

«Hvordan beskriver NAV-ansatte at systemisk veiledning påvirker deres møter med brukerne?»

Veiledning på egen arbeidsplass- en forskjell som gjør en forskjell?

Tine Dahlskås Krogen, MGFAM10

Diakonhjemmet Høgskole.

Masteroppgave

Master i familieterapi og systemisk praksis.

Veileder: Ottar Ness

Antall ord: 22181

30.mai 2014.

Forord.

Før jeg startet opp på studiet i familierapi og systemisk veiledning for snart fire år siden, snakket jeg med en bekjent som var i avslutningsfasen med oppgaveskriving. Hun sa til meg at studiet hadde vært en lang reise som hadde fått sjelsettende betydning. Jeg tenkte: «det var da voldsomt!», for min erfaring med å studere var at jeg gikk på forelesning, leste og tok eksamen, deretter tenkte jeg ikke så mye over det. Jeg kunne i alle fall ikke beskrive det som sjelsettende, og i den grad det hadde vært en reise, hadde den foregått i nært og kjent farvann. Nå, fire år etter, har hennes ord blitt til mine, for dette har blitt en reise som har satt spor, gode, lærerike spor.

Det har vært mange som har hatt betydning for at reisen ble lærerik, morsom, slitsom, utfordrende og tankevekkende:

Først og fremst vil jeg takke de fem informantene som skrevet brev til meg hele tre ganger. Prosjektlederen hos NAV skal ha en stor takk for tilliten, og for raske og informative svar på mine mange spørsmål om prosjektet.

Jeg vil gjerne rette en takk til de som har veiledet meg i arbeidet med denne oppgaven:

Først Tone Bråten, som fikk meg på sporet av at dette kunne bli spennende, og Ottar Ness som alltid svarer kjapt, effektivt og godt, og som har gitt meg troen på at dette kunne bli en hel oppgave.

Tusen takk til Gavin Baker ved Kongsberg bibliotek for din «no problem» holdning! Bøker levert rett på døra er det jeg kaller god service!

Samarbeid med gode medstudenter på Facebook, telefon og hjemme hos hverandre har ikke bare vært nyttig og drivende, det har også vært veldig hyggelig og morsomt! Tusen takk for følget, jeg velger å tenke at det ikke stopper her, men at vi vil fortsette å holde kontakt for å snakke om fag og om andre ting.

Foreldrene mine fortjener en stor takk. Faren min har bidratt med barnepass og med sitt utdanningsstipend til datter som til tross for stadig høyere alder, ikke blir ferdig med å studere. Mamma har stilt opp som barnevakt, lunsj-date og «kontor-vert», noe som har vært både hyggelig og praktisk i slutfasen.

Til slutt vil jeg takke Thelma, Johannes og Erle. De to eldste har heiet på meg og gledet seg til jeg skulle bli ferdig, den minste ble født «midt i oppgaven», og har vært et muntrasjonsråd som har gjort hverdagen både morsom og krevende. Også Christian, kjære mannen min som har en tålmodighet de færreste er forunt å ha. Tusen takk for at du støtter, motiverer og ikke minst fikser praktiske saker mens jeg lukker meg inne med pc'n, skriver og realiserer meg «sjæl!».

Kongsberg, 21.mai 2014.

Tine Dahlskås Krogen.

Innholdsfortegnelse.

Innholdsfortegnelse.....	4
1 Innledning.....	7
1.1 Kort oppsummering.....	7
1.2 Bakgrunn for valg av tema.....	8
2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	11
2.1 Oppgavens relevans/betydning for studiets fagfelt og praksisfelt, kunnskap som finnes om tema i dag.....	11
3 Teoretisk rammeverk og gjennomgang av relevant forskning.....	12
3.1. Systemisk teori/perspektiv.....	12
3.1.1 Systemisk kommunikasjonsteori.....	13
3.2 Veiledning.....	18
3.2.1 Kjennetegn på systemisk veiledning.....	19
3.2.2 Makt i veiledning.....	22
3.3. Gjennomgang av relevant forskning.....	25
4 Metodologi.....	27
4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted.....	27
4.2 Veien fram til et ståsted.....	28
4.3 Sosialkonstruksjonisme.....	28
4.4 Kvalitativ forskning.....	30
4.4.1 Forskningstilnærming og forskningsmessige overveielser.....	30
4.4.2 Utvalg og rekruttering av informanter.....	32
4.4.3 Vurderinger rundt dette valget.....	33
4.5 <i>Datainnsamling, brevmetoden.</i>	33

4.5.1 Gjennomføring av datainnsamlingen.	34
4.6 Forskningsetikk.	35
4.6.1 Egen forforståelse.	36
4.7 Studiens kvalitet.	37
4.7.1 Reliabilitet.	37
4.7.2 Validitet.	38
4.7.3 Overførbarhet.	38
5 Forberedelse og analyse av data.	40
5.1 Presentasjon av innhentede brev.	40
Første brev: «Med ett blikk bakover, og ett framover».	40
Andre brev: «En forsiktig utforsking av nye begreper.»	44
Tredje brev. «På vei mot en endring av praksis?»	47
5.2 Valg av analysemetode.	50
5.3 Selvrefleksivitet over analyseprosessen.	53
6 Presentasjon av funn.	55
6.1 Relasjonell posisjonering i møte med bruker.	55
6.2 Betydningen av å avklare kontekst i møte med bruker.	56
6.3 Betydningen av hvordan spørsmål stilles i møte med bruker.	57
6.4 Betydningen av stillhet som virkemiddel i møte med bruker.	58
7 Diskusjon og implikasjoner.	59
7.1 Hvordan vi snakker sammen, har en betydning for samtalen.	59
7.2 Hvordan vi forholder oss til hverandre i en saksbehandler- bruker relasjon.	61
7.3 Stillhet, fra ubehagelig til nyttig.	63
7.4 Betydningen av makt i en veiledningskontekst.	64
7.5 Implikasjoner for praksis.	66
7.6 Fremtidig forskning.	67

7.7 Studiens mulige svakheter og styrker.....	68
8 Avsluttende kommentarer.	70
Referanser.....	71

1 Innledning.

1.1 Kort oppsummering.

I denne masteroppgaven har jeg fulgt et veiledningsprosjekt hos NAV. 30 medarbeidere ved et NAV - kontor på Østlandet har i et år deltatt i et relativt stort veiledningsprosjekt. Denne oppgaven handler om hvordan det er for noen NAV-ansatte å delta i et slikt prosjekt, hva som skal til for at det blir meningsfylt, og ikke minst hva som skal til for at den kunnskap som dannes i prosjektet, kan videreføres i deltakernes praksis og i deres møte med brukere. Oppgavens problemstilling er «Hvordan beskriver NAV-ansatte at systemisk veiledning påvirker deres møter med brukerne?»

Dette forskningsprosjektet er en kvalitativ studie. Jeg ønsket å forske på prosjektet over tid og valgte bruke brevskrivning som datainnsamlingsmetode. For å samle inn data brukte jeg altså «brevmetoden», dvs. at jeg inviterte fem av deltakerne i prosjektet til å skrive brev til meg, tre ganger i løpet av prosjektet Dette ga meg et grunnlag for kvalitativ analyse.

De 30 deltakerne som deltok i veiledningsprosjektet ble delt inn i tre grupper som fikk undervisning og veiledning sammen. For at informantene i min studie skulle ha et tilnærmet likt grunnlag for sine erfaringer med prosjektet, valgte jeg å plukke dem ut fra kun en av veiledningsgruppene. Jeg hadde derfor fem informanter i min studie.

Selv om denne studien er en kvalitativ studie, så har jeg samtidig vært inspirert av aksjonsforskning hvor det er viktig at det reflekteres over prosessen underveis, og at prosessen skal evalueres med tanke på å sette inn eventuelle endringer. Jeg hadde anledning til å snakke med prosjektleder hos NAV underveis i hele prosessen slik at de refleksjoner og evalueringer som kom fra «mine» informanter, kunne bringes videre og inn i prosjektet og eventuelt føre til endringer hvis det var ønskelig.

1.2 Bakgrunn for valg av tema.

Helt fra jeg startet på studiet i familierapi og systemisk praksis, har tankene naturlig nok stadig kretset rundt temaet: «Hva skal jeg skrive masteroppgave om?». Jeg trodde lenge at den kom til å handle om det som for meg er kjent og trygt, nemlig noe fra hverdagen i ungdomsskolen, men tilfeldighetene ville det annerledes.

Da det fra et NAV – kontor ble søkt etter en masterstudent som kunne følge et veiledningsprosjekt, ble jeg nysgjerrig og meldte min interesse. Etter å ha hatt oppklarende samtaler med prosjektleder hos NAV, og fått veiledning og ideer til hvordan jeg kunne gripe det an, fant jeg prosjektet så interessant at jeg «bare måtte» kaste meg på det.

Jeg har vært ansatt i ungdomsskolen i 19 år. Det meste av tiden som rådgiver og sosiallærer. Dette har gitt meg anledning til å ha en noe observerende posisjon overfor mine lærerkolleger i mange ulike kontekster. Spesielt når det gjelder implementering av nye standarder for undervisningspraksis og så videre, har jeg, som jobber i skolen, men ikke direkte med undervisning, hatt mulighet til å stå litt på siden av kollegiet og se det hele utenfra. Ved flere anledninger har det vært gitt tilbud om ekstern veiledning til lærerne i regi av blant annet Utdanningsdirektoratet, enten som en støtte når noe nytt skal prøves ut, eller som et tilbud for å jobbe med problemstillinger fra egen arbeidspraksis. Et eksempel på tilbud som har blitt gitt er Samtak, som var et flerårig nasjonalt satsingsprosjekt for en del år tilbake (St.meld. nr. 23 (1997–98)). Dette har, slik jeg ser det, blitt mottatt med lite entusiasme og iver hos en del lærere. Jeg har en del ganger opplevd at noen lærere har negative holdninger til å ta imot veiledning, og dette har forundret meg mange ganger. Slik jeg ser det, handler det jo om muligheten til å få hjelp og støtte til å forbedre og å utvikle sin egen praksis. Noen har sagt det rett ut: «Jeg gjør det sånn som jeg alltid har gjort det!», og jeg har spurt meg selv om hva som er galt med metodene som brukes i implementeringen, når det er slike holdninger man sitter igjen med. Det kan jo også være slik at noen opplever omorganisering som noe vanskelig uansett hvilken metode som brukes. Mange søker trygghet og kanskje den minste motstands vei, og blir utrygge av å skulle endre måten de tenker og gjør ting på.

På en annen side kan jeg også forstå disse reaksjonene. Den norske skolen har vært «utsatt» for svært mange endringer i form av et stadig skifte av læreplaner i løpet av få år. I følge Tidsbruk-utvalget (St.innst.219S (2010-2011)) skolen er «reform-trett». Lærerne føler at de

ikke får ro til å jobbe med en metodikk, før det kommer en ny. Denne oppfatningen ble støttet av den rød/grønne regjeringen Stoltenberg gjennom Tidsbruk-utvalget (ibid).

Karki Ulvestad (2012) støtter opp om dette når han sier at når reformiveren er stor, kan det hende at man kjenner ekstra behov for å hegne om egen profesjon, økt spesialisering og fremheving av egenart. Det kan nok hende at det blir større avstand mellom profesjonene, selv om det motsatte kanskje var hensikten.

I NAV har det også vært store endringer i løpet av få år. Kikker vi bare 10 år tilbake, eksisterte det ikke noe NAV. Hjelpetjenestene var organisert i trygdekontor, arbeidskontor og sosialkontor før NAV-reformen (St.meld.nr.14 (2002-2003)) trådte inn. NAV som organisasjon med ledelse og saksbehandlere blir stadig kritisert på grunn av treg saksgang, rigiditet i forhold til lovverk og manglende kommunikasjonsferdigheter for å nevne noe. Ansatte på NAV blir utsatt for trusler, og i løpet av den tiden jeg har jobbet med denne oppgaven, har en saksbehandler ved et annet NAV-kontor blitt drept av en bruker. Dette gjorde meg ekstra oppmerksom og trigget mitt engasjement, selv om jeg ikke ønsket å ha fokus på dette i oppgaven.

Dette var noe jeg hadde som «bakteppe» da jeg bestemte meg for å følge prosjektet hos NAV. Jeg var nysgjerrig på hvordan det er å bli veiledet i jobben, spesielt når veiledningen ikke er frivillig, men styrt og bestilt av ledelsen. Jeg hadde lyst til å finne ut av om deltakerne føler at veiledningen hjelper dem til å utføre jobben sin på en annen måte enn tidligere, og eventuelt på hvilken måte det har endret seg. Et annet spennende aspekt er om det at jeg som student kommer og stiller spørsmål vedrørende prosjektet, har noen betydning for deltakernes opplevelse av selve prosjektet.

Veiledningen som ble bestilt av ledelsen skulle ha en systemisk tilnærming hvor det er vektlagt at man ser individet i samspill med omgivelsene, og at man forstår menneskelige problemer som uttrykk for vansker i kommunikasjonen og i relasjonen mellom dem. Dette kan sees som et alternativ til at vanskene forklares med enkeltpersoners egenskaper, utviklingshistorie eller mangel på ressurser.

Prosjektet hos NAV kan kort skisseres slik: de 30 ansatte ble delt inn i tre grupper med ca.10 deltakere i hver gruppe. Prosjektet ble innledet ved at alle gruppene fikk fem økter á fem timer med undervisning i teoretisk grunnlagsforståelse. Her ble det systemiske perspektivet og reflekterende prosesser særlig vektlagt. Det var tenkt at reflekterende prosesser skulle være

veiledningsmetoden i prosjektet. Deretter hadde hver av gruppene veiledning i 10 samlinger á tre timer. I de første fem samlingene var fokus at deltakerne fikk ta opp temaer fra sin praksis, og at de fikk veiledning på dette. I de siste fem samlingene var deltakerne veiledere for hverandre. Det ble leid inn en ekstern veileder som fikk ansvar for undervisning og veiledning. Undervisningen og veiledningen skulle gjøre deltakerne i stand til å observere og veilede hverandre i det daglige på arbeidsplassen etter at prosjektet var over. Tanken og målet var altså at den kunnskap og de teknikker deltakerne tilegnet seg gjennom prosjektet, skal videreføres og «stå på egne bein».

Prosjektlederne for dette veiledningsprosjektet hos NAV brukte følgende beskrivelse av veiledning som utgangspunkt:

- Arenaer der medarbeidere på tvers av enheter får anledning til refleksjon, veiledning og tilgang til andres kompetanse.
- Systematisk og metodisk samhandlingsform i en gruppe bestående av to eller flere kollegaer med den hensikt å skape refleksjon, utvikling og læring.
- Tar utgangspunkt i spesifikke utfordringer i NAV og skal bidra til bedre brukermøter og verktøy i veilederrollen.
- Er prosess- og resultatorientert og skal bidra til å motvirke faglig ensomhet og avmakt.

Dette er hentet fra «Kompetansestrategi for NAV» i regi av Strategiseksjonen Arbeids- og velferdsdirektoratet (2012), og det er der prosjektet er forankret formelt sett.

2 Problemstilling og forskningsspørsmål.

Det var som nevnt mange temaer jeg hadde lyst til å forske på i forbindelse med veiledningsprosjektet i NAV. Jeg ble imidlertid mest opptatt av å finne ut om de NAV-ansatte opplevde at det å få systemisk veiledning på arbeidsplassen, påvirket deres møter med brukerne. Problemstilling for oppgaven ble derfor:

«Hvordan beskriver NAV-ansatte at systemisk veiledning påvirker deres møter med brukerne?»

Spørsmål jeg tenker kan gi meg svar på problemstillingen; forskningsspørsmål:

-Hva opplever de ansatte som endret i møtet med brukerne etter veiledningen?

-Hva opplever de ansatte som nyttig i møtet med brukerne etter veiledningen?

2.1 Oppgavens relevans/betydning for studiets fagfelt og praksisfelt, kunnskap som finnes om tema i dag.

I følge kompetansestrategien for NAV skal alle ansatte i NAV-systemet delta i en eller annen form for veiledning. Mine funn baserer seg på data fra et lite utvalg (5 personer) av disse ansatte, og hensikten ved undersøkelsen var å få frem deres beskrivelse av hvordan systemisk veiledning påvirker deres møter med brukerne. Selv om utvalget er begrenset, kan de være interessante og overførbare for ansatte i NAV som deltar eller skal delta i veiledning, og ikke minst for de som leder de prosessene veiledningen er en del av.

Denne oppgaven kan også ha relevans for andre arbeidsplasser som har, eller ønsker å ha fokus på veiledning.

3 Teoretisk rammeverk og gjennomgang av relevant forskning.

I dette kapitlet vil jeg presentere studiens teoretiske rammeverk og gjennomgå tidligere relevant forskning. Oppgaven bygger på sentrale temaer innenfor den systemiske grunnlagsforståelsen. Jeg har ikke funnet noe tidligere forskning som belyser problemstillingen min direkte, men har valgt ut forskning som omhandler veiledning på en relevant måte.

3.1. Systemisk teori/perspektiv.

Begrepet systemteori ble først brukt av Ludwig von Bertalanffy i 1920. Systemteori er, sammen med kybernetikk, et begrep som ofte blir forbundet med maskiner og teknisk vitenskap. Kommunikasjonsmodeller fra maskiner og teknikk er omformulert slik at de beskriver hvordan menneskelige systemer er en levende organisme i kontinuerlig forandring, til forskjell fra ting og maskiner, som er statiske gjenstander og kan styres av mennesker. (Jensen 2009). Sammen med elementer fra biologi, sosiologi, psykologi og antropologi, utgjør kommunikasjonsteori det som er grunnlaget for mye av arbeidet i det systemiske terapifeltet i dag (Jensen og Ulleberg 2011).

Grunnenheten i systemteoriene er «systemet». Det er mange måter å definere og beskrive et system på. Maturana (Maturana og Varela 1987) definerer et system som en enhet som skiller seg ut fra omgivelsene sine. Hall og Fagen (1956) definerer et system slik: «Et system er et sett komponenter (objekter), med relasjoner mellom komponentene (objektene) og mellom deres egenskaper» (sitert i Egeland og Schjødt 1989:45). For å avgrense et system kan vi, ifølge Egeland og Schjødt (1989:45), se på følgende kriterier som de viktigste:

- 1. Samhandling mellom komponentene i systemet er forskjellig fra komponentene utenfor systemet.*
- 2. Samhandlingen varer over tid.*

Eksempler på systemer er de fleste familier og helseinstitusjoner, fordi de kan oppfylle disse kriteriene. En arbeidsplass med en gruppe kollegaer, en veiledningsgruppe og en relasjon

mellom saksbehandler og bruker i en NAV-kontekst vil også oppfylle kriteriene. (Jensen 2009).

3.1.1 Systemisk kommunikasjonsteori.

Gregory Bateson(2005) er den mest innflytelsesrike personen når det gjelder utviklingen av systemisk teori og grunnlagsforståelse. Begreper som relasjon og sirkulære prinsipper er sentralt. Den systemiske forståelsen bryter med individperspektivet og lineære årsaksforklaringer.

Relasjon i et systemisk kommunikasjonsperspektiv handler ikke bare om forholdet mellom mennesker, men også forholdet mellom fenomener, erfaringer og hendelser. Når vi bruker relasjonsbegrepet som referanse og sammenlikner et fenomen eller et perspektiv med et annet, får vi en annen kunnskap enn det vi hadde gjort om vi studerte dem isolert. Batesons teori om det relasjonelle hadde sitt opphav i hermeneutikken. Hermeneutikken kan sies å være læren om blant annet menneskets fortolkning av verden (Ulleberg 2004). Vi, i vår vestlige kultur, liker gjerne å forklare sammenhengene mellom begivenheter og hendelser med en lineær årsaksforklaring (Jensen og Ulleberg 2011). I den systemiske teorien mener man at denne lineære årsaks- virknings- forklaringen bør forlates til fordel for en sirkulær forklaring, hvor det andre like gjerne kan være årsaken til det første. Det som blir interessant da, er hvordan fenomener og begivenheter er knyttet sammen, og ikke hva som er årsaken. Vi har allikevel behov for å organisere forståelsen av sammenheng. Da kan vi tenke oss et kart der vi konstruerer en beskrivelse eller en tolkning av hvordan vi forstår noe som årsaken til noe annet, og om hvor samspillet oppstår. Dette kalles å punktuere. I et samspill har man ofte en felles forståelse av hvordan man punktuere. Mange av våre punktueringer er kulturelt betinget, slik at vi har dem i fellesskap og punktuere på det samme. Innenfor systemer, som for eksempel på en arbeidsplass eller i en bestemt faggruppe, kan man ha utviklet bestemte punktueringsvaner som en slags felles ide for forståelse av samspill. (Jensen og Ulleberg 2011, Ulleberg 2004)

Vi kan ha nytte av å bruke begrepet punktuering for å forstå et samspill som fungerer dårlig. Vi kan se på samspillet sirkulært, tenke oss en sirkel- modell av samspillet, slik at vi kan forklare hvor vi har punktuert, og kanskje komme med bedre alternativer som kan gi en annen forståelse og nye muligheter for handling, og det blir uinteressant å lete etter årsaker.

