

Erfaringer fra en veiledningsgruppe

**Hvordan beskriver helse- og sosialarbeidere sine erfaringer med å
delta i en veiledningsgruppe i SEPREP Ung?**

Torill Gjerpe Hansen

Masteroppgave i familierapi og systemisk praksis MGFAM-10
Diakonhjemmet høgskole – Vår 2014

Veileder: Ottar Ness
Antall ord: 27.415

Sammendrag

Mange utdanningsløp og arbeidsplasser innen helse- og sosialt arbeid tilbyr systematisk veiledning til sine studenter og ansatte. Veiledning er en ledet prosess som kan bidra til å utforske og finne ny forståelse, samt utvide veisøkerens kompetanse i samspill og samhandling. Gruppeveiledning gir mulighet for flere å dele og å lære av hverandres historier og opplevelser, med mål om at det kan gi støtte og nyttige refleksjoner for arbeidet den enkelte står i. Denne studien undersøker erfaringer fra en veiledningsgruppe i et videreutdanningsløp for helse- og sosialarbeidere. Hovedfokuset i studien er på samspill, relasjon og kommunikasjon i gruppen. Samtidig er den opptatt av hvilke betydning dette har på deltakernes utbytte av gruppeveiledningen og i tilbudet til klienter og andre som studentene samarbeider med.

Studien er en kvalitativ undersøkelse med fokusgruppeintervju, som analyseres med fenomenologisk metode. Funnene drøftes opp mot utvalgt teori og aktuell forskning.

Funnene i denne undersøkelsen er delt i fire hovedtema som ble betegnet slik:

(1) Veiledningens betydning for læring og vekst, (2) Veiledning som relasjonell praksis, (3) Veiledning som en betydningsfull del av hele utdanningen, og (4) Gruppens rolle i utvikling av samhandlingskompetanse.

Studiens funn viser at det ikke er noe entydig bilde av virksomme elementer i veiledningsgrupper. Veileders rolle og relasjonen mellom veileder og veisøkere vurderes imidlertid som betydningsfull. Veileders kompetanse i veilederrollen, herunder evne til å skape relasjon som fremmer gode og nyttige prosesser for undring, endring og vekst vurderes som viktig. Teoretisk kompetanse og felles kunnskap som deles i gruppen bidrar til veisøkernes mulighet til å integrere teori med egen praksis, og bidrar til økt profesjonell kompetanse. Relasjonelle forhold og kommunikasjonen mellom deltakerne anses å ha stor betydning for den enkeltes utbytte i forhold til trygghet og tydelighet i sin egen arbeidspraksis.

Forord

Studiet i familieterapi og systemisk praksis har vært en spennende reise i gamle og nye landskap. Ny forståelse og ny kunnskap er integrert med erfaring og kompetanse fra et langt yrkesliv. Uten mine engasjerte og flotte medstudenter og lærere hadde den reisen ikke vært mulig. Arbeidet med masteroppgaven har vært en interessant, lærerik, slitsom og utfordrende prosess. Jeg har lært mye underveis - ikke minst fått ny kunnskap om meg selv og hva jeg tåler å stå i. Jeg har lært mye om en hermeneutisk prosess, hvor jeg har gått inn og ut, punktuert og flyttet fokus – og stadig oppdaget nye sider ved arbeidet og prosessen.

Valg av tema er knyttet nettopp til min lange yrkeskarriere, hvor jeg har erfart at systematisk veiledning har bidratt til dypere forståelse og nye blikk på det som oppstår i møter mellom mennesker og på de vansker vi kommer i som mennesker. Veiledning har særlig gitt viktige bidrag til å lære mer om meg selv i møte med andre. Utholdenhet i arbeidet og påfyll til arbeidsglede kan jeg også spore tilbake til tid og rom for veiledning i en travel arbeidshverdag. Å utforske hva som kan bidra til at veiledning blir nyttig har vært målet med denne oppgaven. Samspill, kommunikasjon og relasjon i en veiledningsgruppe er satt under lupen.

Jeg har alltid vært glad i å formidle skriftlig, og har hatt glede av det også i arbeidet med denne oppgaven. Samtidig er kravene til form og innhold i en masteroppgave store. Å utvikle skrittene i en forskningsprosess har medført mye ny kunnskap og forståelse, som sammen med det jeg har lært av fordypningen blir med meg på reisen videre. Det er mange å takke for at oppgaven har blitt til: Arbeidsplassen min har bidratt sjenerøst til studiet økonomisk og gitt tid og rom. Veileders bidrag i prosessen har jeg satt stor pris på! Hans entusiasme og engasjement, refleksjoner, innspill og oppmuntrende kommentarer underveis har vært uvurderlig for arbeidsprosessen min. De syv informantene som delte så rikt og levende av sine erfaringer fra en veiledningsgruppe har gjort denne oppgaven mulig – og spennende å arbeide med. Familie og venner har heiet på meg og trodd på meg, det har gitt styrke på tunge dager. Og de har tålt å bli nedprioritert i perioder. Takk til alle!

Innhold

Kapittel 1. Innledning.....	6
1.1 Bakgrunn for valg av tema	6
1.2 Valg av problemstilling	7
1.3 Begrepsavklaring.....	9
1.4 Oppbygning av oppgaven.....	9
Kapittel 2. Teoretisk rammeverk og relevant forskning.....	10
2.1 Teoretisk perspektiv. Relasjon og kommunikasjon.....	10
2.1.1 Jeg og Du.....	10
2.1.2 Systemisk kommunikasjonsteori	11
2.1.3 Sosialkonstruksjonisme og et språkssystemisk perspektiv	13
2.1.4 Reflekterende prosesser.....	14
2.2 Teoretiske perspektiver knyttet til veiledning som metode.....	16
2.2.1 Definisjon av veiledning.....	16
2.2.2 Veiledning i gruppe	16
2.2.3. Veiledningsprosessen	17
2.2.4. Å bringe klientens stemme inn i veiledningen	19
2.2.4. Relasjonens betydning i veiledning.....	19
2.3 Gjennomgang av relevant forskning	21
2.3.1 Forskning knyttet til veiledning og terapi.....	21
2.3.2 Forskning knyttet til relasjonens betydning i veiledning.....	24
Kapittel 3. Metode.....	26
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted.....	26
3.2 Kvalitativ metode	27
3.3 Datainnsamling: Flerstegs fokusgruppeintervju	28
3.3.1 Utvalg og rekruttering	29
3.3.2 Intervjuguiden	30
3.3.3 Gjennomføring av intervjuene og transkribering	30
3.4 Analysemetode	32
3.5 Kategoriseringsprosessen	34
3.6 Forskerens forforståelse	38
3.7 Ethiske vurderinger	40
3.8 Valg av metode og funnenes gyldighet	41
Kapittel 4. Studiens funn.....	43
4.1 Veiledningsgruppens betydning for læring og vekst.....	43
4.1.1 Veileders rolle	43
4.1.2 Gruppen som verksted - Struktur og metode.....	46
4.2 Veiledning som relasjonell praksis.....	49
4.2.1 Relasjonelle erfaringer i veiledningsgruppen.....	50

4.2.2	Relasjonelle erfaringer i møte med klienten.....	52
4.3	Veiledningens plass i utdanningen	54
4.3.1	Samspill mellom veiledning, undervisning og skriftlige oppgaver	55
4.3.2	Samspill mellom veiledning og praksis - trygghet i egen rolle	56
4.4	Gruppen som arena i utvikling av samhandlingskompetanse.....	57
4.4.1	Kunnskap om andre - samhandling på systemnivå	58
4.4.2	Om personlig samhandlingskompetanse	60
4.5	Oppsummering av funn	61
Kapittel 5.	Drøfting	62
5.1	Betydningen av veileders rolle i gruppeveiledning	62
5.2.	Betydningen av den relasjonelle gruppeprosessen i gruppeveiledning	64
5.2.1	Utvikling av relasjonell kompetanse	66
5.3	Betydning av gruppeveiledning i utdanningsprogrammer	67
5.4	Betydningen av tverrfaglighet i veiledningsgruppen.....	68
5.5	Samsvar mellom funn og egne erfaringer	69
5.6	Funnenes relevans for fagfeltet - implikasjoner for praksis	70
5.6.1	Relasjonens betydning i veiledning	70
5.6.2	Betydning av veiledning for utvikling av profesjonell kompetanse	71
5.6.3	Kompetanse på tvers av profesjoner og tjenester	71
5.6.4	Mulige implikasjoner for SEPREP Ung sitt utdanningsprogram	72
5.6.5	Fremtidige forskningsspørsmål	73
5.6.6	Avsluttende refleksjoner.....	74
	Litteraturliste	
	Vedlegg I: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt	
	Vedlegg II: Intervju / tema - guide til fokusgruppeintervju	
	Vedlegg III: Mail til fokusgruppens medlemmer i forkant av flerstegsintervju	
	Vedlegg IIII: Eksempel på transkribert side fra flerstegsintervju	
	Vedlegg V: Matrise for tema som kom fram i kategoriseringsprosessen	

Kapittel 1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Gjennom mange års arbeid i psykisk helsevern for voksne har jeg erfart at systematisk faglig veiledning har vært av stor betydning. Ikke minst har veiledning i gruppe gitt meg mye viktig og nyttig erfaring som har bidratt i min personlige og profesjonelle utvikling. Jeg har fortsatt levende bilder fra veiledningserfaringer mer enn 20 år tilbake i tid, hvor enkeltopplevelser fra veiledninger har gitt avgjørende viktig hjelp til å forstå egne reaksjoner og bidratt til å håndtere utfordrende situasjoner og erfaringer i det kliniske arbeidet.

Gjennom noen år har jeg parallelt med mitt daglige arbeid vært involvert som veileder i et tverrfaglig videreutdanningsprogram for helse- og sosialarbeidere som arbeider med mennesker med alvorlig psykisk lidelse, gjennom Stiftelsen SEPREP (Senter for psykoterapi og psykososial rehabilitering). Videreutdanningen går over 2 år og består av undervisningsdager, veiledning i grupper, litteraturstudier og skriftlige gruppeoppgaver. Tilbudet er tverrfaglig, tverretatlig og skal ha deltakere fra flere nivåer i helse- og omsorgstjenester i kommune og spesialisthelsetjeneste. Studentene må være i relevant praksis under utdanningen. Veiledningen som foregår i grupper skal bidra til studentenes refleksjon over egen praksis, de reaksjoner, følelser og tanker som vekkes og hvordan forstå dette i lys av teori og egne og andres erfaringer i gruppa. Veiledningen foregår med samling hver 2. uke gjennom de to år studiet varer, til sammen 80 timer. Veiledning gis også på 2 skriftlige gruppeoppgaver som skrives underveis i studiet (SEPREP og Hedmark 2010). Som veiledere kreves det adekvat utdanning og erfaring med arbeid i fagfeltet og kompetanse på veiledning.

Gjennom min egen erfaring som veileder i SEPREP-utdanningen observerte jeg i løpet av de to årene programmet varte en interessant utvikling i veiledningsgruppen. Denne utviklingen skjedde både mellom medlemmene og hos den enkelte deltaker. Dette har jeg blitt nysgjerrig på å få kunnskap om. Gjennom veiledningen oppfattet jeg at mange deltakere fremsto tryggere og mer engasjert i sitt arbeid. Etersom studiet skred framover opplevde jeg dem også mindre skråsikre i holdninger og vurderinger av klientenes situasjon og sammenhenger. Noen ble mer utforskende og nysgjerrige, samtidig som de kunne lene seg mer tilbake, lytte og undre seg mer og ikke komme med løsninger og tiltak for raskt. Jeg fikk inntrykk av at relasjonen til klienten eller andre samarbeidspartere endret seg underveis i studieforløpet og gjennom veiledningsprosessen, den ble mer preget av respekt og samarbeid. Hva skjedde, kan

disse endringene spores til ”noe” som har skjedd gjennom samspill i veiledningsgruppen? Er det mulig å beskrive og utforske dette for å øke forståelse av virksomme elementer i en slik gruppe? Disse erfaringene og spørsmålene hadde jeg med meg inn når jeg skulle finne tema og problemstilling til masteroppgaven min, og i prosessen gjennom hele oppgaven.

1.2 Valg av problemstilling

Samarbeid i grupper har alltid vært givende og kilde til inspirasjon for meg, både som deltaker, som gruppeleder eller som veileder. I møter med andre blir vi til, våre historier og våre erfaringer blir utvidet og utviklet. Samtidig er jeg opptatt av hvordan kvaliteten på tilbudet til klienter kan utvikles og forbedres. Muligheten for å forstå mer av prosesser og kunne gå dypere inn i erfaringer fra samarbeid i gruppe, hvordan det beskrives og reflekteres, ble derfor aktuelt tema for min masteroppgave. Er det mulig å se noen spor eller endringer i holdninger og handlinger hos deltakere i en veiledningsgruppe i møte med deres pasienter eller klienter? Å forske direkte på klienten (Andersen 2005)s opplevde endring i møte med sine behandlere var imidlertid ikke mulig for denne masteroppgaven, gitt mitt tidsperspektiv og rammene for min forskning.

Praksis med veiledning i grupper finnes i mange utdanningsløp og på mange arbeidsplasser i helsevesen, familievern og sosialt arbeid. Forskning på veiledning er et ungt felt, og det har skjedd en bevegelse fra å studere hvilke metoder som er mest nyttig, til i den senere tid å ha mer fokus på prosessen og spesielt på alliansen mellom veisøker og veileder (Rønnestad og Reichelt 2011). Forskningen bekrefter at veiledning oppfattes betydningsfull av veisøkere, og det finnes studier som tyder på at veiledning fremmer gunstig utvikling spesielt for uerfarne terapeuter (ibid). Samtidig har Rønnestad og Ladany (2003) funnet få studier som har undersøkt sammenheng mellom veiledning og det terapeutiske resultatet. I senere tid er det gjort studier som viser bl.a. veilederes vurdering av nytten av veiledning i gruppe framfor individuell veiledning (Skjerve *et al.* 2013).

I mitt valg av forskning på erfaringer fra en veiledningsgruppe ønsket jeg å intervjuere deltakere i en gruppe knyttet til et SEPREP-program. Som beskrevet tidligere er SEPREP en stiftelse som har som visjon å bidra til mening og mestring for mennesker med alvorlig psykisk lidelse. Stiftelsen ble etablert i 1990. Utgangspunktet for stiftelsen var en gruppe sterkt engasjerte fagfolk som etablerte et nettverk og ønsket å bidra til et humanistisk, helhetlig og

psykososialt orientert behandlingstilbud for mennesker med psykose (SEPREP 2014). Stiftelsen etablerer to typer videreutdanningsprogram, et psykoterapiprogram for mennesker som jobber som terapeuter, hovedsakelig leger og psykologer, og et tverrfaglig videreutdanningsprogram for ansatte i kommune og spesialisthelsetjeneste som har behandlings- og oppfølgingsansvar overfor mennesker med psykose eller annen alvorlig psykisk lidelse. Da jeg hadde valgt mitt tema og ba om å få tilgang til informanter ønsket styret og daglig ledelse i stiftelsen undersøkelsen velkommen. I møte med dem ble veiledningsdelen av deres utdanningsprogram beskrevet som et "sort hull" når det gjaldt egen evaluering. Flere grundige interne og eksterne evalueringer av programmet har vært utført, men ingen av disse har hatt spesielt fokus på veiledningens betydning og nytte for deltakerne eller arbeidet de står i.

Hvert SEPREP-program er utviklet lokalt, i samarbeid mellom lokale og kommunale tjenester og spesialisthelsetjenester - alltid med fokus på lokale behov, ressurser og utfordringer. Noen program har et spesielt fokus i opplegget på rusproblematikk knyttet til alvorlig psykisk lidelse, andre er spesielt rettet mot helse- og sosialarbeidere som møter ungdom i utsatt posisjon, som har eller står i fare for å utvikle alvorlig psykisk lidelse. Det var et ønske for meg å få informanter med ferske inntrykk fra studiet, derfor ble det et program tilpasset arbeid med ungdom som ble aktuelt å få informanter fra da de avsluttet sitt studium på samme tid som jeg skulle gjøre mine intervjuer. Da ble min problemstilling slik:

Hvordan beskriver helse- og sosialarbeidere sine erfaringer med å delta i en veiledningsgruppe i SEPREP Ung?

For å belyse problemstillingen utviklet jeg følgende forskningsspørsmål:

1. Hva oppleves som nyttig i selve gruppeveiledningen?
2. Hvordan påvirker veiledningen deres arbeidspraksis?

1.3 Begrepsavklaring

Veileder- veisøker

Det finnes mange betegnelser på deltakere i veiledning. I en del litteratur er ordet kandidat brukt, og jeg referer da dette ordet der det oppfattes naturlig. Jeg bruker i gjennomgang av intervjuene primært ordet informant om medlemmene i veiledningsgruppen jeg har intervjuet. Men de er også studenter i utdanning, og dette begrepet benyttes der det er naturlig. Etter å ha funnet ordet veisøker som gjensvar på ordet veileder i boken "Flerstemt veiledning" har jeg i analysen og drøftingen i stor grad valgt å bruke det (Ulvestad og Kärki 2012). Jeg velger for enkelthets skyld å betegne både veileder og veisøker konsekvent som "hun" gjennom hele oppgaven.

Pasient, klient, og bruker -begrepene

Betegnelser på den eller de som veisøkerne gir tilbud til og samarbeider med i sitt daglige arbeid er mange. I denne oppgaven velger jeg for å forenkle oftest betegnelsen klient. Dette begrepet brukes av mange av informantene i intervjuene og er et hyppig brukt begrep i teori og litteratur knyttet til oppgaven.

1.4 Oppbygning av oppgaven

I første kapittel har jeg gjort rede for bakgrunn og valg av tema og avklaring av noen viktige begreper. I kapittel 2, teorikapittelet, presenteres studiens teoretiske rammeverk og jeg gjør rede for tidligere relevant forskning. Så i det tredje kapittelet, metodekapittelet, redegjør jeg for forskningsdesignet for studien og valgene jeg har gjort i forskningsprosessen. Som analysemetode har jeg valgt Interpretative Phenomenological Analysis (IPA), som kan oversettes med fortolkende fenomenologisk analyse. I dette kapittelet beskriver jeg da hvordan jeg bruker metoden for å gå inn i dataene, kategorisering av data og hvilke fire områder for utforskning jeg finner. Disse fire områdene blir grundig beskrevet i kapittel 4, hvor informantens stemme brukes for å løfte fram deres erfaringer, og oppgavens funn blir benevnt. I kapittel 5 blir disse funnene drøftet i lys av teori, forskning og egne erfaringer. Dette siste kapittelet gir også refleksjoner over hvilken nytte mine funn kan ha for praksis og mulige forskningsspørsmål videre.

