål
- Veiledningen blir for teknisk, teoretisk og ikke relatert til praksis.
- Veileder er opptatt av å gi forklaring, men forklaringene er ikke relatert til hvordan en skal møte utfordringene i praksis.
- Bruk av teoretisk språk, bruker ikke personalets språk, blir for høytsevendende
- Personalet kjenner seg ikke igjen i eller tror på det veilederen formidler
- Veiledningen blir mye synsing og lite konkret

Viktige faktorer i en god veiledning:

Alle gruppene har eksempler fra veiledningsgrupper hvor har opplevd å få styrket sin mestringskompetanse. Som tidligere nevnt så ber jeg deltakerne komme med fortellinger om veiledninger som har vært til hjelp, når de går tilbake til den praktiske hverdagen. Tanken bak spørsmålet var å bruke praksisfortellingene som et mål på en god veiledning, hvor de har fått økt sin mestringskompetanse. Her er en et utdrag fra et av intervjuene som gir et eksempel på

hvordan veiledningen bidrar til at deltakerne opplever å få hjelp til å reflektere og å få økt mestringskompetanse.

Irene: *«Veiledningen har jo hjulpet oss å forstå brukeren, de tingene han gjør og hvordan han oppfører seg. Vi forstår mer hva som skjer».*

Jakob: *«For eksempel at vi sier til ham at nå må du....i hvertfall tenker vi at nå må du skjerpe deg, det her er trollskap. Vi blir satt litt på plass i veiledningen - at det faktisk ikke er slik at brukeren gjør ting på trollskap. Og det er klart at hvis du tenker vanlig oppdragelse i møte med brukeren, så går du jo i den fellen. Så jeg tror mange har blitt mer bevisst på akkurat det».*

Solfrid: *«Ja, det er prøving og feiling hele tiden, men det er lurt å få litt veiledning på det også. Fordi da får vi en vekker. Vi får tenkt litt over hva vi holder på med».*

Noen av fortellingene i datamaterialet beskriver hvordan de i veiledningen har drøfter seg frem til konkrete tiltak, som de går ut og utfører. Andre fortellinger omhandler en mer grunnleggende endring. Eksempelvis endring av forståelse, som igjen påvirker deltakerens holdninger og samhandlingskunnskap. Dialogen ovenfor er et eksempel på dette. Jeg opplever at når deltakerne forteller slike historier, så fremtrer den utfordrende atferden mindre farlig. Kanskje fordi kunnskap gir forståelse og mening til den utfordrende atferden. Den medisinske sosiologen Aaron Antonovsky (1991, s 38 ff) står bak teorien om salutogenesen. Teorien er mye brukt innen psykoedukasjon til mennesker som lever med langvarige eller kroniske sykdommer. Den beskriver tre faktorer som er viktig for at mennesket skal oppleve sammenheng og mestring. Disse tre faktorene er forståelighet, mulighet for å gjennomføre tiltak og meningsfullhet. Jeg tenker at den også kan forklare hvordan veiledning kan gi personalet opplevelse av mestring. Det og gjennom kunnskap og veiledning få en forståelse for hvorfor tenker jeg de tankene som jeg tenker, og hvorfor skjer det som skjer. Gjennom refleksjon og veiledning finner personalet fram til mestringsstrategier og en felles forståelse. Samtidig kan erfaringsutveksling bidra til en opplevelse av at en ikke står alene, men kan mestre ved hjelp av kollegaer og andre støttespillere. Og så det siste, men også den viktigste faktoren som er å finne mening i det en gjør. Igjennom å øke personalets mestringskompetanse hjelper en dem til å finne mening i det utfordrende arbeidet. Arbeidet kan nok til tider oppleves meningsløst, fordi man klarer ikke se hvordan man kan hjelpe eller skape endring.

Tid og rom

Alle deltakerne trekker frem viktigheten av at det er satt av nok tid til veiledning, slik at alle får komme med det de ønsker å formidle og drøfte. De trenger tid for å både kunne tenke egne tanker, lytte og uttrykke seg. Tid og rom for å dele erfaringer, tanker og synspunkter. En beskriver hvordan han trenger tid for å bli «varm i trøya», slik at han kan komme på alt han ønsker å drøfte. Ei forteller at når tiden er for kort kommer hun ofte på ting i etterkant av veiledningen, som hun skulle ha tatt opp. Flere av deltakerne trekker frem viktigheten av å starte veiledningen med en runde. En runde hvor alle får mulighet til å si hva de tenker, og eventuelt komme med ønsker for hva som skal belyses i veiledningen. En gruppe opplevde at denne runden forsvant da veiledningstiden ble redusert, da den tar noe tid. Noe som resulterte i at det ikke ble rom for at alle fikk sagt noe. Enkelte trenger å få en direkte anmodning om å si noe for å ta ordet. Det kommer frem at enkelte personal aldri tar ordet i veiledningen, men i ettertid gir uttrykk for meninger som ville vært viktig å ha løftet frem på bordet under veiledningen. Spesielt når en drøfter seg frem til en felles forståelse og plattform. Deltakerne mener at en slik runde kan redusere faren for at enkelte unnlater å følge det som de har blitt enig om, og å sikre felles forståelse. I en gruppe omtaler de denne runden som et rom for å lufte ut, før en begynte en mer strukturert veiledning hvor en kanskje forholder seg mer til et bestemt tema. Her trekkes blant annet frem at de til tider bruker makt i relasjon til den hjelpetrengende. Dette er hjemlet makt, men i møte med den omsorgstrengende skaper det allikevel etiske dilemmaer. Spesielt når de ser at den omsorgstrengende ikke har det bra. En god veiledningen gir tid og rom for refleksjon, slik at en ikke i like stor grad tar med jobben hjem og blir sittende å gruble. En deltaker beskriver hvordan veiledningen har bidratt til at vedkommende ikke drømmer om jobben på natten, og dermed fått bedre nattesøvn.

Dele kunnskap og erfaring

Deltakerne kommer med flere eksempler hvor de i veiledning har nytte av å dele sine erfaringer med kollegaene. Mange av de hjelpetrengende har et dårlig språk, og har derfor store vansker med å uttrykke seg. I slike situasjoner blir erfaringsutvekslinger i forhold til samhandling et nyttig verktøy for å kunne se både på sin egen samhandling, og å lære av andres erfaringer. Et eksempel er hvor den hjelpetrengende ofte kommer med avvisende utsagn. Gjennom refleksjon får personalet en forståelse av at personen ofte uttrykker det motsatte av hva han mener. Dette gir dem et helt nytt perspektiv i samhandling og kommunikasjon med ham.

Det kommer frem at deltakerne også setter pris på at veileder deler erfaringer. At veileder deler praksiserfaringer har flere funksjoner. Det ene er at personalet opplever en bekreftelse på at veileder har kunnskap og forståelse for deres fagfelt. Det andre perspektivet er at utfordringene og situasjonene blir løftet opp på et annet nivå. Ofte tenker vi at vi gir et metaperspektiv ved å teoretisere. Men en deltaker beskriver at å høre om andres erfaringer er til hjelp for å se egen arbeidssituasjon utenfra. *«Veileder har kommet med eksempler fra andre tjenestemottakere de har møtt, hva som har fungert der og hvor lite som skal til for at det skal fungere og ikke fungere. Så man får et lite sånn her fugleperspektiv på det. At det ikke bare er vi her med det ene problemet»*. I disse eksemplene fra veileder som det blir referert til her er det fokus på løsninger, noe som også kan gi håp til en personalgruppe i en utfordrende arbeidssituasjon. Deltakeren sier også noe om betydningen av å vite at en ikke er alene om dette problemet, men at andre også har opplevd noe av det samme. Det er allikevel her viktig å ikke glemme det unike i hver situasjon, og synliggjøre at denne erfaringen kun er til støtte. Erfaringen gir ingen fasit på hvordan en skal møte akkurat den unike situasjonen personalet erfarer, og skal heller ikke overta fokus fra personalets erfaringer. I en gruppe forteller de om en veileder som er veldig glad i å fortelle om sine erfaringer. Det var spennende å høre på da han var en god formidler, men han hadde lite evne til å lytte til personalets erfaringer. Dette medførte at veiledningen var til liten nytte for personalet, og dermed heller ikke for den hjelpetrengende.

Flere trekker frem viktigheten av å få knyttet teori opp mot praksis. Teorien gir dem noen knagger til å forstå, mestre og se mening i det som skjer. De trekker også frem hvordan de føler en lettelse når veileder løfter brukerens atferd fra personalet til noe utenforstående. Bjørn beskriver hvordan den hjelpetrengende har en ustabil psykisk tilstand og hvordan det påvirker personalet: *«Vi får det jo veldig godt til i perioder, og så blir vedkommende veldig syk igjen. Han er veldig ustabil. Så er det om vi har gjort noen feil eller...er det fordi det og det....? Og så sitter du der. Og så kan veilederen komme inn og si: Det har ikke er noe med dere å gjøre, det er situasjonen, omgivelsene, det er hans psyke som bruker være ustabil på høsten eller....Det er godt å få de tilbakemeldingene»*. Her forteller Bjørn om en veileder som står utenfor det stresset som personalet opplever. Han opplever ikke forstyrrelsene som personalet får ved å stå midt i et kaos av utfordrende atferd, emosjoner og selvkritisk blikk. Veilederen holder fokuset på den hjelpetrengende og personalet, husker historien og ser helheten i det som skjer. Når veileder formidler det til personalet så hjelper han dem å distansere seg, og å klare se på det hele med et blikk som ikke bare handler om dem selv.

Konkret og praktisk veiledning:

I alle personalgruppene har de i perioder en hverdag med utagering verbalt eller fysisk. De har en praktisk arbeidshverdag, hvor hovedredskapet er dem selv. Samtidig er de avhengig av sine kollegaer, slik som jeg synes ble godt beskrevet i fortellingen til Nils under overskriften veiledningens funksjon. «*Enorm tillit til alle dere kollegaer også må man ha. Enorm tillit til hva alle har sagt og hva alle mener, og så er det å stole på seg selv i alt*». Deltakerne er klare på at de ikke kan gjøre jobben alene, men er avhengig av hverandre for å skape en trygg og sikker hverdag både for seg selv, sine kollegaer og ikke minst for den omsorgstrengende. Alle gruppene trekker frem at veiledningen må være konkret, samtidig som at de er klar på at de vet at det ikke finnes noe fasitsvar eller oppskrift. Det de ønsker er å drøfte konkrete situasjoner, og bli enige om hvordan de i en gitt periode skal forholde seg til situasjonene, for så å evaluere. Noen refererer til at veilederen ofte går for fort over på forklaring, fremfor å stå sammen med dem i den konkrete situasjonen. En konkret veiledning innebærer at en går inn i situasjoner som personalet presenterer fra sin arbeidshverdag. En ser på disse situasjonene ved å stille spørsmål og reflektere ut fra det som kommer frem. I en gruppe hadde de erfaring med to veiledere. Disse hadde forskjellig innfallsvinkel til hvordan de gikk inn i det som personalet la frem i veiledningen. De beskrev at den ene veilederen i all hovedsak stilte spørsmål, som medførte at personalet måtte reflektere og selv komme frem til hvordan de ønsket møte situasjonen. Den andre var mer aktivt inne og ga dem råd om hva som kunne være lurt å gjøre ut fra hennes erfaringer. Jeg utfordret gruppen på hvilken form for veiledning de opplevde å dra mest nytte av. Gruppen var delt i svaret. Ved bruk av en fortelling om en fastlåst situasjon i denne boligen, kom de frem til at de har behov for begge tilnæringsmåtene for å klare løse situasjonen.

Alle gruppene uttaler en kritisk holdning til veiledere som de ikke opplever kjenner godt nok til den hjelpetrengende og hverdagen personalgruppen står i. I tre grupper trekkes det frem viktigheten av at veileder har kontakt med den hjelpetrengende og er observatør på arbeidsplassen. En beskrev dette slik: «*Vi snakket mye om den leggesituasjonen. At det var mye utagering imot seg selv i leggesituasjonen. Og veileder satt sammen med meg i sofaen hos brukeren en hel kveld og observerte brukeren og innsøvningen. Veilederen brukte mye tid på å bli kjent med brukeren, og så hva vi egentlig sto i. Det satte jeg stor pris på*». En kollega supplerer: «*Jeg følte vel egentlig at veilederen var nysgjerrig på brukeren, og kjente tilslutt brukeren like godt som oss*». I flere av gruppene kommer de med eksempler på veiledning

som de har fått direkte i situasjoner, og ved bruk av filming for så å bli veiledet i etterkant. Alle som har deltatt i en slik form for veiledning opplever at det er krevende, men samtidig veldig nyttig og lærerikt da det blir veldig konkret og praksisnært.