Symmetriske og komplementære relasjoner betegnes som to hovedtyper av relasjoner. Vi ser som regel faktorer fra begge typer i relasjoner som varer over tid, og de kan begge oppleves som gode eller dårlige av de som inngår i dem.

I en symmetrisk relasjon punkterer deltakerne på likhet, og man forsterker hverandre gjensidig i et givende samspill eller i en krevende maktkamp. Den enes oppførsel bidrar til mer av samme oppførsel av den andre i et sirkulært samspill, og likheten øker.

I en komplementær relasjon er deltakernes følelse, atferd eller mening ulik. De er knyttet sammen ved at den enes atferd, følelse eller mening fører til mer av den andres tilpassede eller utfyllende atferd, følelse eller mening. Et eksempel kan være at jo mer den ene gråter og er svak, dess mer er den andre sterk og trøster. En NAV-kontekst med relasjonen saksbehandler og bruker, kan for eksempel være komplementær ved at jo mer brukeren uteblir fra sine plikter med å delta på kurs i regi av NAV, jo mindre økonomisk støtte kan saksbehandleren argumentere for at bruker skal få.

Symmetriske og komplementære relasjoner kan benyttes som analyseredskaper for å forstå samspill, både knyttet til tema og til situasjon. Samspillet må forståes sirkulært og «Det finnes ingen objektiv sannhet om et forhold, men tolkninger, punktueringer, mulige måter å forstå på.» (Ulleberg 2004:43).

Et annet sentralt begrep hos Bateson er kontekst. I følge Bateson er kontekst den psykologiske forståelsesrammen for å forstå situasjoner, handlinger og mening. Kontekst beskrives som noe som hjelper oss å tolke det vi skal forstå innenfor en kommunikasjonsmessig, meningsbærende ramme. Vi forstår alltid innenfor rammen, og aldri løsrevet. Dette skjer i en prosess som vi som regel verken kan planlegge eller sette ord på underveis. Et nærliggende, utvidende begrep er observasjonsramme. Hvordan vi tyder informasjon som ord og atferd, markerer en kontekst og avgjør hvordan vi forholder oss i gitte situasjoner. Hvilken mening en hendelse får, eller en atferd gir, avhenger av hvem som observerer den (Jensen og Ulleberg 2011).

Kontekst er knyttet til det ikke-verbale nivået i kommunikasjonen, og er forbundet med begrepene læring og informasjon. Læring kan skje hele livet, forandring er mulig og nye erfaringer gir oss ny informasjon som kan bidra til å endre vår forståelse av konteksten. «Kontekst er som oftest det som definerer informasjonen, men av og til kan ny informasjon gjøre at man endrer forståelsesrammen for et fenomen» (Jensen 2009:29). Hvis

forståelsesrammen er for smal til å inkludere konteksten rundt et begrep, vil fenomenet være umulig å forstå. Kontekstforståelsen er ulik fra person til person, slik at noe som oppfattes som informasjon for deg, kan oppfattes som noe helt annet av meg selv om vi er på samme sted til samme tid.

For å forstå konteksten tydelig og som en helhet, har vi hjelp av kontekstmarkører. Dette kan være konkrete ting som for eksempel religiøse symboler i en kirke eller i en moske, eller plassering av møbler og leker i en barnehage. Språk og signaler kan også markere kontekst ved hjelp av de ordene og den atferden vi utveksler med hverandre når vi kommuniserer. Det er vesentlig at vi har samme forståelse av innholdet i det vi kommuniserer (Jensen 2009). Her er kultur, oppvekst og erfaring viktig. En som aldri har sett eller hørt om en skøytebane før, vil nok lure på hva skøyter brukes til. Kan det være et skjæreredskap til å ha på bena?

Ved å tilegne oss flere beskrivelser om et fenomen, vil vi kunne se det fra flere sider og få en bredere og mer frodig beskrivelse av det. Dette kalles doble beskrivelser og er sentralt i vår forståelse av helhet (ibid).

Watzlawick og hans kolleger tok utgangspunkt i Batesons systemiske teori og presenterte en kommunikasjonsteori i boka «Pragmatics for Human Communications» i 1967.

Kommunikasjon er et omfattende begrep. Kommunikasjonen mellom mennesker i et systemisk perspektiv, handler om noe som er vidt definert og komplekst. Ved å se på fem grunnleggende antakelser, aksiomer, som er satt opp med utgangspunkt i Batesons kommunikasjonsteori, kan vi få litt hjelp til å strukturere og til å forstå rammene for systemisk kommunikasjonsteori. De danner et triadisk utgangspunkt for forståelsen ved at kommunikasjon handler om deg og meg, om saken og om det vi holder på med. Det handler aldri om bare deg og meg, for vi kommuniserer også alltid om noe (Ulleberg 2004). Disse fem grunnleggende antakelsene er:

1.-Det er umulig å ikke kommunisere.

Det er et kjennetegn ved mennesket at uansett om vi snakker, tier, foretar oss noe eller er passive, så kommuniserer vi noe som vil bli tolket og forstått av andre mennesker vi på en eller annen måte omgås med.

Eksempel: Hun som sitter på venterommet og med vilje ikke møter blikket til noen, men ser framfor seg og er uten mimikk i ansiktet, kommuniserer noe, akkurat som han som nikker og smiler (Jensen og Ulleberg 2011:22).

2.-Mennesker kommuniserer alltid om både innhold og forhold.

I kommunikasjon mellom mennesker vil vi kommunisere om både det vi vil formidle til hverandre, og om forholdet oss imellom. Dette skjer parallelt. Bateson (2005) mente at det å definere forholdet i kommunikasjonen er det vi er mest opptatt med, ved at vi hele tiden indirekte forteller hverandre hvordan vi ser på hverandre og på forholdet. Dette gjør vi ved å uttrykke ulike sinnsstemninger og holdninger overfor den andre. Dette gjør vi på mange måter, for eksempel ved hjelp av hvilke ord vi bruker, hvordan vårt kroppsspråk er og ved at vi tar kontakt med hverandre ofte eller sjelden. Et eksempel fra profesjonell praksis kan være bruker, saksbehandler i NAV og søknad om arbeidsavklaringspenger. De kommuniserer om søknaden, og de kommuniserer både direkte og indirekte om forholdet dem imellom, hvor det ligger implisitt at den ene i kraft av sin stilling skal hjelpe den andre.

3.- All erfaring er subjektiv, all persepsjon er en tolkning.

Det som et menneske erfarer, erfarer det med sine ideer, forståelser og persepsjoner av det som skjer. Vi har alle forskjellige måter å forstå verden på, fordi hver og en har sin individuelle måte å tolke den. Gjennom oppdragelse og kultur gjør vi oss erfaringer i fellesskap og vi oppfatter noe om hvordan andre tolker, men til syvende og sist er det bare jeg som har erfart det jeg har vært med på, og oppfattet det på akkurat den måten som jeg har.

Eksempel fra en veiledningskontekst: Saksbehandler ønsker å skape en trygg ramme for samtale med en ny bruker, og har booket et kontor i en rolig del av lokalet. Brukeren har erfaring fra krig i sitt hjemland, og har opplevd tøffe avhør med tortur. Den erfaringen kan gjøre at han tolker en situasjon der han skal sitte alene på et kontor bak en lukket dør og svare på spørsmål om hva han har gjort i det siste, som truende. Dersom han ikke svarer på spørsmål eller uteblir, vil kanskje saksbehandler, som ikke deler denne erfaringen, kunne tolke dette som at brukeren ikke er interessert.

4.-Samspill mellom mennesker må forstås sirkulært.

Samspillet mellom mennesker henger sammen på den måten at det ene budskapet ikke er årsaken til det andre, men at det handler om en gjensidig prosess der alle parter påvirker hverandre, med bidrag og ansvar. Hva som defineres som opphavet, årsaken eller utgangspunktet til en ytring eller en handling, er basert på tolkning. Ved å bruke en sirkulær forståelsesramme vil vi kunne forstå egenskaper ved et individ på en annen måte. Det er i relasjonen til noe eller noen at egenskapene vises.

Det samme eksemplet fra forrige punkt kan brukes her. Hvis saksbehandler tolker atferden som unnasluntring, vil hun kanskje presse på med mer konfronterende spørsmål ved neste anledning, noe som igjen gjør brukeren mer redd og engstelig. Basert på tidligere erfaringer hos brukeren, vises denne atferden i relasjon til lignende situasjoner. Ved å punktuere på hva det er som skjer i møtet, vil saksbehandleren ha mulighet til å endre rammen for hvordan og hvor hun møter brukeren.

5.-Relasjonsperspektivet er grunnleggende i all kommunikasjon.

Relasjoner er, som tidligere nevnt, ikke bare noe som handler om hvordan vi forholder oss til andre mennesker, men også om forholdet til fenomener, erfaringer og hendelser. Vi kan ikke melde oss ut av kommunikasjonen med andre, fordi vi erfarer oss selv, hverandre og verden i relasjoner (Ulleberg 2004).

Jensen (2009) eksemplifiserer med en sosionom som organiserer sitt arbeid vedrørende noe hun synes er viktig. Sosionomen kommuniserer at klienten er en god klient, og klienten ser på seg selv som tillitsfull. Sosionomen får vite om seg selv at hun er dyktig, omsorgsfull og tillitsvekkende. Det er umulig å si noe om hvem som begynner å kommunisere, og hvor en sirkulær prosess starter (ibid).

Kommunikasjonsteori er en forutsetning for systemisk forståelse, og systemisk forståelse er å gjøre bruk av kommunikasjonsteori når en ønsker å forstå samspill i familier og andre sosiale systemer (Jensen 2009). Vi kan forstå alt mennesker gjør i et kommunikasjonsperspektiv.

3.2 Veiledning.

Veiledning kan beskrives på mange måter, og brukt i mange sammenhenger. Veiledning i utdanning (Ulleberg 2004) er et eksempel, men det er veiledning som er knyttet til utøvelsen av oppgaver i et yrke som omhandles i denne oppgaven. Beslektede begreper, som ofte brukes om hverandre i faglitteraturen, er rådgivning, coaching, supervisjon og konsultasjon (Johannessen m.fl.2010). Målet for veiledningen er å utvikle seg i det yrket man har, noe som skjer i en læreprosess mellom to eller flere personer for å skape mening og ny forståelse. Da vil nye handlingsalternativer oppstå, også i profesjonelle sammenhenger (Gjems 2012, Ulleberg 2004). Relasjon er sentralt i veiledningssammenheng(ibid). Relasjonen mellom deltakerne og veileder, og deltakerne imellom, må være avklart og støttende for at de alle skal kunne utvide sin forståelse og skape ny mening. Gjems (2012) hevder at hvis man svarer til hverandres forventninger og rolleoppfatninger, vil man ha større muligheter for å lykkes med det man ønsker i veiledningen. Tom Andersen (1999) foreslo å bruke «samarbeid» som begrep i stedet for «veiledning», og det handlet om et ønske om å redusere maktulikheten i forholdet mellom veileder og den som blir veiledet. Gjems (2012), understreker at makt og innflytelse kan fordeles mellom de som deltar i samhandlingen gjennom ord og tanke. Med dette menes det at de har en anerkjennende holdning overfor hverandres subjektive erfaringer og forståelse, og at de hevder sine meninger på en respektfull måte(ibid). Ulleberg (2004) presiser viktigheten av at veileder og deltaker både innledningsvis og fortløpende avklarer relasjon og kontekst for veiledningen. Dette er viktig for blant annet å bli klar over den andres, og å synliggjøre sine egne forventninger, og for å avdekke eventuelle misforståelser(2004).

I denne oppgaven er jeg opptatt av å undersøke på hvilken måte det at saksbehandlerne ved et NAV-kontor får systemisk veiledning, påvirker saksbehandlerenes møte med brukerne ved kontoret.

Jeg belyser teori om systemisk veiledning både fordi det er denne typen veiledning saksbehandlerne deltar i som gruppe/system sammen med veileder, og fordi målet med denne veiledningen er at saksbehandlerne skal bruke det systemiske tankesettet og alt hva det innebærer, i sitt virke sammen med brukerne- som de danner et nytt system med.

3.2.1 Kjennetegn på systemisk veiledning.

Veiledning fra et systemisk perspektiv betegner jeg som systemisk veiledning. Begrepene som brukes for å forklare problemer, fenomener og hendelser kommer fra systemisk familieterapi og tenkning. Innenfor systemisk familieterapi har det utviklet seg ulike retninger hvor Milano-gruppen har vært en inspirasjon (Hårtveit og Jensen 2004). Løsningsfokustert terapi er et eksempel, reflekterende prosesser (Ulleberg 2004), språkssystemisk terapi (Jensen 2009), samarbeidsbasert terapi (som er en holdning innen den språkssystemiske tilnærmingen) (Bagge 2007), er noen andre. De samme betegnelseene kan også brukes i veiledning. I veiledningsprosjektet som denne studien bygger på, brukes det en eklektisk tilnærming, det vil si at man bruker elementer fra flere ulike metoder samtidig.

Systemisk veiledning skiller seg fra andre, mer tradisjonelle, måter å drive veiledning på. Ofte baserer veiledning seg på en klassisk humanistisk forestilling om at mennesket har mange uutnyttede ressurser i seg som det lengter etter å realisere (Moltke 2009). Maslows behovspyramide er et eksempel på denne forestillingen, og selvrealisering kan sies å være målet for en slik type veiledning (ibid). I systemisk veiledning er det mer fokus på veisøkers relasjoner og forståelsessammenhenger, og hvordan disse hemmer eller fremmer ulike samspillsmønstre (ibid). Fokuset i systemisk veiledning er interaksjon og relasjon. All erfaring er subjektiv, det er mulig å forstå virkeligheten på mangfoldige måter, og vi kommuniserer alltid med våre omgivelser. Vi må flytte blikket fra individet og forstå folk som en del av de relasjoner de inngår i (Jensen 2008, Ulleberg 2004).

Når man jobber på denne måten, driver man med metakommunikasjon på mange nivåer. Vi snakker om praksis, vi snakker om den kommunikasjonen som foregår i løpet av arbeidsdagen, for eksempel om kommunikasjonen mellom bruker og saksbehandler. Ulleberg (2004) sier at «Vi snakker om å snakke sammen, om måter å utforme veiledningen på» (2004:97). Hensikten med veiledning er derfor at den eller de som blir veiledet, skal få øye på nye perspektiver vedrørende sine måter å forstå seg selv på gjennom å se disse i rasjonelle, diskursive og kontekstuelle sammenhenger (ibid).

Begrepene fra Batesons kommunikasjonsteori om kart og terreng er nyttige her. Begrepet kart brukes om menneskers subjektive holdning til terrenget, som er begrepet som brukes om omverdenen. Kartet er menneskets subjektive forståelse av en mulig objektiv virkelighet, terrenget. Det utforskes hvilke kart folk har, om andre kart kan benyttes, og hvilke kart en

ikke ønsker eller kan ha (Gjems 2012). I veiledning vil veisøkers kart med subjektive tolkninger endres, nyanseres eller utvides ved hjelp av veileders spørsmål og utforsking (ibid).

All erfaring er subjektiv, derfor vil det ved veiledning komme fram mange ulike forståelser og muligheter som det kan prioriteres i, utvikles på og handles ut fra. Dette kalles et multivers (Moltke 2009). Det var Maturana som introduserte begrepet, og han la vekt på «at det er hver enkelt struktur som avgjør hvorledes de persiperer eller forstår virkeligheten.» (Ulleberg 1994:122). Teoriene om multivers og annenordens kybernetikk handler om en systemisk forståelse om at det kun er mulig å forstå virkeligheten i sammenheng med relasjoner, helhet og sirkularitet. Hvis man skal studere et system, må man også studere seg selv, da en nøytral og observerende posisjon utenfor systemet framstår som en umulighet. Dette er en videreutvikling av førsteordenskybernetikken, hvor man tenkte at man kunne observere, tolke, beskrive og konstruere relasjonene i for eksempel en veiledningsgruppe (Jensen og Ulleberg 2011).

I veiledning kan man tilegne seg måter å reflektere på som kan være med på å danne et mønster for hvordan man håndterer andre problemer. Refleksjon over egen praksis, hvor egne holdninger, ideer og så videre, undersøkes. Det at kartene, både egne og andres, kan utforskes, undersøkes og forandres, er blant de ideene som gjør at veiledningen kan få betydning også etter at den er avsluttet. Resultatet kan bli en mer profesjonell og reflektert praksis (Gjems 2012, Ulleberg 2004)

Mennesker som er i vanskelige situasjoner i livet sitt, har ofte fastlåste tankemønstre som det kan være vanskelig å komme ut av. En mulig vei til endring kan være å endre tankemønsteret, skape forandring. Forandring kan ikke tilføres utenfra, den må oppstå innenfra, og i relasjon mellom mennesker i dialog. Tom Andersen(2005) snakker om at forandring kan være begrensende eller utviklende:

Den anden slags forandring optræder, når der frit kan utvæksles ideer mellem to eller flere personer, samtidig med at man sikrer, at begges eller alles integritet beskyttes. Under sådanne betingelser kan der opstå nye ideer om at vite eller sanse eller handle, eller man kan få nye ideer til at udnytte de muligheder, som allerede findes i ens repertoire.

(2005:36)

Ny mening kan altså tilføres det som er fastlåst og vanskelig for å skape en ny historie.

Bateson brukte uttrykket "en forskjell som gjør en forskjell" da han skulle definere hva det grunnleggende i all informasjon er. Ideen om at det er uendelig mange potensielle forskjeller i en relasjon eller i en hendelse, og at hvilke forskjeller som blir betydningsfulle for meg, avhenger av meg som ser, oppfatter og erfarer. Tom Andersen kombinerte dette med erfaringer gjort av fysioterapeuten Aadel Bulow-Hansen og begynte å snakke om tre typer forskjeller, men at det kun er en av dem som *gjør* en forskjell (Ulleberg 2004:122).

1. Hvis samtalene og spørsmålene er for vanlige, blir alt ved det samme, da skjer det ikke noe nytt.
2. Hvis det nye og uvanlige er for avvikende, risikerer man at folk lukker seg og alt blir som tidligere.
3. Hvis samtalen er passe uvanlig, hvis den utgjør en passe forskjell, kan det gi folk inspirasjon til å tenke nye tanker, og til å gå nye veier.

Dette ble først brukt med klienter i psykoterapi, men kan gjerne overføres til veiledning. En veisøker som ikke vet hvordan hun skulle komme seg videre i en vanskelig situasjon trenger noe som er annerledes, men ikke for annerledes eller uvanlig. Ved å merke seg veisøkerens måte å delta i samtalen på vil man kunne merke seg om veilederens bidrag er for forskjellig, for likt, eller om det passer. Man må være sensitiv og oppmerksom på veisøkers tegn og signaler for å legge merke til dette. Dette er inspirert av Maturana, som snakker om at det er strukturen hos hver og en av oss som avgjør hvordan vi forstår og persiperer virkeligheten. Alle beskrivelser og forståelser av fenomener er verken riktige eller gale, og informasjonen, forskjellen, bør være individuelt tilpasset (ibid).

Alle levende systemer er i kontinuerlig forandring, og forandring er dermed en del av selve livet. Et system kan opprettholdes som system over tid selv om strukturen i det er i kontinuerlig forandring i form av et vekselspill mellom forandring og stabilitet (Keeney & Ross 1985). De forestillinger deltakerne i et system har om seg selv, opprettholder stabiliteten i systemet. Strukturen i et system endres med tiden, og fleksibiliteten i systemet avgjør hvordan systemet makter å takle forandringen.