Kapittel 2. Teoretisk rammeverk og relevant forskning

Mitt forskningsprosjekt har som mål å utforske hva som skjer mellom deltakere i en veiledningsgruppe i SEPREP Ung -programmet, og om dette bidrar til endring av praksis for gruppas deltakere, i et systemisk perspektiv. I dette kapittelet gjør jeg rede for utvalgte teorier som er relevant for studien og jeg gir en innføring i noe forskningslitteratur knyttet til veiledning. Dette er mine punktueringer som har blitt nyttig og viktig for meg. Den teoretiske drøftingen er blitt utviklet i refleksjon rundt det som kom fram i fokusgruppeintervjuene og gjennom endring i min egen forståelse. Teoretisk støtte for vurderingene er funnet både i litteratur henvist til i dette kapittelet og teori og litteratur som blir beskrevet i kapittel 5, hvor funnene blir drøftet.

2.1 Teoretisk perspektiv. Relasjon og kommunikasjon

Det teoretiske rammeverket for denne studien er knyttet til både til fenomenologisk filosofi og innen for det systemiske paradigme (Jensen og Ulleberg, 2011). Jeg beskriver utvalgte teorier om relasjon og kommunikasjon. Fokus er også på det språkssystemiske perspektiv og reflekterende prosesser.

2.1.1 Jeg og Du

Veiledning ser jeg på som møter mellom mennesker. I møtet mellom mennesker finnes kilden til utvikling av vår menneskelighet og vår identitet, hevder flere filosofer. Dette møtet mellom to mennesker, mellom et Jeg og et Du blir beskrevet hos den jødiske filosofen Martin Buber (1878-1965). Han skiller mellom to ulike måter å forholde seg til verden på, i et *jeg og du* møte eller et *jeg og det* møte. Et *Jeg og det* - møte handler om et møte hvor jeg observerer det andre mennesket på avstand, som en ting, som en del av miljøet – en objektivisering. Å være i et slikt forhold blir beskrevet som overfladisk, hvor vi kategoriserer, sorterer og definere (Botnen Eide *et al.* 2011). *Jeg og det* handler om verden som erfaring. Den som kun erfarer har ingen andel i verden, sier Buber (1992). Verden kan vurderes, veies og måles, analyseres og brukes. Slike *jeg og det* - møter er også nødvendig, men de gir ikke grunnlag for dialog. Dialog skjer bare i gjensidige møter, i *jeg og du* - møter. *Jeg og du* handler om forholdets verden, om forholdet mellom menneskene. Forhold er gjensidighet, mitt *du* virker på mitt *jeg*.

Det å møte en annen i et *jeg og du* - forhold er et vågestykke, ved å gå inn i et aktivt, deltakende forhold til et annet menneske taper man noe av styringen over seg selv og det som kan skje i møtet. Et slikt møte berører og skaper noe nytt, som er risikabelt, men også en stor

mulighet for ny erkjennelse, en anerkjennelse og bekreftelse på det som er og på seg selv som menneske – som bare et annet menneske kan gi. En bekreftelse rommer også i seg en kraft og en kilde til å skape noe nytt og bidra til utvikling av menneskelighet og identitet (Botnen Eide *et al.* 2011). Et *jeg og du* - møte gir mulighet for at mennesket vil være i stand til å oppfatte og berøres av den andres annerledeshet. Samtidig kan den andres blick i et slikt møte få en selv til å se annerledes på seg selv. Buber bruker ord som ”nåde” og ”kjærlighet” om det som kan skje i slike møter. Kjærligheten skjer. Den er mellom *jeg og du* (Buber 1992).

En annen filosof som levde i samme tidsepoke som Martin Buber og som har bidratt i dette feltet er russeren Mikhail Bakhtin (1895-1975). Begrepet dialogisme har vi fått fra hans analyser av de gamle greske filosofer Platon og Sokrates. Det henviser til det som skjer mellom mennesker i en dialog, hvordan vi åpner våre tanker for den annen for å dele mening og skape ny mening. I dialog inngår også respons og responsivitet, hevder han. Det er ingen dialog uten respons. Han sier at alt språk er dialogisk, og at alt som blir sagt er en respons til noe som er sagt tidligere. Bakhtin forstår det også slik at nye ideer oppstår ikke inne i en persons hode, men skapes i samspillet mellom individer i dialogen. Gjennom dialogen konstruerer vi en ny virkelighet, hvor vi både forstår mer av den andre og blir mer bevisst på hva vi selv mener (Seikkula og Arnkil 2007). Bakhtin hevder at vi ikke kan klare oss uten hverandre, vi kan ikke bli oss selv uten den andre. Han er også opptatt av den flerstemte dialogen, hvor alle stemmer er viktige og bidrar. Viten konstrueres i samtalen, og får ny mening hver gang den diskuteres i gruppen (*ibid*). I et slikt perspektiv er en veiledningsgruppe nettopp et sted for den flerstemte dialogen.

2.1.2 Systemisk kommunikasjonsteori

Gregory Bateson (1904-1980) var en britisk vitenskapsmann med studier og interesser som favnet vidt innen sosialantropologi, psykologi og biologi. Han ønsket å undersøke og finne sammenhenger mellom de mange disipliner han studerte. Han utviklet gjennom dette en ny forståelse og beskrivelse av hvordan vi forstår, og spesielt nye teorier for hvordan mennesket og andre levende vesener kommuniserer. Hans ideer har vært til inspirasjon for sentrale retninger innen det systemiske familierapifeltet og de språkssystemiske og narrative retninger, samt dialektisk relasjonsteori (Ulleberg 2009). Noen kaller ham det systemiske paradigmes far. Bateson (1972) bygger sine tanker om kommunikasjon mye på fem grunnleggende forutsetninger, aksiomer:

1. *Det er umulig å ikke kommunisere.* Alt mennesker gjør eller ikke gjør er gjenstand for å bli forstått eller tolket. Kommunikasjon er limet som binder mennesker sammen. Slik blir det som skjer mellom oss i et møte alltid en kommunikasjon.
2. *Vi kommuniserer alltid om både innhold og forhold.* I all kommunikasjon er mennesker mest opptatt av det analoge budskap, det som handler om *forholdet*, og ikke av det digitale budskap, som er tegnet, ordet eller det vi beskriver som *innholdet*. Det analoge uttrykket hjelper oss å tolke det digitale. Det analoge språket henvender seg til relasjonen, det handler om hvordan vi oppfatter, forstår og tolker i en sammenheng. Våre holdninger, væremåte, kroppsspråk, mimikk osv vil alltid bidra til relasjonen og utbytte av møtet.
3. *Samspill må forstås sirkulært.* Fenomener henger sammen, å lete etter årsak eller skyld i lineære forklaringer er ikke brukbare forståelsesmåter for samspill mellom mennesker, mener Bateson. Å lete etter egenskaper i den enkelte er mindre nyttig enn å se på relasjonen og samspillet. Alt henger sammen, og påvirker og påvirkes av andre fenomener. Vi punktuere, dvs. stopper opp i forståelse av det som skjer, på forskjellig sted i det sirkulære samspill.
4. *All erfaring er subjektiv, all persepsjon er en tolkning.* Det vi ser eller opplever er ikke virkeligheten, det er kun våre ideer om og vår forståelse av virkeligheten. Derfor blir våre opplevelser så forskjellige, også av samme begivenhet. Dette er kanskje den store utfordring i et møte, det er ikke mulig å ha felles blick på en opplevelse. Samtidig gir dette rom for mange innspill og nye briller å ha med seg videre.
5. *Relasjonen er grunnleggende og basis i kommunikasjon.* All vår forståelse og ideer om virkeligheten bygger på relasjoner og på forskjeller. Vi forstår med utgangspunkt i at noe er forskjellig fra noe annet, og i forhold til noe annet, ikke isolert. Bateson definerer relasjoner vidt, både forhold mellom mennesker, gjenstander, følelser osv. I kontekst for denne oppgaven er det mye erfaring og aktuell litteratur som bekrefter at utvikling av trygg, åpen relasjon er avgjørende for utbytte for de som møtes (Ulleberg 2009).

Bateson (1972) beskriver informasjon som ”en forskjell som gjør en forskjell”. Hvilken informasjon jeg trekker ut av et utsagn eller en opplevelse handler om hva jeg velger å trekke ut, hvilken forskjell som blir virkelig og viktig for meg, hva jeg oppfatter eller ser. Gjennom å fortelle våre historier om og om igjen kan vi fastholde våre erfaringer. Samtidig tolkes historien av den som hører, og vi kan lære noe nytt om oss selv og våre forhold, slik at vi kan

fortelle en ny historie om oss selv. Vår kommunikasjon på både analogt og digitalt nivå samtidig gir grunnlag både for forandring og ny forståelse, men også for misforståelser og paradokser. Derfor kan det ofte være behov for metakommunikasjon – en kommunikasjon om kommunikasjonen. Læring beskrives på samme måte, for virkelig å lære er det behov for metalæring, en ”annengrads” læring, det å lære å lære. Han definerer veiledning som en slik metalæring (Ulleberg 2009).

Bruk av begrepet *kontekst* er også viktig og nyttig for å forstå prosesser i grupper. Kontekst kan defineres som den mentale, personlige forståelsesramme mennesker tolker og skaper mening til det vi erfarer. Det er kontekst som gir fenomener betydning. Denne tolkningen skjer som oftest uten at vi er det bevisst, men er noe av det som kan bevisstgjøres i en dialogisk prosess. Gjennom tilfang av informasjon kan kontekst endres, og vår oppfatning forandrer seg også. Å bli oppmerksom på den kontekst helse- og sosialarbeidere møter sine klienter i er avgjørende for fokus og innhold i møtet og dialogen (Jensen og Ulleberg 2011).

2.1.3 Sosialkonstruksjonisme og et språkssystemisk perspektiv

Sosialkonstruksjonismen handler om hvordan vi konstruerer vår virkelighet ved hjelp av historiene vi forteller og fortolker. All kunnskap om oss selv og andre kan defineres som en felles konstruksjon av mening, gjennom sosial utveksling. (Anderson 2003). Konstruksjon av mening skjer gjennom prosesser som setter oss i stand til å beskrive og forklare den verden vi er en del av, og forstå oss selv og andre i forhold til våre nettverk og den tiden vi lever i. De betydninger vi tillegger det som skjer utvikles i en sosial dialog, hvor språket og kontekst er viktige begreper (ibid). Våre liv er ikke faste, observerbare størrelser, men sosiale systemer som vi deltar i og som vi skaper i møte med andre (Jensen og Ulleberg 2011).

Et viktig bidrag i utforskning og forståelse av sosialkonstruksjonismen finnes i det språkssystemiske perspektiv, utviklet av psykologene og familieterapeutene Harlene Anderson og Harry Goolishian (1924-1991). De beskriver problemer som språklige konstruksjoner, hvor problemene skapes i språket og kan løses eller oppløses ved at man begynner å snakke på andre måter og utvikle ny forståelse. Betydning og mening skapes i samspill, hvor språket er en avgjørende faktor (Anderson 2003). Sosial kommunikasjon og sosiale systemer er relasjonelle systemer som bygges på språklig interaksjon.

Det er like mange måter å definere et problem på som det er mennesker som inngår i problemet. Enhver kan fortelle sin versjon, det vil alltid avhenge av den vinkel eller rolle man ser fra. Slik vil også terapeuten eller veilederen alltid medvirke til drøfting ut fra sin posisjon hvor både forståelse og løsning av et problem kan ha mange mulige utfall. Derfor har de språkssystemiske terapeutene fokus på terapeut eller veileder som *samtalepartner* i en dialog, hvor alle parter bidrar med sitt perspektiv, og hvor ny mening og forståelse skapes i samtalen og samspeillet mellom deltakerne. Anderson og Goolishian presenterte i 1992 begrepet ”ikke-vitende posisjon”, et begrep som anvendes av mange i det systemiske fagfeltet. Dette handler ikke om å ikke vite, men en holdning til din egen kunnskap og væren:

Jeg kan ikke vite hva dine opplevelser har betydd for deg i livet ditt, eller i hvilken posisjon du stiller deg i forhold til disse hendelsene i dag, før du har forsøkt å fortelle meg om det (Bagge 2007:113).

I dette ligger en nysgjerrighet på både den andre og oss selv, på fortellingen og på våre holdninger – slik at ny mening kan skapes. Det legges vekt på åpenhet for nye fortellinger som oppstår i dialogen. Å skape tillit, å lytte og ta den andres historie på alvor og gi respons ut fra en respekt for den andres historie er utgangspunkt for en ikke-vitende posisjon (Anderson 2003). Et terapiforløp eller en veiledningsgruppe blir i denne forståelsen et *språkssystem*, hvor deltakerne i fellesskap skaper betydning, og hvor samtalen og språket utvikler nye historier, nye fortellinger om oss selv og livet vårt (ibid). Å snakke, lytte til og høre etter uten å måtte forberede et svar eller respons er viktige elementer. Begrepet ”story-ball” er utviklet av Harlene Anderson som metafor for en slik holdning, hvor historien blir en ball man holder i hendene og utforsker sammen ved å se på den fra mange kanter, og kanskje oppdage nye ting. (Anderson 2012).

2.1.4 Reflekterende prosesser

De reflekterende prosesser eller samtaler, utviklet særlig av Tom Andersen (1936-2007) i Tromsø og Jaakko Seikkula i Finland, kan gi nye dimensjoner til møtet mellom mennesker, som også gir rom for mer enn språk og ord (Andersen 2005) . Gjennom bruk av reflekterende prosesser kan vi lære oss å lytte innover og utover - slik at vi ser nye sammenhenger og øker vår forståelse av eget og andres perspektiv. Rolf Sundet (2006) gir i boka ”Reflekterende prosesser i praksis” (Eliassen og Seikkula(red) 2006). en teoretisk beskrivelse av en slik reflekterende samtale:

1. Vi legger merke til noe av det som finnes eller uttrykkes, og holder oppmerksomheten der.
2. Vi har fokus på hvilke bilde som skapes – hva vi ser, hører og sanser i det vi har oppmerksomhet på.
3. Dette bildet får mening ved å holdes opp mot vår ”bakgrunn”, egne og andres tidligere erfaringer.
4. Denne meningen formuleres med ord, i en tekst eller som tale til den andre.

Det enkle – og det kompliserte - i en slik prosess er at det som berører er det en skal konsentrere seg om som terapeut eller veileder, fokus er på å motta det den andre ønsker at hun skal motta. Arbeidet i reflekterende prosesser kan føre til at det komme fram en ny historie eller nye tanker, og er ikke opptatt av årsaker eller forklaringer. Om folk får lete seg fram gjennom sitt eget språk og sine egne uttrykk kommer nye ting fram. Tom Andersen (2005) beskriver flere former for viten: Rasjonell, teoretisk kunnskap, praktisk kunnskap gjennom andres erfaringer og relasjonell viten som handler om å lære å finne en posisjon i forhold til andre. Den fjerde viten betegnes som en sanselig viten, hvor vi sanser mening gjennom våre fem sanser og pusten. Han er opptatt av denne siste viten som viktige kilder til kunnskap om oss selv og andre (Andersen 2005). Før vi kan benevne med ord kan vi erfare gjennom våre kroppslige reaksjoner, om vi er oppmerksomme på dem. Dette er også viktig kilde til å oppnå relasjonell viten. Ikke alt kan forklares eller beskrives, ord er bare en av uttrykksformene. Uttrykkene kommer først, så kommer meningen. Språket informerer og det former oss, språket har stor makt og stor kraft (Rønnestad og Reichelt 2011). Våre meninger og holdninger formes mye av ordene vi bruker og deler. Andersen siterer Harry Goolishian (1995) som sa at ”Det gjelder å prate slik at vi kan finne ut hva vi tenker” (ibid:90). Samtidig spør Tom Andersen om det kanskje først og fremst er det følelsesmessige møtet i en opplevelse av å bli sett og hørt som gir fornyet kraft og mot til videre arbeid – og undrer seg over om det er særlig følelser av ubehag som bidrar til forandringer.

De reflekterende prosessene er utgangspunkt for veiledningsmetoder kalt *reflekterende team* og *reflekterende posisjoner*. Her lages det en struktur hvor alles stemme i en veiledningsgruppe kommer til, med fokus på lytte- og snakkeposisjoner og refleksjon. Metoden brukes noe forskjellig, men målet er at den veisøkende skal høre flere stemmer og selv velge ut hva som er nyttig å arbeide med eller ta med seg videre.

2.2 Teoretiske perspektiver knyttet til veiledning som metode

2.2.1 Definisjon av veiledning

En måte å beskrive faglig, systematisk veiledning på er å definere etter hvilke teoretiske ståsted det bygges på. Slik kan det deles inn etter for eksempel psykodynamiske veiledningsmetoder og systemiske metoder. Noe forskning viser at det regnes som viktige avklaringer for en veiledningssituasjon at vitenskapssyn og metode er kjent og delt av begge parter (Schilling 1997). Mye veiledning foregår imidlertid i et eklektisk perspektiv, hvor ikke én modell eller metode er enerådende, men hvor man anvender elementer fra ulike tradisjoner og teoretiske rammeverk alt etter hva som er mest hensiktsmessig eller kjent. Det finnes mange definisjoner på veiledning. Anne Lise Teslo (2006) har beskrevet veiledningens formål på en inkluderende måte, hvor veiledning beskriver som en læringsprosess:

Veiledning er en systematisk faglig og personlig læringsprosess hvor kunnskap, erfaring, visdom og klokhet er hjelpemidler til reflektert erkjennelse. I et anerkjennende felt legges grunnlaget for å innfri kandidatens ønske om å bedre sine handlingsmåter som fagperson (Teslo 2006:22).