Komme utenfra med nye briller og spørsmål:

Flere trakk frem at de opplever det nyttig at det kom noen utenfra med nye briller og stiller nye spørsmål. De sier at de i en hektisk hverdag kan bli blind, og ikke klare se hva de bør gjøre. Da er det til stor hjelp at det i veiledningen kommer noen utenfra, og stiller spørsmålene som de selv ikke kommer på å stille. Det blir også trukket frem at det er viktig at veilederen er ærlig i forhold til hvordan situasjonen blir vurdert. Samtidig kommer det frem en sårbarhet i forhold til hvordan disse spørsmålene ble stilt. Jeg har tidligere nevnt at som veileder befinner jeg meg i en asymmetrisk relasjon, hvor jeg må være bevisst hvordan jeg forvalter min makt. I to grupper omtales veilederne som spesialister. I all hovedsak kommer veilederne fra nivået over kommunale tjenester i byråkratiet, spesialisthelsetjenesten. Sissel Tveiten (2013, s.33ff) påpeker samtidig at makt ikke behøver å være et noe som er negativt. Det avgjørende er hvordan den forvaltes som er avgjørende. Av og til opplever vi i teamet at nettopp det at vi kommer fra spesialisthelsetjenesten medfører at vi blir lyttet til. Andre kan tidligere ha formidlet det samme budskapet, men opplevd å ikke nå frem da personalgruppen ikke har sett på dem som spesialister. Med andre ord kan min rolle som spesialist medføre at personalet er villig til å se på sin egen praksis på nytt.

Alle fire personalgruppene arbeider i små avgrensede kommunale miljø, hvor de beskriver enkelte hverdager fylt med maktesløshet og håpløshet. De har en bevissthet om at deres arbeidshverdag er veldig annerledes enn samfunnet for øvrig, noe som kan forsterke opplevelse av å ikke bli forstått og gi en følelse av ensomhet. Deltakerne beskriver hvordan de både kan føle på avmakt, fortvilelse og slitenhet, noe som gjør dem sårbare i en relasjon med veileder. Samtidig har de gått til det skritt å be om hjelp for å løse en utfordrende situasjon som preger deres arbeidshverdag. Nils beskriver denne sårbarheten slik: *«Jeg hadde alltid en livsfilosofi i jobben min at jo mindre utagering jeg fikk, jo flinkere var jeg i min jobb. For det handler om å lese personer. Det handler om å se det før det kommer, gjøre de nyansene, ikke sant. Jeg skjønnte til slutt at hvis jeg skulle klare....jeg følte meg forhåndsdomt til å gå ned i gropen i veien. Det var kjempevanskelig og det var utfordrende. Det var vanskelig å føle at man ble forstått.... Men man blir ofte møtt med den holdningen at det bare er sånn, eller bare gjør sånn. Når man står i slike situasjoner som vi fortsatt gjør i dag, fordi vi er lang fra i mål,*

så kan arbeidshverdagen virke ganske håpløs. Man mister litt troen både på seg selv, og den man skal hjelpe i hverdagen». Nils viser her hvor sårbare personalet opplever både seg selv og situasjonen. Personalet har brukt all sin kunnskap, både erfaringskunnskap og teoretisk kunnskap, uten å oppleve å nå frem. De har gjentatte ganger opplevd at de mislykkes. I en slik situasjon er det viktig hvordan veileder møter personalet. Nils sier noe om at de som kommer utenfra med lettvinde belærende løsninger, bare gir dem en opplevelse av å ikke bli forstått.

I en presset og stresset arbeidssituasjon over tid er det lett å glemme å løfte blikket og se helheten. I slike situasjoner uttrykker deltakerne at det er veldig godt at veilederen holder på helheten og minner dem på denne når de ikke klarer det selv. Det å komme utenfra gjør det enklere å holde på helheten. Alt som omhandler her og nå er mer på avstand for den som ikke står midt i det. Samtidig kommer deltakerne inn på at de trenger hjelp til å endre kurs, gjøre ting annerledes. Eksempler på dette er å se på hvordan fysisk og psykisk helse og miljø påvirker den som er omsorgstrengende. Kanskje kan en finne svaret i en av disse faktorene på hvorfor den hjelpetrengende har en utfordrende atferd. Hvorfor utagerer Arne? Personalet opplever det nyttig å få hjelp utenfra til slike vurderinger. Deltakerne er allikevel klare på at hvis svaret i en slik kartlegging skal være grunnlaget for en veiledning, så må personalet kjenne seg igjen og tro på det som formidles. Her igjen må veileder være ydmyk og bevisst at han kommer utenfra. Han kommer fra en annen kultur, med et annet språk og en annen forståelse.

Skape håp i det håpløse

Deltakerne forteller om hvordan noen veiledere kommer inn og skaper håp, mens andre kan forsterke håpløsheten ved at personalet ikke opplever å få noe ut av veiledningen. Johanne beskriver hvordan langvarig miljøterapeutisk arbeid ikke skapte noen endring i en utfordrende hverdag, og hvordan dette påvirket miljøpersonalet. *«Vi mistet jo troen på det. Alt jeg kunne før jeg kom hit, det trodde jeg at jeg ikke kunne lengre. Før vi fikk bekreftelse på (smiler).....jo, det går bra».* Dette utsagnet sier ingen ting om hvordan og hva som går bra, men det fremhever at de fikk en bekreftelse på at det går bra. Det er veilederne som kommer med bekreftelsen. Den skaper håp i det håpløse. Samtidig må det være noe mer enn bare ordene *« jo, det går bra.»* som skaper håpet. Det må være en opplevelse av at utsagnet er sant. Kanskje har de allerede fått veiledning på mestringsstrategier som de opplever er til hjelp? Eller kanskje er det nok at de opplever å bli forstått? Kanskje opplever de at de ikke er lengre alene i en utfordrende hverdag? Noen utenfra ser og forstår hva de står i. Har veilederen gitt

dem en ny forståelse av hvorfor situasjonen er slik den er? Klarer Ragnhild å skape dette håpet i møte med personalgruppen til Arne? Og i tilfelle hvordan?

I dette tilfellet har personalgruppen fått mer økt kunnskap om hva som kan ligge til grunn for den utfordrende atferden. Samtidig har veilederen delt sine erfaringer, og skapt et håp om at sammen skal de kunne hjelpe den det gjelder. Håpet gir dem ny tro på at de kan noe, og en ny trygghet i deres yrkesutøvelse. Nils beskriver ovenfor at han i tillegg til å ha mistet troen på seg selv, også har mistet troen på den hjelpetrequende. Betyr det at han har mistet troen på at den hjelpetrequende skal få det bedre? I tilfelle hva innebærer dette for Nils sin arbeidshverdag fremover? Hvilken betydning har det å miste troen på seg selv og den en skal hjelpe, for det å finne mening i arbeidshverdagen? Som tidligere nevnt er det å finne mening en viktig faktor i det å oppleve mestring. Veiledningens mål er å øke personalets mestringskompetanse. Med andre ord er det å skape mening og håp en viktig del av en god veiledning.

Gi trygghet - omsorg, bekreftelse og støtte

Alle gruppene trekker frem at i en god veiledning så opplever de å få bekreftelse på det arbeidet de gjør. De forteller om en arbeidshverdag hvor de savner det å få tilbakemelding på det de gjør, og at det er lite rom for refleksjon. I det å få bekreftelse ligger behovet for å vite om en gjør rett. Særlig i situasjoner som en ikke opplever endrer seg til det bedre, er det ikke rart at en stiller seg dette spørsmålet. Hadde det funnes en oppskrift kunne de har dokumentert at den var fulgt, og så var jobben gjort. I dette tilfelle er det ikke en slik oppskrift, og personalet møter daglig den hjelpetrequende sitt fortvilte blikk. Deltakerne forteller om hvordan enkelte veiledere er flink til å observere de små ting, og gi dem positiv tilbakemelding. Deltakerne ber ikke bare om bekreftelse på at de handler rett, men ønsker også veiledning på det som ikke gjøres rett. De ønsker en tydelig og direkte veiledning. Samtidig trekker noen frem viktigheten av at den blir gitt med respekt og omsorg. Ene gruppen har nylig skiftet veileder og fått to nye. Inger beskriver hvordan veilederne helt fra starten av viser personalet at de bryr seg om dem. *«Og det synes jeg de egentlig har gjort veldig bra, fordi at med det at jeg følte at vi ble så ivaretatt. At veilederne var interessert i oss, og ikke bare i brukeren, sånn helt fra starten av. Du følte deg så ivaretatt»* Her legger veilederne et godt grunnlag for å kunne ha en tydelig og direkte veiledning. Personalet opplever at veilederne vil dem godt, og skaper dermed en trygghet. En trygghet som er viktig å ha med seg når en skal bevege seg inn og se på en praksis, hvor personalet en del ganger

opplever at de ikke lykkes. Det blir også trukket frem tryggheten og opplevelsen av å bli ivaretatt, som formidles ved at veileder gjør seg tilgjengelig utover selve veiledningene.

I en studie blant ansatte i et bofelleskap for voksne mennesker med utviklingshemming så en etter et par år med veiledning, at personalet i økende grad reflekterte fortløpende over sin praksis i arbeidshverdagen. Det utviklet seg en erfaring, hvor både ledelse og ansatte så hvor viktig refleksjon over egne praksis var med tanke på å øke mestringskompetansen. En viktig faktor her var at personalet ble tryggere på seg selv, og dermed våget se utover seg selv. Personalet utviklet en trygghet som ga åpenhet for ny innsikt og nye handlingsalternativer. Denne tryggheten hadde ikke personalet da de startet i veiledningen, men den utviklet seg underveis. Her trekkes det frem at struktur, rammer og ledelse i veiledningen var avgjørende for at denne tryggheten skulle kunne utvikles (Høium, Kari mfl., 2011). Tveiten (2013, s 134) beskriver veiledningsprosessen ved å dele den inn i faser. Den første fasen kaller hun selvsentreringsfasen, hvor deltakerne ofte føler seg utrygge og famlende både i forhold til hvordan de selv fremstår, hvordan de blir oppfattet, målsettingen med veiledningen og hva som forventes av en. Her vil det å bli sett, bekreftet og opplevelsen av å få støtte og omsorg være viktig for å opparbeide trygghet. Ved opparbeid trygghet kan en gå over i neste fase som hun kaller briste eller bærefasen. Her blir deltakerne mer utadrettet, mer åpne og mottakelige for det som foregår i veiledningen. De neste fasene beskriver hvordan forståelse av veiledningen og bruken av refleksjon kan være et hjelpemiddel for å øke mestringskompetanse. Deltakerne vil etter hvert opparbeide seg mer kontroll og trygghet, men allikevel vil de hele tiden ha behov for tydelighet og trygghet i veiledningsgruppen. Ved utrygghet kan deltakerne lett gå tilbake til tidligere faser hvor de blir mindre mottakelig for det som foregår i veiledningen.

Styring og struktur:

Jeg har tidligere kommet med eksempler hvor veileder ikke har tatt ansvar for styring og struktur i veiledningsgruppen. Resultatet var at deltakerne ikke opplevde å få noe igjen for veiledningen, foruten at de opplevde den energitappende. Det er variasjoner i hvor tydelig deltakerne ønsker at veileder skal være i sin styring. I ene gruppen reflekterte de over hvordan for streng struktur kan medføre at personalet ikke får drøfte det de har behov for der og da. Eksempel på dette er hvor det på forhånd har bestemt hva som skal drøftes i veiledningen, og ikke ønsker vike fra dette tross at personalet sitter med nye opplevelser som de føler et behov

for å ta opp isteden. Noen trekker frem hvordan runden rundt bordet hvor alle blir bedt om å si noe, som en fin måte å åpne veiledningen på. De opplever at da blir alle sett, alle får si noe og det som personalet tenker på der og da kommer frem. Det beskrives da hvordan veileder noterer under runden, trekker ut temaene som kommer frem og deretter bringer de frem til refleksjon. I tre av gruppene trekkes det frem at enkelte av personal er mer verbale enn andre. Det er de selv som snakker mye som problematiserer dette, mens andre ikke sier noe. De er bekymret for når enkelte ikke får sagt hva de tenker og er tause, kan det medføre at informasjon og refleksjoner ikke kommer frem. Samtidig sier Jacob at hvis han ikke sier noe vil det være taust. Det frembringes her et ønske om at veileder skal ta ansvar for at alle får komme til orde. Jacob kommer med et ønske til slutten av intervjuet. *«Det er kanskje noe som kunne ha vært bedre. At veilederen får frem det som ikke sies»*. Samuel beskriver hvordan personal som ikke sa noe på veiledningene snakket mer etter møtene, og da kom med tanker og meninger som hadde vært viktig å få inn i veiledningen. Deltakerne var klare i sitt ønske om at veileder bør styre veiledningen. Det kom ingen fortellinger om veiledere som hadde styrt for hardt, men derimot om veiledninger hvor personalet opplevde at veileder hadde tatt for lite styring. Likeså ønsket de at veileder skulle ta ansvar for å oppsummere hva en hadde drøftet i veiledningen.

Relasjon mellom veileder og veiledningsgruppe:

Når tema blir hva gruppene opplever er viktig i en god veiledning så kommer beskrivelser av veilederne, og hvordan de opptrer i relasjon til gruppen. Deltakerne sier da noe om hva de opplever er viktig for at de skal ha tillit til veileder. Samtidig kommer det frem at dette ofte er uartikulerte forventninger fra gruppen til veilederen. Dette omhandler det som jeg tenker er det mest grunnleggende for at en veiledning skal være til hjelp. Samtidig er det noe diffust over det, noe som ikke er så lett å beskrive. For meg omhandler det det jeg tidligere har beskrevet som å kvalifisere seg for å oppnå tillit. Deltakerne sier noe om viktigheten av at veileder kommer dem i møte, viser forståelse og ser deres ønsker og behov i veiledningen. Noen er mer direkte og sier at en veileder må lytte til dem. Likeså kommer det frem viktigheten av at veileder snakker om her og nå, og tar utgangspunkt i hvor personalgruppen befinner seg. Hvordan gjøres så dette? Hva innebærer det at en veileder tuner seg inn og finner gruppens ståsted? Noen nevner at det å ta en runde hvor alle deltakerne får ta ordet i starten av veiledningen er et viktig verktøy for veilederen. Dette for å kunne forstå hvordan personalet har det, og få høre hvordan deres arbeidshverdag er akkurat her og nå. Andre

kommer med et klart ønske om at veileder skal gå sammen med dem ute i praksis for å selv se og oppleve det de ser og opplever. Dette da ord blir til tider fattige for å klare beskrive hva som skjer i en relasjon mellom hjelper og den hjelpetrequende.