Watzlawick, (Watzlawick m.fl. 1980) snakker om to typer forandring; førsteordens og annenordens forandring. Førsteordens forandring er en type forandring som kan finne sted innenfor den selvforståelse eller ideverden systemet allerede har. Et eksempel kan være at en pedagogisk veileder gir råd til en lærer som sliter med å få ro i klassen når undervisningen

skal begynne. Hun sjekker først ut lærerens vaner, det vil si hvordan han pleier å gjøre det, og gir instruksjon som kanskje løser problemene i løpet av få dager.

Det er ikke alltid at gode råd virker, selv om det absolutt er forsøket verdt å prøve. Det kan hende at løsningen ligger utenfor systemets kjente ramme, og man må utvide og finne nye rammer som kan gi en ny forståelse for å løse problemet (Jensen 2009)

Annenordens forandring handler altså om en ny forståelse, og det kan også innebære nye funksjoner og ideer. Det er først når vi forsøker å løse et problem at vi finner ut om det krever en første- eller annenordens forandring. Man kan finne overraskende og nye løsninger, som gjør at systemet kanskje endrer sitt syn på seg selv og sine funksjoner (ibid).

3.2.2 Makt i veiledning.

Hvordan mennesker forholder seg til hverandre i en veiledningssituasjon, er avgjørende for utbyttet for de som deltar. Mennesker kommuniserer alltid med hverandre, både om innhold og om forhold. Dette kan knyttes til maktbegrepet, som Jensen og Ulleberg (2011:72) sier: «Det hevdes at makt er et aspekt ved alle relasjoner, at den kan opptre åpent eller skjult, og at den viser seg i handlinger». Makt er et nøytralt begrep og mange ganger en forutsetning for å kunne hjelpe. Begrepene makt og diskurs er sentrale i den kritiske kommunikasjonsteorien, hvor det å avsløre makt og maktbruk er sentralt (Jensen og Ulleberg 2011).

Habermas snakket om diskurs som ideal for en samtaleform. Han satte som mål for kommunikasjonshandlinger at man skal lære seg å innta den andres ståsted gjennom den maktfrie dialog og den frie diskursen (ibid). Dette kan sees i sammenheng med grensekryssende arbeid, hvor det ved å krysse grenser, skapes en ny ekspertise eller utviklingsforståelse. Dette skapes i grenselandet mellom aktørene, da verken den enes eller andres forståelse har forrang som det eneste rette. Målet er ikke at man skal finne en beskrivelse eller en forklaring. Dialog er en gjensidig prosess, og relasjonen er subjekt til subjekt (Bakhtin 1981).

Foucault har hatt stor innflytelse for å gi fagfeltet innen systemisk terapi og veiledning et perspektiv på makt. Han hevdet at maktdiskurs handler om det språklige som ligger implisitt i måten vi danner begreper, snakker og tenker om verden (Foucault 1999). Begrepet definisjonsmakt er brukt om dette fenomenet. Definisjonsmakt kan også beskrives som en

kamp om situasjonsforståelsen (Solheim og Øvrelid 2001). Makten er integrert i menneskets væremåte og har alltid betydning for måten vi forholder oss til hverandre på i ulike relasjoner (Foucault 1999).

I en veiledningssituasjon vil maktrelasjonen alltid være til stede på flere nivåer. Solheim og Øvrelid (2001:139), hevder at «Ein viktig del av maktkampen på ein arena går nettopp ut på å kome i posisjon til å definere kva som skal vere tema for diskusjon, og kva som ikkje skal vere det». Relasjonen mellom veileder og veisøker vil derfor være preget av maktforskjeller. Da Tom Andersen(1999) foreslo å bruke begrepet samtale i stedet for veiledning, var det på grunn av maktulikheten som kan oppstå mellom veileder- og veisøker -rollene. Veisøker kan kjenne at han står fast i sin situasjon og ha en forventning om at veileder skal innta en ekspertposisjon og gi gode svar slik at veisøker kommer seg videre. Det er viktig at veileder tar ansvar for å tilstrebe mest mulig likeverd. Veisøkers kunnskaper og erfaringer ligger til grunn for de erfaringer og perspektiver som tas opp i veiledningen. Disse må anerkjennes og bygges videre på gjennom læring og utvikling, avhengig av kontekst og subjektiv erfaring (Gjems 2012).

Dette støttes også av Moltke(2009), som skriver at en av grunntankene i systemisk tenkning er at man ikke kan lære en annen person noe, men at man som veileder kan medvirke til at læring skjer ved å utøve en passe forskjell. Det kan være fristende for en veileder å «la seg rive med» av muligheten til å forandre andre mennesker, og det kan være fristende for veisøker å «henge seg på» en som uttrykker at han/hun ønsker å hjelpe. Måten de ulike aktørene i veiledningssystemet posisjonerer seg på, er avgjørende for maktforholdet dem imellom. Dersom veileder posisjonerer seg selv som hjelper, vil veisøker posisjonere seg som hjelpeløs. Hvis veileder posisjonerer seg som ekspert, blir veisøker det motsatte. Dette kan være avhengighetsskapende for begge parter, og det er veileders ansvar å vise varsomhet og omtanke, slik at en avhengighetsrelasjon ikke oppstår. Veileder bør forsøke å se seg selv, veisøker og veiledningssituasjonen utenfra, det vil si i et metaperspektiv. Hva karakteriserer det systemet de utgjør sammen, og hvilke mønstre har det? Det at veileder er en del av systemet, kan beskrives som annenordens kybernetikk. Førsteordens kybernetikk brukes om kommunikasjon der noen står utenfor systemet og observerer(ibid).

Ulvestad (2012), peker på at veisøker i en veiledningsgruppe er mer fanget i sin rolle enn hva en hjelpesøker er i for eksempel NAV-systemet. Hjelpesøkeren, i denne oppgaven kalt bruker, kan be om å bytte saksbehandler, mens veisøker kanskje er forpliktet til å delta i veiledningen

som en del av sitt arbeidsforhold. På en annen side er brukerens stemme uten makt i veiledningsrommet da veisøker kan fremstille brukers situasjon gjennom sine filtre og tolkninger. Det trekkes fram at både veisøker og veileder vil vinne på å trekke brukerne mer inn i veiledningen gjennom en lite hierarkisk struktur hvor brukerne vil kunne få mer innflytelse på sitt eget hjelpetilbud. Dette kan sees på som en motvekt til mer manualstyrte prosesser som kritiseres for å være lite klient - og brukervennlige.

Jensen og Ulleberg (2011) skriver at det å vedkjenne seg maktforholdet i relasjonen til brukerne, er en del av profesjonaliteten. Dette kan også overføres til veiledningsrommet, både i relasjonen mellom veileder og veisøker, og i forholdet veisøkerne imellom i en gruppe. Det at noen deltakere får gjennomslag for sine beskrivelser og oppfatninger av virkeligheten ved for eksempel å gi tydelige signaler på hvilke saker som skal tas opp i veiledningen, kan gi dem et maktmessig overtak. Dersom en deltaker stadig er «frampå» med aktuelle problemstillinger fra sitt praksisliv, vil dette kanskje dempe de andre deltakerne, spesielt dersom ikke veileder er tydelig på ramme og struktur. Dette kan vise seg på flere måter, også utenfor veiledningsrommet. Hvordan deltakerne fokuserer positivt eller negativt på det å få veiledning, om temaer eller annet fra veiledningsrommet når de snakker med sine sammen i kantinen eller andre steder, vil ha innvirkning på maktforholdet dem imellom. Hvis en av deltakerne uttrykker at: «jeg følte virkelig at veiledningen i dag gjorde at jeg kom et skritt videre i den vanskelige saken jeg står i», vil det påvirke maktforholdet i gruppa. Det samme vil utsagn som: «dette med veiledning er bortkastet, jeg lærer ingenting som jeg ikke kan fra før!».

Likeverd er et verdsatt moralsk prinsipp i vår del av verden. Det enkelte liv har betydning, uavhengig av posisjon i samfunnet. Men vi er påvirket av diskursene som råder for hvordan samfunnet forholder seg til ulike fenomener (Solheim og Øvrelid 2001, Aadland 2000). Det stilles spørsmål ved om det er mulig å forholde seg likeverdig ut fra et maktperspektiv når diskurser i samfunnet styrer holdninger og atferd. Av hvem og på hvilken måte en veiledningsprosess settes i gang, har noe å si for hvordan makt utspilles. Dersom veiledning på en arbeidsplass ikke er initiert fra de ansatte, men fra ledelsen, vil dette påvirke maktforholdet i veiledningsrommet på en annen måte enn dersom det var deltakerne selv som hadde tatt initiativ til veiledningen.

3.3. Gjennomgang av relevant forskning.

Jeg har ikke funnet forskning som direkte belyser hvordan systemisk veiledning påvirker de ansattes møte med brukerne, men jeg har funnet annen forskning som har relevans fordi den handler om veiledning i forhold til yrkesutøvelse. Jeg vil nå presentere dette.

Skjerve og Reichelt (2009) har intervjuet veiledere og spesialister i klinisk psykologi om deres bruk av reflekterende team i sin veiledningspraksis med andre terapeuter. Det var altså snakk om fagveiledning uten klienter til stede. De hadde alle på forhånd oppgitt at de brukte reflekterende team, og i undersøkelsen kom det fram at de brukte forskjellige tilnæringsmetoder. Funnene i studien viste til både fordeler og ulemper ved bruk av reflekterende team. Blant fordelene nevnes det at både veileder og deltakere blir fristilte til å snakke sammen, noe som skaper bevegelse, likeverd og rikt idetilfang i gruppen. Likeverdet mellom deltakerne blir framhevet som en kommunikasjonsfremmende betingelse.

Denne fristilte formen kan også føre til at veileder får vanskeligheter med å formidle kunnskap. Dette kan være en ulempe. Det nevnes også at det kommer refleksjoner som anses som lite nyttige, ofte fordi de andre deltakerne ikke har forstått hva som egentlig var utfordringen eller dilemmaet, eller at refleksjonene kan ha blitt utprøvd i praksis tidligere.

Tilfredsheten med å bruke reflekterende team var høy blant de som deltok i undersøkelsen, men den sier ikke noe om utbyttet. Det er ikke gjort forskning på feltet, derfor er det vanskelig å vite hva som skal til for at utbyttet skal optimaliseres slik at det gir gode utviklingsmuligheter for de som deltar.

Geir Høstmark Nielsen m.fl. (2013) har gjort en enkel spørreundersøkelse blant Psykologspesialister som har deltatt på Psykologforeningens videreutdanning i veiledning. Resultatet av undersøkelsen viser at de fleste opplevde at veiledningen ga dem utbytte, faglig og personlig.

Den svenske jordmoren og forskeren Severinsson (1998) har forsket på veiledning som brobygging mellom teori og praksis for studenter i sykepleie. Hun har også gjort en gjennomgang av forskning vedrørende veiledning for sykepleiere. Forskningen viser at sykepleiere som deltar i veiledning, føler økt faglig identitet og mer trygghet i møte med pasienter.

Det er flere som har forsket på veiledning i en NAV-kontekst, blant annet Mannsåker (2013), som i sin masteroppgave belyste betydningen av et ikke-vitende perspektiv, samarbeid og relasjon mellom saksbehandler og bruker. Hun peker på at NAV-konteksten er en fastlåst, normativ kontekst, hvor det er krav til dokumentasjon og måloppnåelse. Men allikevel kan det, ved at man er tydelig på disse rammene overfor bruker, være et handlingsrom hvor man kan ta i bruk en ikke-vitende holdning. Dette styrker brukerens muligheter til å kunne ta nyttige valg (Mannsåker 2013).

Som nevnt belyser ikke dette min problemstilling presist, men det er et eksempel på at man ved å ta i bruk verktøy fra det systemiske perspektivet, kan føre til forandring for brukeren.

Furu (2007) har forsket med lærere i aksjonsforskningsprosjekter, og i hennes doktorgradsavhandling finner jeg også noe som ikke helt belyser problemstillingen min, men som kan ha relevans allikevel. Da hun i slutten av et prosjekt lot lærerne jobbe med sin forståelse av egen praksis, syntes de at de fikk øye på sine egne lærererfaringer gjennom tilegnelsen av nye redskap. Dette gjorde at fokuset på elevenes læring ble større. De kunne med nye øyne se erfaringer, praksis og kunnskap de hadde med seg (Furu 2007). Slik jeg ser det, er dette relevant i forhold til min problemstilling ved at det peker på at læreren blir klar over stryken i sin egen praksis og dermed økte fokuset på elevenes læring. I veiledningsprosjektet er målet at saksbehandlerne skal få økt kompetanse på eget arbeid med å se brukernes perspektiv på en fornyet og mer hensiktsmessig måte.

Til slutt nevner jeg Jensen (2006), som er opptatt av at den terapeutiske relasjonen har betydning for at det skal skje forandring i psykoterapi. Han henviser til forskning gjort av blant annet Wampold (2001) og Lambert (2004). Jensen antar at betydning av relasjon er like viktig på andre felt, for eksempel mellom hjelper og klient, lærer og elev. Dette har relevans i forholdet mellom saksbehandler og bruker i NAV-konteksten, og at relasjonen kan bli styrket ved for eksempel økt fokus på kommunikasjon og måter å være sammen på.

4 Metodologi.

I dette kapitlet redegjør jeg for hva den metodiske tilnærmingen til undersøkelsen går ut på. Dette er en kvalitativ studie, og jeg forklarer derfor dette perspektivet. Jeg presenterer først vitenskapsteori og veien fram til et vitenskapsteoretisk ståsted med vekt på sosialkonstruksjonisme. Deretter følger en presentasjon av hva kvalitativ forskning er, hvordan jeg har tilnærmet meg den. Jeg har vært inspirert av aksjonsforskning, spesielt i under planlegging av den empiriske undersøkelsen, derfor velger jeg å skrive litt om hva det er. Videre skriver jeg om hvordan jeg samlet data, nemlig ved hjelp av brev fra fem informanter som er saksbehandlere i NAV-systemet. Tilslutt i kapitlet har jeg skrevet om valg av analysemetode, kort om hvordan dette ble gjort og avslutningsvis refleksjon over prosess og metode.

4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted.

Vitenskapsteoriens oppgave er å finne ut hvilken kunnskap som er gyldig og sann. Dette forsøker den å nå ved å reflektere systematisk over vitenskapelig praksis og resultatene av slik praksis. Et de sentrale spørsmål i vitenskapsteorien er ontologi, hva vi tror er virkelighet-essensen i et problem, et annet er epistemologi, hvordan vi oppnår kunnskap om den virkelighet vi er i (Dallos og Vetere 2005). Etikk er også viktig i vitenskapsteorien, og handler om hvilke etiske normer den vitenskapelige virksomheten reguleres av (Halvorsen 2008:54). Hvordan jeg stiller meg ovenfor disse spørsmålene har betydning for min praksis, både som sosiallærer og familieterapeut, og nå som forsker på mastergradsnivå. Det vil ha betydning for hvilke metoder jeg velger, hvilke posisjoner jeg stiller meg i, og for hvordan jeg forholder meg til det som kommer fram av forskningen.

Bateson (2005) hadde et annet syn, han mente at epistemologi og ontologi ikke kunne skilles. Han brukte epistemologi som betegnelse for begge, og beskriver det som premisser som styrer tilpasningen mellom mennesket og det fysiske miljø. Den ubevisste oppfatningen av verden vil være styrende for hva vi ser og hva vi gjør, og omvendt.

4.2 Veien fram til et ståsted.

På min vei gjennom studiet og i arbeid med oppgaven, har min bevissthet vedrørende det systemiske perspektivet økt. Fra min grunnutdanning som lærer hadde jeg et relativt lineært, tradisjonelt ståsted. Dette endret seg veldig raskt da jeg begynte som lærer i ungdomsskolen som 21-åring. Jeg ble opprørt over kollegaers «håndtering» av elever som ikke oppførte seg slik skolesamfunnet forventet av dem. Jeg opplevde at enkeltelever fikk harde konsekvenser uten at årsaken til deres handlingsmønster ble utforsket. Det tok ikke så lang tid før jeg brukte mye av arbeidsdagen min på gangen i samtale med «urokråkene». Dette måtte jeg ta konsekvensen av, i form av å ta mer utdanning for å lære om spesial- og sosialpedagogikk. Siden har jeg brukt nesten all min tid i yrkeslivet til å snakke med elever, foresatte og kollegaer om hva det er som skal til for at mestring skal skje.

I løpet av studiet i familierapi og systemisk praksis har forståelsen falt enda mer på plass. Det har vært, og er fortsatt, en sirkulær prosess både når det gjelder det å forstå teorien og det å plassere meg selv i det teoretiske landskapet. I oppgaven legger jeg vekt på et sosialkonstruksjonistisk ståsted, men jeg vil også forholde meg pragmatisk og eklektisk til teori og metode som presenteres.

4.3 Sosialkonstruksjonisme.

Konstruktivisme og konstruksjonisme er ifølge Gergen (2010) begreper som kan brukes om hverandre. Jensen (2011) inkluderer også bl.a. sosial konstruktivisme og sosial konstruksjonisme inn under konstruktivisme som hovedbegrep. Jeg velger å ha fokus på sosialkonstruksjonisme, da det er dette jeg mener har relevans for oppgaven.

Sosialkonstruksjonisme er i likhet med konstruktivisme et sentralt begrep innen fagfeltet familierapi og systemisk praksis. Sosialkonstruksjonisme handler om at mening og virkelighet konstitueres gjennom språket, og at språket alltid er noe sosialt mellom mennesker og en del av kulturen. Virkeligheten konstrueres sosialt ved at vi mennesker samhandler med hverandre (Freedman og Combs i Lundby, 1998:78). Vi skaper oss selv, de vi samhandler med, og relasjonen mellom oss på en gang. "Med dette utgangspunktet er terapi samtaler der mening fremstår i selve samtalen." (Hårtveit og Jensen 2004:60). Freedman og Combs

(i Lundby 1998:78) beskriver disse holdningene innenfor et sosialkonstruksjonistisk ståsted:

- «1. Virkeligheten blir sosialt konstruert.
2. Virkeligheten konstitueres gjennom språket.
3. Virkeligheten blir organisert og bevart gjennom historier/narrativer.
4. Det finnes ingen grunnleggende/essensielle sannheter om folk.».

Lundby (1998) sier at det er viktigere å nærme seg folk med disse holdningene, enn å bruke spesielle «narrative teknikker», og at disse holdningene kan gi oss nyttige ideer om hvordan familier og større sosiale sammenhenger forhandler makt, kunnskap og «sannhet».

Kunnskap eksisterer i relasjonen mellom mennesker og verden. Det er samtalen mellom mennesker som er det sentrale framfor et samspill med en «ikke-menneskelig virkelighet». «Erkjennende subjekter oppfattes ikke som isolerte øyer, men som eksisterende i et «vev av relasjoner» (Brinkmann og Kvale 2009:72).

Et sosialkonstruksjonistisk ståsted for oppgaven gir meg mulighet til å ta hensyn til og å fokusere på det som skrives fram i brevene fra informantene. Jeg må også gi plass til det som skjer mellom informantene som er avsendere, og meg som er mottaker. Hva har det å si for deres deltakelse og engasjement i veiledningsprosjektet, at de skal skrive om sine erfaringer og at dette skal analyseres i en masteroppgave?

4.4 Kvalitativ forskning.

4.4.1 Forskningstilnærming og forskningsmessige overveielser.

Fenomenologien ble grunnlagt av Edmund Husserl rundt det forrige århundreskiftet. Martin Heidegger utviklet den videre som eksistensiell filosofi, og senere i eksistensialistisk og dialektisk retning av Sartre og Merleau-Ponty.