Denne definisjonen gir rammer for min oppgave og dekker mange definisjoner og tradisjoner i veiledningsfeltet. Alle tradisjoner har fokus på både den kontekst veiledningen befinner seg i, innhold eller tema som skal gi mening til veiledningen og på kontakten mellom partene.

2.2.2 Veiledning i gruppe

Mye veiledningslitteratur skiller ikke mellom veiledning individuelt og i gruppe. Teslo (2006) sier at gruppeveiledning har mange fordeler, at det kan skape større forståelse og bredere grunnlag for drøfting og innsikt gjennom å dele i en gruppe. Hun fremhever mulighet for støtte og utfordring som ligger i gruppen og beskriver at både praktisk, faglig, personlig og erfaringsbasert kunnskap kan i en gruppe bli utnyttet i et anerkjennende miljø for å bidra til endring. En gruppe gir flerstemt mulighet for en læringsprosess og et samspill med fokus på utforskning og utfordring av både åpne og skjulte sider av historien som er oppe (ibid).

Et viktig anliggende for veiledning i gruppe er nettopp den hermeneutiske forståelse av at helheten er mer enn summen av de enkelte deler. Gjennom arbeid i en gruppe vil den rikdom av ideer, erfaringer, tanker, refleksjoner og assosiasjoner som kan oppstå være grunnlag for gruppeveiledningens spesielle fordel. Muligheten som ligger i å dele både ansvar for arbeidet og utbyttet av det som skjer med alle deltakerne i gruppen er en styrke. Det gir mulighet for å

ha fokus på at de avklaringer som en kan arbeide seg fram til i en gruppe, og at disse har en god sjanse for å bli realisert, når mange har deltatt og vært vitne til avklaringsprosessen og valgene som er vurdert (Bang og Heap 1999). Gruppen kan bidra til ny refleksjon over det individuelle ansvar den enkelte behandler opplever overfor sin pasient. Opplevelser av frustrasjon, maktesløshet og udugelighet kan allmenngjøres og åpnes opp i gruppen, slik at det blir lettere å finne realistiske perspektiv. Gruppeveiledning gir også tid, rom og ro til refleksjon over seg selv og samspill sammen med kollegaer og andre behandlere som det er sjelden tid til i en travel arbeidsdag, og kan dermed være en viktig motvekt til det daglige arbeidet (ibid). Dette er refleksjoner som er svært gjenkjennbare i egne erfaringer.

2.2.3. Veiledningsprosessen

Den postmoderne veiledning har veisøkeren som ”ekspert” på sitt liv. Hennes oppfatninger, erfaringer og valg er utgangspunkt for å finne gode måter å møte sine egne utfordringer på. Mens terapeuten eller veileder er ”ekspert” på å fasilitere den dialogiske, samarbeidsbaserte samtale . Endring skapes i språket i en deltakende prosess, som innebærer at relasjonen og dialogen hører sammen og ikke kan skilles fra hverandre (Anderson 2012). Veileder kan beskrives som både vert og gjest, en god vertinne som ønsker velkommen og inviterer til et møte hvor nettopp veisøker som en gjest er viktig og unik, og som har historier verd å lytte til. Samtidig er veileder en gjest som gir noe av seg selv og deler, som ikke går lenger enn hun blir invitert inn til, og som takker for det hun får del i (ibid).

Veileder skal ikke bare støtte og oppmuntre den veisøkende i arbeidet hun står i, men skal også tillate og bidra til en prosess hvor følelsesmessig ubehag og forvirring knyttet til samspill med klienten kan komme til uttrykk og arbeides med. Veiledningssituasjonen skal tilby hjelp til å bli i den terapeutiske triade, med klienten som den tredje part. Veiledningens overordnede mål defineres forskjellig, men kan kort oppsummeres slik, ifølge Hawkins og Shohet (2006) å støtte veisøker til:

- *å ta vare på seg selv*
- *å være åpen for ny læring*
- *å bidra til kontinuerlig ”blomstringsprosess”*
- *å hindre utbrenthet*

Veiledning skal bidra til en samarbeidende relasjon og en dialogisk prosess gjennom språket. Å invitere til at alle får snakke og lytte, både utover og innover er viktige elementer i en slik veiledning (Karlsson og Oterholt 2010). På denne måten kan man se på veiledning fra det sosialkonstruksjonistiske perspektivet der mening skapes mellom mennesker gjennom

språket. Betydning av å sette ord på tanker og erfaringer i møte med andre ansees som avgjørende for at de skal bli virkelige for oss, gi mening. Målsetting med veiledning kan være svært variert og avhengig av både teorisyn, faglige og personlige prioriteringer. Formålet er ofte tosidig, den skal både bistå i den profesjonelle utviklingen hos veisøker, og samtidig sikre kvaliteten på det faglige arbeidet. Dette kan skape dilemmaer og spenningsfelt. Det kan også være diskrepans mellom målsetting i form av at mange veisøkere ønsker fokus på personlige sider ved terapeutrollen, mens en del veiledere legger større vekt på læring av ferdigheter (ibid).

Det finnes mange modeller for å beskrive utvikling hos veisøkere. Flere har fokus på stadier eller utviklingstrinn. I en veiledningsmodell etter Loganbill, Hardy og Delworths (1982) beskrives veiledning å inneha 4 funksjoner: 1) å sikre klientens velferd, 2) å fremme vekst innen utviklingsstadier, 3) å fremme bevegelse fra stadium til stadium og 4) å evaluere kandidaten. Her vurderes da veisøkeren å gå igjennom stadier fra en naiv fase med liten bevissthet om egen utilstrekkelighet og innsikt i hvor vanskelig terapeutisk arbeid kan være. Hun kan da fremstå enten svært avhengig eller i motsatt fall allvitende. Tenkning kan være preget av sort -hvitt, lite nyansert. Neste fase kalles for forvirringsstadium, her gjennomgår veisøker en gradvis eller plutselig forandring, og preges av ustabilitet, forvirring, konflikt, med vekslende opplevelse av både egen rolle og kompetanse og med endret syn på veileder. Hun kan fortsatt veksle mellom usikkerhet og tvil og trygghet og tro på egen funksjon, men kan fremstå svært avhengig av veileder, samtidig som det kan gå opp for henne at veileder ikke er ufeilbarlig. Siste stadium, integrasjonsstadiet, beskrives som ”rolig etter stormen” (Rønnestad og Reichelt 2011:22). Nå integreres kunnskap, følelser og tanker i en mer helhetlig forståelse, og veisøker har en videre aksept av egne ressurser og svakheter i arbeidet sitt. Hun endrer også oppfatning av veileder og tar større ansvar for hvordan veiledningstiden anvendes.

Disse stadiene vurderes ikke å være lineære eller statiske, men tvert imot sykliske og sirkulære, man kan gå igjennom stadiene igjen og igjen og utvikle større modenhet (ibid). Det er ikke klare forskningsfunn som bekrefter eller avkrefter denne modellen. Den tar ikke opp i seg de store variasjoner som kan være ift kontekst, relasjonelle forhold, teoretisk ståsted og rammebetingelser. Modellen gir imidlertid gjenklang i egne erfaringer som både veileder og veisøker, jeg var derfor nysgjerrig på om jeg kunne gjenkjenne dette i analyse av data jeg fikk fra fokusgruppeintervju.

3.2.5 Å bringe klientens stemme inn i veiledningen

Målsetting med all veiledning er å utvikle og forbedre den terapeutiske prosessen, og sette veisøker bedre i stand til å bidra til klientens utviklings- og bedringsprosess. Klienten er den tredje part i veiledningsforholdet, oftest uten selv å delta. Tradisjonell veiledning har fokus på at veisøker presenterer, avdekker og avklarer klientens problemer og får hjelp til å finne ny forståelse og nye løsninger i en skjermet arena. Gjennom fremvekst av familieorienterte, systemiske terapiretninger har det utviklet seg erfaringer med å bringe familien eller klienten inn i veiledningsrommet, både gjennom direkte, reflekterende prosesser og gjennom opptak av samtaler på video. Opptak på video kan gi tydeligere bilde og innblikk i det som foregår i terapirommet, og gi nyttige bidrag til å forstå både klienten, veisøker og prosessen bedre (Rønnestad og Reichelt 2011).

Veiledning kan også gis direkte inn i planlagte sesjoner, hvor veileder eller veiledende team bidrar inn i reflekterende prosesser med terapeut tilstede, slik de er beskrevet av Tom Andersen (1996). Her kan en åpne for sammen å finne nye veier å gå for å forstå og støtte klientens vekst og utvikling. En annen dynamikk kan oppstå i det som kalles etnografiske intervjuer av C. Cole (1998), der man intervjuer, med terapeuten til stede, klienter om deres erfaringer i møte med hjelpeapparatet. Dette er i evaluering vurdert som den mest verdifulle tilbakemelding terapeuter har fått (Ulvestad og Kärki 2012). Noen terapeuter har god erfaring med tilbakemeling fra klient i form av scoring på skala for nytte av samtale, såkalt KOR – Klient- og resultatstyrt praksis. Tilsvarende er benyttet for veisøkers utbytte, og vil kunne gi informasjon også om veisøkers læring og vekst i forhold til møte med klient (ibid).

2.2.4. Relasjonens betydning i veiledning

Et grunnleggende fokus for systemisk perspektiv er knyttet til begrepet relasjon. En norsk psykolog som har arbeidet mye med relasjon og relasjonsforståelse er Anne-Lise Løvlie Schibbye. Hun (2011) sier at veiledning kan kalles en ”relasjonell utdanning”, hvor de interpersonlige prosesser mellom kandidat og veileder fører til personlig utvikling for veisøker. I et systemisk perspektiv vil jeg tilføye at det også gir grunnlag for personlig utvikling hos veileder. Det skjer noe mellom dem i veiledningssituasjonen, og det skjer noe med begge i møte med historien som deles og drøftes. For Løvlie Schibbye er målsetting med veiledning at kandidaten skal kunne integrere kunnskap, sortere og skille egne opplevelser fra klientens, fremme refleksivitet og det hun kaller for ”terapeutisk undring” (Rønnestad og Reichelt 2011:72). Hun beskriver den usikkerhet nye kandidater står i og hvordan de kan

regulere denne i sine møter med klienter og med veileder. For henne er en anerkjennende holdning fra veileder helt avgjørende for at kandidaten kan utforske og bli fortrolig med sine egne prosesser i relasjon til klienten. Hun trekker parallell til forholdet mellom mor og barn, hvor mor gjennom å svare på barnets smil gir barnet et følelsesmessig fellesskap hvor barnet får sin opplevelse tilbake som sin egen samtidig som det skapes en relasjon. På samme måte bidrar anerkjennelse og deltakelse fra veileder og øvrige gruppe-medlemmers i den enkeltes situasjon til selvrefleksjon og selvavgrensning (ibid). Selvrefleksjon handler om evne til å forholde seg til seg selv, vurdere seg selv, føle om seg selv for dermed kunne forstå andres intensjoner, oppfatninger og følelser. I begrepet selvavgrensning inngår både evne til å skille mellom egne, interne følelser og behov, samt mellom seg selv og andre (ibid: 70-71). Disse begrepene utdypes mer i kapittel 5.

Kvaliteten på veiledningsrelasjonen er grunnlag for hva kandidaten lærer og veileder har et hovedansvar for prosessene i relasjonen. Veileder må være oppmerksom på hvordan hun regulerer utfordringer og engasjement slik at veisøker ikke beskytter seg mot å hente fram negative opplevelser eller nederlag (Rønnestad og Reichelt 2011). I en gruppeveiledning stiller dette ekstra krav til veileder å bidra til hele gruppen som passe støttende og utfordrende for den enkelte veisøker.

Et annet relevant begrep i veiledningskonteksten er utvikling av *personlig kompetanse* (Ulvestad og Kärki 2012). Dette handler om hvem vi er som mennesker i møte med andre og er uavhengig av yrke eller utdanning. I veiledning reflekteres det over kunnskap knyttet til bedringsprosesser og til nettopp de menneskelige øyeblikk, det er det personlige element i relasjon som vektlegges. Oppmerksomt nærvær vurderes som den del av veileders personlige kompetanse som avgjørende og viktig for å bidra til undring, endring og vekst hos veisøkeren (ibid). I et systemisk perspektiv er det viktig å definere en slik kompetanse som noe som er avhengig av sammenheng og situasjon.

Odd Arne Tjersland (2011) beskriver i en artikkel i boka *Veiledning i Terapeutisk arbeid* (Rønnestad og Reichelt 2011) noen aspekter knyttet mer til veiledningsforholdet enn til kjennetegn ved veilederen. Han holder frem fem premisser eller perspektiver han mener er nyttige som utgangspunkt for veiledning:

- En interaksjonistisk forståelse av menneskelig adferd – at våre handlinger kan sees som resultat av samhandling med andre.

- All adferd har budskap, er kommunikasjon – både verbalt og ikke-verbalt.
- De sosiale systemer vi er en del av er viktig ramme for å forstå. Oppmerksomhet rettes mot de nettverk veileder, klient og kandidat er del av. Helheten er mer enn de enkelte deler.
- Et sosialkonstruksjonistisk perspektiv. Å ta utgangspunkt i den virkelighetsforståelse klienten eller kandidaten selv har. Fokus på språk som skaper virkelighet, endring som skapes gjennom reflekterende prosesser.
- Ressurs-, løsningsorientert- og narrativt perspektiv. Å gi vekt til muligheter som ligger i eksisterende tanker og handlinger.

2.3 Gjennomgang av relevant forskning

I denne del av kapittelet gjennomgås noe av relevant forskning knyttet til problemstillingen og forskningsspørsmålene for min studie.

2.3.1 Forskning knyttet til veiledning og terapi

Det meste av det som er beskrevet av forskning på virksomme elementer i veiledning er utført i sammenhenger med psykologi, sosialt arbeid og psykoterapi som utgangspunkt. Av forskningslitteratur finnes det mange deskriptive studier av den som blir veiledet sin opplevelse av veiledningen, men det er lite av denne forskningen som fokuserer på hvilken nytte veiledningen har for klienten. Ulvestad hevder for eksempel at:

Det er ingen studier som konkret dokumenterer at veilederen gjennom veiledning utvikler terapeutiske ferdigheter, eller at veiledningen bidrar til at klienten viser fremgang (Ulvestad *et al.* 2007:219-220).

Også i følge Hawkins and Shohet (2006) mangler det forskning på effekten av veiledning på den veilededes praksis og arbeid med pasienter. Dette er imidlertid ingen enkel oppgave, sier de, det vil være vanskelig å finne sammenhenger som kan identifisere og verifisere hva som er virksomt for resultatet av veiledningen.

Ladany og kolleger (1999) har skrevet om hva som oppleves som virkningsfullt i veiledningssituasjonen. I en kvantitativ studie av studenter i veiledning tester de hypotesen om at det er arbeidsalliansen mellom veileder og den veiledede som er den mest virkningsfulle fellesfaktor for opplevd endring hos den som søker veiledning. De fant støtte

for den hypotesen og finner også at den faktor i arbeidsalliansen som betyr mest for veisøkeren er kvaliteten på den følelsesmessige tilknytning mellom de to. Forskning på veiledning har mange likhetspunkter med terapiforskning. Det kan være relevant i denne oppgaven å bruke erfaringer fra forhold som påvirker endring i terapeutiske prosesser. I forskning på virksomme elementer i terapi er det flere som peker på viktigheten og relevansen av den terapeutiske relasjon. Metastudier gjort av Lambert fra 1992 viste at opp til så mye som 30 % av virksomme elementer i terapi handler om relasjonen mellom klient og terapeut. Wampold (2001) beskrev at opp mot 70 % av effekten av ulike terapiformer handlet om allianse og relasjon mellom klient og terapeut. Mens nyere metastudier (Horvath et al. 2011, Fluckiger et al. 2012) viser at allianse og relasjon er to av flere viktige faktorer. Trygge rammer, god relasjon sammen med nyttige verktøy og kunnskapsbasert opplæring tilpasset den enkelte viser da å ha optimal effekt på resultat for klienten (Kjølbi og Ogden 2013).

Empati vurderes gjennom flere studier som en konsistent predikator for utbytte av terapi, og det beskrives tre viktige fellesfaktorer i et klient- terapeut- forhold som påvirker tilfriskning: En ekte relasjon, at det skapes forventinger og opplevd deltakelse i en felles prosess (Wampold og Budge 2012). Relasjonens betydning både som en fellesfaktor og som viktig for utbytte av spesielle intervensjoner eller metoder er kartlagt og beskrevet som avgjørende (ibid).

En stor studie som startet opp i 1989 har gjennom et spørreskjema kartlagt psykoterapeuters erfaring med sitt arbeid og opplevelse av sin profesjonelle utvikling (Rønnestad og Orlinsky 2006). Mer enn 7000 terapeuter fra 24 land har over tid deltatt i undersøkelsen, og mange dimensjoner i deres opplevelse av arbeidet ble kartlagt. Studien viser at klinisk veiledning blir rangert som den andre eller tredje viktigste faktor for profesjonell utvikling, hvor direkte erfaring fra arbeid med klienter rangeres høyest. Samtidig viser studien at ikke all veiledning er nyttig. Særlig dersom veiledningen innebærer evaluering kan dette true veiledningens støttende funksjon (Rønnestad og Orlinsky 2006).

Analyse av data fra kandidater som beskrev sine beste og verste veiledningserfaringer gjort av Allen, Szollos og Williams (1986) refereres i samme artikkel med beskrivelse av at veiledning som har fokus på konflikt mellom veileder og veisøker i teori eller metode, begrenning av kommunikasjon eller tilbakeholdelse av informasjon kan hemme eller bidra negativt i veiledningssituasjonen. Svekket tillit til egen evne til å mestre arbeidet og en selvkritisk

holdning kan dermed utvikles. Samtidig kan det bidra til utvikling av negative reaksjoner og følelser både mot veileder og mot sine egne pasienter (ibid). Undersøkelser referert av Carifo og Hess (1987) av hva kandidatene selv sier om nyttig veiledning bekrefter betydningen av at veiledning er strukturert, at det er utviklet felles mål og gjerne at det brukes ulike metoder.