Viktige faktorer i en god veiledning

- Veilederen tuner seg inn på hvor personalet står
- Veileder viser forståelse for hva personalet står i
- Veiledningen er ut fra hva personalet ønsker og føler behov for
- Veileder lytter
- Snakke om her og nå – ta utgangspunkt hvor personalet er – være tilstede i deres verden
- Tid og rom for å luften ut - debriefing
- Tid og rom for å dele erfaringer, tanker og synspunkter.
- Veileder deler praksiserfaringer
- Løfte brukerens atferd fra personalet til noe utenforstående – veilederen holder/ ser helheten.
- Konkret veiledning
- Balanse mellom refleksjon og forslag til løsninger
- Praksisnær veiledning – veileder i situasjon, bruk av filming etc
- Noen kommer utenfra og stiller nye spørsmål
- Ærlighet fra veileder
- Personalet må kjenne seg igjen i og tro på det som formidles
- Skape håp i det håpløse.
- Tydelig og direkte veiledning med mye omsorg
- Få bekreftelse, trygging på at det en gjør er rett
- Veilederen holder oppe det vi får til – spesielt i tider hvor det er vanskelig og utfordrende
- Veileder tar ansvar for styring og struktur – holder fokus og oppsummerer hva en har snakket om

Jeg har nå presentert funnene i studien som belyser hvilken funksjon deltakerne opplever at veiledningen har for dem. Videre hva de tenker er viktig i en god veiledning, ved å trekke frem eksempler de har på både gode og dårlige erfaringer i veiledningssituasjonen. Gjennom

denne presentasjonen har jeg svart på den ene delen av forskningsspørsmålet som omhandler hva som er en god veiledning. Jeg vil nå forsøke å se på forskningsspørsmålet som omhandler hvordan en veileder kan kvalifisere seg for å oppnå tillit fra veiledningsgruppen.

Tune seg inn – finne den andres ståsted

Jeg vil nå gå mer inn i hva som skjer i relasjonen mellom veileder og veiledningsgruppen. Det vil jeg gjøre ved å gjøre bruk av historien om Arne, beskrivelser fra deltakerne i studien, i lys av egne erfaringer og ved å se på fenomenet med et teoretisk blikk. Her vil jeg blant annet gjøre bruk av Emmanuel Levinas, Karl E Løgstrup og Hans Skjervheim sine beskrivelser av relasjoner og tillit. Målet med å se nærmere på hva som skjer i denne relasjonen, er å se om jeg kan komme nærmere svaret på forskningsspørsmålet: Hva kreves av en veileder for å kvalifisere seg og oppnå tillit fra veiledningsgruppen?

Relasjon

Historien jeg starter med forteller om Arne, men den forteller også noe om en personalgruppe som står i en relasjon til Arne, hverandre, sin leder og til den nye veilederen Ragnhild. Likeså forteller den om Ragnhild som står i en relasjon til en personalgruppe og en leder. Historien sier ingen ting om Ragnhild har møtt Arne. Dermed vet vi ikke om hun har en direkte relasjon til ham. På bakgrunn av de opplysningene hun allerede har fått om Arne, kan vi si at hun står i en indirekte relasjon til ham. Informasjonen hun har fått har allerede har gjort noe med henne. Hun har laget seg bilder av Arne, igjennom det hun har lest og det som blir formidlet fra personalet. Kanskje har disse bildene vekket emosjoner som for eksempel fortvilelse, sinne eller medlidenhet? Ofte opplever jeg at disse bildene endres når jeg går inn i en direkte relasjon til mennesket. Det er så mye i et slikt møte som ikke kan beskrives med ord. Emmanuel Levinas (1996) skriver «I tillegg retter sproget seg etter hvor den som lytter og den som taler, befinner seg, dvs. etter tilfeldigheten i deres historie» (s.33). Bildene som Ragnhild har av Arne før hun møter ham ansikt til ansikt, er basert på ordene som har beskrevet ham og hans situasjon. Disse ordene er igjen preget av hvor både personalet, leder, den som sendte henvisningen og Ragnhild befinner seg. Emmanuel Levinas (1996, s. 58ff) skriver om hvordan ansiktet til den andre i et møte appellerer til oss. Det er først i det direkte møte ansikt til ansikt at personen åpenbarer seg. Personens åpenbaring er ut over ordene, utover konteksten. Han betyr noe i seg selv. Arne er så mye mer enn bare ordene som forsøker å beskrive ham og situasjonen hans. Personalet forsøker å fortelle det, ved å fortelle hvordan det var før han fikk det vanskelig. Samtidig beskriver personalet hvordan de ser hans fortvilelse. Det er en tilstand vi ser i menneskets ansikt, og det appellerer til oss. Det gjør noe med oss utover ordet fortvilelse.

Personalgruppen består av enkeltmennesker som alle har sin forhistorie, sine erfaringer og relasjoner til de andre i gruppen, Ragnhild, leder og Arne. Ragnhild står i en relasjon til en gruppe som er slitne og føler seg maktesløse. De føler at de mislykkes, er redde, bekymret og gir uttrykk for at de står i vanskelige dilemmaer i arbeidshverdagen. Samtidig står Ragnhild i en relasjon til en personalgruppe som spøker, ler og prater i munnen på hverandre. Det er mange inntrykk i et første møte, både emosjonelt og faglig. Det er mange møter ansikt til ansikt, som setter spor i henne. Hun kan ikke forholde seg likegyldig til disse ansiktene, da de gjør noe med henne. De vekker tanker og følelser. Hvordan påvirker de henne, hennes relasjon til dem og hvordan hun møter dem? Du kan ane forventningene som ligger i luften. En forventning om at endelig skal Arne og personalgruppen få hjelp. Og hva er så bærebjelken for at Ragnhild skal lykkes i å hjelpe dem på veien, slik at hjelpen skal nå frem?

Tveiten (2013, s 81ff) skriver at relasjonen mellom veileder og de som skal veiledes har betydning for kvaliteten på veiledningen. Hun trekker her frem trygghet, velvilje og konstruktiv tenkning som viktige faktorer i relasjonen. Anne-Lise Løvlie Schibbye (2011, s.67ff) velger å kalle veiledningen en relasjonell utdannelsesmetode. Hun trekker paralleller fra utviklingspsykologien. Hvordan barnet danner sin relasjonskompetanse gjennom trygge relasjoner. På samme vis tenker hun at deltakerne i en trygg veiledningsgruppe utvikler sin relasjonskompetanse, i tillegg til personlig og teoretisk refleksjon. Dette skjer gjennom både det å erfare å bli tatt imot og anerkjent i veiledningsgruppen, men også gjennom refleksjon over egen og andres praksis. Aubert og Bakke (2018, s.23) knytter begrepet relasjonskompetanse opp til hvordan du fremstår ovenfor den andre, både i forhold til tilstedeværelse, kroppsspråk og verbal kommunikasjon. Det handler om å være tilstede for den andre i øyeblikket, akkurat her og nå.

Jeg har tidligere presentert hva deltakerne i min studie sier kjennetegner en god og en ikke nyttig veiledning. Her kommer det frem at relasjonen er viktig, for om personalgruppene skal oppleve at de har nytte av veiledningen. Det å stå i en relasjon innebærer å forholde seg til, å ha kontakt med eller å ha en forbindelse til et annet menneske. Denne relasjonen kan være god eller dårlig. I studien bruker ingen av deltakerne selv ordet relasjon, men beskriver betydningen av at veileder er omsorgsfull, tydelig, interessert, engasjert, fremmed, lei osv. De beskriver også hvordan personalet i veiledningene er uenige, snakker i munnen på hverandre, er slitne, engasjerte og tause. Dette er beskrivelser som sier noe om hvordan veileder og personalet forholder seg til hverandre, sett med deltakernes blikk. Hadde jeg spurt veileder ville kanskje beskrivelsene vært annerledes.

Hans Skjervheim (2002, s.20ff) omtaler en samtale hvor to deltakere har et felles fokus, engasjerer seg og bidrar med refleksjoner og meninger tilknyttet til et felles tema som en treleddet relasjon. Relasjonen består av disse to deltakerne og det som de fokuserer og engasjerer seg i. Dette krever at begge tar den andre på alvor, og er villig til å tenke over hva den andre formidler og reflektere over det. Det er en relasjon hvor en er likeverdig og har en dialog, hvor begge parter tar ansvar. Den andre form for relasjon kaller Skjervheim en toleddet relasjon. Her er det kun en som formidler et budskap, uten å få feedback fra den eller de han formidler det til. Det er ikke noen felles refleksjon over tema. Det som blir uttalt blir stående som et faktum, og formidleren vet ikke om det som har blitt formidlet har ført til refleksjon og kunnskap. Forskjellene på disse to relasjonene er dialogen, deltakelsen og engasjementet. Årsaken til at det oppstår en toleddet relasjon kan være mange. Det kan være at deltakerne ikke tar hverandre på alvor, eller at de ikke har tiltro til hverandre. En annen årsak kan være at det som blir formidlet er veldig forskjellig fra den andres livsverden. Bli forskjellen for stor, medfører det ofte at den andre unngår å engasjere seg. Budskapet blir meningsløst, eller kanskje er det for vanskelig å forholde seg til. Jeg spurte deltakerne om de ga tilbakemelding til veileder, når de ikke opplevde utbytte av veiledningen. Samtlige svarte da benektende, men de svarte at de ga positiv tilbakemelding når de opplevde at veiledningen var til nytte. Med andre ord så kan det virke som at når deltakerne ikke opplever at veiledningen er relevant eller for fremmed så forholder de seg tause. Det oppstår en toleddet relasjon. Allikevel er det viktig at taushet ikke alltid betyr at den andre synes det som er formidlet ikke er relevant eller unyttig. Som veileder kan det lett bli at en gransker relasjonen kun ut ifra seg selv, og glemmer at personalet hver for seg har sin livsverden som påvirker hvordan de fremstår der og da.

Både Hans Skjervheim (2002, s.20ff) og Tom Andersen (1994, s.48ff) er opptatt av at forskjellene ikke må være for store både verbalt og nonverbalt, hvis en skal nå frem til den en ønsker samhandle med. Hans Skjervheim sier at hvis vi ikke forstår den andres språk, så lever vi i to forskjellige verdener. Som tidligere nevnt belyste deltakerne i studien dette ved å fortelle om veiledere, som brukte faguttrykk og språk som både var uforståelig og fremmed for personalgruppen. Personalet konkluderte da med at disse veilederne ikke forsto dem, og heller ikke kunne hjelpe. I følge Tom Andersen kan du i en god samtale kun bevege deg ord for ord. Dette innebærer at når du går inn i en treleddet samtale, så kan du ikke planlegge utviklingen på forhånd. Du vet ikke hva som blir neste ord eller neste innspill. Når to mennesker kjenner hverandre godt, er det noen ganger enklere å forutsi hva som kommer til å

bli neste innspill. De kjenner hverandre så godt at de kjenner hverandres meninger og holdninger. Men av og til blir man også overrasket i dialogen med den en kjenner best. Ved første møte er det veldig åpent i forhold til hva den andre tenker og mener, og du må virkelig prøve deg frem ord for ord. Det kan da være en fare for at en går for fort frem. Da en tror at en forstår hva den andre tenker og mener, og tar seg ikke tid til å høre hva som egentlig blir sagt. I veiledningen vil det som har betydning for utviklingen av økt mestringskompetanse være deltakerne i samtalen, deres engasjement, meg som veileder, mitt engasjement og dialogen oss imellom.

Etikk og etiske dilemmaer

Tveiten (2013, s.47ff) skriver at en kan forstå veiledningen som en etisk handling, da den alltid vil omhandle det å forholde seg til andre mennesker. Det handler om hvordan en forvalter relasjonen i veiledningen, og kvaliteten på veiledningen sier noe om dette. I veiledningsdefinisjonen jeg har valgt å bruke sies det at veiledning er en dialog bygd på humanistiske verdier. Humanistiske verdier løfter frem autonomi, likeverd og menneskerettigheter. (Aakre, 2016, s.79) Som sykepleier har jeg de etiske retningslinjene for sykepleiere (2019) å forholde meg til. Der står det at «Grunnlaget for all sykepleie skal være respekten for det enkeltes menneskets liv og iboende verdighet». Marie Aakre (2016) skriver «Faget etikk defineres som moralens teori, eller teoriene om vurderingene bak våre handlinger» (s. 33). Samtidig påpeker hun at etikk også er en praktisk disiplin. Den omhandler det som skjer mellom mennesker, forvaltning av makt og avhengighet, innflytelse på hverandre og hvordan vi påvirker hverandre. Med andre ord så må vi alle mennesker forholde oss til den praktiske etikk i enhver samhandling, bevisst eller ubevisst. Hva innebærer det så i praksis at disse verdiene skal være grunnlaget i enhver veiledning? Tveiten sier at dette innebærer at det skal legges til rette for en god veiledning, samt anerkjenne den enkelte deltaker og dens muligheter. Hva er så en god veiledning?