Fenomenologien innen kvalitativ forskning brukes som et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene (Brinkmann og Kvale 2009). Ved å innta en fenomenologisk holdning innebærer det å utforske et fenomen med et åpent sinn og uten fordommer. Det er viktig å sette vår forforståelse om fenomenet til side, og se på det i dets opprinnelige og egentlige form. En nær slektning av fenomenologien er hermeneutikken. Kort fortalt er hermeneutikken læren om fortolkning av tekst og andre menneskelige uttrykk eller aktiviteter. Fenomenologien og hermeneutikken gir forutsetninger for hverandre, og de er dermed nært knyttet sammen (Jensen og Ulleberg 2011). Brinkmann og Kvale (2009) henviser til den hermeneutiske sirkelen som gir mulighet til å stadig gjøre nye tolkninger av teksten når man lytter til mangfoldet i informantenes svar. Tom Andersen (2005) beskrev den hermeneutiske sirkel som en prosess hvor vi kontinuerlig forstår og erfarer nye ting. Forforståelsen og erfaringene våre er med, slik at vi aldri kan være nøytrale eller objektive når hensikten er å forstå de møtene vi har med andre mennesker, det være seg i forskningssammenheng, eller for eksempel i skolen eller på NAV. I følge Andersen vil vi alltid møte på noe nytt som vi aldri har sett før når vi møter et annet menneske. Dette vil skje uansett hva vi har som ståsted eller grunnlag. Det blir da viktig å være klar over hvilket ståsted man har, slik at man er klar over utgangspunktet man har for møtet og de nye erfaringene (2005).

Det er et mål i masterstudiet i familieterapi og systemisk praksis at man skal tilegne seg kunnskap om ulike typer forskningsdesign, metoder for utvalgsprosedyrer, og hovedtyper av metoder for innsamling av data og grunnleggende statistiske begreper. Videre skal man kunne reflektere over og vurdere anvendelsesområder, muligheter og begrensninger ved de ulike metodiske tilnærmingene.

Kvalitativ og kvantitativ forskning er to hovedtyper her.

Formålet med kvalitativ forskning er å klargjøre et «fenomens» karakter eller egenskap ved hjelp av beskrivelser, analyser og drøfting av innsamlet materiale. Kvantitativ forskning er å fastslå mengden av det samme. Man kan dermed si at kvalitativ forskning er innholdssøkende, mens den kvantitative forskningen er innholdsstyrt. Målsettingen er ulik, derfor er også spørsmål, angrepsmåter og metoder ulike (Widerberg 2011).

Begge metodene kan brukes i en og samme undersøkelse, men jeg velger å kun bruke kvalitativ metode i min oppgave.

Årsaken til dette er nettopp det at jeg ønsker å undersøke hvilket innhold og mening prosjektet gir informantene for deres møte med brukerne. Kvalitative metoder hviler på et postmoderne sosialkonstruksjonistisk grunnlag. Kunnskapen er i sin natur delvis, midlertidig - og avhengig av perspektivet til forskeren (Haraway og Kvale i Malterud 2011). Det er ikke mulig å skille forskeren fra det hun forsker på ved hjelp av en fenomenologisk tilnærming. Forskerens resultater er et produkt av tilnærmingen forskeren har, og resultatene gis først mening gjennom forskeren (Jensen og Ulleberg 2011).

4.4.2 Utvalg og rekruttering av informanter.

Det hadde vært spennende å ha alle de 30 prosjektdeltakerne med som informanter, men det ville blitt for omfattende, iallfall da jeg skulle benytte en kvalitativ analyse. Det var derfor viktig å gjøre et utvalg av informanter. «Utvalget avgjør hvilke sider av saken vi kan si noe om- hva er dette gyldig om, og i hvilken sammenheng?» (Malterud 2011:55). Våre tolkninger og funn blir påvirket av utvalget. Det er viktig å ha en refleksiv holdning til informantenes egenart, spesielt hvis en ønsker at materialet skal ha overføringsverdi til andre felt, og hvis det skal ha ekstern validitet.

Umiddelbart tenkte jeg at jeg måtte ha informanter fra alle gruppene fordi jeg var opptatt av at utvalget skulle gi et rikt og bredt informasjonsgrunnlag for å belyse problemstillingen godt nok.

Det var 30 medarbeidere som deltok i veiledningsprosjektet. Disse ble av prosjektledelsen delt inn i 3 veiledningsgrupper. Jeg så på gruppesammensetningen sammen med prosjektleder, og fikk opplysninger om ansiennitet, utdanningsbakgrunn og arbeidsoppgaver. Jeg brukte en *strategisk utvalgsstrategi* (Malterud 2011) for å skaffe det materialet jeg mente ville gi meg et best mulig utgangspunkt for å svare på problemstillingen. Jeg valgte ut en av gruppene og spurte fem av deltakerne i gruppen om de ønsket å være informanter. Valget av akkurat den gruppen ble tatt fordi denne var bredest sammensatt av hensyn til *inklusionskriteriene* alder, ansiennitet og utdanningsbakgrunn. Det var viktig for meg at informantene jobbet med oppfølging av brukere over en relativt lengre tidsperiode, og at de hadde tilnærmet lik erfaring med å motta veiledning fra før, så dette var også et inklusionskriterium. Grunnen til dette var at jeg ville stille spørsmål om betydning av veiledning over tid. På det tidspunktet utvalget ble gjort, var det bare kvinner som jobbet med dette i organisasjonen, derfor er det ikke mannlige informanter i denne oppgaven. For at deltakerne skulle ha et tilnærmet likt grunnlag for sine erfaringer med prosjektet, valgte jeg å plukke dem ut fra kun en av veiledningsgruppene. Dette ekskluderte deltakere fra de andre veiledningsgruppene fra å være informanter.

Kjennetegn på utvalget av informanter er at de er spredt i alder, har ulik ansiennitet, ulik utdanningsbakgrunn og at de jobber med oppfølging av brukere over tid.

Prosjektledelsen hadde intensjon om at alle gruppene skulle få tilnærmet lik undervisning og veiledning. Det ville allikevel være umulig å gjøre det helt likt, blant annet fordi det var deltakernes subjektive erfaringer som ble tatt opp i gruppene, og disse er forskjellige fra person til person. Dermed vil det innholdet hver og en deltaker tilegner seg variere fra gruppe

til gruppe, avhengig av hva som blir tatt opp. Ikke minst er deres erfaringsgrunnlag, utdanning og arbeidsoppgaver i organisasjonen svært avgjørende for deres forforståelse i forkant av prosjektet, og for hvordan de mottar den veiledningen og eventuelle nye kunnskapen de får. En som har sosialfaglig utdanning vil kanskje punktuere på helt andre ting enn en med juristutdanning. Jeg anså dette som så viktig at jeg valgte å ta hensyn til det da jeg skulle velge informanter. Det ville vært interessant å undersøke om det var noen forskjell på hvordan menn og kvinner opplevde veiledningsprosjektet, men det lot seg ikke gjøre. Malterud (2011) refererer til Kuzel som sier at vi kan bruke som en tommelfingerregel at utvalget skal være passe stort til at vi kan belyse vår problemstilling. Med det menes at det er viktigere å ha et utvalg som kan belyse problemstillingen på en adekvat måte, enn at utvalget skal være et bestemt antall mennesker. Materialet bør være variert og ha et rikt innhold, men ikke være mer omfattende enn at det kan analyseres på en forsvarlig måte (ibid).

4.4.3 Vurderinger rundt dette valget.

Den aktuelle gruppen ble valgt på bakgrunn av inklusjonskriteriene. Jeg vurderte det slik at utvalget ville gi et bredt felt av perspektiver, slik at jeg kunne finne fellestrekk. Langdrigde (2006) kaller det essensen og individuelle måter å se prosjektet på (Langdrigde 2006).

Jeg ville kanskje fått et helt annet resultat dersom jeg hadde valgt informantene fra forskjellige grupper, og hvis jeg hadde hatt informanter av begge kjønn eller bare mannlige. Dette ville vært spennende, og det ville gitt meg et mye bredere grunnlag for å belyse problemstillingen, men jeg valgte å begrense det på grunn av oppgavens omfang. Jeg fikk ikke mulighet til å ha mannlige informanter fordi det ikke var noen menn å spørre i det grunnlaget utvalget ble tatt fra. Overføringsverdien kan allikevel være til stede, først og fremst til de andre veiledningsgruppene, men også eksternt.

4.5 *Datainnsamling, brevmetoden.*

Datainnsamlingen kan gjøres på flere måter, f.eks. ved intervju, observasjon eller med brev. Jeg valgte «brevmetoden». Dette er en relativt ny og lite brukt metode som er lite beskrevet i metodologien. Metoden er utviklet av Berg (1999). Den går ut på at informanten inviteres til å skrive brev til forskeren, og beskrives som en mellomting mellom spørreskjema og intervju (Berg 1999). For at brevene skal kunne gi grunnlag for analyse, er det viktig at informantene

på forhånd får god informasjon om hvilke temaer som skal belyses i studien. Derfor bør de få en skriftlig informasjon, brevinvitasjon hvor disse temaene presiseres. Det er også viktig at informantene informeres om hvordan brevene skal brukes i studien. Det er en fordel at det utarbeides spesifikke spørsmål som informantene skal svare på, og det bør presiseres at det skal svares i brev-form. Metoden krever at informantene skriver utførlig, og at de har en viss evne til å fremstille temaet skriftlig. En ulempe med denne metoden er at forskeren ikke får stilt oppfølgingsspørsmål umiddelbart slik man hadde kunnet gjøre i et intervju. En fordel er at jeg ikke kan gjøre ubevisste tolkninger av informantenes kroppsspråk og tonefall.

Datainnsamlingen er avsluttet når siste brev er levert inn, og analysen kan starte umiddelbart. I den sosialkonstruksjonistiske forståelsesrammen, hvor det hevdes at språket skaper vår forståelse av verden, ser jeg nytten av at informantene og jeg kan finne nye veier til kunnskap gjennom den dialogen som skapes i brevene. Fokuset er rettet både mot handlinger og mot forskning rundt disse handlingene (Postholm 2010). Sjøbakken (2012) kritiserer Bergs framstilling av metoden for å være lite grundig definert før de metodiske fordelene trekkes frem.

4.5.1 Gjennomføring av datainnsamlingen.

Da informantene var valgt, fått forespørsel om de ville delta, og samtykket til dette via prosjektleder, ble de invitert til et møte. Jeg presenterte meg selv, informerte litt om studiet jeg tar og om oppgaven jeg skulle skrive, og om brevmetoden. Informantene leste gjennom og undertegnet samtykkeerklæringen (vedlegg 1). De fikk invitasjon til første brev med seg fra dette møtet.

En fordel ved å bruke brevmetoden i min studie, var at informantene kommer grundig i gang med refleksjon over egen praksis allerede før prosjektet startet (Bjørnsrud 2004). Ved å stille spørsmål som informantene besvarer i brev-form før, underveis og ved prosjektets slutt, ville jeg få informantenes refleksjoner på hele prosessen. Dette kunne forhåpentligvis gi meg holdepunkter for hva som skal til for å holde veiledningsverktøyet gående også etter at prosjektet er slutført. Jeg inviterte informantene til å skrive brev til meg 3 ganger i løpet av prosjektet; før oppstart, midtveis og ved avslutning. Det tok nesten et år, nærmere bestemt 11 måneder fra jeg mottok det første brevet fra informantene, og til siste brev kom.

Inspirert av aksjonsforskning som metode ville jeg hele tiden etterstrebe å trekke informantenes refleksjoner inn i samtaler jeg hadde med prosjektleder, slik at disse kunne være med på å endre praksis. Dersom jeg hadde brukt en annen metode hvor ikke refleksjon var vektlagt, ville jeg kanskje fått andre svar i brevene og dermed også andre funn som følge av analysen.

Jeg satte frist på ca. halvannen måned for å svare på brevene. Jeg ba om brev fra informantene når de var på 3 forskjellige stadier i prosjektet. Da håpet jeg å få tilgang til de refleksjoner informantene ville gjøre seg i løpet av prosjektet. Ved at de skulle skrive brev som omhandler samme tema flere ganger, ville de etterhvert kanskje kunne reflektere over de refleksjoner de hadde på et tidligere tidspunkt. Å kunne se seg selv i flere perspektiver kalles metarefleksjon. I denne sammenheng kan man si at en historie da blir «tykkere», og at brevene kan bidra til dette ved at de blant annet åpner for refleksjon.

Informantene sendte meg brevene hver for seg. Noen svarte en stund etter fristen. Jeg ventet med å lese brevene til jeg hadde fått inn svar fra alle fem, slik at jeg kunne lese alle samtidig. Jeg nummererte brevene slik at hver informant fikk et referansenummer.

I hele perioden har jeg hatt jevnlig samtaler med prosjektlederen. I disse samtalene har jeg bragt inn informantenes og mine refleksjoner slik at hun kunne ta med seg disse inn i videre arbeid med prosjektet. Her er jeg igjen inspirert av aksjonsforskning.

4.6 Forskningsetikk.

Informantenes deltakelse i min forskning er basert på frivillighet. De fikk skriftlig informasjon om hva jeg planla å skrive om i oppgaven min. De har undertegnet en samtykkeerklæring hvor de samtykker til å være informant i undersøkelsen og på hvilken måte de skal bidra. De ble også gjort kjent med at deres bidrag blir anonymisert og at de når som helst og uten begrunnelse kunne trekke seg fra undersøkelsen. Jeg har ikke registrert noen personopplysninger i undersøkelsen, og det var ikke nødvendig å melde fra til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Min undersøkelse har kun fokus på informantene og deres praksis, veiledning og møte med brukerne. Brukerne og deres opplevelse av en eventuell endring vil ikke bli undersøkt eller omtalt, og ikke vektlagt i oppgaven.

Brevene ble levert til meg, og jeg fjernet navn og eventuelle andre kjennetegn umiddelbart etter hvert som de kom inn, i de tilfellene der informanten hadde skrevet navn. Jeg ser i ettertid at en enda bedre måte å ivareta anonymitet på var om alle kunne levert brevene, uten navn i en lukket konvolutt til prosjektleder som deretter kunne gitt dem til meg når alle hadde levert. Jeg oppbevarte brevene og annet materiale på en forsvarlig måte, i et låsbart skap. Etter at oppgaven er slutført vil dette materialet makuleres.

Selv om materialet er anonymisert ved at navn og eventuelle andre personalia er tatt bort, vil det være sannsynlig at noen av de ansattes meninger og utsagn var gjenkjennbare både av dem selv og av andre ansatte. Dette gjelder spesielt hvis informantene har svart på spørsmål ved å bruke eksempler som de tidligere har snakket om i kollegiet. Derfor har jeg endret på noen av eksemplene, slik at anonymiteten ivaretas på en etisk forsvarlig måte.

Jeg ble, via Diakonhjemmet Høgskole, invitert til å følge veiledningsprosjektet. Jeg ble tatt imot med åpenhet og engasjement hos både prosjektledelse og øvrige ansatte. De ansatte stilte opp som informanter, og har brukt tid ved tre anledninger til å svare på brevinvasjoner fra meg. Dette gjør at jeg føler en forpliktelse til å gi noe tilbake ved at jeg presenterer oppgaven min for dem etter sensur. Jeg opplever et dilemma ved dette. De har gitt meg noe som jeg har bearbeidet, gjengitt, tolket og disponert som jeg har ønsket utfra hvordan det har hatt relevans for oppgaven. Jeg er ydmyk for at jeg kanskje ikke alltid har tolket budskapet slik det var ment fra informantenes side, men jeg håper allikevel at de vil sitte igjen med en følelse av at deres brev har blitt tatt på alvor.

4.6.1 Egen forforståelse.

I innledningen til denne oppgaven skriver jeg om mitt utgangspunkt for å velge dette temaet for studien, nemlig at jeg hadde et inntrykk av at veiledning ikke ble så godt mottatt blant mine kollegaer i skolen, og at jeg stilte meg undrende til dette. Selv har jeg deltatt i veiledning en rekke ganger, og jeg har som oftest hatt stor nytte av det, både i jobb og som student. Veiledningsprosjektet jeg fikk tilgang til hos NAV var omfattende og ga meg mange spennende temaer som kunne bli utgangspunkter for forskning. Det at jeg til slutt kom fram til at problemstillingen skulle dreie seg om hvordan veiledningen fikk betydning for de ansattes møte med brukerne, handler om at jeg visste lite om dette fra før. Min forforståelse var jo at veiledning er noe som ofte er bra og nyttig for de som ønsker å delta. Jeg tenkte også på at

hvis det viste seg at deltakerne opplevde en positiv endring, og at de fikk noe som kunne få betydning for måten de gjorde jobben sin på, ville dette kunne virke motiverende for andre.

Med utgangspunkt i dette var min forforståelse at veiledning er et gode for de ansatte. Dette hadde som nevnt utgangspunkt i egen erfaring. Jeg hadde også en forforståelse om at en positiv endring i møte med brukerne ville gi ringvirkninger. På den annen side var jeg ikke sikker på at deltakerne i veiledningsprosjektet ville få en positiv endring i løpet av prosjektet. Det kunne like gjerne gi et motsatt resultat, noe som ville støtte opp om erfaringene med kollegaene mine.

Malterud (2011) skriver at forforståelsen kan være som ei matpakke vi kan hente næring fra i prosessen, men at den også kan være en tung bær som gjør at vi ikke ser det som ligger foran oss. Jeg opplever at min forforståelse har vært motiverende, spesielt i form av å gi seg til kjenne gjennom spørreordene «hvordan» og «på hvilken måte».

Jeg har skrevet logg i forkant av, og underveis i prosessen med denne oppgaven. Jeg ser av loggen at det flere ganger har vært brudd mellom min forforståelse og det som kom fram i brevene underveis. Dette har vært spennende og skjerpene på den måten at jeg har måttet «holde min sti ren» ved å følge informantenes stemmer, da det er disse som gir svarene i undersøkelsen. Det at funnene er basert på informantenes stemme, vil si at de er induktive.

4.7 Studiens kvalitet.

I dette avsnittet forklarer jeg kort begrepene reliabilitet og validitet og hvordan disse har betydning i denne oppgaven.

4.7.1 Reliabilitet.

Reliabilitet er noe som har utviklet seg fra kvantitativ forskning. For å forklare reliabilitet, benyttes ofte begrepene konsistens og troverdighet. I kvantitativ forskning spørres det om forskningsresultatene kan reproduseres av andre forskere på et annet tidspunkt, eller om informantene vil svare annerledes hvis spørsmålene kom fra en annen forsker? I kvalitativ forskning er ikke hensikten at jeg som forsker skal være utskiftbar. Forskerrelasjonen til informantene og det jeg forsker på skal være synliggjort og problematisert for at det skal være god kvalitativ forskning (Halvorsen 2008, Kvale 2009 og Widerberg 2011).

I denne oppgaven har jeg etterstrebet å beskrive forskningsmaterialet på en transparent måte ved at jeg diskuterer og dokumenterer mine valg underveis. Selv om analysen er gjort på brev informantene selv har skrevet, vil den bære preg av min fortolkning, da det er jeg som har analysert. For å ivareta studiens og oppgavens reliabilitet, har jeg lagt vekt på at prosessen og framstillingen skal være så pålitelig som mulig.

4.7.2 Validitet.

Validitet springer også ut fra kvantitativ forskning og omhandler forskningens gyldighet eller relevans. I følge Widerberg (2011) passer ikke begrepet så godt inn i kvalitativ forskning fordi at man ikke her på forhånd har bestemt seg for hva man skal måle, men i mangel av bedre passende uttrykk, anvendes begrepet validitet allikevel.

Jeg har vært opptatt av å stille relevante spørsmål i brevinvasjonene, og av å presisere spørsmålene ytterligere før neste brevinvasjon der det var naturlig for å gjøre dem mer tydelige i forhold til problemstillingen. Jeg har vært kritisk til min egen forforståelse, mine egne tolkninger og det at det også finnes andre tolkninger som kan være relevante. Thagaard (2003) kaller dette for bekreftbarhet.

4.7.3 Overførbarhet.

Jeg ønsket å undersøke hvordan veiledningen blir nyttig for de som mottar veiledning når de møter sine brukere. Jeg ønsket også se på hva som skal til for at veiledningsverktøyet skal «leve videre» i organisasjonen etter at prosjektet er ferdig, selv om det er vanskelig å konkret «måle» eller å «sette fingeren på» hva som skal til. Informantene skulle i brevet i forkant av prosjektet blant annet skrive om sine erfaringer med veiledning og om hvilken nytte de i tilfelle har hatt av dette, og om hvilke behov de eventuelt har for veiledning. Halvveis i prosjektet fikk jeg i brevs-form deres refleksjoner på veiledningen og veiledningsverktøyet så langt, og ved prosjektets slutt kom refleksjoner vedrørende hvordan hele prosjektet har vært for den enkelte av informantene, og ikke minst hvordan de tenker seg at de kan ha nytte av dette i etterkant, og om hvordan de vil bruke verktøyet. Det er av stor betydning for veiledningsverktøyets «videre liv», at informantene i brevene synliggjør hva de fra sitt perspektiv mener er viktig for at verktøyet skal brukes videre i organisasjonen.