Et samarbeidsprosjekt mellom norske og svenske forskere har undersøkt sykepleiere som fikk planlagt, kontinuerlig veiledning i sitt arbeid sammenliknet med sykepleiere som ikke fikk (Begat, Ellefsen og Severinsson 2005). De skiller ikke på om veiledningen foregikk i gruppe eller individuelt i deres studie. De ønsket blant annet å undersøke påstander om at tilfredshet i jobb og det som i studien kalles ”Moral sensitivity” (etisk sensitivitet) i arbeidet har sammenheng med sykepleiernes verdibaserte holdninger. Undersøkelsen viser at sykepleierne som hadde gått i veiledning hadde større jobbtfredshet enn de som ikke hadde gått i veiledning. Studien viser også opplevd redusert stress og engstelse knyttet til arbeidet. Det blir beskrevet bedre opplevd kontroll og trygghet knyttet til vanskelige dilemmaer og valg i arbeidssituasjonen hos de sykepleiere som hadde deltatt i systematisk veiledning. Studien viser at de som deltok i veiledning også hadde mindre fravær fra jobb og økt engasjement og motivasjon, de beskrev bedret kommunikasjon og samarbeid med kollegaer og pasienter (ibid).

I en metastudie av sykepleieres erfaring med klinisk veiledning finner man at sykepleiere som har fått klinisk veiledning ”oppfatter seg selv som sikrere i sine beslutninger, tryggere i forhold til pasienten og med bedre innsikt i betydningen av trygghet” (Berggren og Severinsson 2010:1). Det beskrives også at gruppeveiledning har fordeler av refleksjonen som skjer sammen med kollegaer. Bekreftelser fra gruppemedlemmene, i tillegg fra lederen av veiledningsgruppen, gjør sykepleierne bedre i stand til å diskutere vanskelige tema, og å være uenige, for dermed å øke kvaliteten på sitt daglige arbeid. Slike bekreftelser fører til vekstprosesser på vei mot en profesjonell identitet. Veiledning hvor man kan fortelle sin historie, avsløre sider av seg selv som ikke tidligere er synliggjort og reflektert over kan gi mot til å ta ansvar også for egne svakheter og større mot til handle autonomt (Berggren, Severinsson og Lindquist 2010). Berggren og kolleger viser til funn som tyder på at pasientpleien blir bedre, mindre opplevd stress og utbrenthet, økte ferdigheter og jobbtfredshet, større trygghet og personlig utvikling gjennom at sykepleierne går i veiledning. De viser også til hva veiledere legger vekt på i sin rolle når de er veiledere. Det fremheves ”evne til å etablere støttende forhold, formidle relevant kunnskap, kliniske

ferdigheter, engasjement og være en god lytter”(Berggren og Severinsson 2010:2). Rollen som veileder oppfattes som vanskelig, ikke minst at hun skal ivareta både pasienten og sykepleierens verdighet samtidig som hun skal utfordre sykepleieren på sin praksis (ibid).

2.3.2 Forskning knyttet til relasjonens betydning i veiledning

Forskningen innen veiledning har i økende grad handlet om den relasjonelle prosessen og arbeidsalliansen mellom veisøker og veileder. Samtidig er det og veileders kvaliteter, faglige dyktighet og spesielt troverdighet som evalueres høyt i forhold til opplevelse av nyttig og god veiledning. Troverdighet betyr i denne sammenheng at veileder blir oppfattet av veisøker som ”ærlig og oppriktig, og som en som ikke bruker relasjonen for egne formål” (Rønnestad og Reichelt 2011:164). Nær knyttet til begrepet troverdighet er respekt som viktig komponent i en god arbeidsallianse. Samtidig er det slik at utydighet på hva innholdet i veiledningen skal være kan true en slik god arbeidsallianse (ibid).

Det er utviklet flere instrumenter som forsøker å måle det som omhandler veiledningsrelasjonen - og alliansen. Disse bygger på en definisjon av arbeidsallianse der samarbeidet er bygget på enighet om mål og oppgaver, og som inkluderer et sterkt emosjonelt bånd av gjensidig tillitt og respekt. I en kvalitativ studie av åtte kandidater i veiledning (Worthen og McNeill 1996) konkluderes det med at det er kvaliteten på relasjonen i veiledningsforholdet som er den viktigste komponenten. Det defineres som en veiledningsrelasjon hvor veilederne erfarte å bli møtt med empati og bekreftelse, med rom for frustrasjon og hvor de ble oppfordret til å utforske og eksperimentere (ibid).

En skandinavisk studie av gruppeveiledning for psykologistudenter (Nielsen, G.H., Skjerve, J et al, 2009) fant at studentene opplevde at veiledere kunne holde tilbake både direkte og indirekte respons på kandidatenes arbeid. Kandidatene savnet denne responsen, og knyttet det til manglende teoretisk kunnskap om fagfeltet og kvalifikasjoner som gruppeledere (Rønnestad og Reichelt 2011:169). Dette støttes av flere, hvor det ser ut til at veilederens kunnskap om gruppeprosesser og ledelse av grupper medvirker til utbyttet kandidatene opplever (ibid).

Det er for øvrig ikke lett å finne hvordan veiledning bidrar til terapeuters dyktighet, men veiledning er den faktor som er vurdert mest betydningsfullt når terapeuter skal beskrive hva

som har betydning for deres faglige utvikling. Men lave skår for relasjon slår ut i forhold til redusert tilfredshet med veiledningen. Samtidig sier de fleste informanter i Spesialistprosjektet, psykologer i spesialisering (Skjerve og Reichelt 2003), at de hadde etablert en god arbeidsallianse med veileder til tross for lite drøfting av kontrakt eller kommunikasjon om prosessen underveis. Dette står i kontrast til annen forskning av bl.a. Carifo og Hess (1987) hvor disse aspektene er vektlagt som grunnlag for god allianse.

Vansker med å vurdere de mange variabler og finne gode forskningsdesign gjør denne forskningen krevende. Det er for eksempel ikke enkelt å utforske om god relasjon skaper bedre mestring, eller om opplevelse av mestring gir positiv opplevelse av relasjonen (Rønnestad og Reichelt 2011). Med dette som bakteppe er det fortsatt et behov for utforskning av veiledningserfaringer, ikke minst i dagens tverrfaglige virkelighet, som kan gi bidrag til å utvikle både terapeutisk arbeid og veiledning som fagfelt. Denne studien vil kunne gi noe ny kunnskap, med utgangspunkt i intervju med studenter i videreutdanning som samtidig står i terapeutisk arbeid.

Kapittel 3. Metode

I dette kapittelet presenteres den forskningsmetodiske tilnærmingen som er brukt for å undersøke helse- og sosialarbeiders erfaringer med å delta i en veiledningsgruppe i et SEPREP Ung - program. Først gjøres kort rede for det vitenskapsteoretiske ståstedet for studien, deretter beskrives IPA som en kvalitativ forskningsmetode, før det gis et overblikk over hvordan data er samlet inn og hvilke funn som fremkommer i analysen. Egen for forståelse og etiske overveielser belyses.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Oppgaven søker å utforske de fenomener som synliggjøres ut fra hvordan deltakere i en veiledningsgruppe beskriver sine erfaringer med gruppeveiledningen, med fokus på meningsinnhold. Ønsket om å forstå mer av hvordan veiledningen i et videreutdanningsprogram kan være nyttig er drivkraft i prosjektet, både hvilke fenomener i gruppen som har vært av betydning og hvordan deltakelse i gruppen kan ha bidratt til endring i det arbeidet deltakerne står i til daglig. Det er egenskapene eller kvaliteten på fenomenene som skal utdypes, noe som kommer best til syne i en studie som vektlegger nettopp disse aspektene. Derfor er det valgt å gjøre en kvalitativ studie og analysere data med en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming.

Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelse og søker å oppnå en forståelse av den dypere mening av menneskers erfaringer med levd liv. (Thagaard 2010). Fokus er på den erfarte opplevelse slik den beskrives og oppfattes. Målet med en fenomenologisk undersøkelse er å gi gode beskrivelser av fenomener slik de oppleves, slik at kunnskap basert på erfaringer kan formidles og bli mer synlig, i størst mulig grad uten forutinntatte antakelser om fenomener og erfaringer.

Den norske filosofen Kari Martinsen (1991) reflekterer over fenomenologisk forskning i sykepleie og kaller det "kjærlig forskning". Gjennom fenomenologisk forskning utøves trofasthet mot sykepleierens erfaringer i møte med pasienten og forskeren kan engasjere seg ved å innta en kritisk holdning til etablerte sannheter. Fenomenologisk forskning kan fokusere på det som skjer med enkeltmennesker, mellom mennesker, eller mellom mennesker og verden. I et systemisk perspektiv vil fenomenologisk utforskning av erfaringer i gruppe gi

kunnskap om den enkeltes opplevelse i samspill i gruppen og om fenomener i gruppen som fremkommer i lys av den enkeltes deltakelse (Palmer *et al.* 2010).

Hermeneutikk er opptatt av at fenomener kan tolkes på flere nivåer ved å fokusere på dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart trer fram. Handlinger og utsagn inneholder ikke en sannhet. Det er umulig å finne mening i et fenomen dersom det ikke utforskes i lys av den situasjonen fenomenet opptrer i eller er en del av. Gyldighet fremkommer først når utsagn eller handlinger forstås inn i den sammenheng, den kontekst de framstår i, samtidig som enhver forståelse også bygger på forskerens egne erfaringer og forforståelse. En hermeneutisk tolkning foregår dermed på flere plan. Forskeren tolker også ut fra deltakelse i situasjonen eller intervjuet, samtidig som hun fortolker informantenes egen tolkning av sine handlinger eller utsagn (Thagaard 2010). Fokus er på hvordan forstå fenomenene i lys av situasjon, i en sammenhengende og helhetlig analyse, hvor både åpenbar og mer skjult mening blir utforsket – og der også ens egen intuisjon som forsker kan medvirke og brukes (Smith, Flowers og Larkin 2009).

Den hermeneutiske sirkel eller spiral er en videreføring av disse ideene ved å se på delene i en tekst i lys av helheten og se på helheten i lys av enkeltdeler. Analysen går fram og tilbake mellom deler av materialet, innhentning av ny kunnskap, ser på enkeltelementer, for så kanskje å kunne se alt i et nytt lys - og slik være i en prosess (ibid). Dette er erfaringer jeg gjorde meg allerede tidlig også i egen prosess. Behovet for å gå tilbake, lese mer, finne ny teori, lese dataene mine igjen osv. pågikk gjennom alle faser i arbeidet og i hele skriveprosessen.

3.2 Kvalitativ metode

Å studere sosiale fenomener er målsetting for samfunnsvitenskapelig forskning. I økende grad er det kvalitative metoder som benyttes for å oppnå forståelse av sosiale fenomener.

Metodene er knyttet til observasjon, intervju eller tolkning av tekster, bilder eller videoopptak. Et intervju er, som ordet sier, utveksling av synspunkter mellom to eller flere personer. Tolkning av intervjuer, observasjoner eller tekst kan gjøres etter forskjellige analysemetoder. Kvalitative metoder har fokus på de unike fenomener framfor å generalisere. Det handler om å forstå og skape mening i enkelthendelser og fange det unike og det komplekse (Kvale og Brinkmann 2009). Mitt forskningsspørsmål er knyttet til hvordan

enkeltpersoner i en gruppe beskriver sine erfaringer, og hva de oppfatter har gitt mening og nytte til egen praksis. Jeg ønsker å finne mer ut av hvordan mening skapes i disse erfaringer, knyttet inn i den kontekst den enkelte står i. Målsetting er å øke forståelse av fenomener mer enn å forklare disse. Dette krever en kvalitativ forskningsmetodikk, hvor det er oppmerksomhet mot enkelterfaringer og ikke statistisk mangfold som gjelder. Samtidig krever en slik metode at om forskning skal bli gyldig og ha nytte utover den enkelte studie må troverdighet og overførbarhet av kunnskapen settes under lupen (ibid).

3.3 Datainnsamling: Flerstegs fokusgruppeintervju

Jeg ønsket å gjøre en kvalitativ undersøkelse av deltakere i en veiledningsgruppe og hadde valgt å benytte fokusgruppeintervju som metode. Et fokusgruppeintervju er en kvalitativ datainnsamlingsmetode med intervju av mennesker i en gruppe hvor det i størst mulig grad legges til rette for at deltakerne samtaler med hverandre og reflekterer over egne erfaringer (Lerdal og Karlsson 2008). Deltakerne snakker sammen under ledelse av en moderator, hvor samtalen i mindre grad skal styres. Moderatorens oppgave er å skape en åpen og trygg atmosfære og presentere emner for diskusjon. Fokusgruppeintervju er dynamisk og systemisk ved at den legger til rette for at kunnskap og data drøftes, at det gjennom deltakernes samtale med hverandre kommer fram så mange synspunkter som mulig. Metoden er også anbefalt for å utforske hvordan holdninger og kunnskap utvikles (Piercy og Hertlein 2005). Det er ikke et ønske om at deltakerne skal komme til enighet eller komme med løsninger, men nettopp at forskjellige synspunkter på erfaringer skal utforskes (Kvale og Brinkmann 2009).

For å få dybde og bredde i informasjonen hadde jeg et ønske om å gjøre flerstegs-fokusgruppeintervjuer, to eller flere utdypende intervjuer med den samme fokusgruppen med noen ukers mellomrom. Tiden og omstendighetene tillot ikke mer enn to intervjuer med gruppen, men bidro klart til at refleksjoner både gruppemedlemmene og jeg selv fikk etter det første intervjuet kunne utforskes mer i neste intervju og bidra til å utdype erfaringene nærmere. Prosessen ble da parallell til det som skjer i en veiledningsgruppe, og dermed også et metablikk på selve veiledningen (Lerdal og Karlsson 2008).

3.3.1 Utvalg og rekruttering

Informanter til denne studien var studenter i et nylig avsluttet tverrfaglige studie kalt SEPREP Ung. Studiet er generelt beskrevet tidligere, fokus i dette lokale programmet hadde som mål å bidra til økt personlig kompetanse og økt samhandlingskompetanse, og kvalifisere studentene til å arbeide innen psykisk helsevern for barn og unge, skole, sosialhelsetjeneste og andre relevante oppfølgingstjenester. Gjennom veiledning i gruppe skulle kunnskap og erfaring fra forelesninger, litteraturstudier og skriftlige oppgaver sammen med studentens praksis bidra til økt kompetanse. I studieplanen het det at veiledningen:

... tar sikte på at den enkelte deltaker i gruppe reflekterer over egen virksomhet overfor ungdom og familier, og de reaksjoner og følelser dette arbeidet vekker. I veiledningen relateres problemstillinger til forståelsesmåter fra teori og erfaring og deltakeren søker å integrere og bruke dette i egen praksis... Kandidaten legger fram ulike problemstillinger fra praksis i veiledningen (Hedmark 2010:5).

En veiledningsgruppe i et SEPREP Ung - program har mellom 5-8 medlemmer, og samles fast hver 14. dag gjennom hele det 2-årige studiet. Etter å ha fått godkjenning for prosjektet kom jeg sommeren 2013 i kontakt med en av de programansvarlige for et program i avslutningsfase, som tok imot forespørsel om intervju av en av veiledningsgruppene i programmet hun ledet.

Et spørsmål å ta stilling til i forkant av dette var hvorvidt veileder skulle inviteres med i fokusgruppeintervjuet. Veileder er et viktig medlem av gruppa og har bidratt sterkt til gruppeprosessen og den enkelte deltakers erfaringer fra gruppa. Samtidig er det mulig at veileders deltakelse vil hindre deltakernes frihet i refleksjoner og beskrivelser av sine erfaringer. Konklusjonen ble at veileder ikke ble invitert med, men at erfaringer knyttet til veileders rolle og funksjon var et viktig tema i intervjuet. I ettertid mener jeg dette var en klok beslutning. Veileder og hennes rolle var et svært engasjerende tema i intervjuene, som også ble viktig for drøfting og funn i oppgaven. Hvordan det hadde påvirket om hun var deltaker i intervjuet er vanskelig å si, men slik jeg bedømmer det, var informantene i større grad fri til å dele, utdype og også være uenige om hennes bidrag, siden hun ikke var tilstede. Man kan anta at den friheten ville blitt noe hemmet av hennes tilstedeværelse.

Forespørselen om å bidra til min masteroppgave ble tatt godt imot av studieleder og gjennom henne fikk jeg kontakt med gruppen, i alt 8 deltakere. De hadde alle en høyskoleutdanning innen helse-, sosial- eller barnevernfag, noen hadde andre videreutdanninger i tillegg. I et informasjonsskriv til gruppemedlemmene (vedlegg 1) beskrev jeg hensikten med oppgaven min og ønsket om å få møte dem og gjøre intervju. Syv av gruppens medlemmer stilte seg villig til å delta på et gruppeintervju. De bodde spredt med opptil en times reisevei for å møtes, og jeg tilbød å komme til et for dem sentralt sted for å gjøre intervjuet.

3.3.2 Intervjuguiden

Det stilles krav til at et kvalitativt forskningsintervju tar hensyn til mange aspekter, og har øye for informantens livsverden. Denne livsverden skal utforskes med åpenhet, uten ferdig oppsatte skjema eller struktur, for å få fram nyanser og gjerne motsetninger i personens livsverden (Kvale og Brinkmann 2009). Intervjuguiden min (vedlegg 2) ble til underveis i prosessen allerede under arbeid med prosjektplanen. Samtidig satte jeg meg mer inn i fokusgruppeintervju som arbeidsredskap, utforsket IPA som analysemetode og arbeidet videre med forskningsspørsmålene mine. Hva ville jeg virkelig ha svar på, hvordan og hva kunne jeg spørre om for å få god informasjon? Etter å ha utformet de to forskningsspørsmålene opplevde jeg at de ble gode rettesnorer for arbeidet med intervjuguiden. Det ble viktig å finne en retning med de temaer jeg ville inn i, samtidig som jeg ønsket å være bevisst på å la gruppen lede vei inn i nettopp deres egne erfaringer. Derfor ble intervjuguiden mer temabasert enn bare konkrete spørsmål.

Etter første intervju dukket det opp nye spørsmål allerede da jeg lyttet på intervjuet på vei hjem samme kveld. Temaene for utdyping til flerstegsintervjuet ble til under og etter transkribering av første intervju, disse valgte jeg å sende deltakerne på mail (vedlegg 3) slik at de kunne være forberedt til neste møte. Dette fordi jeg ville utforske om det ga dem flere refleksjoner og kanskje det ville bidra til at vi utnyttet tiden godt i neste møte.