I likhet med miljøpersonalet, så er hovedredskapet til en veileder seg selv. I møte med personalgruppen til Arne er det opp til Ragnhild hvordan hun vurderer situasjonen, og hvordan hun agerer ut i fra disse vurderingene. Hun har sikkert møtt mange personalgrupper tidligere, men aldri personalgruppen til Arne. Hun må gjøre bruk av sin teoretiske kunnskap om gruppeprosesser, kriser, autisme, kognitiv svikt, relasjoner, psykiske lidelser og organisering av hjelpetilbud. Hun må også ha den praktiske og tekniske kunnskapen som innebærer at hun har kunnskap om hvordan hun skal møte Arne sin personalgruppe og noen

tanker om hva de skal gjøre fremover. Hun går inn og styrer slik at alle får komme til orde, hun lytter og noterer. Hun lager forutsigbarhet og struktur for gruppen ved at hun setter opp avtaler for videre veiledning og utredning. Dette er noe alle veileder kan gjøre, og som er til god hjelp i møte med veiledningsgrupper. Men hvordan gjennomfører hun dette? Hvordan møter hun alle emosjonene som hun kjenner på i gruppen? Hvordan skal hun forstå relasjonen mellom personalet og leder? Skal hun gå inn og støtte personalet og si at de trenger mer personal? Eller er det viktig å støtte lederen? Skal hun komme med konkrete råd om hvordan personalet skal gå inn i forhold til Arne? Eller skal hun stille spørsmål, slik at personalet selv kan reflektere seg frem til hvordan de skal forholde seg? Her er mange spørsmål som det ikke er noe fasitsvar på, da det handler om akkurat denne situasjonen. Kanskje møter det opp annet personal i neste veiledning, som gir et annet bilde og krever andre vurderinger. Hvordan en håndterer disse spørsmålene handler om det Aristoteles (2013, s.158) kaller *Fronesis*, den praktiske klokskap. Klokskapen til å gjøre de rette vurderingene i den unike situasjonen. Disse vurderingene vil mange ganger medføre etiske dilemmaer, da du mange ganger ikke vet hva som blir rett eller feil. Ofte får man heller ikke svar på hva som ble den rette vurderingen før i ettertid. Et gammelt ordtak gir en god beskrivelse på hvor kompleks en slik vurdering er:

Livet er kort, kunsten er lang, det rette øyeblikket er flyktig, eksperimentet usikkert, bedømmingen vanskelig, men ikke bare må hjelperen gjøre det som er nødvendig, også den syke, de tilstedeværende og omstendighetene må gjøre sitt. (Aakre, 2016, s.25)

Løgstrup (1999, s.37) skriver at enkelte ganger er det kun en forbigående stemning som påvirker hvordan møtet med den andre blir. Det å ta vurderinger utover det som er representativt, tilgjengelig og affektivt. Ragnhild møter en hel gruppe av ansikter som appellerer til henne. Det vil vekke mange følelser hos henne, og kanskje ambivalente følelser. Jeg vil senere komme tilbake til hvilke dilemmaer følelsene kan sette oss i. Deltakerne i studie har kommet med en rekke faktorer som gjør en veiledning til en god veiledning. Tidligere har jeg sagt at jeg mener at en god veiledning er avhengig av at veileder kvalifiserer seg ovenfor personalgruppen. Jeg har også sagt at for å kunne kvalifisere seg så er veileder avhengig av tillit. Hva skal så til for å opparbeide tillit?

Autonomi og makt

Løgstrup (1999, s.37 ff) skriver at tilliten ikke er opp til hver enkelt av oss. Den er gitt i det at vi ble født som sårbare, avhengige og prisgitt andre mennesker. Han sier at i et hvert møte holder du en annen sitt liv i din hånd. I møte med den andre har du makt til å påvirke den andres liv. Ut ifra et humanistisk menneskesyn skal du møte det andre mennesker med likeverd, ivareta menneskets rettigheter og autonomi. Løgstrup (1999.s 44) problematiserer det å ivareta menneskets autonomi. Hva innebærer dette? Betyr det at en ikke skal gå inn og si ifra hvis en tenker at personen gjør noe som blir feil? Han skriver at det å kun ha fokus på mennesket som uavhengig og selvstendig, kan brukes til å fraskrive seg å ta ansvar for den andre. Gi en unnskyldning for å fokusere på seg selv og oppbygging av egen selvstendighet. I en slik forståelse tenker en at ethvert menneske lever i sin egen verden, og ikke er avhengige av hverandre. Samtidig er det vanskelig å vite hvor grensen går for den enkeltes autonomi og når skal en gripe inn i denne. Levinas (1996, s.60ff) er opptatt av at vi mennesker er avhengige av hverandre. Vi har et ansvar for hverandre. Han sier at i møte med et annet menneske så ligger det en fordring om å svare på den andres påkalling. Jeg er ovenfor den andre ansvarlig for å svare. Jeg oppfatter at når personalet forteller om opplevelsen av maktesløshet når de ser Arne sin fortvilelse, så sier de noe om at de har tatt imot hans fordring. På tross av at Arne utagerer mot dem, så er det hans fortvilelse som de beskriver gjør dem maktesløse. Ragnhild kjenner også sikkert på personalets fordring om å hjelpe dem.

I en forelesning om bruk av tvang innen psykisk helsevern i 1995 uttalte professor Georg Høyer at de største overgrep ble gjort i beste mening. Han forklarte det med at en må være veldig bevisst på hva som er styrende for inngripen i andres autonomi. For meg ble dette utsagnet en beskrivelse av hvor vanskelig det er å vurdere, om når en skal bryte inn i en annens autonomi og selvbestemmelse. I to av intervjuene kom deltakerne inn på veilederens makt i relasjonen til personalet. Dette kommer opp som en følge av refleksjonene rundt fenomenet veiledning, og beskrivelser av veiledningssituasjoner. Da med tanke på hvor prisgitt personalet og den hjelpetrengende er hvordan veilederen møter dem og hvordan de blir veiledet. Det kan være utfordrende å vite når en skal gripe inn, og å bli veldig tydelig i veiledningen. Er dette noe en skal vente med til en vet at gruppen har fått tillit til deg som veileder og du har kvalifiser deg? Eller kan nettopp det at du fremstår tydelig og ærlig gjøre at du kvalifiserer deg? Er det ansvarsfraskrivelse og ikke gripe inn? Er min inngripen ut ifra hva jeg har bygd opp som min livsforståelse? Hva bygger jeg min livsforståelse på? Bygger jeg på det som er meg nærmest og kjent, eller våger jeg å utsette det nære og kjente for kritisk

tenkning? Stiller jeg spørsmål om hvordan min forståelse ser ut fra et annet ståsted? Her er mange spørsmål som belyser hvor komplisert det kan være å ta de rette vurderingene av hva som er til beste for veiledningsgruppen og den hjelpetrequende.

Å kjenne sin besøkelsestid

I en veiledningssituasjon kan en ikke bare ha fokus på personalets autonomi, men også se på hva deres handlinger påfører den hjelpetrequende. Ofte står personalet i etiske dilemmaer i forhold til den hjelpetrequende sin autonomi og medbestemmelse. Enkelte ganger må de utføre hjemlet tvang, og på den måten gjøre inngripen i den hjelpetrequende sin autonomi. Samtidig gjør de ofte bruk av en ikke hjemlet inngripen, som består av motivering og veiledning. Dette er tema som gruppene formidlet var viktig å få veiledning på, da de opplevde det som utfordrende å skulle stå i disse dilemmaene. Deltakerne i studien trekker frem at det å bli korrigert er noe som gjør at de får tillit til veileder. De ønsker at veileder skal være tydelig og ærlig. Men det viktige er hvordan dette gjøres. Nils beskriver det slik: *«Altså anerkjennelse av det man sier. Og så kjenne sin besøkelsestid når man da kommer med motargumenter. Motargument, selv om det ikke er....det oppfattes fort som kritikk. Og du skal være mottakelig for den, og da kan det fort bli sånn drakamp»*. Her trekkes det frem at først må anerkjennelsen av det du sier være der. Samtidig kaller Nils tiden for når det er rett å komme med motargumenter for besøkelsestid. Levinas (1996, s.60) sier at ansiktets åpenbaring er besøkelse. Innebærer det at besøkelsestiden er noe veilederen må lese i den enkeltes ansikt? Hvordan ser en i tilfelle i den andres ansikt at besøkelsestiden er der? Levinas beskriver ikke hva som konkret skjer i ansiktet, men han sier at ansiktet taler. Videre sier Nils at motargumenter som kommer utenfor sin besøkelsestid, fort kan oppleves som kritikk. Og hva skjer hvis en opplever å bli kritisert? Han sier at hvis motargumentene er utenfor tiden hvor det passer å komme på besøk, lukker han døren og er ikke mottakelig for besøk. Han sier at hvis han skal kunne ta imot motargumentene må han være mottakelig. Videre beskriver han at utenfor besøkelsestiden kan han komme i en drakamp med veileder. Jeg oppfatter da at det oppstår en drakamp om forståelsen, hvilken forståelse som er den rette. Et spørsmål som melder seg her er, hva skjer hvis veileder feilvurderer besøkelsestiden? Hvilke følger får det for personalets tillit til veileder? Hvilken betydning vil maktforholdet i relasjonen ha i en eventuell drakamp? Vil det være en likeverdig kamp?

Løgstrup skriver at han har brukt metaforen å ha den annens liv i sin hånd, for å få frem det emosjonelle og kritiske som kan oppstå i ethvert møte. Hvor lite som skal til før et møte blir

godt eller dårlig. Eksempelvis kan en veileder utgjøre en forskjell i en veiledningsgruppe ved å fremme mestringskompetanse. Men en veileder kan også ødelegge ved at personalet føler at de ikke klarer mestre jobben, får mistillit og lukker igjen døren. Videre skriver Løgstrup at våre livserfaringer og møter påvirker vår tillit til fremtidige møter. Noen mennesker har livserfaringer som medfører mistillit. Disse menneskene kan da i ettertid unngå relasjoner bygd på tillit, for å beskytte seg selv for å bli sviktet på nytt. En kan møte mistillit i personalgrupper som tidligere har opplevd å bli møtt med bedrevitenhet og fordømmelse, fremfor opplevelse av å bli sett, bekreftet, støttet og anerkjent. Flere av deltakerne i gruppeintervjuene forteller om erfaringer med veiledere, hvor de ikke opplevde å bli møtt og de opplevde manglende tillit til veileder. Ved henvisninger hvor en vet at personalgruppen har hatt slike opplevelser, føler jeg at det er ekstra viktig at jeg bruker tid på å forstå deres ståsted og behov. Dette for i størst mulig grad klare å tune meg inn i forhold til dem, samt gi dem mulighet til å finne ut om de kan ha tillit til meg. Det er personalgruppen som bestemmer om de kan ha tillit til meg som veileder. Ragnhild kan ikke i møte med personalgruppen til Arne bestemme at de skal ha tillit til henne. Den blir henne gitt ifra personalet, hvis de finner henne verdig. Hun må kvalifisere seg.

Det å se den andre og seg selv

Løvlie Scibbye (2011, s.70ff) trekker frem viktigheten til å ha evne i veiledningen til å kunne reflektere over seg selv i forhold til den andre. Det å kunne reflektere over egne følelser og hva som ligger til grunn for at de oppstår. Blir jeg sint fordi personalet er sint, eller blir jeg tappet for energi og motløs fordi personalet er det? Et aksjonsforskningsprosjekt blant NAV-ansatte hadde fokus på kroppslige reaksjoner i møte med brukere og samarbeidspartnere, og hvordan dette utvidet kritisk refleksjon. I begynnelsen så ikke deltakerne nytten av å bli bevisst egne kroppslige reaksjoner, og de knyttet ikke disse til egne følelser. Etter hvert medførte bevissthet og refleksjoner rundt egne kroppslige reaksjoner og følelser til styrket kritisk refleksjon i møte med klientene. Dette igjen medførte at de økte sin mestringskompetanse i møte med brukerne, og opplevde at de mestret utfordrende situasjoner bedre enn før de ble bevisst sine egne kroppslige reaksjoner og satt de i sammenheng med egne følelser (Solheim og Øien, 2014).