Det er mitt håp og ønske at temaer jeg belyser og funn jeg har gjort i forbindelse med oppgaven, også kan utvide forståelsen for systemiske perspektiver og systemisk veiledning også hos mine kollegaer i skolen. Med tilpasning kan man bruke prinsipper og tilnærminger fra familierapifeltet også i skole og i NAV, noe som synliggjøres ved veiledning. Relasjoner og samhandling er sentrale elementer for utvikling av godt arbeid med brukere i NAV så vel som i skole.

5 Forberedelse og analyse av data.

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for analysen av datamaterialet. Jeg beskriver først valget av analysemetode. Da analysen foregikk i flere trinn, har jeg valgt å beskrive analysen i to deler. Da brevmetoden er lite beskrevet har jeg valgt, før jeg beskriver selve analysemetoden, å presentere brevene for å vise hvordan jeg bearbeidet dem før analysen, og ikke minst for å vise progresjonen i innholdet relatert til problemstillingen i oppgaven. Deretter vil jeg gjøre rede for selve analysen og reflektere over analyseprosessen min.

5.1 Presentasjon av innhentede brev.

Jeg velger å vie relativt stor plass til å presentere brevene for å vise hvordan jeg bearbeidet dem før analysen, og ikke minst for å vise progresjonen i innholdet relatert til problemstillingen i oppgaven. Mange av beskrivelsene omhandler situasjoner som er relativt like, men som allikevel har betydningsfulle ulikheter ved seg. For å kunne presentere dem på en oversiktlig måte, har jeg sortert dem utfra spørsmålene fra brevinvasjonen, slik at fremstillingen blir mer ryddig og progresjonen tydelig. Jeg har også valgt å sortere dem i tre «møte-kategorier». Denne sorteringen er kun gjort i forbindelse med presentasjonen, og har ingen betydning for analysen av data. Dette må ikke forveksles med analysen som fører fram til funnene. Funnene presenteres i kapittel 6.

- *Kaos-møter*, hvor det oppleves at det er mangel på møteledelse og lite struktur.
- *Struktur-møter*, hvor det oppleves at det er en saksbehandler som leder møtet etter en kjent møtestruktur.
- *Brukerstyrte møter*, hvor bruker har styringen.

I møtene er det varierende antall deltakere. Det kan være kun bruker og saksbehandler, men det kan også være andre, i noen tilfeller ganske mange, andre aktører fra hjelpeapparatet til stede. Brukerne har i noen tilfeller med seg en venn eller et familiemedlem.

Første brev: «Med ett blikk bakover, og ett framover».

I første brevinvasjon var jeg opptatt av at informantene skulle fortelle meg noe om deres forforståelse, erfaringer og forventninger i forkant av prosjektet.

1. Fortell om 2-3 møter med brukere hvor du opplevde møtet som positivt.

2. Fortell om 2-3 møter med brukere hvor du opplevde møtet som utfordrende.
3. Dersom du har erfaring med å motta veiledning i jobbsammenheng er det fint om du skriver noe om hvordan du har opplevd det.
4. Fortell om dine forventninger til veiledningsprosjektet.

Jeg presenterer noen eksempler fra første brev her.

Kaos-møter-En skrev at det å være forberedt som oftest er avgjørende for at et møte skal bli bra, men at det er vanskelig å være forberedt på hvordan en skal håndtere dårlig stemning. Det kan ofte være dårlig stemning dersom det er mange aktører til stede på et møte, og at det er uenighet aktørene imellom.

«Behandlerne (lege, psykolog og fysioterapeut) var så negative, dette påvirket bruker som satt og gråt store deler av møtet. Det hjalp ikke at hennes venninne satt og forbannet seg over NAV-systemet. Dette var et meget utfordrende møte for meg, og jeg følte at det var et eneste kaos.»

En annen informant skrev: *«Det er problematisk når «partene» i et møte står langt fra hverandre.»*

I et av brevene skrev en at måten de eksterne fagpersonene som deltar i møter opptrer på, har svært mye å si for forholdet mellom bruker og saksbehandler. Bruker kan lett «henge seg på» en fagperson som uttrykker seg kritisk til saksbehandlers vurderinger.

Struktur-møter En informant fortalte om et ansvarsgruppemøte hun ledet. Det var mange møtedeltakere, og det har tidligere vært uttrykt misnøye vedrørende hjelpetilbudet fra bruker og hennes families side. Møteleder tok utgangspunkt i brukerens misnøye, lot henne fortelle om sine ønsker for fremtiden, både i forhold til jobb og andre arenaer.

«Jeg opplevde at det ble et godt samarbeidsmøte, der vi tydeligere fikk oppklart brukers ønsker for veien videre mot arbeid og en tydeligere rolleavklaring mellom de ulike samarbeidspartene.»

Brukerstyrte møter -Det å bruke god tid ble også beskrevet som positivt. En informant hadde god erfaring med å la bruker selv styre tiden sin i forhold til behandling og tilbakeføring til arbeidslivet. Saksbehandler hadde da støttet brukeren i valg og prosess. Den samme informanten fortalte at denne strategien kan by på store utfordringer med brukere som ikke tar tak i sin egen situasjon, bare prater og som «snur seg med vinden».

Samme informant fortalte at hun hadde møtt uforberedt til et møte med en bruker som hadde det som omtales som et typisk «lavstatus yrke», i den tro at brukeren sikkert ikke hadde noen forventninger nettopp fordi hun hadde dette yrket. Brukeren hadde klare forventninger og var svært reflektert, noe som ifølge informant synliggjorde at hun som saksbehandler ikke hadde forberedt seg.

En av informantene beskrev det som utfordrende når bruker ikke tar ansvar for sin egen situasjon, og dermed legger ansvaret på andre. Det ble også beskrevet at det er svært positivt i de situasjonene hvor bruker og eventuelle andre møtedeltakere finner en felles forståelse for situasjonene og sammen kan avklare neste skritt på veien videre.

Ut fra de første brevene kunne jeg lese at informantenes erfaring med veiledning var svært varierende. De fleste hadde erfaring med å få saksveiledning i forkant av og etter utfordrende møter. De hadde gode erfaringer fra dette. En uttalte:

«Jeg tror nok at bruker også får mer igjen av samtalene når jeg har hatt veiledning i forkant av samtalene, for det at jeg snakker høyt med noen setter i gang min egen tankeprosess på en bedre måte.»

En hadde tidligere fått veiledning fra ekstern veileder, og uttalte følgende: *«Jeg har opplevd at veiledning gjør at jeg utvikles og vokser som fagperson, på en god måte»*, og en annen hadde fått noe veiledning i forbindelse med oppstart i ny jobb: *«...det er veldig betryggende å motta veiledning fra andre kollegaer som har mye mer erfaring enn det jeg har»*.

På oppfordringen om å fortelle om sine forventninger til veiledningsprosjektet, kom det udelt positive svar. Alle informantene skrev om positiv forventning. En skrev:

«Jeg forventer at veiledningsprosjektet skal gi meg flere verktøy til å få en bedre dialog/samarbeid med bruker. Jeg håper at jeg kan bli flinkere til å få bruker til å ta ansvar for egen prosess og til å reflektere over hva som må til for å nå målet sitt. Jeg tror at dette blir en flott mulighet til å dele vår kompetanse og erfaring... At vi ved vårt NAV-kontor skal få en felles faglig plattform, gjennom å lære oss en metode som skal kunne brukes både som kollegaveiledning og i samtaler med brukerne...Jeg håper vi gjennom prosjektet får mye tid til å lære gjennom å gjøre.»

«Jeg opplever at veiledning er viktig i forhold til å få belyst alle sider av en sak, få tilført nye tanker og tilgang på hverandres faglige ressurser, til det beste for brukeren.»

«Jeg ser fram til å få et verktøy som kan tilegnes og brukes i hverdagen. Likevel må det være rom for personlig stil.»

«Ønsker å bli flinkere til å se etter tegn for hva som er årsaken til endring, kan det ha skjedd noe etter at vi har hatt samtale?»

«Bli flinkere til å la bruker styre/ komme med sine behov og hva bruker selv kan gjøre, ha oss på sidelinjen.»

«Det at prosjektet går over så lang tid kan gjøre at vi får det litt inn i ryggmargen. Jeg tror det vil utvikle meg som fagperson. Jeg tror også jeg vil utvikle meg som person.»

«Jeg tror at dette blir en flott mulighet til å dele vår kompetanse og erfaring.»

«Jeg håper jeg kan bli flinkere til å få bruker til å ta ansvar for egen prosess og til å reflektere over hva som må til for å nå målet sitt.»

Det var altså positive forventninger som preget informantenes syn på veiledningsprosjektet før det startet. Disse positive holdningene kjente jeg igjen fra mitt første møte med informantene, da jeg ga dem informasjon om oppgaven min, brevinvitasjonene og samtykkeerklæringen. Det at de ønsket å gi et positivt inntrykk på meg som kom utenfra kan ha påvirket dem. Det at de hadde blitt valgt ut som informanter kan ha gitt dem en positiv opplevelse som gir dem en sterkere positiv holdning til hele prosjektet enn hva de ville hatt i utgangspunktet. De hadde fått forespørsel og hadde dermed hatt tid til å reflektere over eventuelle forventninger til prosjektet.

Andre brev: «En forsiktig utforsking av nye begreper.»

Brevinvitasjonen: I andre brev var jeg opptatt av at informantene skulle fortelle meg noe om hvordan det var å være «midt i» prosjektet.

1. Tenk på de møtene med brukere som du skrev om i første brev, både de positive og de som var utfordrende. Er det noe av dette du ville gjort annerledes i lys av det du evt. har fått av ny kunnskap og forståelse gjennom prosjektet?
2. Hvordan vil brukerne merke det på deg hvis du har endret noe på din praksis gjennom det du evt. har fått av ny kunnskap og forståelse i prosjektet?
3. Hvordan vil dine kollegaer merke det på deg hvis du har endret noe på din praksis gjennom det du evt. har fått av ny kunnskap og forståelse i prosjektet?
4. Har dere brukt veiledningsverktøyet i mellom samlingene med veileder? Hvis dere har det, vil jeg gjerne at du forteller litt om hvordan dere bruker det, og hvordan det oppleves for deg.

Med henvisning til de positive og utfordrende møtene informantene beskrev i første brev, kom de i andre brev med refleksjoner om hva som kunne vært gjort annerledes i lys av de erfaringene de har gjort seg i veiledningen.

Måten å stille spørsmål på ble trukket fram.

Kaos-møter- Informanten som beskrev det som utfordrende å lede store møter hvor aktørene var uenige, skrev nå at hun tror at hun ved å stille spørsmål på en annen måte, ville fått fram aktørenes ulike forståelse av saken, og dermed også kommet nærmere en felles forståelse. Videre skrev hun at hun i veiledningen har fått klarhet i hva som gjør det så vanskelig å ha denne typen samtaler:

«Jeg synes det er meget utfordrende når flyten i samtalen blir borte, og det oppstår stillhet.»

Hun fortalte at hun nå er blitt oppmerksom på at hennes reaksjon i slike situasjoner var å komme med spørsmål som gir korte svar og lite å jobbe ut fra. I veiledningen hadde det kommet bekreftelse på at stillhet er greit, og at den faktisk kunne brukes til noe fornuftig.

«Det jeg ville gjort annerledes i samtalen er å utforsket stillheten mer, for å se om bruker roet seg ned og kom med mer, samtidig som det ville gitt meg mer tid til å tenke.»

Struktur-møter- Ansvarsgruppemøtet som ble beskrevet som utfordrende, men med en positiv utgang, blir sett på med «nye» briller: «Jeg stilte meg i en ikke vitende posisjon, selv om jeg kjente litt til bruker og hennes tidligere ønsker.» Hun skrev at det å vise nysgjerrighet hadde blitt trukket fram i veiledningen som noe som er vesentlig i systemisk tenkning. Hun håpet at bruker fikk en opplevelse av å bli anerkjent, men ser også at hun kunne vært mer tydelig, både underveis og ved avslutning av møtet, med å sjekke ut om hvordan bruker oppfattet ulike budskap som kom fram, og om hennes behov ble ivaretatt. Videre ble det skrevet:

«Jeg tenker også at jeg tidlig i samtalen stilte et stort fremtidsrettet spørsmål (mulighetsspørsmål). Det er mulig at det i dette møte ble en god start siden vi alle kjente problemstillingen godt, men jeg tenker at jeg nå (med litt kunnskap fra denne samtalemодellen) ville stilt flere sirkulære og refleksive spørsmål for å få enda mer informasjon om problemstillingen for å bl.a. kunne «veiledet» bruker til å bli enda mer inspirert i forhold til å realisere sine egne utnyttede ressurser.»

Informanten skrev videre at dette ville gitt mer informasjon om problemet brukeren opplevde.

Brukerstyrte møter-Informanten som i første brev beskrev at hun hadde lyktes ved å gi brukeren den tiden hun trengte, skrev at hun nok kunne hjulpet brukeren til å komme raskere videre i prosessen sin. Hun ville stilt spørsmål på en annen måte, fordi hun nå er mer bevisst på at spørsmålene og måten de stilles på, har en betydning.

«Jeg har heller ikke vært så bevisst i forhold til å avklare og sette kontekst som jeg er nå. Jeg tror det er en stor fordel å være bevisst i forhold til kontekst, fordi man raskt kan avklare hva det er man egentlig snakker om.»

En annen skrev at hun har blitt bevisst på å stille spørsmål til brukeren for å få frem deres forståelse av problemet. Informanten skrev videre at det hadde skjedd en bevisstgjøring for at brukernes livserfaring er viktig for hvordan de forstår og ser aktuelle problemstillinger.

Hvordan vil brukerne merke endringen?

Til spørsmålet om de tror at brukerne merker noen endring svarte informantene slik: «Det er fortsatt utfordrende å møte brukere som ofte legger ansvaret for sin egen situasjon over på andre.» En informant skrev:

«Det er fortsatt utfordrende, men jeg tror at jeg har blitt flinkere til å plassere ansvaret tilbake hos bruker. Jeg har begynt å ta opp det at jeg opplever at de har denne holdningen, og stille meg undrende til dette. Det pleier å hjelpe.»

Flere av informantene fortalte at de bruker mer tid til brukernes refleksjoner nå enn tidligere. De tror at noen av brukerne legger merke til det. En skrev at det nå har blitt viktig for henne å ikke ha det så travelt for sin egen del og på vegne av brukerne, og at det å la brukerne få mulighet til å komme med sine egne løsninger er mer i fokus nå. En annen beskrev det slik: *«Brukerne vil merke at jeg er mer nysgjerrig...Jeg er mer bevisst på at brukerne skal reflektere selv, jeg er ikke lenger så kjapp med å komme med løsninger for brukeren nå.»* En skrev at hun tror at brukeren vil oppleve å få mer eierskap til prosessen sin nå da saksbehandler har mer fokus på at de skal reflektere seg fram til veien videre på egenhånd. *«Tidligere fortalte jeg de nok mer hva jeg tenkte».*

En skrev at ved å gjøre: *«...et mer bevisst valg av lineære, sirkulære, refleksive og strategiske spørsmål»*, vil brukeren oppleve en mer nysgjerrig og undrende saksbehandler.

En annen tror at hun nå stiller mer direkte spørsmål, men at hun er usikker på om brukerne vil merke noen forskjell. *«Jeg har litt vanskelig for å se effekten, for jeg følger ikke opp brukeren over tid.»* Hun kjenner seg sikrere i rollen sin fordi veiledningen har gitt positive tilbakemeldinger på eksisterende praksis. Dette ble fremhevet som noe som kan påvirke relasjonen til brukerne.

Enda en annen informant skrev noe om dette med å føle seg sikrere i rollen:

«Bruker vil merke at jeg har blitt tryggere på stillhet i forhold til hva jeg var før. Jeg har fortsatt en liten vei å gå, men jeg føler at det går mye bedre. Når jeg er tryggere i samtalen, vil naturligvis bruker også være mer komfortabel.»

En skrev at hun tror at brukerne ganske sikkert merker en forskjell fordi det stilles mer spørsmål om hva som har skjedd siden forrige samtale: *«Bevisst på at det skjer noe mellom samtalene, dette gjør at jeg spør brukerne om hva som har skjedd siden sist.»*

«Betydningen av kontekst. Viktig å være bevisst dette. Lært nye «teknikker» som kan «vippe» bruker over til noe annet, samtidig som bruker virker sett og ivaretatt.»

Det ble fortalt om at ekstra fokus på veiledning fører til vurdering av egen praksis, og at dette kan føre til ubevisste justeringer i hvordan man forholder seg til brukere. Flere nevnte at de har lært noe om at spørsmål kan stilles på ulike måter, og at de dermed gir ulik effekt. En skrev:

«Jeg er mer bevisst på stillheten, jeg kan bruke den til noe...Jeg har blitt tryggere i samtalen, jeg tror at brukerne vil føle seg mer komfortable da.»

Tredje brev. «På vei mot en endring av praksis?»

Ved avslutningen av veiledningsprosjektet inviterte jeg informantene til brevskrivning en siste gang. Brevinvitasjonen: Etter å ha lest de to første brevene deres, sitter jeg igjen med noen hovedpunkter som jeg kaller foreløpige «meningsbærende enheter».

Disse kan kort oppsummeres slik:

- Dere er fokusert brukernes *perspektiv*
 - Dere er opptatt av *kontekst* i møte med brukerne
 - Dere har fokus på *spørsmålsstilling* i møte med brukerne
 - Dere er opptatt av *stillheten* som kan oppstå i møte med brukerne
1. Tenk på de møtene med brukere som du skrev om i første og andre brev. Hvordan ser du på disse møtene nå i lys av det du eventuelt har tilegnet deg i løpet av veiledningen?
 2. Hvordan vil brukerne merke det på deg hvis du har endret noe på din praksis gjennom det du evt. har fått av ny kunnskap og forståelse i prosjektet?
 3. Hvordan vil dine kollegaer merke det på deg hvis du har endret noe på din praksis gjennom det du evt. har fått av ny kunnskap og forståelse i prosjektet?

Har dere brukt veiledningsverktøyet i mellom samlingene med veileder? Hvis dere har det vil jeg gjerne at du forteller litt om hvordan dere bruker det, og hvordan det oppleves for deg

Struktur-møter-Informanten som fortalte om det utfordrende ansvarsgruppemøtet skrev nå at hun i tillegg til å kunne hatt mer fokus på å stille sirkulære og refleksive spørsmål kunne vært mer bevisst på å sette tydelig kontekst i møtet. Hun så i ettertid at brukers perspektiv kunne kommet klarere frem blant annet ved å ha dette klart for seg enn hva som var tilfelle, og at

hun nå har fått en påminnelse om hvor viktig dette er: *«Jeg har gjennom prosjektet fått en oppfriskende kunnskap om hvor viktig det er med brukernes perspektiv og ulike måter å være opptatt av det, synliggjøre det.»* Informanten trodde at noen av brukerne vil legge merke til at hun tar i bruk denne oppfriskende kunnskapen ved at hun er mer nysgjerrig og anerkjennende: *«Jeg håper at dette kanskje vil merkes ved at jeg utøver faget mitt på en enda bedre måte til det beste for brukerne, for at de skal nå sitt mål, få bistand i en utfordrende situasjon.»*

Kaos-møter - *«Det er viktig å vite hva møtet skal inneholde, og det var viktig for meg at det ble tydeliggjort i form av veiledningsprosjektet hvilken betydning dette har.»* Informanten skrev at hun fortsatt er opptatt av stillhet som virkemiddel, og kjenner seg stadig tryggere på å tørre å være «i stillheten» sammen med brukere og andre involverte. Dette gir henne bedre tid til å finne gode spørsmål og formuleringer, noe som igjen gir en følelse av trygghet i situasjonen. Informanten skrev at det er spesielt på det å bruke stillhet at brukerne vil merke en endring, men også det at kontekst settes tydeligere, vil nok være merkbart. *«Dette gir en god flyt i samtalen, og alle vet hva vi skal få ut av samtalen. Da vet alle når vi er i mål.»*

Brakerstyrte møter - Informanten som fortalte at hun stilte uforberedt til et møte med en bruker fra et «lavstatusyrke», skrev at hun aldri ville «tatt så lett» på et møte igjen. Videre skrev hun: *«Men ser man det i lys av den veiledning/faglige påfyllet vi har fått ville jeg nok tatt dette møtet på en mer profesjonell måte etter veiledningen til tross for at jeg hadde møtt uforberedt».* Hun tror at dette kan ha noe å gjøre med økt fokus på å sette kontekst, og å være mer bevisst både sin egen og brukers perspektiv.