3.3.3 Gjennomføring av intervjuene og transkribering

I forkant av første fokusgruppeintervju hadde jeg mange refleksjoner om egen rolle i situasjonen. Hvordan skulle jeg avgrense eller utvide min rolle, og ikke ta mye ansvar for samtalen slik jeg ofte gjør i pasientsamtaler? Hvordan være en moderator for gruppen, slik metoden krever, og ikke kun stille mine spørsmål? Samtidig kunne jeg fokusere på at jeg har

mange års erfaring også fra terapeutiske samtaler med mennesker i grupper, som kunne ha paralleller til fokusgrupper når det kommer til moderator/gruppelederens rolle.

Et annet viktig aspekt jeg var opptatt av er knyttet til maktforhold i et intervju. Også det åpne, fenomenologisk forskningsintervju kan beskrives som et asymmetrisk forhold, hvor intervjuer definerer situasjonen, bestemmer tema, og vil kunne lede og fortolke utsagn (Kvale og Brinkmann 2009). Å ivareta informantens rolle i denne situasjonen og i bruk av data har også vært viktige aspekter i senere analyse og drøfting.

Tidlig på høsten reiste jeg av gårde og intervjuet de syv medlemmene av gruppen som møtte til dette første intervjuet. De var godt forberedt, hadde skaffet gode lokaler som mange hadde et forhold til, og jeg ble tilbudt middag ved ankomst. Rundt middagsbordet fikk vi mulighet til å finne en ledig tone, samtidig som jeg oppfattet at vi alle var spent på det som skulle skje. Jeg ble omtalt som ”dama fra Oslo”, noe jeg tolket som en blanding av respekt og annerledeshet. Selv opplevde jeg å ha for stort fokus på egen fremtoning i åpning av intervjuet, mens jeg ble mer avslappet og fokusert ut til informantene etter hvert. Et par av deltakerne hadde i oppstart noe ubehag med å bli tatt opp på bånd, men dette forsvant raskt. Alle informantene deltok aktivt med erfaringer og utfyllende kommentarer gjennom hele intervjuet. De lyttet til hverandre og fulgte opp med egne refleksjoner i en samtale som fløt godt. Mine innspill ble delvis nye tema eller ønske om kommentarer fra flere, men også noen mer konkrete spørsmål. Etter 2 timer med en kort pause var vi slitne alle sammen. I en kort meta-refleksjon ga flere uttrykk for nytten av å hente fram erfaringer på denne måten og utforske sin egen prosess.

En måned senere reiste jeg tilbake til for å gjennomføre det andre intervjuet. Da var seks av de samme personene til stede. Vi møttes på et annet sted i distriktet, også her gode lokaler som var kjent for flere – og mat på bordet. Vi kom da raskt inn i samtalen igjen og flere av temaene ble utdypet ytterligere. At jeg hadde sendt noen tanker i forkant oppfattet informantene noe forskjellig. Noen uttalte at de ble litt stressa på å svare ”riktig”, mens andre var glad for å komme på sporet igjen. Som avslutning gjorde vi en meta-refleksjon over intervjusituasjonen. Flere uttrykte det svært nyttig å sammenfatte sine egne erfaringer, og at det hadde vært overraskende å høre egne og andres vektlegging av hvor mye nytte de hadde hatt av veiledningsgruppen. I begge intervjuene hadde jeg vært opptatt av å skape ro og tid til

refleksjon. Dette var også noe som ble evaluert viktig, at det ble tid til dybde og at de ble utfordret på å utdype og stadig hente ut mer av sine tanker og refleksjoner.

Intervjuet foretok jeg med opptaker som lå på bordet midt i gruppen. Jeg hadde laget meg et kart med informantens navn etter hvor de satt rundt bordet, for lettere å kunne gjenkjenne dem når jeg senere lyttet til båndet. Kvaliteten på lyden var svært god og lett å transkribere. Jeg lyttet gjennom opptaket flere ganger før jeg startet transkriberingen. Det ble viktig for meg å nedtegne hvem som sa hva, og med deres egen dialekt, for å ha mulighet til å gå inn i enkelthistorier på et senere tidspunkt. Latter, bekreftende lyder, pauser, stillhet ble markert i teksten under transkriberingen. Dette ga viktig og god gjenkjenning også av egne tanker og følelser fra intervjusituasjonen.

3.4 Analysemetode

Som analysemetode for forskningen min har jeg benyttet IPA: Interpretive Phenomenological Analysis, eller oversatt til norsk: Fortolkende fenomenologisk analyse. Denne analysemetoden har som mål å utforske i dybden informantens synspunkter på sine egne erfaringer, samtidig som meningen personen tillegger disse erfaringene er gjenstand for undersøkelse (Smith, Jarman og Osborn 1999). Formålet er få frem det spesielle, konkrete, levde liv. Metoden gir også mulighet til å se om det er forbindelser mellom flere menneskers erfaringer. Dette kan gi dybdeinformasjon som kan bidra til å finne ut om generelle sider ved fenomenet kan trekkes ut. Videre kan metoden benyttes for å belyse og bekrefte spesielle tema i menneskers livsverden (ibid).

IPA bygger på tre elementer fra filosofisk forståelse: fenomenologi, hermeneutikk og ideografi. *Fenomenologi* er, som nevnt innledningsvis, utforskning av hva det vil si å være menneske og hvordan vi forstår våre menneskelige erfaringer. *Hermeneutikk* er som beskrevet tidligere teorien om tolkning. *Ideografi* er læren om det spesielle. Det å la det enkelte fenomen få tre fram med ønske om å fange noe av kompleksiteten og det unike. Fokus er på den enkeltes perspektiv på den hendelse, prosess eller relasjon som utforskes. Å se og fordype seg i det unike i dette, og å se på kontekst i denne situasjonen er ideen bak IPA. Derfor er forskere som bruker denne metoden ikke opptatt av stort utvalg informanter, men gjerne enkeltkasus, enkeltintervjuer som kan utforskes i dybden for å gripe *mening* i erfaringen (Smith, Flowers og Larkin 2009:29). En ideografisk tilnærming holder fast på teorien om at vi

kun kan se verden ut i fra egne, personlige øyne. Kritikken av fenomenologiske metoder har først og fremst vært at det med slik tilnærming ikke er mulig å finne noen objektive funn og at derfor ikke går an å generalisere kunnskapen. (Dallos og Vetere 2005). Dette imøtegås av de som forfekter at de fenomenologiske metoder nettopp har som mål å øke vår forståelse og innsikt, og gjennom dette skape ny kunnskap (ibid).

Å bruke IPA på intervju i fokusgrupper kan sees på som en umulighet. Dette er en metode som i utgangspunktet er opptatt av den enkeltes erfaringer og det unike i hver enkelt hendelse eller tekst. Å hente dette fram i en gruppe kan være vanskelig. Imidlertid er fokus for min studie en veiledningsgruppe som nettopp gjennom to år har delt sine unike historier og skapt relasjoner og bidratt til hverandres utvikling. Å få blikk på det unike i deres erfaringer, opplevelser og samspill er mitt mål. Jonathan A. Smith, en av IPA's grunnleggere sier:

If the researcher is convinced that participants are able to discuss their own personal experiences in sufficient detail and intimacy, despite the presence of the group, then the data may be suitable for IPA (Smith, Flowers og Larkin 2009:71).

Dette synet utdypes av flere forskere som har brukt IPA i forskning på grupper, som mener at ny innsikt skapes, ikke på tross av gruppens tilstedeværelse, men nettopp på grunn av de unike muligheter som ligger i de delte erfaringer og gruppens utvikling av felles forståelse (Palmer *et al.* 2010). Før mitt første intervju med fokusgruppen var jeg ikke overbevist om at fokusgruppeintervju ville gi god og tolkbar informasjon. Ville medlemmene tenke og snakke fritt eller ville noen overkjøre eller styre prosessen og samtalen? Jeg undret også over hvor åpen den enkelte ville være i å dele sine erfaringer - og om uenighet dem imellom ville komme fram. Og spesielt var jeg spent på nettopp om jeg fikk informasjon som kunne tolkes som fenomener i lys av gruppens erfaringer. Etter første intervju var jeg ikke lenger i tvil. Informantene åpnet og delte sine erfaringer, tanker og følelser på en modig måte, både med hverandre og med meg. Den tryggheten de beskrev at de hadde fått i gruppen gjennom 2 år var kanskje avgjørende for at de kunne dele og reflektere så åpent med en utenforstående. I flerstegsintervju en måned senere oppfattet jeg at informantene delte erfaringer med ennå større dybde i refleksjon.

Gjennom analyse av intervjuene med IPA var målet å komme i kontakt med det unike i den enkelte informants opplevelse av det som skjer i gruppen, mønster, roller, enighet/uenighet og hvordan de gir dette mening. Samtidig ga det mulighet for å se på dette i lys av teori om

samspill, kommunikasjon og relasjon. Gjennom en detaljert analyse av mine data ønsket jeg å oppdage kunnskap om hva som kunne være medvirkende i utvikling av kompetanse hos deltakere og hvordan dette kunne ha vært med å skape endringer i holdninger og handlinger i praksis. IPA innebærer også aktiv bruk av min egen forforståelse og reaksjoner på det som formidles, dette kan sees som en parallell til selve veiledningsprosessen. IPA beskrives også som en ”dobbel hermeneutikk”, hvor forskeren forsøker å skape mening i hvordan informantene i studiet forsøker å skape mening i sine erfaringer (Smith, Flowers og Larkin 2009). De er opptatt av at IPA er en måte å nærme seg stoffet på, en sensibilitet, en måte å tenke og se ting på like mye som hvordan man konkret gjør analysen (ibid).

En IPA-analyse defineres noe forskjellig av teoretikere som beskriver metoden, men alle betegner flere steg fra det spesielle til det delte, fra det beskrivende til fortolkning. Man er opptatt av både en ”ovenfra - ned” og en ”nedenfra - opp” prosess, som jeg fulgte i min analyse:

1. *Første skritt* besto i å få en helhetsopplevelse av intervjuet ved å lytte, lese og lese igjen. Refleksjoner og mulige tema som dukket opp i denne fasen ble nedskrevet separat og lagt til side.
2. *Andre skritt* var grundig gjennomgang og skriftlige kommentarer i den ene margin av enkeltutsagn. I andre marg nedtegnes egne refleksjoner, sammenhenger og teori, for så å hente fram nøkkelord i teksten.
3. *Tredje skritt* satte disse nøkkelord i system og utviklet mitt første sett med temaer eller kategorier.
4. *Fjerde skritt* var å se sammenhenger i disse temaene som ble funn å arbeide videre med i drøfting.

3.5 Kategoriseringsprosessen

Første skritt: Gjennomlesning og bearbeiding av data.

Prosessen med å komme inn i informantenes univers startet idet jeg forlot fokusgruppen etter første intervju og lyttet til lydbåndet med intervjuet. Et par uker senere hadde jeg lyttet flere ganger og transkribert hele, og kjente at jeg fortsatt hørte nye ting når jeg lyttet og nedtegnet. Spesielt lyttet jeg til ordene, tonefallet, dialekten - det gjenkalte opplevelsen fra intervjusituasjonen. Så satte jeg meg ned, som Malterud (2011) sier, i sofaen for første

gjennomlesning, ”..og aktivt motstå all trang til å systematisere” (s. 99). Jeg åpnet med å lese sakte, rolig og med rom for refleksjon. Samtidig med rom for å nedtegne noen av de gjenkallelser fra selve intervjuet og mine første og mest slående observasjoner fra transkripsjonen, som kom når jeg leste. Disse handlet både om meg selv og intervjusituasjonen, og om møte med informantene og deres tanker og erfaringer. De fleste fremsto litt beskjedne på å fremheve seg selv og jobben sin. Var det forskjeller mellom yrkesgrupper, kjønn, roller, arbeidsplass? Kanskje hadde det også noe med min tilstedeværelse, her kom ”dama fra Oslo” som skulle møte dem som bor og arbeider på mindre steder langt fra storbyen?

Jeg hørte kritisk på min egen fremstilling, at jeg var for rask og for lite inntonet i oppstart og kanskje hadde for mye fokus på meg selv. Jeg hørte også fort at jeg fikk for lite på gruppas oppstartprosess. Men at jeg fikk mer ro og ble mer lydhør etter hvert. Dette noterte jeg for meg selv og la det fra meg i loggboka (Malterud 2011). Dette første skrittet hvor jeg lyttet og leste flere ganger ga meg de mest kraftfulle gjenkjennelser fra intervjuet og kanskje de mest slående observasjonene. Det ga overordnet blick på struktur og på narrativer som bandt og hørte sammen (Smith, Flowers og Larkin 2009).

Etter gjennomlesning av det første intervjuet, satt jeg igjen med noen åpne tema, tanker og refleksjoner og det dukket opp nye spørsmål og behov for å utdype enkelte tema og utsagn. Jeg noterte underveis og var glad jeg hadde avtalt et nytt intervju med samme gruppe. En måned senere var jeg tilbake og gjorde et nytt intervju, og da jeg hadde transkribert dette og lest igjennom ble det flere tanker og refleksjoner til loggboka. Jeg oppdaget at jeg allerede hadde fått flere sett med briller.

Andre skritt: Første sett med notater.

I denne fasen gjorde jeg et valg for analysen i forhold til at intervjuet er gjort i en fokusgruppe. Her kunne jeg velge ut å analysere en eller flere informanter individuelt eller se på gruppen samlet. I mitt møte med gruppen, som hadde vært samlet og delt mye gjennom to år oppfattet jeg en åpenhet og tydelighet i hvordan de delte sine erfaringer og refleksjoner i intervjuet, slik at de framsto flerstemt, men ganske enhetlig. Ofte bekreftet de hverandre gjennom nikk, blick, små kommentarer eller ”mm”, dersom de ikke kom med utfyllende utsagn. Jeg valgte derfor å arbeide med informantenes utsagn i en prosess i denne fasen. Enkelte ganger ble det imidlertid en diskusjon og tydelig uenighet i gruppa, dette ble tatt med

inn i analysen. Gjennom en dialog med teksten spurte jeg hva den betydde for meg og forsøkte samtidig å fange hva den betydde for deltakerne.

Jeg skrev ut det transkriberte intervjuet med to marger for kommentarer, spesielt bred høyre side (vedlegg 4). Jeg valgte så å gi en fargekode til hver av deltakerne, kanskje ville jeg analysere en eller flere individuelt på et senere tidspunkt. Jeg leste og kommenterte hele første intervju, kommentarene ble nedtegnet i høyre marg. Forsøkte kun å forholde meg til teksten, utheve den enkeltes utsagn uten å tolke for mye, samtidig som jeg nedtegnet egne tanker og følelser knyttet til det jeg leste. Det var lett å punktuere en del på det jeg kjente igjen, det jeg likte, det som støttet positive erfaringer og viktigheten av gruppen. Samtidig ble jeg opptatt av noen overraskende utsagn og brudd.

Målet i denne fasen var å nedtegne, grundig og detaljert, notater og kommentarer til teksten og knytte til teori som kunne være nyttig å utforske teksten i lys av. Alt i et fenomenologisk lys, informanten skulle tre tydelig fram og hennes eksplisitte mening og det som er viktig for henne være rettesnor. Samtidig inneholdt disse notatene noe om min forståelse av hvordan og hvorfor informantene var opptatt av det de beskrev (Langdridge 2011). Det betydde også å se på og kommentere på språk, usikkerhet og utydelighet eller sterke ord og uttrykk som gjorde at noen mønster trådte fram og ga meg ny innsikt. Smith et al. beskriver tre typer kommentarer og måte å nærme seg teksten på: Deskriptive ved fokus på å beskrive innhold, språklige ved fokus på å utforske bruk av språk, eller utforskende ved fokus på å forstå ideer, mening. Likheter og forskjeller, motsetninger, forsterkninger i teksten inngår i utforskning på dette stadiet (Smith, Flowers og Larkin 2009).

Etter å ha gått gjennom hele intervjuet på denne måten gikk jeg tilbake og brukte venstre marg til å skrive ned nøkkelord fra teksten og mine egne kommentarer, en utheving av enkeltord/utsagn slik jeg oppfattet at informanten uttrykte dette. Med dette fikk jeg en samling nøkkelord til neste fase i prosessen. Jeg gjentok så denne prosessen med flerstegsintervjuet, men la så dette intervju litt til side. Slik utdypet jeg mer de temaene jeg jobbet fram i det første intervjuet, men så også at jeg fikk noen nye vinkler, kontraster og uenighet innad i gruppen.

Tredje skritt. Identifisering av temaer som kommer til syne.

I denne fasen skal intervjuet splittes opp på en måte som gir tilgang til temaer i teksten. Jeg dykket nå mer inn i stoffet, identifiserte og strukturerte temaer som kommer fram når jeg leste teksten igjen i lys av mine egne notater og refleksjoner i høyre marg og de identifiserte nøkkelord i venstre marg.

Jeg skal gjennom et konsist uttrykk forsøke å fange den psykologiske essensen av det som er beskrevet i transkripsjonen (Smith, Flowers og Larkin 2009:92) (egen oversettelse).

I denne prosessen skal dataene reduseres samtidig som kompleksiteten opprettholdes. Å finne nye mønster og sammenheng i notatene som jeg hadde gjort i forrige fase innebar et skifte i fokus fra selve intervjuet til egne kommentarer og tema (Smith, Flowers og Larkin 2009). Prosessen videre kunne utvikles på flere måter, en må finne sin personlige stil. Som en hermeneutisk vending valgte jeg å skrive ut hele intervjuet med mine noter i begge marger og starte en fysisk prosess. Jeg klippet opp intervjuet med utgangspunkt i utsagn jeg har lagt vekt på og temaer/nøkkelord som var definert i venstre marg. Disse hadde fokus på mening og på innhold, lite på språk. Jeg hadde nå ikke direkte mine forskningsspørsmål for øye, men lot utsagnene tale for seg selv og sorteres slik de fremsto. Heller ikke fokus på hvem av de syv informantene som uttalte seg, jeg behandlet intervjuet som en enhet. Utklippene ble lagret i en matrise ved en tittel på Post-It lapper. I denne prosessen ble egne punktueringer tydeligere, samtidig som det utkrystalliserte seg nye titler til teksten. På denne måten fikk jeg 50 titler eller tema.