Det er ikke sjelden å møte mange følelser i møte med personalgrupper, slik som Ragnhild gjør i møte med personalgruppen til Arne. Personalet kan sette ord på en del følelser, men ofte

ligger det også følelser i rommet som ikke blir satt ord på. Hvis en skal analysere beskrivelsen i historien om Arne, kan en tenke seg at det ligger frustrasjon, oppgitthet og kanskje sinne i relasjonen mellom personalet og lederen. Disse følelsene kan gå begge veier, da de ser på situasjonen fra forskjellig ståsted. Personalet som opplever at de er for lite personal på vakt, og leder som forholder seg taus og har ansvar for de økonomiske rammene. Hvordan påvirker dette Ragnhild og veiledningsgruppen? Ved første møte vil det også være naturlig at veileder er noe usikker, som også kan virke inn på relasjonen i gruppen. Utfordringen for en veileder blir å være bevisst hva som er egne følelser og hva som er personalets. Som jeg tidligere har vært inne på så er det ikke bare veileder som observerer, men denne blir også observert. Veileders usikkerhet kan derfor også observeres av personalet og leder, og føre til at de blir usikre. Lindseth skriver:

Vi sanser verden, vi opplever verden og settes i bevegelse av denne sansning og opplevelse. Verden gjør inntrykk og inntrykket berører og beveger oss. Men vi forstår ikke hva det handler om, før vi svarer på utfordringen i inntrykket. (Lindseth, 2017, s.252)

Videre skriver han at å svare på utfordringen innebærer at vi uttrykker oss enten i handlinger eller ord. Ved å reflektere over erfaringen blir inntrykket noe konkret som vi kan forholde oss til. Vi kan da først ta stilling til om inntrykket stemmer med uttrykket. Ragnhild sanser mye der hun sitter sammen med personalgruppen. Det er mange inntrykk. For å kunne bli disse bevisst må hun både sette ord på hva hun selv opplever, men også sjekke ut om en del av disse inntrykkene er det som personalgruppen virkelig uttrykker. Ved å stille spørsmål til personalgruppen ut ifra egne inntrykk, vil hun også kunne bevisstgjøre personalgruppen egne inntrykk og uttrykk. I kvarteret etter intervjuene opplevde jeg at deltakerne i studien uttrykte at de hadde fått en økt bevissthet over egne uttrykk og inntrykk i veiledning. I etterkant har jeg undret meg over om dette ville gjøre noe med deres inntrykk og uttrykk i neste veiledningssituasjon.

Løvlie Schibbye (2011) bruker begrepet selvrefleksivitet om evnen til å være bevisst sine egne indre prosesser. Hun skriver «Det handler om ikke noe mindre enn det å bli forståelig for seg selv, og å forstå andre» (s. 71). Videre sier hun at det er en kontinuerlig prosess som består i å skille mellom egne og andres opplevelser. Dette er en komplisert øvelse som ikke er noe du kan lese deg til. Denne kunnskapen trenger erfaring og øvelse i å se det unike i enhver relasjon, og samtidig være bevisst hvordan du selv blir påvirket og påvirker. Det krever at en våger se på seg selv med et kritisk blikk, og å reflektere over både egne inntrykk og uttrykk.

Dette er en kunnskap som en aldri vil bli ferdig utlært i, da den påvirkes av øyeblikkets tilstedeværelse. Det er en kunnskap som en kan plassere i sekken som heter praktisk klokskap. Hvis en samtidig skal se det etiske aspektet ved dette, så er dette en klokskap som er viktig for at veisøker skal føle seg ivaretatt, sett og få økt mestringskompetanse.

Å finne den andres ståsted

John Dewey (2001a, s.23ff) skriver om erfaring og læring. Han har i artikkelen *Barnet og læreplanen* fokus på betydningen av at forholdene legges til rette, slik at barnet får best mulig forutsetning for læring og utvikling. Som voksne står vi også i stadige læringssituasjoner hvor jeg tenker at mange av de samme prosessene for læring han beskriver er gjeldende. Det som skiller voksne og barn, er at voksne naturlig har flere år med levd liv som innebærer mer forkunnskap. Samtidig vil forkunnskapen være preget av hvilke erfaringer og opplevelser en har i det levde livet. John Dewey (2001a) skriver at: «Veiledning er ikke noe man påtvinger utenfra. *Det er å befri livsprosessene slik at de kan fullendes på den best mulige måte*» (s.31). Videre skriver han at utvikling er avhengig av at det foreligger adekvate og normale betingelser, og at en skjønner hva barnet trenger akkurat her og nå. Slik jeg forstår dette er at hvis jeg skal kunne lykkes med å nå frem med min veiledning, så må jeg finne personalgruppens ståsted akkurat her og nå. Slik som barn er forskjellige er også personalgrupper forskjellige, og dermed har forskjellige behov. Enkelte ganger kan jeg synes det er utfordrende å forstå hva hver enkelt personalgruppe trenger. Jeg ser da for meg at jeg må finne den rette nøkkelen for å åpne opp døren til det rommet hvor personalet befinner seg, slik at jeg kan forstå hva akkurat den ene personalgruppen har behov for. Dette kan jeg gjøre igjennom samtale med personalet, men også ved å gå sammen med dem i praksis.

Gjennom samtale

Alle deltakerne i studien trekker frem viktigheten av at veileder tar utgangspunkt i deres arbeidshverdag. Jeg tenker at det er en av de viktigste faktorene som må være tilstede for at en veileder skal kvalifisere seg. Jeg har tidligere nevnt hvordan jeg i møte med enkeltmennesker jobbet for å finne deres ståsted. Hvordan kan en gjøre det i forhold til en personalgruppe? Det første som trekkes frem i intervjuene er at veileder må lytte til hva de har å si. En gruppe beskriver hvordan de i en periode hadde veiledning over to dager. Første dagen ble brukt til at personalet fortalte om situasjoner fra arbeidshverdagen, som var mye preget av uforutsigbarhet og utagering. Veilederen lyttet og noterte, for så andre dag hente frem til refleksjon det han hadde hørt første dagen. Personalet fikk da bekreftet hva veileder hadde

forstått, samtidig som de fikk hjelp til å sortere sine opplevelser. Etter en tid ble situasjonen mer oversiktlig og det ble mindre utagering. Veiledningen ble da redusert til en dag, samt at den ble mer fokusert mot temabasert veiledning. Personalet opplevde da et savn i forhold til å få snakke om det som skjedde i hverdagen, selv om det ikke lengre var så akutt som tidligere. En annen deltaker formulerer det slik: *«Det å bli tatt på alvor er det største, for meg ihvertfall, det viktigste i begynnelsen. At du føler at noen forstår hva vi står i. Og kanskje har de, om ikke all forklaring så litt forklaring, og kan sette ting litt i system når vi selv er ute og har nok med å overleve».*

Alle deltakerne sier noe om behovet for at veileder skal forstå hva de står i. Samtidig uttrykker de at det er vanskelig å sette ord på hva de opplever og observerer i arbeidshverdagen. Spesielt i begynnelsen av et veiledningsforløp kan en oppleve at personalet har behov for å fortelle ned til den minste detalj om hva som har hendt. Etter hvert er de kanskje mer presise i sine fortellinger på hva som er essensen. Kanskje er det fordi de trenger tid på å bli trygg på at veileder forstår hva de ønsker beskrive, samt at det også er en trening det å kunne formidle det som er essensen. Jacob Meløe (1973, s. 135ff) beskriver i sin artikkel *Aktøren og hans verden* hvordan du er avhengig av å se landskapet en handling utføres i, for å kunne forstå handlingen. Han bruker et eksempel på meningsløsheten i å kun se en person stå krokert og bevege hendene sine frem og tilbake. Meningen kommer frem når en ser landskapet som består av en bærskog. Først da får personens handling mening. Likeså er det for personalet. De har et behov for å fortelle om sitt landskap, for å forklare sine handlinger. Derfor vil det være viktig å ha tid til at alle skal få komme til ordet, og bruke den tiden de trenger til å få uttrykke det de ønsker. Det handler om å bli sett, få mulighet til å uttrykke sine inntrykk og hvordan en har handlet og tenkt. Igjennom å få uttrykke seg, får de en bekreftelse både på arbeidet og seg selv som yrkesutøver. Likeså får veileder mulighet til å få kunnskap om personalets ståsted. Deltakerne i studien har trukket frem betydningen av at veileder lytter og viser interesse for personalet. Dette medfører at personalet opplever å bli ivaretatt av veileder og får tillit.

I praksisfelt

Da personalet opplever at det er vanskelig å beskrive hva de står i, ønsker alle gruppene at veileder skal komme sammen med dem ut i praksis for å observere det de opplever. Både for å gi dem bekreftelse på deres opplevelser, men også tilbakemelding på om deres tilnærming til den hjelpetrengende. Det at veileder har vært sammen med dem ute i praksis, gjør at de får tillit til veileder sine vurderinger i veiledningen. En kan si at det at veileder kommer ut i

praksis, kvalifiserer for at han skal kunne sette seg bedre inn i situasjonen som personalet står i. Det synes som at personalet opplever det tryggere at veileder selv har observert, enn at veileder kun har deres beskrivelser å bygge på. Det er jo slik at det ikke er alt en klarer beskrive i en situasjon. Samtidig har vi alle vår forforståelse som gjør at vi observerer forskjellig. Vi samhandler også forskjellig. Som ukjent stiller en kanskje andre spørsmål til den hjelpetrengende eller gjør ting annerledes, noe som medfører at en ser andre sider av situasjonen. Noen ganger opplever jeg at personalet i etterkant av en samtale med den hjelpetrengende, sier at de aldri har hatt en slik samtale. Noe som kanskje er ganske naturlig, da jeg kommer inn i samtalen med andre briller på. Resultatet blir at kanskje den hjelpetrengende gir ut annen informasjon og oppfører seg annerledes, enn hva den som har kjent ham i flere år har observert.

Samtidig tenker jeg at det ikke er slik at du som veileder kvalifiserer deg, bare du blir med ut i praksis. Informantene forteller om veiledere som ute i praksis viser at de ikke har forstått hva som er utfordringene. Deltakerne forteller om en veileder som hadde med seg en trearmet messinglysestake i gave til en hjelpetrengende som utagerte. Dette ble en bekreftelse på at veileder ikke forsto deres ståsted, fremfor at denne kvalifiserte seg. Videre er det igjen viktig hvordan veileder formidler sine observasjoner til personalet og i hvilken setting. Som tidligere nevnt så ønsket mange deltakere mer veiledning direkte i praksis eller gjennom filming, selv om de beskrev det som krevende. Flere påpekte da viktigheten av at veileder trekker frem det de gjør bra, før de tar fatt på det som veileder eventuelt tenker bør endres. Her vil det også handle om å kjenne sin besøkestid.

Anerkjennelse

I møte med enkeltmennesker gjorde jeg ofte praktiske gjøremål sammen med dem for å kvalifisere meg. Dette gjorde jeg ikke på grunn av de praktiske gjøremålene i seg selv, men for at den hjelpetrengende skulle få tid til å observere meg. Kanskje er det noe av det samme som skjer når en er sammen med personalet ute i deres praksisfelt? De får tid til å observere meg som medmenneske. Hvilke holdninger har jeg, og hvordan samhandler jeg ute i praksis. Er jeg til å stole på, slik at de kan fortelle om de vanskelige dilemmaene de opplever i sin arbeidshverdag? Vil jeg som veileder tåle når de forteller om vanskelige opplevelser, eller vil jeg snakke det bort? Vil jeg bli belærende fremfor støttende? Løvlie Schibbye skriver om viktigheten av anerkjennelse i veiledningen. Hun skriver at:

Anerkjennelse er mer enn lytting, mer enn bekreftelse, aksept, toleranse, forståelse og respekt og innlevelse. Den er mer enn å kommunisere at studentens opplevelse er gyldig, mer enn ikke å være dømmende. Anerkjennelse rommer alle disse væremåtene. Anerkjennelse innebærer at studentene blir møtt som subjekter, og dermed ikke definert, ikke fortalt hvem de er, eller hva de tenker og opplever. (Schibbye, 2011, s.72)

Slik hun beskriver det blir anerkjennelse noe som er en del av veilederens vesen. Det er ikke noe som veilederen bare har lest seg til. Anerkjennelse praktiseres fordi det har blitt en del av veilederens klokskap dannet gjennom erfaring. En opparbeidelse av erfaring på å lese den andres ansikt, og tune seg inn og speile den andre ut ifra de inntrykk som veilederen har inntatt. En erfaring på å sanse den andres sårbarhet i situasjonen og å kjenne sin besøkestid. Utallige refleksjoner over erfaringer hvor veileder har kjent på at inntrykk og uttrykk ikke stemmer overens, som til slutt har munnet ut i en praktisk klokskap. Lindseth (2015, s. 43 ff) skriver at vi trenger kriser og diskrepanserfaringer for å utvikle praktisk klokskap. Det kan være smertefullt som veileder å oppleve at en ikke lykkes, men uten slike opplevelser vil en ikke kunne opparbeide seg den praktiske klokskap. Vel og merke hvis en reflekterer over hva som medførte at inntrykk og uttrykk ikke stemte. Dette da det kun er gjennom refleksjon over erfaringer at denne kunnskapen dannes. Med andre ord kan ikke en veileder bli en god veileder, uten at denne har gjennomgått en lang prosess. En prosess hvor denne har opplevd å ikke lykkes i å anerkjenne, eller at inntrykk og uttrykk ikke stemmer overens.