Hvordan vil brukerne merke endringen?

Informantene skrev om endringer de er blitt bevisst hos seg selv, og om hvordan disse eventuelt kan merkes hos bruker.

«Jeg tror at bruker vil oppleve at jeg er mer nysgjerrig på brukers situasjon og liv. Jeg har også oppdaget en ny verden og det handler om det som skjer i mellom. Jeg tror bruker vil merke at jeg er opptatt av hva som har skjedd siden sist samtale.»

Hun skrev også at det har blitt viktig å bruke tid på å finne ut av hva bruker har med seg av opplevelser, erfaringer og så videre inn i møtet, slik at hun kan avstemme dette med sin egen kontekst. En annen informant opplever at hun har blitt opptatt av å plassere ansvar hos brukeren. Hun har blitt mer bevisst på å sjekke ut hva bruker tenker og mener om sin egen

situasjon, om temaer som tas opp i møtene, og at bruker har ansvar for å bidra til endring i eget liv. Informanten skrev at det ikke nødvendigvis er så stor forskjell på henne som saksbehandler fra tidligere og til nå, men at det kan utgjøre en stor forskjell for brukers oppfatning om hun spør: «Hva har du gjort siden sist?», i stedet for «hva har skjedd siden sist?».

En tredje informant var opptatt av at det ikke har skjedd noen endring i hvordan hun møter brukerne, men at hun har fått ny teori på det hun allerede gjør. Hun fortalte at dette har gjort henne mer bevisst på det hun faktisk gjør, hun har fått bekreftelse på at hun kan tillate seg å stille direkte spørsmål til bruker, og at det er greit å overlate ansvaret til bruker selv. Hun skrev at det er lite trolig at bruker vil merke noen endring i praksis.

5.2 Valg av analysemetode.

For å analysere brevene valgte jeg først Giorgis analysemetode (Giorgi 2008). Jeg var på det tidspunktet ikke observant på at denne metoden forutsetter at jeg, så godt det lar seg gjøre, skal være fri fra forforståelse vedrørende det materialet jeg skal analysere. Det er flere forskere og forfattere, deriblant Brinkmann og Kvale (2009) og Malterud (2011), som henviser til Giorgi og som har bearbeidet metoden videre. Disse er mindre beskrivende og løsere i formen. Derfor valgte jeg etter hvert å henviser til disse også.

Amadeo Giorgi, Duquesne University, USA (Brinkmann og Kvale 2009, Langdrigde 2006), utviklet etter at den fenomenologiske psykologien oppstod på 1960- og 70 tallet, en metode for hvordan man på en systematisk måte kan håndtere data som uttrykkes ved vanlig språk. Intervjupersonenes uttalelser reduseres til kortere formuleringer, slik at meningen i det som er uttalt, gjengis med få ord. Dette kalles meningsfortetting. Giorgis form for meningsfortetting er fenomenologisk basert, og ble utviklet for å finne ut hvordan læring skjer og hva det består i for vanlige folk i deres daglige gjøremål. I Brinkmann og Kvale (2009) presiseres at meningsfortetting også har vært benyttet i andre kvalitative studier, den er ikke kun knyttet til fenomenologisk metode. Malterud (2011) har modifisert Giorgis metode, og kaller det systematisert tekstkondensering, STC.

Metoden er beskrevet til bruk på transkripsjoner av intervjuer eller på skriftlige beskrivelser av opplevelser. Jeg ønsket å bruke den til meningsfortettende analyse av brev. Brevene er skrevet med et språk jeg leser som dagligdags, og i en relativt uformell stil. Jeg velger derfor å bruke en meningsfortettende metode her, da målet mitt, i likhet med både Giorgi og Malterud, er å få fram noens konkrete beskrivelse av erfaringer de har gjort seg. Jeg er også opptatt av å få fram informantenes refleksjoner rundt sine erfaringer. Etter å ha lest teksten for å danne seg et generelt inntrykk forsøker man å skille ut meningsenhetene. Deretter forsøker man å beskrive hver meningsenhet psykologisk før man setter alle meningsenhetene sammen til en strukturell oppsummering.

Det anbefales at man foretar analysen i fire til fem trinn, jeg har brukt fire:

Trinn 1. Å danne et helhetsinntrykk.

Etter å ha fått det første brevene fra alle informantene, leste jeg nøye gjennom tekstene flere ganger. Det sentrale her var å få tak i den helhetlige betydningen i det informantene hadde skrevet. Jeg forsøkte å lese uten å ha med meg forforståelse, slik at teksten framsto som ny og upolert, og slik at informantenes beskrivelser av opplevelsene kom fram i tilstrekkelig grad. Jeg hadde problemstillingen for oppgaven i tankene mens jeg leste, og spurte meg selv om jeg kunne finne foreløpige temaer i teksten som kunne hjelpe meg med å besvare den. Jeg noterte de tanker og refleksjoner jeg fikk underveis, og laget en liste over temaene jeg ble opptatt av. Jeg hadde ca. 30 temaer på listen i analysen av første brev.

Trinn 2. Fra temaer til koder og meningsbærende enheter.

På dette trinnet begynte jeg å sortere og systematisere teksten. Jeg brukte farger slik at det ble lettere å systematisere, det vil si at jeg merket de enhetene som handlet om det samme med lik farge på en utskrift av brevene. Dette kalles *koding* og kodearbeidet skal identifisere de meningsbærende enhetene i teksten, altså de elementene fra teksten som henger sammen med temaene fra første trinn. Jeg så spesielt etter informantenes opplevelser, følelser, erfaringer og meninger. Etter å ha merket enhetene med farge, skrev jeg dem på ark, sortert etter farge. Jeg hadde 11 forskjellige grupper av enheter ved analysen av første brev. Det er viktig å se disse meningsbærende enhetene som en del av helheten, og ikke glemme betydningen av den kontekst de er en del av. Det er kun innenfor en spesifikk kontekst at enhetene gir mening.

Trinn 3. Fra kode til mening. Betydningen av de meningsbærende enhetene.

Her identifiserte og kodet jeg de 11 meningsbærende enhetene jeg så langt hadde funnet. Brevene jeg hadde fått var nå redusert til dekontekstualiserte kodegrupper med meningsbærende enheter. Jeg leste hver enkelt av dem, og forsøkte å sette dem sammen på en måte som ga mening i forhold til problemstillingen. Jeg fant ulikheter og fellestrekk, og reduserte ytterligere, slik at jeg hadde 6 meningsbærende enheter.

Her var det viktig at deres meningsbærende uttrykk fra forrige trinn ikke forsvant, og at jeg som forsker ikke begynte å tolke deres utsagn. I analysen av brev to, fant jeg 4 meningsbærende enheter, i analysen av brev tre fant jeg også 4. Jeg stoppet etter dette punktet i analysen av brev en og to. Jeg tok de meningsbærende enhetene med videre i arbeidet ved å bruke dem som bakgrunn for brevinvasjonen.

Jeg gjorde dette hver gang jeg fikk brev fra informantene, altså tre ganger. De første to gangene gjorde jeg en foreløpig analyse. Jeg brukte det jeg kom fram til ved hjelp de foregående trinnene til å utforme spørsmål til neste brev. Utgangspunktet for spørsmålene var den samme hele tiden, men ettersom den foreløpige analysen fra brev en og to ga meg temaer som er relevante i forhold til problemstillingen min, skrev jeg de inn i neste brevinvasjon, slik at informanten ble invitert til å utdype dem. Dette ble spesielt vektlagt i tredje brevinvasjon.

Da jeg hadde fått inn brev tre fra alle informantene, og analysert dette på samme måte som de foregående, gikk jeg videre.

De meningsbærende enhetene fra brev tre var: 1.) relasjonell posisjon i møte med bruker, 2.) kontekst for møte med bruker, 3.) spørsmålsstilling i møte med bruker, og 4.) stillhet i møte med bruker.

4. Organisere meningsenhetene og gi en sammenfattende beskrivelse.

Trinn fire handler om å sette delene sammen igjen. Jeg hadde temaene, sitatene og kondenserte tekstene jeg hadde kommet fram til i de første tre trinnene foran meg, og jobbet med å lage en sammenfattende beskrivelse i form av en analytisk tekst for hver av kodegruppene. Sitatene og de kondenserte tekstene underbygger de meningsbærende enhetene. Jeg måtte ta hensyn til alle elementer som kom utfra analysen. Det var viktig å gjøre dette på en måte som var lojal på informantenes vegne, og samtidig kunne gi leseren innsikt. Den analytiske teksten jeg skrev, representerer resultatene fra forskningen min.

Funnene jeg identifiserte gjennom dette trinnet var:

- 1.) Relasjonell posisjon i møte med bruker,
- 2.) Betydningen av å avklare kontekst for møte med bruker,
- 3.) Betydningen av hvordan spørsmål stilles i møte med bruker.

4.) Betydningen av stillhet som virkemiddel i møte med bruker.

5.3 Selvrefleksivitet over analyseprosessen.

Jeg har analysert ved hjelp av disse trinnene hver gang jeg har mottatt brev fra informantene, altså 3 ganger. Jeg forsøkte å legge vekk forforståelsen så langt det lot seg gjøre for hvert nytt brev jeg leste. Jeg skrev logg underveis for å holde rede på tanker og refleksjoner jeg fikk etterhvert. Dette hjalp meg med å holde fokus på informantenes stemme når jeg jobbet med analysen, fordi «mitt eget» var plassert i lognotatene.

I første og andre brevinvasjon var spørsmålene ganske åpne. Utgangspunktet for spørsmålene var selvsagt problemstillingen, men jeg var opptatt av at informantene skulle beskrive med egne ord uten at jeg presenterte begreper for dem. Analysen fra første brev dannet grunnlaget for hva jeg ville spørre etter i neste brev, i og med at jeg var interessert i å se om det var noen utvikling. Jeg tok utgangspunkt i de foreløpige funnene jeg hadde, og brukte disse til å skaffe meg informasjon videre (Malterud, 2011). Jeg var bevisst på å ikke bruke begreper fra det systemiske perspektivet på dette tidspunktet, fordi jeg ønsket at disse skulle komme fra informantene selv, og dermed gjøre deres stemme så tydelig som mulig. Spørsmålene handlet derfor om de ville handlet annerledes nå med den nye kunnskap de eventuelt hadde tilegnet seg i veiledningsprosjektet.

Jeg behandlet det andre brevet på samme måte, men hadde da med meg temaene fra første brev inn i analysen. Her utpekte det seg mye tydeligere noen identifiserbare enheter. Jeg vet at informantene på det tidspunktet hadde kommet halvveis i prosjektet, og at de var blitt introdusert for begreper innen systemisk teori og praksis. Dette kan ha gjort at de mer bevisst gjorde bruk av begrepene. Det kan også ha påvirket meg at jeg visste noe om hva de hadde lært da jeg analyserte brev to. Det kom fram mange temaer i brevene, og jeg la merke til at flere gjentok seg i alle tre brevene. Dette var nok ikke tilfeldig. I og med at jeg fikk inn brev fra informantene tre ganger, men startet analysen da jeg hadde fått inn det første brevet, vil det nok ha blitt slik at jeg mer eller mindre ubevisst merket meg temaer i brev to og tre, som minnet om temaer fra brev en. Etter den foreløpige analysen av brev to, brukte jeg begreper nevnt av informantene i invitasjonen til brev tre. Jeg spurte også i denne invitasjonen om de ville handlet annerledes nå med den nye kunnskap de eventuelt hadde tilegnet seg i

veiledningsprosjektet, men denne gang trakk jeg inn noen begreper fra analysen for å undersøke om disse hadde fått betydning.

6 Presentasjon av funn.

I dette kapitlet vil jeg presentere funnene jeg identifiserte gjennom analysen. Da jeg analyserte brevene var det viktig å finne enheter som handlet om hvordan informantene beskriver at systemisk veiledning påvirker deres møter med brukere. Disse funnene handler om at informantene gjennom veiledningen har blitt opptatt av nye måter å tenke på, snakke med, og forholde seg til brukerne på. Altså noe i veiledningen som har fått betydning for ansatte når de skal møte brukerne. Det ble til slutt fire enheter som stod igjen som hovedtemaer.

Det er dette som utgjør funnene i undersøkelsen. Jeg omtaler dem for enkelhets skyld som temaer. Disse temaene er:

- 1.) Relasjonell posisjon i møte med bruker,
- 2.) Betydningen av å avklare kontekst for møte med bruker,
- 3.) Betydningen av hvordan spørsmål stilles i møte med bruker.
- 4.) Betydningen av stillhet som virkemiddel i møte med bruker.

6.1 Relasjonell posisjonering i møte med bruker.

Det første funnet jeg vil presentere handler om hvilke relasjonelle posisjoner bruker og saksbehandler inntar overfor hverandre i møter. Alle informanter beskrev møter med brukerne hvor de og brukerne hadde forskjellige posisjoner i forhold til hverandre. Dette handler blant annet om hvilke forventninger de har til hverandre, for eksempel i forhold til hvem som skal ta ansvar for hva i møtene, om den ene forventer at den andre skal «ordne opp» også videre. En av informantene skrev:

«Jeg stilte meg i en ikke- vitende posisjon, selv om jeg kjente litt til bruker og hennes tidligere ønsker.»

I brevene fortalte informantene stadig om situasjoner med brukerne hvor de inntok ulike posisjoner. En av dem beskrev det slik:

«Jeg er mer bevisst på at brukerne skal reflektere selv, jeg er ikke lenger så kjapp med å komme med løsninger for brukeren nå.» I første brev beskrives det et møte med bruker som

får styre tiden selv, og møtet med brukeren fra «lavstatusyrket». I begge tilfeller er den posisjonen saksbehandler tar synlig. Når saksbehandler i neste brev reflekterer rundt andre måter hun kunne møtt disse brukerne på, kan det blant annet handle om en annen måte å posisjonere seg på. Hun ser at ved å innta en annen posisjon, ville brukeren tatt tak i sin egen situasjon på en annen måte.

En annen saksbehandler skrev i første brev om at hun synes det er utfordrende med brukere som ikke tar ansvar for egen situasjon, og som legger dette ansvaret på «alle andre». I brev to skrev hun: *«Det er fortsatt utfordrende å møte brukere som ofte legger ansvaret for sin egen situasjon over på andre, men jeg har nå begynt å snakke med dem om at jeg opplever at de har denne holdningen. Det pleier å hjelpe.»* Ved å fortelle brukeren noe om at han/hun blir oppfattet som en som ikke tar ansvar for sin egen situasjon, har saksbehandler gitt brukeren mulighet til å innta en annen posisjon.

Det er de ansattes perspektiv som blir mest framtrødende, det er jo naturlig da det er disse som er invitert til å skrive. Det er bare deres antakelser for hvordan dette påvirker brukerne, og hvordan de opplever dette, og om de opplever en endring.

6.2 Betydningen av å avklare kontekst i møte med bruker.

Dette funnet handler om at informantene har fått en større forståelse for at de og brukerne har ulike subjektive erfaringer og opplevelser med seg, og at de forstår og oppfatter det som skjer i møtene også er subjektivt. De har blitt bevisst på betydningen av å avklare forståelsesrammen for en situasjon eller et møte med brukerne. En av informantene skrev:

«Jeg tror det er en stor fordel å være bevisst i forhold til kontekst, fordi man raskt kan avklare hva det er man egentlig snakker om.»

En av informantene forteller at hun alltid avklarer kontekst ved oppstart av møtene, da den type møter hun leder alltid har en målsetting og en relativt fastsatt agenda. Hun har imidlertid blitt mer klar over det teoretiske begrepet, og fått en påminnelse om betydningen av det gjennom veiledningen. *«Jeg er mer bevisst hva jeg gjør selv om jeg ikke kan se at jeg har endret på hvordan jeg holder møtene/samtalene.»*

Andre informanter har ikke vært så bevisst på å sette og å avklare kontekst tidligere, og sier noe om at dette med betydningen av kontekst har blitt klarere i løpet av prosjektet. Blant annet

beskrives det som viktig at deltakerne i et møte finner en felles forståelse for hva en sak handler om, og dermed kan avklare hva som skjer og hva som kan gjøres videre. En skriver at kontekst gir en god flyt i samtalen. En annen skrev: *«Det å være bevisst på brukernes livserfaring, og hvordan denne påvirker hvordan de ser og handler overfor aktuelle problemstillinger er viktig.»*

6.3 Betydningen av hvordan spørsmål stilles i møte med bruker.

Dette funnet handler om at informantene beskriver i brevene at de har fått en økt bevissthet for betydningen av hvordan spørsmål stilles i samtaler gjennom veiledningsprosessen. De har blitt mer klar over at man ved å endre litt på måten man spør, vil man kanskje få et annet svar. Flere nevner at de har blitt kjent med å bruke sirkulære og refleksive spørsmål, og at dette med hell har blitt forsiktig prøvd ut i praksis. En skrev det slik:

«Jeg er mer bevisst på hva jeg spør etter, og på måten jeg stiller spørsmål.»

En annen skrev:

«...jeg kunne stilt flere sirkulære og refleksive spørsmål for å få enda bedre mulighet for oppklaring av uenigheter i de utfordrende samtalen.»

En tredje informant skrev:

«Jeg tror det er en endring i min praksis ved måten jeg stiller spørsmål på....ved å vise enda mer «nysgjerrighet», stille seg mer undrende...»

En fjerde skrev: *«Mine spørsmål i samtalen har endret seg i stor grad.»*

I første brev var det ingen av informantene som skrev noe om bevisstheten med hvordan de stilte spørsmål. Derimot ble dette mer fremtredende i både andre og tredje brev. Det beskrives en stadig økende bevisstgjøring for betydningen av hvordan spørsmål brukes i en samtale med en bruker, eller i møter hvor det er flere deltakere.

Bruken av ulike måter å stille spørsmål på, og virkningen av disse, trekkes fram som nyttig.

De har erfart at små justeringer kan gjøre store forskjeller, slik en informant skrev:

«Jeg tenker også at jeg tidlig i samtalen stilte et stort fremtidsrettet spørsmål (mulighetsspørsmål). Det er mulig at det i dette møte ble en god start siden vi alle kjente problemstillingen godt, men jeg tenker at jeg nå (med litt kunnskap fra denne samtalemodellen) ville stilt flere sirkulære og refleksive spørsmål for å få enda mer informasjon om problemstillingen for å bl.a. kunne «veiledet» bruker til å bli enda mer inspirert i forhold til å realisere sine egne utnyttede ressurser.»

Informanten skrev videre at dette ville gitt mer informasjon om problemet brukeren opplever. Det ville gitt mulighet for å se på problemet i relasjon til den kontekst det gjør seg gjeldende.

6.4 Betydningen av stillhet som virkemiddel i møte med bruker.

Dette funnet handler om at flere informanter skriver om stillhet i møtene med brukerne. En bevisstgjøring rundt temaet, og hvilken virkning det har, går igjen i flere av brevene. Det at stillheten kan brukes til noe, at det kan være nyttig og hva som kan oppstå av ubehag og usikkerhet dersom man ikke er bevisst, blir nevnt.

«...stillheten kan brukes til noe nyttig», skrev en av informantene. Hun hadde fått veiledning på dette mellom første og andre brev. Hun hadde først blitt klar over at det var det at det ble stille som ofte gjorde henne usikker, og da hun etter veiledning hadde forsøkt å «være i stillheten» for å se hva som skjedde, hadde hun erfart at den kunne brukes til noe nyttig.

En annen informant skrev:

«Brukerne vil merke at jeg er tryggere i forhold til stillhet nå. Jeg har fortsatt en liten vei å gå, men jeg føler at det går mye bedre. Når jeg er tryggere i samtalen, vil naturligvis bruker også være mer komfortabel.»