Smith et al (2009) anbefaler å undersøke nøye ett og ett intervju. Et nytt valg måtte gjøres nå i forhold til mitt flerstegsintervju. Slik jeg oppfattet dette intervjuet var det et utdypende intervju med samme gruppe, med kunnskap som ga mulighet for å skape mer dybde og grundighet i temaene som var kommet fram i første intervju, samt at nye tema kunne bli synlige. Før jeg sammenfattet mine tema fra 1. intervju valgte jeg derfor å gjenta prosessen med oppsplitting av teksten i flerstegsintervjuet. Mye passer inn i de temaene jeg allerede har, men det kommer fram 9 nye tema.

Fjerde skritt: Lete etter sammenheng mellom temaene.

Å binde disse temaene sammen i klasser var neste skritt. Smith et al beskriver at det kan gjøres på flere måter, og igjen oppfordrer de forskeren til å finne sin egen vei. Jeg valgte en abstraherende metode ved å finne sammenhenger mellom mine 59 temaer som ga mening i

forhold til mine forskningsspørsmål, som jeg nå hadde hentet fram igjen. Disse sammenhengene ble gitt navn som kunne fange opp meningsinnholdet (vedlegg 5). Noen av mine tema ble ikke inkludert i disse fordi de ikke var relevant i forhold til spørsmålene, og var dermed ikke aktuelle for den videre analysen. Samtidig var det noen tema jeg gjerne kunne lagt inn i mer enn ett overordnet tema, og jeg måtte gjøre noen valg.

I denne prosessen kom det fram fire funn for videre utforskning i analyse og drøfting:

- *Veiledningsgruppens betydning for læring og vekst*
- *Veiledning som relasjonell praksis*
- *Veiledningens plass i utdanning*
- *Gruppen som arena for utvikling av samhandlingskompetanse*

3.6 Forskerens forforståelse

Hvordan jeg forholder meg til de forutinntatte forestillinger, tanker og meninger jeg har er tema for dette avsnittet. Jeg kan ikke være nøytral i møte med verken mine informanter, teori jeg velger ut, hva jeg punktuerer i analyse av teksten, hvilke ord jeg bruker og konklusjoner som trekkes. Å være oppmerksom og bevisst på dette er avgjørende for enhver forskningsprosess (Kvale og Brinkmann 2009). Min interesse og motivasjon for å utforske temaet jeg har valgt er en del av min lange profesjonelle reise, både som student i flere utdanningsløp og som psykiatrisk sykepleier og behandler for pasienter med psykiske lidelser. Jeg har vært involvert i gruppeveiledning både som gruppedeltaker og som veileder i mange sammenhenger. Gjennom to tverrfaglig utdanningsprogram i SEPREP har jeg vært veileder med ansvar for en fast gruppe deltakere i de to årene programmet varer. Som veileder observerte jeg en utvikling i veiledningsgruppa, både mellom medlemmene og hos enkelt deltakerne som jeg var nysgjerrig på, slik beskrevet i Kapittel 1. Var det mulig å forske på og beskrive gruppedeltakernes erfaringer for å øke forståelse av hva som kan være virksomt i en slik gruppe? Samtidig som jeg stilte meg disse spørsmålene var jeg usikker på om det var mulig å skille ut hva som handler om prosess i gruppen, og hva som er knyttet til andre faktorer i tiden studiet pågår.

Nettopp mitt kjennskap til og erfaring med utdanningsløpet mener jeg er en stor styrke for min forskning. Forforståelse er den ryggsekken vi bringer med oss inn i forskningsprosjektet, før prosjektet starter. Dette er en bagasje som kan gi næring og styrke til prosjektet, og ny kunnskap kan vokse fram nettopp i samspill mellom egen forforståelse og det teoretiske

rammeverket (Malterud 2011). I utvikling av problemstilling, i spørsmål til fokusgruppen, i valg av teori og analyse av dataene mener jeg min kjennskap er med på å gi større bredde og dybde, noe som støttes av teori om kvalitativ forskningsmetode (ibid).

I ”ryggsekken” min, som min forforståelse har, jeg også med meg at jeg er knyttet til SEPREP som medlem av styret. SEPREP er organisert som en frittstående, ideell stiftelse med eget styre som bidrar i utvikling av undervisningsprogrammene de tilbyr til helse- og sosialarbeidere. Det ble viktig for meg gjennom forskningsprosessen å ha et øye for min rolle, det utfordret til å være utforskende med blikk også for informantenes kritikk. Analysen må i størst mulig grad være transparent og fristilt fra egne og andres forventninger og de gode intensjoner og målsettinger.

For å kunne ha den nødvendige distanse måtte jeg i analyse av mine data greie å flytte fokus fra mitt ”innenfra-blikk” til et ”utenfra-blikk” og makte å ha avstand til arbeidet slik at jeg kunne lese og vurdere dataene med flere briller og også med et kritisk blikk. Både i valg av teori, i bruk av den teorien jeg fant og i utvalg av tekst har jeg hele tiden hatt dette temaet med meg. Samtidig er nærhet til SEPREP og egne erfaringer motiverende og holder min interesse og fokus oppe. For en kvalitativ studie er det store fordeler med å være kjent med teori og praksis knyttet til det aktuelle tema. Det vil kunne gi studien dybde og en rikere analyse enn om tema er lite kjent for forskeren (Malterud 2011).

En annen del av min forforståelse er knyttet til parallelle prosesser med deltakelse i mitt pågående masterprogram ”Familieterapi og systemisk praksis”. Også her er veiledning en viktig del av utdanningen, og skal bidra til å integrere teori og praksis, men her er det opp til den enkelte student å organisere veiledningens innhold og form, hvem man veiledes sammen med, hvem man bruker som veileder og hvor mange timer veiledning man får av hver enkelt. Jeg har ikke valgt å gå inn i disse erfaringene i min studie, men jeg regner dem med i min forforståelse og at det vil kunne være med å påvirke mine punktueringer i analyse og drøfting. Også i mitt daglige arbeid i en poliklinikk som arbeider med mennesker som har alvorlige psykiske lidelser er tema fra forskningen min høyaktuell. Både hvordan vi som helsepersonell utvikler god praksis i arbeidet og hvordan vi får til utviklende relasjoner til pasient, familie og samarbeidspartnere. Egne og andres erfaringer og refleksjoner vil derfor være med meg inn i analyse av data fra mine intervjuer.

Mitt valg av IPA som analysemetode mener jeg ga meg et godt utgangspunkt for å ha disse perspektivene med meg inn og holde dem oppe. Analysen krevde at materialet ble gjennomlest flere ganger, at egne tanker og refleksjoner ble bevisstgjort og notert. Særlig denne del av analysen gjorde meg mer oppmerksom på egne punktueringer og refleksjoner som henger sammen med min forforståelse.

3.7 Etiske vurderinger

Ethvert forskningsprosjekt må ta stilling til flere etiske dilemmaer. Kvale og Brinkmann legger vekt på at det er 4 områder som handler om *informert samtykke*, *fortrolighet*, *konsekvenser* og *forskerens rolle* som bør utforskes i utforming av prosjektet og som kan være rettesnorer gjennom hele prosessen (Kvale og Brinkmann 2009). I mitt prosjekt intervjuet jeg personer om temaer fra en svært konfidensiell situasjon, både fordi taushetsbelagt informasjon om klienter var tema i veiledningsmøtene og fordi informantene beskrev erfaringer fra samtaler og situasjoner hvor de var i sårbare posisjoner. Etter å ha meldt inn og fått godkjenning for mitt forskningsprosjekt i Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) fikk jeg kontakt med mine informanter. I begrepet *informert samtykke* fra informantene var det viktig å gi informasjon om formål med studien, presisering av frivillighet og mulighet for å trekke seg uten begrunnelse og få sin informasjon slettet. Dette ble formidlet til mine informanter i informasjon som ble sendt dem i forkant, og lest sammen i oppstart av intervjuet, før de underskrev samtykkeerklæring (vedlegg nr 1).

Begrepet *fortrolighet* eller *konfidensialitet* handler først og fremst om hvordan data blir anonymisert og hvordan data skal oppbevares, brukes og slettes slik at deltakernes utsagn skal beskyttes mot avsløring av deres identitet. Lydbånd med intervjuer ble oppbevart utilgjengelig for uvedkommende. Veileder for min masteroppgave ville, som den eneste, ha tilgang til mine data. I bruk av personlige data har jeg vært bevisst på at ingen skal gjenkjennes, gjennom for eksempel å endre eller ikke oppgi opplysninger om kjønn og arbeidssted. Informantene selv vil derimot kunne kjenne igjen sine egne og de andres utsagn. *Konsekvenser* handler om de ulemper og fordeler deltakelse i en kvalitativ undersøkelse kan ha for informantene. Målet var at samtalene i fokusgruppa skal være nyttig for praksisfeltet, men også for informantene gjennom å kunne gi bidra til deres egne refleksjoner over læringsprosesser. Samtidig hadde jeg som forsker en egeninteresse i at dataene som kom ble så utfyllende som mulig, og det var en fare for å forføre informantene til å utlevere for mye av sine erfaringer.

Et annet viktig moment er at forskeren skal være fri til å bruke data som kommer fra intervjuene. Det vil kunne oppstå drøftinger og funn i enhver undersøkelse der informanten oppfatter seg mistolket eller misforstått, funn som ikke er gjenkjennbare, eller som hun ikke deler oppfattelsen av. Dette kan oppleves som krenkende eller provoserende (Kvale og Brinkmann 2009). Dette var tema som ble drøftet med deltakere i forkant og et ansvar jeg hadde fokus på gjennom hele prosessen. *Forskerens rolle* handler om meg som etisk bevisst person. Refleksjon over de etiske krav som stilles til vitenskapelig kvalitet, til uavhengighet og til profesjonalitet i nærhet/avstand til informantene i en intervjusituasjon må være høyt i egen bevissthet. Det er avgjørende for en kvalitativ studie å ha høyt fokus på nøyaktighet, ærlighet og mulighet for å etterprøve alle deler av prosessen (ibid).

3.8 Valg av metode og funnenes gyldighet

Mine forskningsspørsmål er opptatt av deltakernes erfaringer fra en veiledningsgruppe, med underspørsmål om hva som har vært nyttig i gruppen og hvordan erfaringene har påvirket praksis. Flere aspekter kan ha påvirket forskningsprosessen og funnene på forskjellig vis, noe som er viktig å tydeliggjøre for å belyse funnenes gyldighet (Kvale og Brinkmann 2009). Valg av forskningsspørsmål har bidratt til utvalg av teori og litteratur, fortolkningsmetode, informanter, gjennomføring av intervjuet og analyse - og har dermed påvirket resultatene. Oppgaven svarer på spørsmålene under de gitte forutsetninger. En annen eller utdypende problemstilling ville gitt andre utvalg og metoder. Mine to underspørsmål var svært førende for mine intervjuer med fokusgruppen. Dersom jeg hadde valgt andre eller flere spørsmål, for eksempel utforsket mer hva som *ikke* har vært nyttig i gruppen eller i forhold til informantenes praktiske hverdag ville jeg kunne fått andre svar å utarbeide analysen i.

Jeg har kun intervjuet én veiledningsgruppe med 7 informanter. Deres lange samarbeid i gruppen og et nytt flerstegsintervju ga rikholdig informasjon, men intervju med flere grupper ville kunne utvidet mine data for analyse, og funnene kunne blitt mer nyansert eller utvidet. Intervju av enkeltpersoner ville også gitt en annen tilnærming og mulighet for en sterkere fenomenologisk tilgang på og utdyping av den enkeltes erfaringer. Imidlertid ville jeg mistet den systemiske og dynamiske prosessen i fokusgruppen.

Min forforståelse og engasjement for veiledning og for SEPREP som utdanningsmodell har vært med meg inn i intervjuet. Dette gir et særlig godt grunnlag for å studere fenomener jeg er opptatt av, men kan også bidra til at jeg blir mindre opptatt av nyanser. Jeg hører i intervjuene i ettertid at jeg tar en del utsagn for gitt, det kunne være mer å utforske i samtalen for å utdype informantenes mening.

Fortolkning av data etter fenomenologisk og hermeneutisk metode gjør det vanskelig å følge reabilitetsprinsipper slik de defineres i kvantitativ forskning. Jeg har konstruert min forståelse av data, og forsøkt å være pålitelig i å gjøre rede for skrittene i denne prosessen - etter en modell som er akseptert i en kvalitativ forskningstradisjon (Thagaard 2010).

Kapittel 4. Studiens funn

Med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene vil dette kapittelet presentere funnene fra analysen og utdype og illustrere disse med sitater fra informantene. Informantene er anonymisert med tall fra 1-7, og romertall I og II viser til om sitatet er fra første intervju eller flerstegsintervjuet. Sitatene brukes fortløpende til å reflektere rundt informantenes erfaringer knyttet til de fire temaene underveis. Slik blir det fenomenologiske perspektivet i en IPA-analyse videreført inn i analysen av funnene.

4.1 Veiledningsgruppens betydning for læring og vekst

Informantene i denne oppgaven beskrev hvordan de arbeidet med å utvikle egen trygghet og fellesskap i gruppen som kunne fremme reflekterende prosesser. De fleste kjente ikke til hverandre fra før, og veileder var også ukjent for de fleste. De funnene jeg identifiserte i dette avsnittet beskriver veileders rolle, viktigheten av veileder som katalysator for en prosess i gruppen og hvordan struktur og rammer påvirket informantenes trygghet og utbytte. Her illustreres også hvordan gruppeprosesser virket inn på den enkelte og på gruppen som helhet.

4.1.1 Veileders rolle

Informantene var svært opptatt av veileders rolle i veiledningen. Dette handler om relasjonen de hadde til veileder, veileders måte å være på, veilederens fagkunnskap og hvordan hun strukturerte veiledningen:

Jeg tenker på den tryggheten, det handler jo mye om de rammene H (veileder) la opp ganske tidlig, med å åpne opp med spørsmålet hvor vi skulle si noe om oss selv som ikke... hun ga tidlig signal da, om det å være menneske, det å være profesjonell, det å være undrende, det å bli stående i problemstillinger, det ble veldig tidlig en greie som ble felles for oss. (2- I)

Men hun ga et godt inntrykk, hun løste veldig opp stemningen med det at vi skulle fortelle. Og hun fortalte på en måte som jeg ikke hadde forventet i hvert fall.(1-I)

Det husker jeg veldig godt – en ting veldig godt, at vi skulle fortelle en ting som vi hadde fobi mot....(2-I)

Veileder ble beskrevet av informantene å ha et hovedansvar for å skape et anerkjennende klima i gruppen, som danner grunnlag for åpenhet og selvrefleksjon. Informantene fortalte at de ble utfordret til å dele noe om seg selv og hvem de var i en utfyllende runde. I tillegg fikk

de en overraskende oppgave ved at de alle kunne fortelle noe om seg selv, gjerne noe ingen kjente til, som de hadde fobi mot. Dette ble oppfattet av informantene som en vei inn til å skape trygghet gjennom å dele sine erfaringer og vise seg som mennesker for hverandre. Både veileder og gruppemedlemmene gjorde seg synlige og sårbare for hverandre. Veileder var opptatt av det unike ved hver enkelt sitt bidrag. Ved at hun selv også delte sin historie og sin sårbarhet la hun en list for relasjonen mellom dem og formidlet et budskap om gjensidig respekt og likeverdige partnere.

Men det er jo sånn som vi snakket om, for veilederen var jo alt like alvorlig, hun tok jo alt like alvorlig.(3-I)

Og like stor respekt for den som pratet mye og den som var litt mer beskjeden. (7-I)

Hun var veldig flink til å ta opp igjen også, veldig å spørre om hva fra sist, hva følte du etter sist, om du hadde hatt noe igjen for det. (3-I)

Dette var to andre aspekter fra to andre informanter av hvordan veileder bidro til et klima i gruppen hvor alle ble møtt og opplevde seg respektert. Alle fikk like mye plass, det var ikke dramatikken eller taleflom som var avgjørende. Hver sak ble oppfattet like interessant. Med en slik grunnleggende trygghet på at de ble tatt på alvor var det mulig å åpne seg og dele av sine utfordringer i arbeidet sitt. Respekten gjaldt i like stor grad sakene de brakte med seg inn i gruppen:

Uansett sak, uansett problem, så ble det tatt like alvorlig, uansett om det var en akuttsak som var dramatisk så fikk ikke den større plass enn en vanlig sak, det var godt at vi på en måte var like viktig uansett hvilke bidrag du kom med.(1-I)

Slik ble det tidlig skapt et klima for å dele og drøfte på egne premisser. De lærte fra oppstart av gruppen at saker kunne være nyttige og viktig å drøfte uansett, og at den enkelte selv kunne avgjøre hva som var behovet.