Innebærer det så at veiledninger hvor veileder ikke lykkes ikke er gode? Deltakerne sier noe om at en god veiledning er der de blir hørt og tatt på alvor, og at veileder jobber for å sette seg inn i hvor de befinner seg og deres behov. Jeg opplever at de har høyde for at veileder må bruke tid på å forstå deres ståsted, men de vektlegger at veileder må ha et genuint ønske om å forstå det som de forstår og opplever. De ber rett og slett om at veileder skal ivareta dem ut ifra de etiske verdiene som respekten for mennesket liv og iboende verdighet. Dette kan kun gjøres gjennom at veileder lytter og forsøker forstå deres ståsted og behov. Så er det mange måter en veileder kan gjennomføre en veiledning på. Noen veiledere er veldig flinke til å anerkjenne, mens andre har en vei å gå. Løvlie Schibbye (2011, s72ff) beskriver hvordan psykologistudentene hun veiledet gikk gjennom en dannelsesprosess i veiledningen. Studentene gjennomgikk denne prosessen ved at de fikk veiledning på sin praksis. De fikk i veiledningen hjelp til å reflektere over egne følelser og selvavgrensing i forhold til pasientens følelser. Dette foregikk ved at veileder lyttet, forsto, aksepterte, respekterte, tolererte og

bekreftet studenten. Hennes tanke var at studentene i starten var sårbare, og dermed trengte mye anerkjennelse for å være mottakelig for kunnskap og ikke lukke igjen døren. Hun opplevde at over tid så ble teori og praksis integrert som en personlig og teoretisk refleksivitet. På samme måte kan veiledere utvikle sin egen praksis ved å motta veiledning på egen veiledning. Dette kan blant annet gjøres ved å arbeide sammen med en erfaren veileder, og således får erfare gradvis og å motta veiledning fra den erfarne.

En gang kvalifisert – alltid kvalifisert?

Tidligere stilte jeg spørsmålet om hva skjer hvis en veileder ikke klarer vurdere sin besøkelsestiden, og kommer med kritikk utenfor? Hvordan vil det påvirke personalets tillit til veileder? En personalgruppe forteller om en veileder de har hatt et langt forhold til. Denne er tydelig på miljøterapeutiske tiltak som personalet er uenige i. De følger dem allikevel, men da det blir skifte av veileder tar de opp problemstillingen på ny. Den nye veilederen støtter da personalet i deres syn på saken. Jeg spør dem om de mistet tilliten til den første veilederen. Svaret var klart nei. Fordi denne veilederen hadde fulgt dem helt fra begynnelsen, og visst hva de hadde jobbet seg igjennom. De sier at det er ingen fasit, og dermed kan en vurdere situasjonen forskjellig. Ut ifra deres beskrivelser så tolker jeg en trygghet fra personalgruppen. De har en trygghet på at denne veilederen ikke har kommet med anbefalingene fordi hun ikke kjenner til deres situasjon og ståsted. Personalet viser i tillegg forståelse for hvorfor veilederen vurderte som hun gjorde.

Jeg har ved flere anledninger drøftet med kollegaer hva de gjør når de opplever at praksis til personalet går negativt ut over den hjelpetrengende. Jeg har selv i noen veiledninger vært tydelig på at praksisen som har vært gjennomført ikke er akseptabel. I flere av disse situasjonene har jeg fått en respons, som gir meg en opplevelse av å ikke nå frem. Dette medfører spørsmål om min direktehet i situasjonen er god, eller om det skulle vært gjort på en annen måte. Tom Andersen (2011) skriver i sin artikkel *Et samarbeid – av noen kalt veiledning*: «Den andre kan lære, men ikke læres» (s.89). Han problematiserer i denne artikkelen asymmetrien i relasjonen mellom veileder og de som blir veiledet. Det er opp til den enkelte hvordan denne tar imot veiledning eller det som formidles. Han henviser til Gadamer (2015, s.37ff) hermeneutiske sirkel, som beskriver hvordan ny kunnskap springer ut fra en sammensmeltning av vår grunnleggende tro eller forkunnskap og ny kunnskap. Det er kun den enkelte som kan endre seg. Det vil si at jeg kan ikke endre personalets holdninger eller praksis. Den eneste jeg kan endre er meg selv, og hvordan jeg fremstår som veileder. Jeg

har gjort meg mange diskrepanserfaringer som veileder, hvor jeg føler at noe ikke stemmer. Mitt uttrykk i slike situasjoner er da kanskje et resultat av egne følelser som har blitt aktivert, ut ifra det som har blitt formidlet i situasjonen? Det optimale er at inntrykkene blir bevisste og reflekterte før de blir uttrykt, men det er ikke i alle situasjoner at en har slik kontroll. Refleksjonene i etterkant av slike erfaringer går ofte ut på hvordan jeg kunne ha uttrykt samme budskap, på en annen måte eller til en annen tid.

Samtidig stiller jeg meg spørsmålet om en som veileder kan bli unnfallende og utydelig i redsel for å diskvalifisere seg? Er det alltid rett å vente på sin besøkelsestid – eller er besøkelsestid der, bare at den er litt utydelig? Til tider oppfatter en som veileder at et eller flere personale har en praksis, som ikke resten av personalgruppen opplever akseptabel. Noen ganger har personale forsøkt si ifra både til den det gjelder og ledelse, uten at det har medført endring. Kanskje er det å gå inn og stille spørsmål ved en slik praksis med på å kvalifisere meg som veileder, fremfor at det gjør at gruppen mister tillit? Hva skjer hvis jeg ikke stiller spørsmål ved den? Samtidig er det store spørsmålet om når er besøkelsestiden. Hva er det som er motivasjonen min når jeg går inn og stiller spørsmål, eller kommer med motargumenter? Hvilken forforståelse har jeg? Handler jeg ut ifra mine følelser der og da, eller er det et gjennomreflektert uttrykk. Jeg tenker at her handler det også noe om hvor godt gruppen kjenner meg som veileder. Tidligere refererte jeg til en deltaker som beskrev hvordan han opplevde at veileder hadde omsorg for dem som personale. Vedkommende beskrev en opplevelse allerede fra første møte, av at veileder var interessert i personalet og hvordan de hadde det. Dette medførte at personalet opplevde seg sett og bekreftet. Hvis en veileder har lagt et slikt grunnlag, vil kanskje en kritikk utenfor besøkelsestiden ikke føre til at en lukker døren. Sammenliknet med kritikk fra en veileder som en ikke føler seg trygg på. Som oftest lukker vi ikke døren like fort for en man kjenner og er trygg på, sammenliknet med hvis den som står utenfor er ukjent eller en man ikke har tillit til. Likeså vil det kanskje være enklere å bli møtt med motargumenter fra en du kjenner, du opplever har omsorg og du vet vil deg vel.

Avsluttende refleksjoner

I løpet av dette studie har jeg blitt mer undrende over hva som skjer i enhver veiledning som jeg gjennomfører. Jeg har blitt mer reflekterende over min egen rolle, og har tatt initiativ til å drøfte gjennomførte veiledninger med kollegaer. Det spennende her er at fenomenet veiledning er et uuttømmelig tema, da det stadig er nye veiledninger og nye møter med personalgrupper. Jeg har stilt spørsmål om selve fenomenet veiledning har endret seg for meg i løpet av studiet. Kanskje har det ikke endret seg, men jeg har blitt mer bevisst kompleksiteten i veiledning. Samtidig har definisjonen som jeg gjør bruk av i denne oppgaven gitt meg en trygghet, i at veiledning er så mye mer enn å bare å stille spørsmål. En annen erfaring jeg vil ta med meg, er opplevelsen av å ha en samtale om veiledning med de som mottar veiledning. Jeg erfarte i studien et stort engasjement hos deltakerne i forhold til fenomenet veiledning. I etterkant av intervjuene ga deltakerne tilbakemelding på at de opplevde det nyttig og spennende å reflektere over veiledningene de hadde deltatt i, sin egen og veilederens rolle. I ettertid tenker jeg at jeg vil ta initiativ til slike metaperspektivsamtaler med de jeg veileder. Jeg tenker det kan føre til bevisstgjøring i forhold til hvordan veiledningen gjennomføres, målsettingen og nytteverdien, både for meg som veileder og de som blir veiledet.

Ettertanke og et kritisk blikk

Mitt formål med studien er å forsøke å forstå og å bli mer bevisst det som skjer i mellom veileder og en veiledningsgruppe, når gruppen opplever å få god veiledning. Dette for å få økt kunnskap som kan bidra til utvikling og forbedring av veiledningspraksis. Min tanke har vært at for at veiledning skal komme til nytte, må gruppen ha tillit til veilederen. Denne tilliten er ikke noe som en kan ta for gitt, men gjøre seg fortjent til. På bakgrunn av en slik tanke har jeg introdusert begrepet at veileder må kvalifisere seg for å få tillit. Denne studien gir ikke noen fasitsvar, men gitt et bilde av hvordan disse seksten deltakerne fordelt på fire grupper har opplevd det å motta veiledning. Hadde jeg intervjuet andre personalgrupper, ville de gitt et annet bilde. Trolig vil personalgrupper som ikke må forholde seg til utfordrende atferd, ha andre behov enn de personalgruppene jeg har intervjuet. Likeså vil kanskje homogene personalgrupper ha andre behov, enn heterogene grupper. Hadde jeg valgt å være observatør i veiledningene til mine kollegaer, ville det igjen gitt andre funn. Ved å være observatør ville jeg ikke fått fortellingene om de andre veiledningene som deltakerne hadde erfart. Det ville ha vært mine ord som hadde beskrevet observasjonene, og ikke deltakerne sine erfaringer som

hadde blitt fortalt. Som jeg tidligere nevnte så stilte jeg aldri forskningsspørsmålet direkte til deltakerne i studien, som omhandler hva som kreves av en veileder for å kvalifisere seg for å oppnå tillit. I ettertid kan jeg stille spørsmål om hvilke svar jeg ville ha fått hvis jeg hadde stilt dette spørsmålet. Kanskje ville jeg har fått mer direkte svar på hva personalet tenker er viktig for at en veileder skal kvalifisere seg for deres tillit. Jeg ville da fått andre fortellinger som kunne ha belyst deres tanker og erfaringer. Nå blir det min fortolkning av deres fortellinger om veiledning og hvordan veilederne fremstår, som er grunnlaget for min forståelse av dette spørsmålet.

Jeg ble stående med et relativt stort datamateriale, og det var utfordrende å trekke ut det som var viktig. I løpet av analysen har jeg ved gjentatte gjennomlesninger av transkripsjoner gjort nye funn. Hvis andre hadde lest igjennom transkripsjonene med en annen forforståelse og andre briller, ville de ha gjort andre funn. Igjennom denne studien har jeg fått kunnskap om hva personalgruppene opplever som nyttige tilnærming i veiledningen. Noe av det var kjent og sammenfallende med det mine kollegaer beskrev i samtalen i fjor, om sine veiledningserfaringer. Samtidig ble jeg overveldet over hvor mange funksjoner veiledningen hadde for personalgruppene. Om mulig gjorde det meg enda mer oppmerksom på hvor viktig det er med veiledning. Viktigheten av veiledning kom også frem i studiene jeg henviste til.

Hvis en skal se på nytteverdien av veiledning i et samfunnsperspektiv, så kan en tenke seg at det å gi god veiledning til personalgrupper vil ha en økonomisk nytteverdi. I studien beskriver flere av deltakerne hvordan veiledningen er til hjelp for at de skal kunne klare å stå i jobben. God veiledning kan dermed medvirke til å unngå sykemelding og frafall hos personal. I Helsetilsynet (2017) sin rapport «*Det gjelder livet*» påpekes viktigheten av veiledning til personalgrupper som gir bistand til pasientgruppen, hvilket fokus på i denne studien. Dette for å øke personalets mestringskompetanse, og på den måten sikre at den hjelpetrengende får optimal bistand. Rett bistand for denne brukergruppen er avgjørende for både fysisk og psykisk helse. Med andre ord så kan god veiledning gi økt livskvalitet og forebygge sykdom, både hos den hjelpetrengende og personal. Dette kan igjen vil være gunstig i et helsefremmende og samfunnsøkonomisk perspektiv.

Studiens generaliserbarhet

Funnene i studien kan være til en allmenn nytte både i forhold til bevisstgjøring, evaluering og refleksjon over egen veiledningspraksis. Lokalt kan funnene brukes til å hjelpe meg og mine kollegaer til å forbedre, evaluere og tilpasse praksis. Funnene støtter at god veiledning er

viktig for å øke personalets mestringskompetanse, som igjen bedrer bistand til den som er henvist. Noe som er viktig for oss som team, med tanke på å argumentere for å bruke ressurser på veiledning. Deltakerne som ble intervjuet arbeider i forhold til en liten brukergruppe. Likevel tenker jeg at mange av de funnene som har blitt belyst, også er relevant for veiledere og veiledningsgrupper som jobber opp imot andre brukergrupper. Asymmetrien i relasjonen mellom veileder og veiledningsgruppe vil alltid være tilstede, noe som setter ekstra krav til veileder i forhold til å kvalifisere seg for gruppens tillit. Studien til Bjerkholt og Ødegård (Bjerkholt, Eva mfl., 2014, s.29) ble gjennomført på bakgrunn av at oversiktsstudier viste at veiledningssamtaler for nyutdannede lærere og barnehagelærere i liten grad fører til kritisk tenkning. Analysene ifra deres studie viser at veiledning medførte økt kritisk tenkning, under forutsetning av at veileder bidrar til å bygge opp tillit, trygghet og respekt, viser forståelse og legger til rette for kritisk tenkning. Jeg ser også at studien blant ansatte til voksne med utviklingshemming (Høium, Kari mfl., 2011) har en rekke sammenfallende funn med min studie, selv om deres fokus var på effekten av refleksjon som verktøy for kompetanseheving. Deltakerne trekker frem blant annet viktigheten av trygghet, struktur, det å bli hørt, det å få støtte og selvtillit og mulighet for å snakke om utfordringer i hverdagen.