Hvis man ikke er bevisst når det blir stille i et møte, vil man kanskje bli stresset og begynne å snakke mye selv.

Hvis man er bevisst på at stillhet kan være noe man kan ha nytte av i samtalen, kan man vente og se hva som skjer. En av informantene forteller at hun bruker det handlingsrommet som oppstår når det er stille, til å tenke ut og formulere neste spørsmål som hun vil bringe inn i samtalen: *«Jeg har blitt mer sikker på dette området, og tør å vente. Jeg tør å bruke tid for å finne gode spørsmål, og det har gitt meg en god trygghet i samtalene.»*

7 Diskusjon og implikasjoner.

Denne studien har handlet om hvordan NAV- ansatte beskriver at systemisk veiledning påvirker deres møte med brukerne. Jeg vil i dette kapitlet drøfte funnene med utgangspunkt i problemstillingen, teori og forskning.

Basert på funnene og problemstillingen har jeg valgt ut fire temaer jeg vil drøfte:

- Hvordan vi snakker sammen, har en betydning for samtalen.
- Hvordan vi forholder oss til hverandre.
- Stillhet, fra ubehagelig til nyttig.
- Makt i veiledningssamtaler.

Som nevnt tidligere omhandler denne oppgaven flere systemer av veiledning, blant annet den veiledningen de ansatte er med på gjennom veiledningsprosjektet, og den veiledningen de ansatte har med sine brukere. Mitt hovedfokus er hvordan den veiledningen de ansatte får gjennom veiledningsprosjektet, har innvirkning på den veiledningen de har med brukerne. Jeg forsøker å diskutere med blikket på begge disse systemene, spesielt i den delen av dette kapitlet som omhandler maktbegrepet.

7.1 Hvordan vi snakker sammen har en betydning for samtalen.

Det jeg ønsker å diskutere under denne overskriften handler om det å snakke sammen i en veiledningskontekst. Jeg viser her først og fremst til den veiledningskonteksten hvor den NAV-ansatte møter bruker.

Samtlige informanter skrev at de har blitt mer bevisst på hvordan de snakker med brukerne. De opplevde at den måten de snakket på; hvordan de stilte spørsmål og hvordan de svarte på brukernes innspill, hadde betydning for innholdet i samtalen. Dette viser betydningen av det relasjonelle i samspillet (Jensen og Ulleberg 2011). Informantene fortalte at de gjorde mer bruk av sirkulære spørsmål. Dette kan henge sammen med en økt bevissthet for å forstå samspillet i møtene mer sirkulært. En av informantene sa at hun tidligere pleide å si rett ut hva hun tenkte, mens hun etter deltakelse i veiledningen stilte spørsmål som fikk brukerne til å

reflektere selv. Jensen og Ulleberg (2011) skriver at hvis vi først forsøker å lokalisere årsaken ved et relasjonelt problem, vil vi raskt ende i mange velkjente vanskeligheter. Når saksbehandler sier hva hun tenker er årsaken til et problem hos bruker, kan det gi lite rom for at bruker kan komme med sine egne refleksjoner, og forsvar er kanskje det han eller hun agerer med. Ved å analysere situasjonen sirkulært, vil det vi tidligere så på som egenskaper hos individene framstå på en ny måte (ibid).

Hvordan et budskap formidles, har mye å si for hvordan det mottas. Hvordan det mottas er ulikt fra person til person fordi alle erfaringer er subjektive. Dette sirkulære samspillet er sentralt i systemisk tenkning og veiledning, det samme er interaksjon og relasjon. Gjennom bruk av disse begrepene er det mulig å forstå virkeligheten på mange ulike måter. En person må sees som en del av systemet og de relasjoner han omgir seg med. Dette påvirker brukerens og veilederens handlingsmønstre. Kart, terreng og punktuering er begreper som kan forklare noe hvordan en person forstår en situasjon (Ulleberg 2004). Hvilket kart både bruker og saksbehandler benytter forklarer altså hvordan de forholder seg til sin omverden (terreng). Jeg oppfatter at informantene er mer bevisste på hvordan de snakker med brukerne, og dette kan forklares med at de utforsker brukernes kart og terreng (ibid). Det samme gjelder også for informantene og deres egne kart. Kan hende de anvender kart som er uhensiktsmessige i samtale med bruker. Kanskje de ved å justere litt på kartet vil oppleve at samtalen tar en annen vending enn forventet, og kanskje er det nettopp dette de har gjort og som beskrives i brevene.

Tom Andersens (2006) beskrivelse av «tre forskjeller» er relevant her. En måte å samtale på som er lik det en pleier, vil sjelden gi nye resultater. Er den for annerledes enn samtalepartnerne er vant med, kan den ene eller begge lukke seg og ingenting skjer. Hvis de derimot klarer å være «passelig uvanlig», for eksempel ved å stille spørsmål på en annerledes måte, kan dette utgjøre en passe forskjell. Slike spørsmål kan for eksempel være at man benytter mer sirkulære spørsmål i stedet for lineære. Dette kan gi inspirasjon til nye tanker og nye steder å sette fokus.

Ved å benytte det som er beskrevet over, kan man si at man «snakker systemisk» og er en systemisk samtalepartner. Man tilrettelegger for at endring kan skje gjennom språket ved å følge den andres tema og tempo, og ved å lytte til hva den andre har å si. Hvis brukeren opplever at det vises interesse for det han har å si ved at veileder lytter, stiller sirkulære

spørsmål og reflekterer rundt det han er opptatt av, kan dette være til nytte slik at han får en utvidet forståelse av egen situasjon.

7.2 Hvordan vi forholder oss til hverandre i en saksbehandler- bruker relasjon.

Hvilken posisjon den ansatte og brukeren har overfor hverandre er sentralt for å komme inn i en god relasjon til hverandre. En av informantene beskrev et «kaosmøte» hvor hun nesten ikke kom til orde fordi flere eksterne fagpersoner var kritisk til hennes vurderinger som saksbehandler. Bruker og pårørende grep tak i kritikken, og delte den høylytt. En annen fortalte om et møte hvor bruker i utgangspunktet var misfornøyd med hjelpetilbudet, men hvor de tok seg tid til å avklare hvem som skulle gjøre hva og på den måten fikk et bedre klima for samarbeid. En tredje informant lot brukeren selv ta den styrende posisjonen i prosessen med å bli klar til å gå ut i arbeid selv.

I et systemisk perspektiv agerer man alltid utfra en spesifikk plassering i de sosiale systemene vi er en del av. Dette kan kalles posisjon. Begrepet posisjon kan sees i et diskursivt perspektiv. Jeg bruker ikke diskursanalyse som metode i denne oppgaven, men begrepet kan allikevel gi mening for diskusjon i denne konteksten. Hvis vi tenker at språket er noe som konstituerer oss og relasjonene vi er i, så er diskursbegrepet nyttig. Diskurs kan defineres på flere måter. Jørgensen og Philips(1999) definerer diskurs på følgende måte: «Diskurs er en bestemt måte å snakke om og forstå verden på» (s.9). Hvordan kan vi forstå dette ut fra begrepet posisjon?

Davies og Harré (1990) fremhever at posisjoneringsbegrepet i mellommenneskelige relasjoner er dynamisk, og derfor som en kritikk av rollebegrepet, som beskrives som mer fast. De knytter posisjonsbegrepet nært til diskursbegrepet. I individets samhandling med omverden oppstår det ulike posisjoner som kan tas i bruk, ikke bare en posisjon, men skiftende posisjoner i ulike kontekster. Individet betraktes som en bruker av diskursen, og ikke som et produkt av diskursene. I diskurser finnes det altså posisjoner som individet kan innta. Davies og Harré (1990) knytter dette til det repertoaret av begreper et individ har, hvilke rettigheter og plikter det har krav på, og i forhold til hva en i den gitte posisjon kan si og gjøre. I denne oppgavens kontekst er aktuelle posisjoner blant annet veileder, bruker og saksbehandler. Jeg ønsker å sette lys på det jeg oppfatter som endring av posisjoner hos saksbehandler og bruker.

Ofte er det knyttet spesielle forventninger til personer utfra hvilke posisjon han eller hun har i et system. Hvem en blir i en gitt situasjon vil alltid være et åpent spørsmål som kan sees i sammenheng med de fortellingene vi tar i bruk for å skape orden i eget og andres liv. Man kan bli posisjonert, men man kan også posisjonere seg selv, avhengig hvilken oppfatning en har av seg selv og andre i det systemet en er en del av. Man kan ha flere posisjoner samtidig, og den kan være i form av en status, en fastlagt identitet, for å nevne noe. Den posisjonen brukerne har når de kommer til NAV, kan nok ofte være prisgitt det at de har kommet i et system hvor de skal be om hjelp og motta hjelp. Historien om informanten som ikke hadde forberedt seg på møtet med brukeren med «lavstatusyrket», kan være representativ for dette. For å sette det på spissen: ikke nok med at hun trengte hjelp, hun hadde en jobb med lav status også! Brukeren ble på forhånd gitt en posisjon hvor hun ikke hadde behov å møte en forberedt saksbehandler, og saksbehandler inntok en posisjon hvor hun handlet utfra sine antagelser. Hun oppdaget raskt at hun hadde tatt feil da det viste seg at brukeren selv hadde inntatt en posisjon som en reflektert arbeidstaker med behov for hjelp til å løse en konflikt med arbeidsgiver. Dette viser at posisjonsbegrepet er dynamisk, og avhenger av de diskursene som er tilgjengelige i det systemet vi er en del av. Det mer fastlåste rollebegrepet kunne vært gjeldende hvis saksbehandleren ikke hadde vært lydhør for brukerens posisjon. Jeg vil anta at flere brukere av NAV- systemet opplever at de innehar en rolle som NAV-bruker, et populært navn på rollen er «NAV'er». Satt fra et systemisk perspektiv vil det kanskje være mer hensiktsmessig å bruke begrepet posisjon, nettopp fordi det er dynamisk og gir rom for forandring.

Informanten som beskrev «kaosmøtet» startet møtet i en posisjon som møteleder, men byttet til en posisjon som passiv møtedeltaker, selv om hun i kraft av sin instruks som saksbehandler fortsatt hadde posisjonen som møteleder. Årsaken til at det ble slik, kan for eksempel være at hun lot andre møtedeltakere ta en mer styrende posisjon, at de ikke lot henne slippe til som møteleder, eller en kombinasjon av disse eller andre faktorer. Hun fortalte i et senere brev at hun etter veiledning ville gjort det annerledes. Hun ville vært tydeligere på hva som var kontekst og hensikten for møtet, og det er sannsynlig at hun allerede ved å gjøre det, ville inntatt en mer synlig posisjon som møteleder. Vi kan også knytte dette siste eksemplet til ideene om forandring. Hvis vi ser for oss at saksbehandleren hadde vært tydelig på mål og kontekst i et påfølgende møte med samme deltakere, ville dette kanskje utgjort en passe stor forskjell for deltakerne i møtet, og gjort at en eller annen endring ville skje.

7.3 Stillhet, fra ubehagelig til nyttig.

Flere skrev om at de gjennom veiledningen hadde blitt oppmerksomme på at de reagerte med indre uro når at det ble stille i møtene med brukerne. En skrev at det var meget utfordrende når flyten i samtalen forsvant eller uteble og ordene ble borte. Hun hadde ikke vært oppmerksom på dette tidligere. Jeg oppfatter det slik at de hadde kjent på et ubehag eller en usikkerhet, men at det før veiledningen var uvisst for dem hva som gjorde at de kjente denne følelsen. Jeg sikter ikke til at saksbehandler i en NAV- kontekst, en veileder eller terapeut kan ha en rolig, forsiktig og tilbaketrukket stil i møter, veiledning eller terapi. Den stillheten som beskrives i brevene, handler mer om situasjoner hvor man ikke vet hva en skal si, man blir kanskje møtt med taushet fra den andre. Det kan hende at vanskelige situasjoner oppstår og tilspisses i møter mellom saksbehandler og bruker. Noen ganger blir det høyløst diskusjon, og andre ganger kan stemningen bli mutt og taus. Det kan også bli stille hvis bruker for eksempel av ulike årsaker ikke ønsker eller kan svare på spørsmål.

Bateson (2005) snakket om sirkularitet i kommunikasjonen. Dette sees på som en motvekt til lineær årsak-virknings-forklaringer hvor en begivenhet er årsaken til en annen. Hvis vi ser på det med «sirkulære briller», kan vi se at det andre like gjerne kan være årsaken til det første. Jeg vil ikke komme nærmere inn på årsaker til at brukere, saksbehandlere eller andre møtedeltakere kan bli tause i møter hos NAV, det er det sikkert like mange forklaringer på som det er møtedeltakere. Det jeg blir opptatt av og ønsker å diskutere, er hva som skjer med saksbehandleren når det blir stille, og hva hun gjør annerledes etter å ha blitt oppmerksom på dette gjennom veiledning, og ikke minst; hvordan dette kan få innvirkning på hennes møte med brukeren.

Når en saksbehandler opplever at det blir stille, vil hun kanskje tenke: «Her er det viktig å holde samtalen i gang!» og så skyte inn med masse spørsmål, for å nevne et eksempel fra et av brevene. Det er ikke sikkert at virkningen blir slik hun hadde ønsket, kanskje brukeren reagerer med å bli enda tausere. Dette kan gjøre saksbehandler mer opptatt av å holde samtalen i gang, slik at hun snakker enda mer, mens brukeren forblir taus.

Uavhengig om en årsakssammenheng kan forklares lineært eller sirkulært, kan vi bruke begrepene symmetrisk og komplementært samspill for å analysere kommunikasjonen (Ulleberg 2004). I symmetrisk samspill punktuerer deltakerne på likhet, og i eksempelet med

stillhet i møtet ville det da blitt slik at begge var tause, eller begge snakket. Saksbehandleren tok ansvar for at samspillet skulle være komplementært og utfyllende. Det som ofte skjer er at når man gjør «mer av det samme», så har det lite eller ingen virkning, noe eksempelet viser. Ulleberg (2004) skriver at dersom alle som deltar i samtalen tar ansvar for å være aktive, og respekterer at alle versjoner av virkeligheten er like gyldige, vil et likeverdig symmetrisk samspill utvikle seg. De fleste relasjoner som varer over tid, vil som oftest inneholde elementer av begge typer (ibid).

Saksbehandleren skrev i et senere brev at hun hadde blitt tryggere på å være i stillheten sammen med bruker og andre involverte. Hun stresser ikke med å komme med spørsmål for å holde samtalen i gang, men utnytter de muligheter stillheten gir. Hun merker at det blir bedre tid til å finne gode spørsmål og formuleringer, noe som gjør henne ytterligere trygg i samtalen. Det kan også vise seg at brukeren gjør det samme, og begynner å snakke. Tom Andersen (2005) forklarer dette med at det foregår tre samtaler parallelt når to personer snakker sammen, en *ytre dialog*, og to indre. Den ytre dialogen foregår mellom en eller flere personer som snakker sammen. De *indre dialogene* er personenes samtaler med seg selv, eller med andre en har i tankene der og da. Samtidig bearbeides det den andre sier, og man har en forberedende samtale til hva som skal bringes inn i den ytre dialogen igjen. I følge Andersen (2005) kan det være slik at en person alltid snakker med seg selv om hva som skal tas inn i den ytre samtalen. På den måten drives samtalen fram med funksjonelle perspektiver samtidig som personens autonomi ivaretas. En stadig veksling mellom indre og ytre dialog gjør at personene utvider sine perspektiver, slik at nye ideer og ny forståelse skapes (Andersen 2005). Ved at saksbehandler har trygghet og større bevissthet på dette, og på hva stillhet kan brukes til, kan også være med på å gjøre bruker tryggere og komfortabel.

7.4 Betydningen av makt i en veiledningskontekst.

Selv om ingen av informantene brukte ordet «makt» i brevene, har begrepet makt og betydningen av det, blitt framtrødende for meg gjennom analysen av brevene og i utarbeidelsen av teorikapitlet.

Årsaken til at de ikke skriver om begrepet, kan være flere. For det første spør jeg ikke etter det i brevinvasjonene, og en annen årsak kan være at de ikke har reflektert noe rundt det. Levin (2004) hevder at maktbegrepet er et tabubelagt område for sosialarbeidere, og at det

derfor ikke diskuteres kollegialt. Nav som institusjon og ansatte på nav blir stadig utsatt for kritikk i media og på sosiale medier. Dette kan være med på å gjøre maktbegrepet enda mer tabubelagt, avhengig om dette temaet blir snakket fram i institusjonen eller ei, og på hvilken måte det eventuelt snakkes fram. Hvis den ansatte i NAV har problemer med å se sin egen makt i systemet, kan avmakt bli et resultat. Kontrollfunksjonen og maktaspektet kan bli underkommunisert i form av at den ansatte forsøker å skjule sin makt i møte med brukeren, da makt ofte assosieres med maktmisbruk og overgrep, noe som er lite forenelig med ønsket om å være en hjelper.

Til tross for påstanden om at makt er et tabubegrep, vil maktaspektet alltid være tilstede, i en eller annen form i alt hjelpearbeid. En som er ansatt i NAV har ofte en dobbeltfunksjon i form av å både skulle være en del av samfunnets kontroll- og styringsorgan, og samtidig være en del av samfunnets støtte til mennesker i vanskelige livssituasjoner. Det ligger et spenningsfelt mellom makt og kontroll her, og man kan oppleve at det blir et dilemma når man skal handle på oppdrag fra samfunnet samtidig som man handler på oppdrag fra brukerne. Ved å være en del av samfunnets kontroll- og styringsorgan, men også som støttespiller i vanskelige livssituasjoner, må de ansatte forholde seg til politiske, økonomiske og rettslige konvensjoner, og på den måten er de bundet til strukturelle maktsystemer i samfunnet. Denne makten som ligger i samfunnsstrukturen, kalles strukturmakten (Solheim og Øvrelid 2002). Den blir som nevnt utøvd av ansatte som da utøver aktørmakt. Strukturmakten ligger også i de rammevilkårene som styrer samhandlingen mellom bruker og hjelpeapparat.

Tradisjonelt sett har makt hatt en negativ klang fordi likhet er noe vi etterstreber i vårt samfunn, og vi har tenkt på makt som noe som utøves ovenfra og ned, og at søkelyset er rettet på hvem som har makta, fordi makt oppfattes som noe man har (Solheim og Øvrelid 2002, Aadland 2000). Dette kan være faktorer som har bidratt til at maktbegrepet har blitt tabubelagt område i sosialfaglig praksis.

Det er også viktig å ha fokus på makt som noe som er positivt fremmende for vekst og utvikling. I en veiledningsrelasjon kan man som veileder eller saksbehandler gjøre bruk av gode ferdigheter for å fremme brukers opplevelse av makt i egen livssituasjon. Dette kan blant annet gjøres ved at brukers erfaringer på ulike arenaer anerkjennes på en likeverdig måte.

Den ansatte må vedkjenne seg maktforholdet i relasjonen til brukerne. Dette er en del av den ansattes profesjonalitet. I dette ligger det begrensninger og utfordringer. Relasjonen bør være

preget av tillit og ansvarlighet fra begge parter, men den kan være preget av asymmetri. Dette skyldes at brukeren trenger noe som den ansatte har mandat til å gi, og at den ansatte har faglige kunnskaper og et fagspråk som de fleste brukere ikke har (Jensen og Ulleberg 2011). Det er viktig at den ansatte lytter til brukerens versjon av virkeligheten, selv om denne noen ganger kan avvike fra den ansattes virkelighetsoppfatning og det folk flest tenker. Den ansatte må være varsom med å definere virkeligheten på en måte som gjør at brukerne føler seg overkjørt og umyndiggjort (ibid). Den makten den ansatte har må heller brukes til å forstå problemer og til å finne løsninger, slik at brukeren ikke mister makten og medvirkningen i sitt eget liv.

7.5 Implikasjoner for praksis.

Med utgangspunkt i min undersøkelse, vil jeg peke på to implikasjoner for praksis.