Informantene beskrev og drøftet også nytten av veileders kunnskap og kompetanse innen teoretiske og terapeutiske retninger:

Hun har også presentert mye ny kunnskap til oss, i det å veilede. Hun har hatt noe veiledningstid som hun brukte til ren undervisning, for eks. å sette oss inn i kognitiv tenkning.(6-I)

Hun kom med mange slike inputs, for å si det slik, faglig også, ikke bare veiledning.(1-I)

Hun har undervist masse, om borderline, om diagnoser... Etter vårt ønske, da.(5-I)

I utdanningen denne oppgaven omfatter er veiledningsgruppene satt sammen av studenter med ulik yrkesbakgrunn, arbeidserfaring og kompetanse. Samtidig er studiet opptatt av samsvar mellom alle ledd i utdanningen: ”Læringen baserer seg på å anvende kunnskap og erfaring gjennom veiledet praksis, slik at den enkelte deltaker får en økt personlig kompetanse (SEPREP og Hedmark 2010).” Informantene drøftet nettopp det faktum at veileder ikke deltok i den undervisning studentene fikk og ikke kjente alle teoretikere som ble presentert for dem i undervisning og litteratur. Noen var litt frustrert over det, og mente det kunne gitt større tyngde til veiledningen og bedre integrering av delene i utdanningen med større mulighet for å anvende kunnskap inn i sin egen praksis:

Jeg synes hun kunne vært litt breiere, visst litt om de forskjellige tema i undervisningen. For det var jo alt fra Belin, ikke sant, som tenkte så langsiktig... vi ble jo litt sånn frelst, og det at vi kunne fått jobbet litt mer med det i veiledningen.(7-I)

Hun var ikke oppdatert, hun var oppdatert på sin måte, men i forhold til selve SEPREP-programmet var hun ikke oppdatert.(7-I)

Det var generelt, det gikk igjen ofte: ”åh, nå hadde vi opplevd noe, dette var spennende, dette kan vi benytte oss av” og så... - det datt litt til jorda, nesten. (Bifall rundt bordet). Fordi det ikke var, hadde ikke noe klangbunn hos henne.(4-I)

Andre mente det gav dem selv anledning til å beskrive og formidle til veileder og dermed gjøre kunnskapen mer levende for dem selv:

Men jeg synes nå at den bredden hun klarte å ha – altså, når vi var fylt av det vi hadde fått – hun lot oss få være fylt, samtidig som hun måtte realitetsorientere oss, ikke sant, vi måtte presentere casen vår, så jeg er ikke sikker, men jeg føler at det ble en veldig god balanse i det, da..(6-I)

Ettersom gruppen utviklet seg til et trygt læringsmiljø beskrev flere av informantene at veileders rolle ble mindre viktig. I flerstegsintervjuet kom dette tydelig fram:

Jeg sitter og tenker på det at H ble mer og mer perifer etter som gruppa gikk. Når jeg tenker tilbake på veiledningsgruppa nå så tenker jeg ikke på H, jeg tenker mer på oss som en helhet. Så er det ikke hun som person som har guidet oss fram, jeg tenker mer på gruppa.... For gruppa er jo på en måte dannet, den er jo ikke H sin, den er vår gruppe. (7-II)

Dette kan tyde på en modningsprosess hvor gruppen var blitt en større enhet, og hadde tatt mer ansvar for prosessene. Dermed hadde veileder, etter å ha arbeidet i oppstart med å skape et trygt rom for gruppen og en arbeidsstruktur de var kjent med, kunnet tre mer til side, slik at

veisøkerne ble mer ansvarlig og selvstendig. Dette er en bekreftelse av veiledningsmodellene til Loganbill, Hardy og Delworths som beskriver at en fase i den veisøkendes utvikling er nettopp at en tar stadig mer ansvar for egen utvikling og læring og at veileders rolle blir mindre viktig (Rønnestad og Reichelt 2011). Samtidig beskrev en av informantene at veileder var blitt integrert på den måten at hun var med inn i refleksjoner i dagliglivet:

Det er litt som hun sitter på skuldra mi, ”hvorfør tenker du som du gjør, hva er det som gjør at du..., kunne du gjort det på en annen måte.” Det er jo kanskje det som er det viktige jeg sitter igjen med, at det går an å stoppe opp litt.(3-II)

4.1.2 Gruppen som verksted - Struktur og metode

I dette avsnittet er funn knyttet til gruppen som metode for læringsprosessene i fokus. De fleste av informantene i dette prosjektet hadde ikke tidligere mottatt organisert veiledning eller deltatt i gruppeveiledning i utdanning eller på arbeidsplass. De forklarte at de hadde lite generell kunnskap om veiledning. Mye veiledningslitteratur fremhever viktighet av kunnskap om og arbeid med disse tema i oppstart. En dynamisk prosess hvor gruppens medlemmer sammen med veileder planlegger utforming av hensikt og mål, snakker om normer, rutiner, rammer og regler, utveksler forventinger til hverandre, struktur og metoder og deler tidligere erfaringer kan være nyttig i planleggingsfasen (Teslo 2006). Dette kunne også vært en del av fellesundervisning på utdanningen, som hadde vært nyttig for alle studentene. Informantene diskuterer dette i første intervju:

Men det ble ikke presentert sånn fra starten... den ble jo mer sånn at vi prøvde oss litt fram, syns jeg, det var ikke sånn strukturert. Men det ble jo en struktur etter hvert som alle syns var all right. (4-I)

Hun var jo litt usikker på hvordan dette skulle legges opp. Det husker jeg veldig godt. For det irriterte meg, egentlig, for dette skulle hun kunne, liksom. Nei da, den varte ikke lenge den irritasjonen. Men hun var ikke helt sikker, det var første gang hun var veileder i en gruppe. (7-I)

*Men hun var flink til å sette krav til rammene, og delte det veldig bra opp.(6-I)
Hun åpnet tidlig opp med at det skulle være åpent, at hun ville bruke ulike tilnærminger, ulike metoder i veiledningen, og hun introduserte dette med rollespill, refleksjon... reflekterende team. (2-I)*

Her diskuterte tre informanter rundt prosessen, hvor struktur i oppstart og i form av teori rundt veiledning eller formell kontrakt ikke ble vektlagt. Det var tydelig en usikkerhet både for veileder og veisøkerne, men som begge parter tålte og at de raskt fant en trygg form i

gruppen. Det ble også beskrevet at gruppeleders kompetanse i veiledningsmetoder raskt ga nødvendig struktur og rammer. Informantene beskrev nytten av å bli kjent med metoder og at de selv fikk være med å velge metoder for utforskning av egne tema. Veileder introduserte også krav og forventinger til kandidatene, som de opplevde viktig:

Ja, men det var vi selv som måtte ta ansvar for det: "Hva er bestillingen din, og hvilke type veiledning kunne du tenke deg?"(3-I)

Som studenter ble dette også en læring på et annet nivå for deltakerne, ved at de fikk ansvar for veiledning på egne saker og samtidig ble kjent med metoder som var nyttig i utforskning. De lærte å lære, hvor veileder også ble en rollemodell, og hvor de utforsket metoder gjennom sine egne personlige erfaringer. Dette ga grunnlag for å benytte metodene videre i eget arbeid som helse - og sosialarbeidere, som en metalæring. De beskrev at det ganske raskt utviklet seg et ritual i gruppen som mange opplevde nyttig:

Det ble jo laget en agenda for hver veiledningstime... Da tar vi runden, og så er det den som hadde sak sist, som skulle gi tilbakemelding på om den hadde vært nyttig, og når det var gjort så var det presentasjon av nytt stoff fra den som hadde forberedt seg og når den saken var presentert så tok jo veileder den at: "da tror jeg i dag at det kan være lurt om vi bruker reflekterende team eller intervju – ja eller rollespill, og så tar vi en gjennomgang sånn og sånn, synes dere det høres greit ut i dag?" Det var liksom pakka, og så fikk vi mulighet til å gi en tilbakemelding på om vi synes det hørtet okey ut.(6-I)

Og så var hun ryddig, det var orden, det var veldig plan på ting. Og hun var veldig langt framme til å planlegge, slik at alle fikk til å møte.(2-I)

Her drøftet to informanter det de oppfatter som flere viktige aspekter ved struktur og rammer i gruppen. De hadde fått tid til å tune seg inn på hverandre, ble ikke møtt med en helt ferdig struktur, samtidig som det tidlig ble lagt føringer for hvordan veiledningen skulle foregå. Veileder var tydelig på sin stil, men åpnet også opp for innspill og ønske om tilbakemelding og delaktighet. Hver time startet med en runde, hvor alle skulle ha 4-5 minutter og fortelle om hva som var viktig for dem akkurat da:

Runden var fin, også på den måten at vi bare kom ennå nærmere hverandre. Vi fikk litt innblikk i, "Ja, nå sliter de i ...(stedsnavn) med det og det.. og med det der og der, og der er de opptatt av sånne ting..." Ja, vi kom litt nær hverandre.(1-I)

Det ble litt personlig på slutten, om du var sliten eller sånn, så kunne du si det, runden ble ikke bare hvordan vi hadde det på jobben...(3-I)

Ja, men om det sklei litt ut og sånn, så holdt M (gruppemedlem)oss, hun var flink til å holde oss på plass. (2-I)

Ja, jeg var litt ergerlig noen ganger jeg, over at den runden tok så lang tid, for det er nyttig med runden, at alle får 2-4 minutter hver, men det drøyde ofte opptil en time med den runden før vi kom til poenget, og det synes jeg var for lenge.(4-I)

Her beskrev fire informanter noe omkring utviklingen i gruppen, at større trygghet ga rom for å dele mer personlig etter hvert. Det fremkom imidlertid noe uenighet om styring av runden, og flere bifalt at den noen ganger ble for lang. Da berømmes en av medlemmene for å hjelpe til å hanke det inn. Dette viste også styrken i gruppen som felles prosjekt, at deltakerne etter hvert oppfattet gruppen som sin, at alle hadde et ansvar for at den ble nyttig.

Viktigheten av taushetsplikt som et prinsipp ble også berørt:

... men i hvert fall har det noe med trygghet å gjøre det at vi hadde en gjensidig avtale om at det vi snakket om i gruppa det skal ikke ut noen steder, ikke til familie, ikke til kollegaer. Det har gjort at her har vi kunnet være oss selv og ta opp ting som det ikke har vært så enkelt å ta opp andre steder.(3-II)

To andre elementer i strukturen som ble beskrevet som viktig av informantene er *forberedelse til møtet* og *tilbakemelding fra sist*. At den som hadde forrige veilednings sak kom tilbake til gruppen og beskrev nytten, hva som var benyttet eller prøvd ut og refleksjoner knyttet til det ga stor læringsverdi. Det samme sa de om viktighet av å forberede seg. Hvert medlem av gruppen hadde ansvar på runde for neste veiledningsmøtet, og skulle være forberedt med sak. Hvordan saken ble presentert var opp til den enkelte:

Jeg kommer på en sak i starten... vi brakte inn det vi visste om pasienten, og det var ikke nok informasjon, for jeg synes det var så mange som satt der som hadde så mange spørsmål, så det viser at når du senere kom til veiledning så måtte du på en måte tenke litt som de andre kom til å tenke. Så du måtte være veldig godt forberedt... Og det lærte meg å forstå viktigheten av det en kom med også... Det gjorde på en måte at en jobba på en litt annen måte senere, hvis du skulle ha med sak til veiledning så måtte du på en måte ha gjort noe, prøvd ut noe... Det viser viktigheten av det vi driver med, jeg fikk spisset det littegrann. (3-I)

Ja, og viktigheten av å kartlegge! (2-I)

... og det å legge saken fram på en god måte, det gir økt samarbeid, når en får med alt.(6-I)

Her drøftet tre av informantene konsekvenser av å møte forberedt. En vektla hva som var viktig for henne mellom veiledningsmøtene, at hun både måtte utforske saken sin og klienten på en grundigere måte, og samtidig reflektere over hva hun eller teamet rundt hadde utforsket og utprøvd i møte med klienten. Det ble lagt stor vekt på kartlegging, og at gjennom å være

godt forberedt fikk man saken bedre fram. Dette kunne bidra til bedre utforskning i veiledningsgruppen, men ga også viktig læring for samarbeid mellom de som arbeider med samme klient. I intervjuet sa også informanter at det å ikke møte forberedt ga mye mindre utbytte for den som ble veiledet, og for arbeidet i gruppemøtet.

Dette gir kunnskap om en prosess hvor veiledningserfaringene ga virkning inn i den enkeltes arbeidsforhold langt utover veiledningsgruppen. Det ble beskrevet en krevende prosess, hvor den enkelte var ansvarlig for egen læring gjennom å forberede seg og tenke gjennom hva de andre ville kunne spørre om, og den ansvarligjorde dem i å fortsette å utforske og prøve ut holdninger og handlinger de har fått innspill på i etterkant. Ikke alltid var rådene de hadde med seg nyttige, men de ga uansett læring og refleksjon:

Både på hva som virket og hva som ikke virka. Og så ble de også et sånt krav om at du skulle si noe om, ja, hva tror du det er som gjorde at det ikke virka, hva tror du det er som gjorde at det virka? Hva kunne vi ha gjort annerledes? Du ble jo tvunget til å... (3-I)

Ja, det ble en forpliktelse... nesten som en sånn hjemmelekse fra skolen... jeg visste at jeg måtte ha reflektert over det og prøvd det ut.(2-I)

4.2 Veiledning som relasjonell praksis

Dette funnet har fokus på det relasjonelle aspektet i veiledningsmøtet, som handler om å komme hverandre i møte på en slik måte at vi berører hverandre (Buber 1992). Møtestedet er dialogen og relasjonen, hvor vi rører ved hverandre og noe nytt kan skapes når vi våger å gi og dele. Da kan vi oppleve anerkjennelse og bekreftelse av oss selv som mennesker, og komme fram til ny forståelse av virkeligheten. Alvorlig psykisk lidelse defineres av den danske psykiater Lars Thorgaard som relasjonell lidelse. Grunnleggende vansker i å utvikle trygge relasjoner til seg selv og andre er for mange medvirkende til utvikling av psykiske vansker, og virker derfor også inn på relasjon til helse- og sosialarbeidere (Thorgaard 2006). Kunnskap om virksomme relasjoner og bedringsprosesser er et hovedtema i utdanningsprogrammet SEPREP tilbyr (Hedmark 2010:8). Hvordan gruppeveiledningen kan bidra til økt relasjonskompetanse, og hvordan det bidrar til praksis, er fokus for analyse av informantenes utsagn i dette tema.

4.2.1 Relasjonelle erfaringer i veiledningsgruppen

Her utdypes hvordan erfaringene medlemmene hadde i veiledningsgruppen påvirket deres relasjoner til hverandre og til seg selv. Informantene ga innblikk i erfaringer som bidro til en utvikling av samspill og samarbeid, og i stor grad også utvikling av ferdigheter i refleksjon over egne reaksjoner:

Jeg måtte virkelig jobbe, ta imot og bearbeide, ikke gå i forsvar, som jeg er veldig kjapp til, men så måtte jeg undersøke, og hvis jeg mente at dette ble feil så måtte jeg finne ut av det, ”var dette et godt råd, ... ja, dette kan jeg bruke...” – ja, jeg måtte virkelig jobbe... slitsomt, men det var kjempelærerikt! (7-II)

Møtet med de andre i gruppen, deres refleksjoner, råd og vurderinger var viktig. For noen var dette en helt ny erfaring, mens andre hadde med seg veiledningserfaringer fra før.

Informantene fortalte om tryggheten som ble skapt bl.a. gjennom rammer og åpenhet som også er nevnt tidligere:

Vi ble jo ivaretatt og trygget... alle bestrebet seg på at vi skulle få mest mulig ut av det og ville gjøre folk trygge her. Jeg har jo lært mest av ... tilbakemeldingene fra selve veiledningsgruppa er det jeg sitter mest igjen med. (7-I)

... Det var sånn, så ble det en gruppe, ikke helt sånn i starten selvsagt, men det ble slik at du kunne komme og være liten, og så ble du stor når du gikk ut av rommet. At alle ville deg vel. (2-I)

For min del hadde jeg noe jeg hadde båret på lenge, en slik vanskelighet ift jobb, og da fant jeg ut at her var det å bringe det på banen helt greit – og vise seg så sårbar. Og at det ville bli godt ivaretatt. Og så visste jeg at jeg kom styrket ut av det. Så det er helt unikt, egentlig. Jeg har hatt mange muligheter, jeg er trygg på dem jeg jobber med også, men det var noe her som var bare så..., nei, ble møtt med en slik forståelse, liksom. (3-II)

Denne siste erfaringen ble nevnt av flere som en viktig hendelse for gruppa, at den ene hadde tatt et skritt og fortalt om en svært vanskelig erfaring i samarbeid med klient og medarbeidere. Dette bidro til ny åpenhet og respekt for hverandre:

Det blir da også svaret på hvordan denne gruppa har vokst til å få så sterkt samhold, tror jeg. Det er ikke bare sånn derre akademiske, teoretiske overveielser om ”hva skal vi nå gjøre med den pasienten, da?” Det er liksom, dette gjelder meg, mitt yrke, mine opplevelser og mine følelser, min vei videre med å hjelpe mennesker. (4-II)

... flere av oss har lagt fram ting som har veid tungt inn i hjerterota. Vi slipper oss, da blir det et fellesskap, når vi deler.(4-II)

Og det er rart med det, når vi er åpne mot hverandre, og hører at vi har de samme gledene og de samme sorgene og... så kommer man nærmere hverandre. (5-II)

Det var jo en gruppe å føle seg hjemme i, føle seg akseptert, ja, vi ble liksom veldig glad i hverandre, da.(6-II)

Her snakket flere informanter om hvordan gruppe medlemmene gjennom åpent å vise fram sine vansker, seire og nederlag – og gjennom å ta imot disse hos hverandre med respekt og kjærlighet – skapte et miljø for læring og vekst. Det å kunne dele erfaringer om nederlag var nyttig for den enkelte i sin prosess mot å forstå mer av samspill med sine pasienter og bidra til ny trygghet. En informant forteller om et mislykket møte med en klient, hvor klienten, en ung jente, hadde løpt gråtende ut av informantens kontor:

Og jeg følte meg bare som en dritt – det mest mislykka menneske i hele verden! Og da å komme hit og få veiledning på det gjorde vel egentlig til at jeg ikke gikk så langt ned som jeg egentlig kunne gjort... ja, å få hjelp til å greie å skille litt person og sak, og jeg fikk litt større forståelse for hvorfor det gikk galt... da jeg var der så skjønnte jeg det ikke, jeg måtte komme hit for å skjønne det! (2-II)

Å få hjelp til å sortere tanker og følelser samt å reflektere over sammenhenger mellom teoretiske perspektiv, egne historier og pasientens historie er veiledningens kunst. Dette kan gi viktige bidrag til faglig og personlig vekst. Informantene beskrev at det å bli utfordret til å utforske nye sider ved seg selv sammen med de andre i gruppen bidro til sterke relasjonelle erfaringer og vekst:

Ja, å få presentert at vi skulle holde på med rollespill... Ja, vi gjennomførte det jo mange ganger og jeg vokste på det. Men det har jo også med den tryggheten i gruppa, jeg hadde ikke gjort det uten! (2-II)

... jeg tok til og med sjansen på å ta opp en sak mellom meg og to kollegaer, vi hadde kommet sånn i klinsj... Jeg fikk god hjelp av det til å mestre sånne typer problemer på en mer konstruktiv måte. Det er noe med det, med tryggheten i gruppa å gjøre, og med veileders struktur og kompetanse å gjøre, men det har jammen minst like mye med dere å gjøre! (3-II)

For meg betydde det veldig mye at M la fram en sak som var veldig vanskelig for henne, vi satt med tårer i øyekroken flere av oss, og det var veldig sterkt. Ikke bare for deg! Det var sterkt å være med i noe som skulle... ja, hjelp meg litt... Det var noe som var ekte. Det var vanskelig og det var ekte! Det kom liksom rett fra hjertet. (4-II)

Martin Buber snakker om at i forholdet *jeg – du* kommer noe oss i møte, noe rører ved oss og vi rører ved noe. ”Når vi sier *du* vil nærværet fylle øyeblikket på en måte som får fortid og

framtid til å forsvinne”(Botnen Eide *et al.* 2011:38). Det er noe i denne situasjonen fra veiledningsgruppen slik den ble beskrevet som minner om et slikt møte. Sitatet ovenfor viser klart at forholdet mellom gruppemedlemmene og det analoge budskapet, var avgjørende viktig for utforskning og mestring. Her beskrev en av informantene også hvordan mange aspekter sammen påvirket hennes erfaring av å få nyttig hjelp til en sak. Den handlet om et komplisert forhold mellom kollegaer. Å drøfte interne samarbeidsvansker fra en personalgruppe krever mye både av veileder, av de enkelte gruppemedlemmer og av gruppen som helhet for at alle parter skal bli respektfullt ivaretatt. Gruppen maktet her samlet å bidra til at hun både opplevde seg møtt når hun tok sjansen på å ta opp en særlig utfordrende sak, at hun så nye løsninger i denne konkrete saken og at hun fikk læring for ”sånne typer problemer”. Anerkjennelsen fra hvert enkeltmedlem i gruppen bidro til at informanten fikk nye måter å forstå og handle på. Samspill mellom det enkelte medlem og gruppen som helhet, mellom veileder og veisøker og de andre i gruppen inngikk i en dynamisk prosess som ikke kunne splittes, slik flere opplevde det og beskrev situasjonen i intervjuet.