Funnene kan brukes til å dokumentere viktigheten av veiledning for personalgrupper som jobber med utfordrende atferd. Refleksjonene rundt hvordan en som veileder kan kvalifisere seg håper jeg kan bidra til en økt undring hos veiledere. En undring over hvordan de fremstår i møte med personalgruppene. Jeg tror personalgruppene har høy toleranse i møte med veiledere. Allikevel tenker jeg et viktig funn i denne studien er, at veileder må være villig til å jobbe for å finne ut hvor personalet befinner seg og forstå det de forstår. For deretter å gå sammen med dem ut fra deres ståsted.

Fremtidsperspektiv på forskning

Det er skrevet flere gode bøker om veiledning. Allikevel tenker jeg det er viktig å stadig henvende oss til dem som mottar veiledning for å stille spørsmål om deres opplevelser. Likeså å utfordre veiledere til å beskrive sine erfaringer og opplevelser. Veiledning er et praktisk fag som krever at den som yter faget stadig er i utvikling. Det er et fag som krever praktisk klokskap, som kan hjelpe veileder å ta de rette avgjørelsene, i de rette situasjonene til rette tid. Som tidligere nevnt fant jeg få studier som omhandlet fenomenet veiledning og erfaringsbaserte beskrivelser. Jeg tenker at erfaringsbaserte studier er med å løfte frem viktigheten av veiledning. Da spesielt veiledning til mennesker som gir en eller annen form for hjelp til andre mennesker. Dette kan ofte være krevende relasjoner, både for de som

arbeider og de som skal motta hjelp. Tidligere har jeg vært inne på spørsmålet om det har betydning om en veiledningsgruppe er homogen eller heterogen sammensatt, med tanke på utdanningsnivå. Det kunne ha vært interessant og ha gjort en studie som belyser betydningen av veiledningsgruppens sammensetning, og stille spørsmål om gruppens sammensetning setter forskjellige krav til veileder.

Litteratur

- Andersen, T. (1994) *Reflekterende Processer Samtaler og samtaler om samtalerne*. København: Dansk psykologisk Forlag.
- Andersen, T. (2011) Et samarbeid – av noen kalt veiledning, i Reichelt, S. og Rønnestad, M.H. (red.) *Veiledning i psykoterapeutisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget. s. 89-95.
- Antonovsky, A. (1991) *Hälsans mysterium*. Stockholm: Bokförlaget Natur och kultur.
- Arendt, H. (1997) Tänkande och moralistiska överväganden En föreläsning, i Holm, U.M., Mark, E. og Persson, A. (red.) *Tanke, känsla, identitet*. Gøteborg: Anamma Böcker, s. 41-76.
- Aristoteles (2013) *Den nikomakiske etikk*. Oslo: Vidarforlaget A/S.
- Aubert, A.M. og Bakke, I. M. (2018) *Utvikling av relasjonskompetanse. Nøkler til forståelse og rom for læring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bjerkholt, E. mfl. (2014) Hvordan kan veiledningssamtaler åpne for kritisk tenkning? *Uniped*, 37(4), s. 19-31.
- Dewey, J. (1980) Having an Experience. I: *Art as Experience*. New York: Penguin Group, s. 36-59.
- Dewey, J. (2001a) Barnet og læreplanen, i Dale, E. L. (red.) *Om utdanning. Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS, s. 23-40.
- Dewey, J. (2001b) Erfaring og tenkning, i Dale, E. L. (red.) *Om utdanning. Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS, s. 53-66.
- Eikeland, O. (2017) Aristotelisk aksjonsforskning, i Gjøtterud, S. mfl.(red.) *Aksjonsforskning i Norge. Teoretisk og empirisk mangfold*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, s.133-164.
- Fangen, K. (2010) *Deltakende observasjon*. 2.utg. Bergen: Fagboklaget.
- Gadamer, H.-G. (2015) *Forståelsens filosofi Utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Grimen, H. (2008) Profesjon og tillit, i Molander, A. og Terum L. I. (red) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 197-215.

Høium, K. mfl. (2011) Refleksjon som verktøy for kompetanseheving blant ansatte i et bofellesskap for voksne utviklingshemmede - å sette sin egen praksis under lupen gjennom veiledning. *Nordisk Tidsskrift for Helseforskning*, 7(2), s. 92-102.

Josefson, I. (2005) Vetenskap och beprövad erfarenhet, i *Forskning av denne världen II – om teorins roll i praxisnära forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet rapportserie, s.30-38.

Tilgjengelig fra: <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2005-02-10-forskning-av-denna-varlden-ii.html> (Hentet: 23.10.20).

Josefson, I. (2017) Berättelse och insikt – några tankar om utbildning i praktisk kunskap, i Halås C. T., Kymre I.G. og Steinsvik K. (red.) *Humanistiske forskningstilnærmelser til profesjonspraksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS, s. 38-52.

Kierkegaard, S. (1859) *Synspunktet for min Forfatter - Virksomhed. En ligefrem Meddelelse, Rapport til Historien*. bd 18, 3.utg., København: C.A Reitzels forlag, s. 96. Tilgjengelig fra: <http://teol.ku.dk/skc/sab/citater/> (Hentet:18.10.20).

Kirkebøen, G. (2013) Kan vi stole på fagfolks skjønn?, i Molander, A. og Smeby, J.-C. (red.) *Profesjonsstudier II*. Oslo: Universitetsforlaget, s.27-43.

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. 3 utg. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Larsson, H. (1997) *Intuition. Några ord om diktning och vetenskap*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.

Levinas, E. (1996) *Den Annens humanisme*. Oslo: Aschehoug & co.

Lien, D.O. og Skarsvåg, K. (2012) *God veiledning krever praktisk klokskap. En studie av hvordan god veiledningspraksis utvikles blant veilederne på lederutviklingsprogrammet Base Camp ved Luftkrigsskolen*. Master i kunnskaps- og innovasjonsledelse. København og Aarhus: Copenhagen Business School og Aarhus universitet.

Tilgjengelig fra: <https://docplayer.me/34622307-God-veiledning-krever-praktisk-klokskap.html> (Hentet: 07.07.20).

Lindseth, A. (2020a) Diskrepanserfaring og svarevne, i Fuglseth, K.S. og Halås, C.T. (red.) *Innføring i studiet av praktisk kunnskap. Anerkjennende, kritisk og konstruktiv praksisforskning*, s. 43-53. (Hentet fra prøvetrykk fra boka som sendes til Universitetsforlaget i begynnelsen av 2021).

Lindseth, A. (2020b) Refleksiv analyse og prøving av erfaring, i Fuglseth, K. S. og Halås, C.T. (red.) *Innføring i studiet av praktisk kunnskap. Anerkjennende, kritisk og konstruktiv praksisforskning*, s. 221-239. (Hentet fra prøvetrykk fra boka som sendes til Universitetsforlaget i begynnelsen av 2021).

Lindseth, A. (2015) Svarevne og kritisk refleksjon – hvordan utvikle praktisk kunnskap?, i McGuirk, J. og Methi, J.S. (red.) *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS, s. 43-60.

Lindseth, A. (2017) Forskningens vei – fra livserfaring til en observerbar verden og tilbake til livets virksomheter, i Halås, C.T., Kymre, I.G. og Steinsvik K. (red.) *Humanistiske forskningstilnærmelser til profesjonspraksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS, s. 15-36.

Lindseth, A. (2017) Refleksiv praksisforskning, i Halås, C.T., Kymre, I.G. og Steinsvik K. (red.) *Humanistiske forskningstilnærmelser til profesjonspraksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS, s. 243-260.

Løgstrup, K.E. (1999) *Den etiske fordring*. Oslo: J.W Cappelens Forlag a.s.

Løken, C. (2020) *Engasjement - Hva? Hvorfor? Hvordan?* Tilgjengelig fra: <https://www.ledernytt.no/engasjement-hva-hvorfor-hvordan.5998494-419970.html>

(Hentet: 15.08.20).

Malterud, K. (2012) *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Mausethagen, S. og Smeby, J.-C. (2011) *Kvalifisering til «velferdsstatens yrker» Utdanning 2011 – veien til arbeidslivet*, Statistisk sentralbyrå.

Tilgjengelig fra: <https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa124/sa124.pdf> (Hentet: 25.07.20).

Mausethagen, S. og Smeby, J.-C. (red.) (2017) *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*, Oslo: Universitetsforlaget.

- McGuirk, J. (2015) Fenomenologiske overveielser om praktisk kunnskap, i McGuirk, J. og Methi, J.S. (red.) *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS, s. 61-79.
- Meløe, J. (1973) Aktøren og hans verden. *Norsk Filosofisk Tidsskrift*, 8 (2), s. 133-143.
- Meløe, J. (1997) Om å forstå det andre gjør, i Greve, A. og Nettet, S. (red.) *Filosofi i et nordlig landskap, Jakob Meløe 70 år*. Universitetsbiblioteket i Tromsøs Skriftserie RAVNETRYKK, nr 12, s.337- 345.
- Merleau-Ponty, M. (1969) *Tegn. Udvalgte essays*. København: Rhodos.
- Methi, J.S. (2015) Fortelling som erkjennelsesform, i McGuirk, J. og Methi J.S. (red.) *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS, s. 125 - 147.
- Mevik, K. (1992) mellom praksis og forskning: Dilemmaer ved å koble og/eller bevege seg mellom praktiker- og forskningsrollen generelt – og spesielt innen helse- og sosialfeltet. *Sosiologisk årbok*, 2, s.129-144.
- Nergård, J.I. (2013) *Den levende erfaring*. 3.opplag, Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Priour, A. (2006) En teori om praksis, i Priour, A. og Sestoft, C., *Pierre Bourdieu. En introduktion*. København: forfatterne og Hans Reitzels Forlag, s. 23-69.
- Reichelt, S. og Rønnestad, M.H. (2011) Veiledningsforskning - status og implikasjoner, i Reichelt, S. og Rønnestad, M.H. (red.) *Veiledning i psykoterapeutisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.s.163-184.
- Schibbye, A.-L.L. (2011) Læringsprosesser i veiledning belyst ved utvalgte relasjonsbegreper, i Reichelt, S. og Rønnestad, M.H. (red.) *Veiledning i psykoterapeutisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget. s.67-78.
- Skjervheim, H. (2002) *Mennesket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smeby, J.-C. (2013) Profesjon og ekspertise, i Molander, A. og Smeby, J.-C. (red.) *Profesjonsstudier II*. Oslo: Universitetsforlaget, s.17-26.

- Solheim, I.J. og Øien, A.M. (2014) Rettleiing som kroppsleg erfaring og kritisk refleksjon - eit aksjonsforskningsprosjekt. *Fontene forskning* 7(1), s.18-30.
- Thagaard, T. (2018) *Systematikk og innlevelse En innføring i kvalitative metoder*. 5. utg. Bergen: Fagbokforlaget
- Tveiten, S. (2013) *Veiledning – mer enn ord...*, 4.utg. Bergen: Fagbokforlaget
- Vråle, G.B., Borge, L. og Nedberg, K. (2017) *Etisk refleksjon og bevisstgjøring i veiledning*. Tilgjengelig fra: <https://sykepleien.no/forskning/2017/04/etisk-refleksjon-i-veiledning> (Hentet: 10.mai 2020).
- Wackerhausen, S. (2015) Erfaringsrom, handlingsbåren kunnskap og refleksjon, i McGuirk, J. og Methi J.S. (red.) *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning*. Bergen, Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS, s. 81- 100.
- Wackerhausen, S. (2018) Hva er en fortelling? Ufærdige eksplorationer i fortællingens ontologi, i Danielsen, I.J. og Alteren, J. (red.) *Erfaring som kunnskapskilde i profesjonspraksis. En vitenskaplig antologi*. Oslo, Novus Forlag, s.175-219.
- Wadel, C. (2014) *Feltarbeid i egen kultur*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Aakre, M. (2016) *Jakten på dømmekraft. Praksisnært etikkarbeid i helsetjenesten*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.
- Aas, K. H. (2007) Utvikling av relasjonskompetanse. *Nordisk sosialt arbeid*, 27(1), s.45-55.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*, Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene. Tilgjengelig fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/> (Hentet: 29.10.20).
- Det Norske Akademi for Språk og Litteratur (2017a) *Det Norske Akademis ordbok*. Tilgjengelig fra: <https://naob.no/ordbok/kvalifisere> (Hentet: 25.05.20).
- Det Norske Akademi for Språk og Litteratur (2017b) *Det Norske Akademis ordbok*. Tilgjengelig fra: <https://naob.no/ordbok/tillit> (Hentet: 14.11.20).

Det Norske Akademi for Språk og Litteratur (2017c) *Det Norske Akademis ordbok*.

Tilgjengelig fra: <https://naob.no/ordbok/befeste> (Hentet: 23.10.20).

Helsedirektoratet (2014) *Psykisk helse og trivsel i folkehelsearbeidet*. Tilgjengelig fra:

<https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/891/Psykisk-helse-og-trivsel-i-folkehelsearbeidet-IS-2263.pdf> (Hentet: 12.04.19).

Helsetilsynet (2017) *Det gjelder livet. Oppsummering av landsomfattende tilsyn i 2016 med kommunale helse- og omsorgstjenester til personer med utviklingshemming*. Tilgjengelig fra:

https://www.helsetilsynet.no/globalassets/opplastinger/publikasjoner/rapporter2017/helsetilsynetrapport4_2017.pdf (Hentet: 12.04.19).