- Den første er at NAV som organisasjon og arbeidsplass bør fortsette å fokusere på veiledning av og blant sine ansatte. Informantene i denne oppgaven skriver fram at de har utbytte av veiledning, både i veiledningsgruppe med veileder tilstede, og i det daglige med økt fokus på og lavere terskel for å veilede hverandre som kollegaer. Mine funn sier noe om at de ansatte har blitt mer bevisst på en rekke kommunikasjonsferdigheter som de sakte, men sikkert prøver ut og tar i bruk i møte med brukerne. Dette kan gi nye muligheter i forhold til kravet om måloppnåelse som er sentralt i NAV. Med det mener jeg at hvis den ansatte klarer å skape et rom for refleksjon i møte med bruker, vil dette kanskje føre til at bruker føler seg mer ivaretatt og åpner opp for nye muligheter i forhold til rehabilitering og arbeid, for å nevne noe.

-Den andre implikasjonen kan sees i forlengelsen av den første og handler også om at veiledning bør fortsette å være et satsingsområde. Ansatte på NAV opplever at de er i en «klemme» mellom bruker og lovverk. Man kan si at de er i «konsekvensen av» andres beslutninger. Dette medfører ofte ubehag i form av trusler og kritikk direkte rettet mot den ansatte. Deltakelse i veiledning og bruk av veiledningsverktøy sammen med kollegaer vil ifølge mine funn kunne gjøre det overkommelig å håndtere dette.

7.6 Fremtidig forskning.

Ved å jobbe med denne oppgaven har jeg blitt opptatt av flere områder innenfor dette og andre temaer som det hadde vært interessant å forske på. Først og fremst er jeg litt lei meg for at jeg ikke fikk brukt aksjonsforskning slik jeg hadde tenkt i utgangspunktet. Jeg hadde brukt mye tid på å lese, sette meg inn i metoden, og på å planlegge forskningen. Samtidig er dette med på å motivere for videre forskning dersom anledningen skulle by seg. Det som gjør at aksjonsforskning virker spennende er muligheten det gir til «...å framskaffe og teste ut alternative løsninger til det eksisterende, særlig når det som er, ikke holder mål.» (Tiller 2004:22). Jeg liker også at det er et aktivt og likeverdig samarbeid mellom forskeren og deltakerne i praksisfeltet. Det er deltakerne selv som er eksperter på sine egne erfaringer og dette gjør at de kan oppleve seg myndiggjort gjennom deltakelse i forskningsprosjekter (Malterud 2001).

Hva tema angår, er det som sagt flere fengende områder. Jeg har blitt opptatt av og nysgjerrig på maktaspektet både innen veiledning og i kommunikasjon generelt, slik at forskning rundt dette kunne vært spennende.

Det ville vært interessant å kunne fulgt den gruppen med informanter som deltok i min undersøkelse videre for å se om deres møter med brukerne ville være påvirket av systemisk veiledning etter at veiledningsprosjektet blir avsluttet. Da ville det også vært interessant å se etter faktorer som opprettholdt det systemiske perspektivet, eller faktorer som bidro til at det uteble.

Mitt utgangspunkt for å velge tema for oppgaven handlet mye om holdninger. Derfor kunne det vært relevant å gjøre en diskursanalyse på grunnlag av for eksempel læreres holdning til veiledning. I samme kontekst hadde det vært interessant å gjøre en studie for å se på de rammebetingelsene som ligger til disposisjon når tiltak som veiledning igangsettes for lærere, ansatte i NAV eller andre. Dette er et område jeg ikke har viet plass til i oppgaven, selv om det har ligget og pirret min nysgjerrighet underveis. Jeg har en anelse om at det ligger noe av betydning der, noe som kan vise at ikke bare er negative holdninger som ligger til grunn. I tilfelle ville jeg ha sett på faktorer som avsatt tid, de ansattes mulighet til å påvirke og på hvordan nye ting blir presentert for de ansatte.

7.7 Studiens mulige svakheter og styrker.

Denne studien representerer et lite utvalg da den kun har fem informanter. Det at informantene ble valgt ut fra samme veiledningsgruppe kan sees som både en styrke og en svakhet ved studien. På den ene siden har de deltatt i samme veiledning på samme tid og sted, noe som gjør at de kan sammenliknes med hverandre. På en annen side ville det gitt et bredere utvalg dersom jeg for eksempel hadde valgt en informant fra hver av gruppene, men da kunne jeg ikke tatt det for gitt at de hadde fått samme veiledning. Dette har sammenheng med at det er deltakernes egne erfaringer og punktueringer som sammen med veileder «gjør» veiledningen.

Funnene i denne studien synes å være positive i den forstand at de sier noe om at veiledningen har ført med seg noe som oppleves positivt med hensyn til hvordan dette påvirker møtene mellom NAV-ansatt og bruker. Den er preget av at informantene har skrevet positivt om veiledning, og at veiledning har påvirket deres møte med brukerne på en positiv måte. Dette er selvsagt fint, men det er viktig at jeg spør meg selv om hvilke svar jeg hadde fått hvis jeg hadde stilt andre spørsmål. En annen viktig faktor er betydningen av veilederens egenskaper som veileder, og hvordan prosjektet ble organisert. Dette er faktorer som kan ha spilt inn og hatt en negativ påvirkning i forhold til veiledning i skolen. Hvis de ikke fikk avsatt nok tid til dette, vil det sannsynligvis oppleves mer som en byrde enn som et gode. Det er ikke gitt at veiledning alltid vil være et godt tiltak.

Oppgaven er skrevet av meg, og det er jeg som har tatt avgjørelser i forhold til hva som skal undersøkes, på hvilken måte, det er jeg som har valgt teori og det er jeg som har analysert fram funnene. Derfor er det mine punktueringer og valg som preger oppgaven. Det at det er jeg som stiller spørsmålene, og jeg som gjør analysen for å finne «svarene», gjør at man kan stille spørsmål ved reliabiliteten. Jeg har etter beste evne forsøkt å være bevisst min forforståelse, redelig og presis slik at det er informantenes stemmer som kommer fram. Det er ikke mulig å skille forskeren fra det hun forsker på ved hjelp av en fenomenologisk tilnærming. Forskerens resultater er et produkt av tilnærmingen forskeren har, og resultatene gis først mening gjennom forskeren (Jensen og Ulleberg 2011).

I ettertid har jeg tenkt på at det hadde vært spennende å jobbe fram problemstillingen sammen med informantene før prosjektet startet, som et forprosjekt. Jeg kunne for eksempel valgt å gjøre som Teisbo (2012) gjorde i oppstarten av sin masteroppgave, nemlig å bruke elementer

fra aksjonsforskning som metode for å lage problemstilling sammen med informantene (Teisbo 2012). Da ville jeg kunnet få fram deres perspektiv og tanker i forhold til hva de var opptatt av i forkant av prosjektet, for deretter å følge dette fram til prosjektet var over.

8 Avsluttende kommentarer.

I denne avsluttende delen ønsker jeg å komme med en kort oppsummering av hva jeg har gjort i denne oppgaven.

I denne studien har jeg undersøkt hvordan NAV-ansatte beskriver at systemisk veiledning påvirker deres møte med brukerne. Den overordnede problemstillingen var:

«Hvordan beskriver NAV-ansatte at systemisk veiledning påvirker deres møter med brukerne?»

Jeg fikk fem NAV-ansattes beskrivelser av hvordan de opplevde å delta i et veiledningsprosjekt på sin arbeidsplass. Beskrivelsene ble skrevet til meg i brev i forkant av veiledningsprosjektet, da de var halvveis i det, og ved avslutning. Gjennom analyse av brevene kom jeg fram til følgende hovedfunn:

- 1.) Relasjonell posisjon i møte med bruker.
- 2.) Betydningen av å avklare kontekst for møte med bruker.
- 3.) Betydningen av hvordan spørsmål stilles i møte med bruker.
- 4.) Betydningen av stillhet som virkemiddel i møte med bruker.

I følge flere av informantene har det skjedd en markant endring i deres måte å møte brukerne. Først og fremst handler dette om at de gjennom veiledningen har fått en økt forståelse for å se individet i samspill med sine omgivelser, og at problemer kan forklares med vansker i kommunikasjonen og i relasjonen mellom mennesker. Informantene har tatt i bruk nye «kommunikasjonsverktøy» fra veiledningen, for eksempel det å stille sirkulære spørsmål, og det er spesielt bruken av disse verktøyene som beskrives i brevene. Ved at informantene har fått tilført noe nytt gjennom veiledningen, har de hatt mulighet til å sammenligne for å se om det har skjedd noen progresjon og utvikling. De beskriver at det har det. Undertittelen på oppgaven min var: «Veiledning på egen arbeidsplass- en forskjell som gjør en forskjell?»

I flere av brevene ble det skrevet at det ofte bare var små justeringer som skulle til for at en samtale tok en annen retning. Jeg velger derfor å avslutte med samme setning en gang til, men denne gang stiller jeg det ikke som et spørsmål. Jeg stadfester at: «Veiledning på egen arbeidsplass- er en forskjell som gjør en forskjell.»

Referanser.

Aadland, E. (2000). *Etikk for helse- og sosialarbeidarar*. Oslo: Det norske samlaget.

Andersen, T. (2005) *Reflekterende prosesser. Samtaler og samtaler om samtalerne*. 3.utgave. København: Dansk psykologisk forlag.

Andersen, T. (1999) *Et samarbeid - av noen kalt veiledning*. I: Psykoterapiveiledning, Rønnestad, M.H og Reichelt, S.A.(red.) Oslo: Aschehoug

Andersen, T. (2002) *Et samarbeid, av noen kalt psykoterapi*. I: «Det kliniske intervjuet», kap. 13. Rønnestad, M.H. og von der Lippe, A. (red.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bagge, R.F. (2007) Refleksjoner omkring begrepet "ikke-vitende posisjon". *Fokus på familien*. 2, s.113-126

Bakhtin, M. (1981). *Dialogic imagination*. Austin: Texas University

Bateson, G. (2005). *Mentale systemers økologi*. København: Akademisk forlag.

Berg, G. (1999): *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Gjøvik: Ad Notam Gyldendal.

Bjørnsrud, H. (2004). *Forskermøte med en fortellende skole. Aksjonsforskning og aksjonslæring som strategier for at lærerne ved en skole bedre kan forstå læreplanens idealer om en inkluderende skole*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. (Avhandling Phd.)

Brinkmann, S. og Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2.utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Dallos, R. og Vetere, A. (2005) *Reserarching Psychotherapy and cunselling*. Berkshire:Open Univrsity Press.

Davies, B. og Harre, R. (1990): Positioning: The discursive Production of Selves. *I: Journal for the theory of social behavior*. 1:43:63

Egeland, T. og Schjødt, B. (1991). *Fra systemteori til familieterapi*. Oslo: Tano

Foucault, M. (1999). *Diskursens orden*. Oslo:Spartacus.

Furu, E.M. (2007) *Rak lærerrygg. Aksjonslæring i skolen*. Universitetet i Tromsø. (Avhandling Ph.D)

Gergen, K. (2010). *En invitation til social konstruktion*. 2.udgave. København: Forlaget Mindspace.

- Giorgi, A.(2003). *Phenomenology and Psychological Reserarch*. Pennsylvania: Duquesne University Press
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 5.utgave. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Hårtveit, H. og Jensen, P. (2004). *Familien - pluss en. Innføring i familierapi*. 2. utgave Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, P. (2006). *Hvordan kan «den store psykoterapidebatten» påvirke forståelsen av familierapiforskning*. Fokus på familien, 2, s.91-107
- Jensen, P. (2009). *Ansikt til ansikt*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, P. og Ulleberg, I. (2011). *Mellom ordene. Kommunikasjon i profesjonell praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Johannessen, E. m.fl. (2010). *Rådgivning*.3.utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Johnsen, A. m.fl.(2008) *Samspill og selvopplevelse: nye veier i relasjonsorienterte terapier*. Oslo: Tano/ Aschehoug
- Jørgensen, M. og Philips,L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag/Samfundslitteratur.
- Keeney, B.og Ross, J. (1985) *Mind in therapy*. New York: Basic Books.
- Kvarv, S.(2010). *Vitenskapsteori*. Oslo: Novus AS.
- Langdridge D.(2006). *Psykologisk forskningsmetode*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Levin, I. (2004). *Hva er sosialt arbeid*. Oslo:Universitetsforlaget.
- Lundby, G. (1998). *Historier og terapi: om narrativer, konstruksjonisme og nyskriving av historier* Oslo: Tano Aschehoug
- Malterud, K.(2011) *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. 3.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mannsaker, I. (2013). *Ikke-vitende posisjon i en NAV-kontekst – et paradoks? Diakonhjemmet høgskole*. (Masteroppgave i familierapi og systemisk praksis)
- Maturana, H. og Varela, F.J. (1987). *Kundskapens trø- den menneskelige erkendelses biologiske rødder*. Danmark: Forlaget ASK.
- Moltke, H.og Molly, A.(red.) (2009). *Systemisk coaching*. København: Dansk psykologisk forlag.
- Nielsen, G.H. m.fl. (2013) *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, Vol 50, nummer 7, side 681-684

Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnologi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Risberg, Toril (2009): *Aksjonsforskning som innovasjonsverktøy*. Skolepsykologi (nr.1).

Severinsson, I.E. (1998). Bridging the gap between theory and practice: a supervision programme for nursing students. I: *Journal of Advanced Nursing*. Vol 27, 1269-1277.

Sjøbakken, O.J. (2012) *Elevsamtalen som jevnlig dialog i et aksjonsforskningperspektiv*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. (Avhandling Phd.)

Skjerve, J. og Reichelt, S. (2009) *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, Vol 46, nummer 3, side 246-251

Solheim, L. og Øvrelid, B. (2001). *Samhandling i velferdsyrker*. Bergen: Fagbokforlaget.

St.innst.219S (2010-2011).

St.meld. nr. 23 (1997–98) *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

St.meld.nr 14 (2002-2003) *Samordning av Aetat, trygdeetat og sosialtjenesten*. Oslo: Sosialdepartementet.

Strategiseksjonen Arbeids- og velferdsdirektoratet (2012). *Kompetansestrategi for NAV 2012-2020*. Oslo: Arbeids- og sosialdepartementet.

Teisbo, H. (2011). *Å være profesjonell- et relasjonelt fenomen. Det følelsesmessige, personlige og private aspektet i terapeutrollen*. Oslo: Diakonhjemmet høyskole. (Masteroppgave i familierapi og systemisk praksis)

Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse*. 2.utgave. Oslo: Fagbokforlaget.

Tidsbrukutvalget, pressemelding (2009) Hentet 20.november 2012 fra: [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Tidsbrukutvalget/Pressemelding_Tidsbrukutvalget%20\(2\).pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Tidsbrukutvalget/Pressemelding_Tidsbrukutvalget%20(2).pdf)

Tiller, T. (2004). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Ulleberg, I. (2004). *Kommunikasjon og veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Watzlawick m.fl. (1967). « *Pragmatics for Human Communications* » : *A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. New York: W. W. Norton.

Watzlawick m.fl (1980). *Forandring*. Oslo: Norbok.

Widerberg, Karin (2011): *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. 3.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1

Samtykkeerklæring.

Ansvarlig for undersøkelsen:

Tine Dahlskås Krogen

Mauritz Hansensgate 20,

3617 Kongsberg.

92605582

Epost: Tine.Krogen@gmail.com

Jeg,samtykker i følgende:

– Jeg samtykker i å være informant i denne undersøkelsen.

Jeg er klar over at jeg kan trekke meg fra undersøkelsen når som helst, uten å oppgi årsak, og uten at det vil få juridiske eller andre konsekvenser.

Jeg er kjent med formålet med undersøkelsen.

Jeg har lest skriv med invitasjon til å skrive brev, og forplikter meg til å skrive brev inntil 3 ganger i den perioden undersøkelsen pågår.

Deltaker:.....dato:.....

Tine D. Krogen.....dato:.....

Ansvarlig for undersøkelsen.

Vedlegg 2

Til deg som er deltaker i veiledningsprosjektet og informant i masteroppgaven.

Tusen takk for at du har sagt ja til å delta som informant i forbindelse med min masteroppgave.

I oppgaven skal jeg følge prosjektet dere skal delta i for å belyse følgende spørsmål:

Veiledning på jobben- en forskjell som gjør en forskjell?

På hvilken måte påvirker veiledning arbeidspraksis?

Spørsmål jeg tenker kan gi meg svar på problemstillingen; forskningsspørsmål:

- på hvilken måte vil brukerne merke det hvis du har endret praksis?
- på hvilken måte påvirker veiledningen din måte å møte brukerne?
- hvordan bruker dere veiledningsverktøyet i mellom samlingene med veileder?
- hvordan bruker dere veiledningsverktøyet etter at veiledningsprosjektet er avsluttet?
- hva skal til for at dere kan ha nytte av veiledningsverktøyet i tiden framover?

Først vil jeg gjerne ha et innblikk i hvordan du opplever din praksis nå før prosjektet starter.

Derfor vil jeg gjerne at du i det første brevet skriver noe om følgende temaer:

Fortell om 2-3 møter med brukere hvor du opplevde møtet som positivt.

Fortell om 2-3 møter med brukere hvor du opplevde møtet som utfordrende.

Dersom du har erfaring med å motta veiledning i jobbsammenheng er det fint om du skriver noe om hvordan du har opplevd det.

Fortell om dine forventninger til veiledningsprosjektet.

Anonymitet og etikk.

Ved oppsummering av brevene i oppgaven, og ved eventuell drøfting av funn med dere som gruppe, eller med prosjektleder, vil deres bidrag være anonymisert. Etter at oppgaven er levert og sensurert, vil brevene og eventuell annen informasjon bli makulert.

Dere kan sende brevene per mail eller post innen 20.januar 2013.

Med vennlig hilsen Tine Dahlskås Krogen, Kongsberg, 6.desember 2012.

Vedlegg 3

Takk for det første brevet! Alle brevene jeg får fra dere er viktige i arbeidet med oppgaven min.

Nå er dere godt i gang med prosjektet, og jeg ber om et brev til.

I dette brevet ønsker jeg å få vite noe om hvordan det er å være «midt i» prosjektet.

1. Tenk på de møtene med brukere som du skrev om i første brev, både de positive og de som var utfordrende. Er det noe av dette du ville gjort annerledes i lys av det du evt. har fått av ny kunnskap og forståelse gjennom prosjektet?

(Du kan gjerne kopiere tekst fra første brev og kommentere dette direkte i teksten).

2. Hvordan vil *brukerne* merke det på deg hvis du har endret noe på din praksis gjennom det du evt. har fått av ny kunnskap og forståelse i prosjektet?
3. Hvordan vil *dine kollegaer* merke det på deg hvis du har endret noe på din praksis gjennom det du evt. har fått av ny kunnskap og forståelse i prosjektet?
4. Har dere brukt veiledningsverktøyet i mellom samlingene med veileder? Hvis dere har det vil jeg gjerne at du forteller litt om hvordan dere bruker det, og hvordan det oppleves for deg.

Jeg ønsker å få brevene senest **mandag 10.juni**.

Mvh. Tine Dahlskås Krogen.

Vedlegg 4

Til deg som er deltaker i veiledningsprosjektet og informant i masteroppgaven.

Takk for brevene dere har skrevet! Alle brevene jeg får fra dere er viktige i arbeidet med oppgaven min.

Nå har dere jobbet med prosjektet i snart et år, det går snart over i en ny fase, og jeg ber om et siste brev.

Etter å ha analysert de to første brevene deres, sitter jeg igjen med noen hovedpunkter som jeg kaller «meningsbærende enheter».

Disse kan kort oppsummeres slik:

- Dere er fokusert brukernes **perspektiv**
- Dere er opptatt av **kontekst** i møte med brukerne
- Dere har fokus på **spørsmålsstilling** i møte med brukerne
- Dere er opptatt av **stillheten** som kan oppstå i møte med brukerne

1. Tenk på de møtene med brukere som du skrev om i første og andre brev.

Hvordan tenker du om disse møtene nå, i lys av punktene jeg har skrevet over?

2. Hvordan vil *brukerne* merke det på deg hvis du har endret noe på din praksis gjennom det du evt. har fått av ny kunnskap og forståelse i prosjektet?
3. Hvordan vil *dine kollegaer* merke det på deg hvis du har endret noe på din praksis gjennom det du evt. har fått av ny kunnskap og forståelse i prosjektet?
4. Har dere brukt veiledningsverktøyet i mellom samlingene med veileder? Hvis dere har det vil jeg gjerne at du forteller litt om hvordan dere bruker det, og hvordan det oppleves for deg.

Jeg ønsker å få brevene senest **fredag 22.november**.

Mvh. Tine Dahlskås Krogen.