Nord Universitet (2018) *Forskningsetiske retningslinjer for Nord universitet*. Tilgjengelig fra:

<https://www.nord.no/no/forskning/forskningsetikk/Documents/Forskningsetiske-retningslinjer-for-Nord-universitet-2018.pdf> (Hentet: 05.10.20).

Norsk sykepleierforbund (2019) *Yrkesetiske retningslinjer*. Tilgjengelig fra:

<https://www.nsf.no/sykepleiefaget/yrkesetiske-retningslinjer> (Hentet: 09.10.20).

Vil du delta i forskningsprosjektet

" Hvordan erfares å motta faglig veiledning fra "

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt. Formålet med prosjektet er å videreutvikle veiledningskompetansen i I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet, og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I forbindelse med min masteroppgave ønsker jeg å få økt kunnskap om hvilke erfaringer du har med å motta veiledning fra Hvilken betydning har denne veiledningen hatt for deg? Jeg er interessert i eksempler på hvordan veiledningen har hjulpet deg i arbeidshverdagen. Hvis du ikke har opplevd at veiledningen har vært til hjelp, vil det også være viktig informasjon. Sistnevnte informasjon vil være nyttig med tanke på hvordan kan forbedre sin veiledningspraksis. Informasjonen som kommer frem vil bli en del av en masteroppgave, men også en del av en kompetanseheving i

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitetet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har bedt mine kollegaer om å spørre personalgrupper de har veiledet om deltakelse. Spørsmålet har da gått til leder eller fagleder, som da har henvendt seg til deg. Totalt er det 4-5 personalgrupper som deltar à 4-5 deltakere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelsen innebærer 1 time samtale i gruppe med 3-4 av dine kollegaer. I forkant vil vi bruke ca et kvarter for informasjon om rettigheter og samtykke. I etterkant vil vi kanskje bruke ca et kvarter hvis det er behov for ytterlige avklaringer. Samtalen vil bli tatt opp på bånd, for så å bli nedskrevet på data. Når samtalen blir nedskrevet vil alle opplysninger som eventuelt kan bidra til gjenkjenning bli anonymisert. Lyddopptak vil bli slettet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Foruten meg vil min veileder Catrine Torbjørnsen Halås, Nord universitet ha tilgang til informasjonen fra lydopptaket når det er nedskrevet, men ikke lydopptak. Hun vil også være en drøftingspartner, men da vil informasjonen bli anonymisert.

All informasjonen som blir brukt vil bli anonymisert i form av fiktive navn og ikke knyttes opp til spesielle arbeidssteder.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2021. Lydopptak skal være ferdig nedskrevet våren 2020. Lydopptak vil da bli slettet. Samtykkeskjema vil bli makulert ved prosjektets slutt juni 2021. I mellomtiden vil samtykkeskjema være nedlåst og holdes adskilt fra resten av dataene.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamateriale har du rett til:

- Få innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- Å få rettet personopplysninger om deg
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å få utlevert kopi av dine personopplysninger
- Å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysningene om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Prosjektleder Siw Elisabeth Helden, tlf mail: siw.e.helden@student.nord.no eller prosjektansvarlig/ veileder Catrine Torbjørnsen Halås, Mail: catrine.t.halas@nord.no
- Nord universitet har et personvernombud som skal ivareta personverninteressene til alle som universitetet har registrert opplysninger om. Hun heter Toril Irene Kringen, og kan nås på personvernombud@nord.no eller telefon 74 02 27 50
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Catrine Torbjørnsen Halås
Prosjektansvarlig
(Førsteamanuensis/veileder)

Siw Elisabeth Helden
Prosjektleder/ Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet” Hvordan erfares å motta faglig veiledning fra, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

Deltakelse i gruppesamtale

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2021

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 Intervjuguide

- Hvilken erfaring har du med å motta veiledning fra vårt team?
- Kan du gi eksempel på situasjoner hvor veiledning har hjulpet deg i din arbeidshverdag? Hvordan?
- Hva tenker du er viktig i veiledning – hva er det som gjør at du opplever at du har mottatt god veiledning? Kan du gi eksempel på dette? Her ber jeg dem tenke gjennom all erfaring de har med veiledning, også fra andre enn vårt team. Dette for å hjelpe dem å få frem nyansene.
- Kan du fortelle om en veiledning som du har opplevd ikke har vært til noen hjelp? Har du noen tanker om hva som gjorde at du ikke fikk noe igjen av veiledningen?
- Er det noe du har savnet i veiledningen? Noe du skulle ønsket var annerledes?
- Har du opplevd noen gang at dere som personal har kommet ut av veiledning med forskjellig utbytte eller forståelse? Har du eksempel på dette?

Liste over selvvalgt litteratur ved

Mastergrad i praktisk kunnskap

Antall sider: 3500

Kandidat: Siw Elisabeth Olsen

Selvvalgt pensum: godkjent



.....
studieleder

Innholdet i pensumlisten godkjennes.

Men merk at du passer på at du bruker riktig format i litteraturlisten på selve masteroppgaven.

Senter for praktisk kunnskap



- Andersen, Tom (1994) *Reflekterende Processer Samtaler og samtaler om samtalerne*. København: Dansk psykologisk Forlag. Sideantall: 151
- Antonovsky, Aaron (1991) *Hälsans mysterium*. Stockholm: Bokförlaget Natur och kultur. Sideantall: 234.
- Aubert, Anne Marie og Bakke Inger Marie (2018) *Utvikling av relasjonskompetanse. Nøkler til forståelse og rom for læring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. Sideantall: 230
- Bjerkholt, Eva mfl. (2014) Hvordan kan veiledningssamtaler åpne for kritisk tenkning? *Uniped*, 37(4), s. 19-31.
- Borge, Lisbeth, Nedberg, Kari og Vråle, Gry Bruland (2017) *Etisk refleksjon og bevisstgjøring i veiledning*. Tilgjengelig fra: <https://sykepleien.no/forskning/2017/04/etisk-refleksjon-i-veiledning> (Hentet: 10.mai 2020).
- Dale, Erling Lars (red.) (2001). *Om utdanning. Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS s.23-80.
- Eikeland, Olav (2017) Aristotelisk aksjonsforskning I: Gjøtterud, Sigrid mfl.(red.) *Aksjonsforskning i Norge. Teoretisk og empirisk mangfold*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. S.133- 164.
- Fangen, Katrine (2010) *Deltakende observasjon*. 2.utg. Bergen: Fagboklaget. Sideantall: 300.
- Gadamer, Hans- Georg (2012) *Sannhet og metode*. Oslo: Pax forlag A/S. Sideantall: 534.
- Gadamer, Hans- Georg (2015) *Forståelsens filosofi Utvalgte hermenutiske skrifter*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag. Sideantall: 118.
- Haddon, Mark (2012) *Den merkelige hendelsen med hunden den natten*. Oslo: Gyldendal. Sideantall: 240.
- Høium, Kari mfl. (2011) Refleksjon som verktøy for kompetanseheving blant ansatte i et bofellesskap for voksne utviklingshemmede -å sette sin egen praksis under lupen gjennom veiledning. *Nordisk Tidsskrift for Helseforskning*, 7(2), s.92-102.
- Holm, Ulla M, Mark, Eva og Persson, Annika (red) (1997) *Tanke, känsla, identitet*. Gøteborg: Anamma Böcker. Sideantall: 251.
- Josefson, Ingela (2005) Vetenskap och beprövad erfarenhet I: *Forskning av denne världen II – om teorins roll i praxisnära forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet rapportserie, Rapport 2005, s.30-38. Tilgjengelig fra: <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2005-02-10-forskning-av-denna-varlden-ii.html> (Hentet: 23.10.20).
- Karlsson, Bengt og Oterholt, Frank (red) (2010) *Fenomener i faglig veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget. Sideantall: 186.
- Kierkegaard, Søren (1962-1964) *Synspunktet for min Forfatter-Virksomhed. En ligefrem Meddelelse*, Rapport til Historien, C.A Reitzels forlag, 1859, Samlede Værker bd 1-20, 3.utg., Utgitt av Rohde P.P, København 1962-64, bd 18 Tilgjengelig fra: <http://teol.ku.dk/skc/sab/citater/> (Hentet 18.10.20)
- Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. 3 utg. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag. Sideantall: 353.
- Larsson, Hans (1997) *Intuition. Några ord om diktning och vetenskap*. Stockholm: Albert Bonniers förlag. Sideantall: 88.
- Levinas, Emmanuel (1996) *Den Annens humanisme*. Oslo: Aschehoug & co. Sideantall: 252.

- Lien, Dag Ola og Skarsvåg, Kåre (2012) *God veiledning krever praktisk klokskap. En studie av hvordan god veiledningspraksis utvikles blant veilederne på lederutviklingsprogrammet Base Camp ved Luftkrigsskolen*. Master i kunnskaps- og innovasjonsledelse. København og Aarhus: Copenhagen Business School og Aarhus universitet Tilgjengelig fra: <https://docplayer.me/34622307-God-veiledning-krever-praktisk-klokskap.html> (Lest 07.07.20) Sideantall: 113.
- Løgstrup, Knud Eilert (1999) *Den etiske fordring*. Oslo: J.W Cappelens Forlag AS. Sideantall: 296.
- Lindseth, Anders (2020a) Diskrepanserfaring og svarevne I: Fuglseth, Kåre Sigvald og Halås, Cathrine Torbjørnsen. red. *Innføring i studiet av praktisk kunnskap. Anerkjennende, kritisk og konstruktiv praksisforskning*, s. 43-53. (Manuskript innsendt for publisering).
- Lindseth, Anders (2020b) Refleksiv analyse og prøving av erfaring I: Fuglseth, Kåre Sigvald og Halås, Cathrine Torbjørnsen. red. *Innføring i studiet av praktisk kunnskap. Anerkjennende, kritisk og konstruktiv praksisforskning*, s. 221-239. (Manuskript innsendt for publisering).
- Malterud, Kirsti (2012) *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget. Sideantall: 150.
- Mausethagen, Sølvi og Smeby, Jens-Christian (2011) *Kvalifisering til «velferdsstatens yrker» Utdanning 2011 – veien til arbeidslivet*, Statistisk sentralbyrå (2011) Tilgjengelig fra: <https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa124/sa124.pdf> (Hentet: 25.07.20)
- Mausethagen, Sølvi og Smeby, Jens-Christian (2017) *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*, Oslo: Universitetsforlaget. Sideantall: 264.
- Merleau-Ponty, Maurice (1969) *Tegn Udvalgte essays*. København: Rhodos. Sideantall: 282.
- Molander, Anders og Smeby, Jens-Christian (red.) (2013) *Profesjonsstudier II*, Oslo: Universitetsforlaget. Sideantall: 176.
- Molander, Bengt (1996) *Kunnskap i handling*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB. Sideantall: 272.
- Nergård, Jens Ivar (2013) *Den levende erfaring*. Oslo: Cappelen akademiske forlag. Sideantall: 265
- Nilssen, Olaug (2018) *Tung tids tale*. 2.utg. Oslo: Det Norske Samlaget. Sideantall 155.
- Nordland, Eva (1997) *Gruppen som redskap for læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal. Sideantall:172
- Polanyi, Michael (2000) *Den tause dimensjonen. En introduksjon til taus kunnskap*. Oslo: Spartacus forlag. Sideantall: 108.
- Prieur, Annick (2006) En teori om praksis. I: Prieur, A. & Sestoft C. *Pierre Bourdieu En introduktion*. København: forfatterne og Hans Reitzels Forlag, s. 23-69.
- Reichelt, Sissel og Rønnestad, Michael Helge (red.) (2011) *Veiledning i psykoterapeutisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.s. 67-77, s. 89-95 og s.163-180.
- Skjervheim, Hans (2002) *Mennesket*. Oslo: Universitetsforlaget. s.20-40, s.103-138.
- Solheim, Inger Johanne og Øien, Aud Marie (2014) Rettleiing som kroppsleg erfaring og kritisk refleksjon - eit aksjonsforskningsprosjekt. *Fontene forskning* 7(1), s.18-30.
- Thagaard, Tove (2018) *Systematikk og innlevelse En innføring i kvalitative metoder*. 5. utg. Bergen: Fagbokforlaget. Sideantall: 210.
- Tveiten, Sidsel (2013) *Veiledning – mer enn ord...* 4.utg. Bergen: Fagbokforlaget. Sideantall: 288.

Vaage, Lars Amund (2013) *Syngja*. Oslo: Oktober. Sideantall: 231.

Wackerhausen, Steen (2018) Hva er en fortelling? Ufærdige eksplorationer i fortællingens ontologi. I: Danielsen I. J. og Alteren J. red. *Erfaring som kunnskapskilde i profesjonspraksis. En vitenskaplig antologi*. Oslo: Novus Forlag, s.175-219.

White, Michael (2006) *Narrativ teori*. København: Hans Reitzels Forlag. Sideantall: 162.

Aakre, Marie (2016) *Jakten på dømmekraft Praksisnært etikkarbeid i helsetjenesten*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS. Sideantall: 289.

Aas, Karin Haarberg (2007) Utvikling av relasjonskompetanse. *Nordisk sosialt arbeid*, 27(1) , s.45-55