En informant reflekterte slik over en annen sak som ble tatt opp, hvor den som la fram saken var så tydelig opprørt over klientens manglende omtanke for sine barn:

... og hvor sterkt det engasjerte deg! Jeg husker at jeg merket meg det engasjementet: ”Søren heller, kan hun ikke ta seg av ungene sine, liksom”. Og da kjente jeg at dette handla ikke bare om fag, men om oss som personer, om å jobbe i et yrke hvor vi har så mye med verdier å gjøre. Med verdier og relasjoner i samhörighet, ansvar, forpliktelser. Du la ikke skjul på at dette berørte deg. Det var også noe av den samme følelsen, at du, at vi kom hverandre nærmere. (4-II)

I meta-refleksjon før oppstart av flerstegsintervju kom også dette tydelig fram som tanker noen av informantene hadde gjort seg etter første intervju. De hadde tenkt mye på hvor bra gruppen hadde vært for dem og hvor positivt de hadde opplevd tiden sammen:

Vi har snakket om det – vi trodde ikke vi var så bra, så glad i hverandre..., men så fikk jeg bekreftet det, da. (3-II)

4.2.2 Relasjonelle erfaringer i møte med klienten

Dette funnet berører et av forskningsspørsmålene direkte, nemlig hvordan relasjon og samspill i veiledningsgruppen påvirket og utviklet forholdet til klientene i informantenes

arbeidspraksis. Informantene reflekterte over erfaringer fra relasjon i gruppen som de hadde opplevd nyttig inn i egen praksis. Det ble lagt vekt på utvikling av relasjon som grunnleggende både for å komme i posisjon og som kraft i alt endringsarbeid:

Jeg tror det har noe å gjøre med at vi visste at vi ville hverandre vel, at det var vitsen med gruppa. Det ville vi fordi det kunne komme pasientene til gode. Følte at det var greit, vi hadde ikke noe å risikere, liksom. (2-II)

Informanten relaterte erfaringene til noe som var viktig utover gruppeprosessen, noe nyttig i samspill og relasjon inn i arbeidshverdag. Dette ble beskrevet godt av en annen av informantene gjennom hvordan hun fikk en ny plattform for samarbeid med pasientene sine:

... der jeg fikk veiledning konkret på sak, så kunne jeg, jeg sa det i noen tilfeller til pasienten, at "jeg har hatt med saken din til veiledning. Så har jeg fått hjelp til å prøve å forstå og møte deg på en annen måte". Det er jo klart det at sånt gir flere prosesser og parallellprosesser og tvinger meg til å høre med pasienten, ikke sant? ... og det tror jeg at jeg gjorde i større grad enn om jeg ikke skulle ha meldt tilbake... som i neste omgang gjør at når en måtte igjennom det, så blir en jo litt sånn etterpå! (6-II)

Erfaringene fra samspill i gruppen hadde påvirket informantenes syn på relasjonens betydning i samarbeid med klienter. Det hadde skapt nye samhandlingsmønster og parallelle prosesser i andre møter. Og ikke minst bevisstgjort deres kompetanse i møte med nye mennesker:

Jeg er mer bevisst på det nå, at vi må få en god relasjon før en går videre. Veldig viktig!(2-II)

Ja, og så fått en bekreftelse på at om du har fått en relasjon til en av de der, så kan du være ganske direkte etterpå, du trenger ikke være så forsiktig. Jeg hadde for eksempel en her om dagen, ja, han sa det jo med et smil: "Din jævla nordlending, du gir deg jo aldri!" Og da han gikk tok han meg i handa og takka meg. (2-II)

Denne informanten bekreftet den relasjonelle dimensjonen som grunnleggende i alliansebyggende arbeid og endringsarbeid. Den tryggheten de selv hadde opplevd i gruppa ble erfaringer å ta med ut til klienter og pasienter. En trygghet som også kunne brukes til å stå i situasjoner hvor de ble avvist eller hvor det var vanskelig å få tillit, som kan være en hovedutfordring nettopp i arbeidet flere sto i:

Jeg jobber jo med en gruppe som vi springer mye etter, som ikke holder avtaler, som ikke skjønner at de vil ha hjelp, som vi kanskje får bekymringsmeldinger fra foreldre eller andre i nærmiljøet. Og jeg tror på en måte at vi har hatt for lett for å la oss avvise... For min del har jeg lært noen andre veier for å nå det målet som jeg skal nå, og få en reaksjon, være litt mer kreativ, ikke ta et nei for et nei... (2-II)

”Hvordan har deltakelse i veiledningsgruppen bidratt til det?”(intervjuer)

... det er kanskje det at jeg er blitt tvunget til å gjøre noe jeg ikke liker så godt, eller lett pressa, da... og så lærer man jo i denne gruppa måter å forholde seg til andre på... (2-II)

Vi sitter jo her med flere typer kompetanse og vi har masse erfaringer. Og med å dele disse erfaringene om at, fra forskjellige mennesker, så har vi fått et større spekter å hente fra når vi møter folk. (7-II)

Jeg er blitt mer robust... stødigere. Ja, gjennom å dele i veiledning, gjennom å få veiledning og gjennom å hørt andre sine caser, når de har fått veiledning, så har det gjort meg mer robust. (6-II)

Det må jo være godt for pasientene at den som står foran dem har den tryggheten og den rammen du kan gi dem som pasienter. (2-II)

/De må jo kanskje føle litt på at vi er tryggere. Uten at en kan måle det, men en kan vel sanse det kanskje? (3-II)

I disse sitatene beskrev fire av informantene hvordan de gjennom gruppen hadde utviklet sin evne til selvavgrensing og selvrefleksjon i møte med de andre. Dette beskrives særlig av Anne- Lise Løvlie Schibbye som viktige elementer i læringsprosessen i vellykket veiledning (Rønnestad og Reichelt 2011).

4.3 Veiledningens plass i utdanningen

Fokus for funnene i denne del av kapittelet er erfaringer fra veiledningsgruppen som del av helheten i utdanningen studentene går. Kunnskap fra ulike områder, en tverrfaglig tilnærming og fokus på at tenkning og erkjennelse alltid er mer sammensatt enn sine enkeltfaktorer er en kjerne i Bateson's teorier om kommunikasjon og læring (Ulleberg 2009). I studieplanen for SEPREP Ung defineres målsetting med veiledningen slik: ”I veiledningen relateres problemstillinger til forståelsesmåter fra teori og erfaring, og deltakerne søker å integrere dette i egen praksis” (Hedmark 2010:5). Å kunne anvende teori og kunnskap innebærer en prosess hvor kunnskap blir prøvd mot egne erfaringer. Dette sammenfattes av en av informantene slik:

Veiledningen har blitt mellomledet, synes jeg, mellom praksis og undervisning. Altså, med ny kunnskap, det hadde ikke vært så lett å prøve seg med nye metoder eller å prøve seg med ny tilnærming hvis en ikke hadde hatt veiledningsgruppa, der en fikk støtte og der en fikk konkrete gode råd og der en ble fulgt opp på det! (6-I)

4.3.1 Samspill mellom veiledning, undervisning og skriftlige oppgaver

Gjennom et bevisst forhold til den teoretiske kunnskapen beskrev informantene i dette funnet at fokus i veiledningen hjalp til med integreringen av kunnskap i egen praksis. En av informantene fremholdt også viktigheten av dyktige forelesere som maktet å vise dem en holdning med et tydelig engasjement:

Kanskje vel så mye kunnskapen, og dyktige forelesere som har gitt av seg selv... Så det har vært sånn at det har lyst av dem at de er engasjert i pasientene, ikke bare at de kan noe om sykdom, men at de er tilstede i sykdommen! Og det prøver jeg å være nå, mer enn før.(5-I)

På spørsmål om hvordan utdanningen hadde vært for dem uten veiledningsgruppen snakket informantene om flere tema. De sa tydelig at utdanningen som helhet ikke hadde vært mye verd dersom ikke teori og praksis kunne utforskes slik de har gjort i veiledningsgruppen:

Og jeg tror at kunnskapen har på den måten – gjennom praksis og veiledning så klarer vi i større grad å ta det inn og bruke det litt som sitt. Der tror jeg veiledningen har bidratt veldig! Det å feste fag, kan du si.(6-I)

De nevnte særlig undringen og diskusjonene de har lært av, men også relasjonen de har fått til hverandre som hadde gjort dagene med undervisning mer nyttig. Å møte noen de kjenner også på undervisningene hadde økt læringseffekten og nytten for dem. En beskrev det også slik:

Jeg tenker at det (forholdet mellom undervisning og veiledning) kanskje har bidratt til økt forståelse, at gjennom veiledningen har vi blitt tvunget til å definere noen mål og utfordringer, hva slags mål har jeg for veiledningen, du blir tvunget til, ... ja, jeg vet ikke hvordan jeg skal si det, ... jeg tror at resultatet har blitt at jeg har mørna på et vis, gjennom å bli veiledbar, det tror jeg har gjort at jeg har tatt inn fra forelesningene på en annen måte... gjennom veiledningen så klarer en å ta det mer inn og bruke det litt som sitt. (6-I)

I min egen undring over endring hos deltakere i veiledningsgruppe jeg selv har vært veileder for er det denne tryggheten til å åpne for andre tanker og ny forståelse noe av det som har slått meg. Dette kan være en endring i måten å forstå, reflektere og ta imot lærdom på, slik denne informanten beskrev. En annen sa også at samspill mellom økt kunnskap og veiledning hadde gitt trygghet til normalisering, og en ny trygghet til å kjenne på det som skjer i relasjonen:

Jeg tenker litt på det med økt kunnskap, da, i forhold til så mye som er normalt! Og det med å ikke sykeliggjøre for tidlig, liksom, men å det å make å romme og tåle disse som balanserer litt på kanten, der kjenner jeg at jeg er blitt sterkere – i møte med den

andre. Det å tåle det før jeg begynner å kjenne på egne, ja, nå begynner det å bli vondt for meg, liksom. (6-I)

Gjennom to skriftlige gruppeoppgaver i løpet av de to årene utdanningen varer ble studentene også utfordret til å sette andre ord på den kunnskap de hadde tilegnet seg gjennom teori, veiledning og praksis. En av informantene sa i forbindelse med dette at: "... jeg avsluttet oppgaven min med at man må jo minne seg sjøl på det å se hele mennesket." (2-I). I det skriftlige språket var hun blitt utfordret til refleksjon på en ny måte.

4.3.2 Samspill mellom veiledning og praksis - trygghet i egen rolle

Studieplanen til SEPREP Ung har kunnskaps- og ferdighetsmål hvor det å kunne bruke seg selv på en konstruktiv måte i møte med ungdommen og familie/nettverk anses viktig, og er også et av denne oppgavens forskningsspørsmål - hvordan veiledningsgruppen kan innvirke på praksis. Dette avsnittet handler om hvordan informantene beskrev noen prosesser knytte til dette målet. En av informantene sa:

Ja, jeg trodde jo ikke at jeg skulle få sånn direkte hjelp med mine klienter, med mine saker, det var jo en veldig positiv opplevelse det, å kjenne på det, yess, jeg får hjelp til mitt problem! Og en faglig tyngde bak det og, ja, ikke bare noe en tror, men flere som sitter og sier det samme. Alle de andre i gruppa gir støtte... å få den faglige tryggheten det har vært det beste for meg altså. (2-I)

Mange helse- og sosialarbeidere arbeider i små enheter eller team og har liten erfaring med veiledet praksis. Nettopp å kunne oppleve at en hel gruppe var interessert og engasjert i problemstillingen en hadde med seg var sterke opplevelser for flere. Her var nettopp gruppeaspektet viktig, refleksjonene ble mer flerstemt og ga større tyngde. Og alle de andres saker som var oppe i veiledningen bidro til læring, ja enkelte mente de lærte mer av andres saker når de ikke selv var i fokus. Gruppas bidrag fulgte med ut i arbeidshverdagen, slik en sa det:

Og så er det jo lettere å være ute i kommunen og stå i det, fordi vi har hatt denne veiledningen så blir jeg mer sikker. (1-I)

Trygghet til å stå i arbeidet og tåle de utfordringer en møter, og styrken som ligger i økt kunnskap og større evne til å formidle:

... jeg jobber med å få fram fagligheten min, og spesielt med de som er litt... jeg har litt autoritetsskrekke. Så for meg har det vært til stor hjelp å gå på veiledning i forhold til det. Å tørre å vise at jeg har en faglighet. (2-I)

For flere i gruppen var veiledning en erfaring som ga muligheter for økt undring og økt respekt for de menneskene de møtte i sin praksis, uansett livssituasjon. Her snakket en av dem om rusmisbrukere:

... ja du ser dem gå på gata, og de er sånn og sånn... men nå får jeg et litt annet bilde av folk, jeg undrer meg mer, og ja, hvorfor ble det sånn... ja, har mer respekt for mennesket uansett hvor dem er i verden. Jeg tror jeg i større grad gjør det nå enn før! (2-I)

For noen av informantene hadde tryggheten de har opparbeidet gitt mot og støtte til å gå inn i nye oppgaver. En beskrev at ledere og kollegaer var blitt oppmerksom på hennes økte kompetanse og fått mer fokus på unge klienter:

Sånn ute i avdelingen så merker jeg at jeg mye oftere får primæransvar eller sekundæransvar for noen pasienter som det var relevant å bruke..., som er i aldersgruppa som utdanninga mi går ut på, om det kom inn noen unge nysyke, ... jeg har merka at det er mer fokus på det på avdelingen. (3-I)

Et viktig mål for utdanningen er nettopp at fokus på de yngste klientene med fare for alvorlig psykisk lidelse skal økes. Gjennom deltakelse og å stå fram med ny kunnskap kan denne informanten ha bidratt til å endre praksis. Når hennes kontekst endret seg bidro det til endring i enheten hun jobber i på en slik måte at også oppmerksomhet mot tilbudet til ungdom med alvorlig psykisk lidelse økte.

4.4 Gruppen som arena i utvikling av samhandlingskompetanse

I dette avsnittet er fokus rettet mot informantenes erfaringer med samspill og samhandling på tvers. Et av hovedmålene for den tverrfaglige videreutdanningen SEPREP Ung lyder slik: ”Kandidaten skal ha økt evne til å fremme samarbeid og samhandlingskompetanse både faglig og organisatorisk i de ulike ledd i tjenestenettverket” (Hedmark 2010:4). Dette kan også defineres som et ønske om å bidra til at alle krefter og systemer rundt den enkelte klient skal ha felles mål og dra i samme retning. Pensumlitteratur, forelesere og sammensetning av studentene har et stort fokus på nettopp samarbeid på tvers og lokal forankring. Et SEPREP-program kan ikke starte opp uten deltakelse fra flere forvaltningsnivå og med variert utdanningsbakgrunn for studentene. Å utdanne gode og kompetente helse - og sosialarbeidere handler både om bidra til økt kunnskap, men i like stor grad økt kjennskap til hverandre og god kompetanse på samhandling og samarbeid.

4.4.1 Kunnskap om andre - samhandling på systemnivå

Funnene i dette avsnittet peker mot nytten av det tverrfaglige og tverretatlige aspektet inn mot prosesser i veiledningsgruppen. Informantene var opptatt av egen forforståelse og endringer i eget og andres fokus som hadde skjedd gjennom utdanningens løp:

Vi har jo sittet og rista på hodet, ”å, herregud, ser de ikke...”, ikke sant? Og så har vi fått se en hverdag her også... det blir litt sånn å snu det på hue – at når dere andre legger fram en problemstilling, så skjønner vi at det ikke er så enkelt her på avdelinga også, da! Selv om vi kanskje tenkte at ”det er jo så enkelt å jobbe på døgn eller på poliklinikk” og så har vi skjönt at det ikke er så enkelt, så forståelsen har jo blitt større... (7-I)

... og romsligere og rausere! (5-I)

Her beskrev to av informantene, som jobber i kommunal tjeneste, hvordan de tidligere hadde tenkt og oppfattet arbeidet som skjer i institusjon i 2.linje. Her var lite som minnet om felles oppfatning av terrenget. En oppgitt holdning, mangel på gjensidig eller felles forståelse av situasjon og behov preget første del av utsagnet. Men gjennom saker lagt fram i veiledning hadde de fått innblikk i den andres verden og gjennom det økt sin forståelse. Hvordan kunne dette skje her – når dette ofte ikke skjer i hverdagen ellers? ”Det å drive med veiledning er i bunn og grunn å metakommunisere... vi snakker om praksis, vi kommuniserer om den kommunikasjon som foregår i det praktiske arbeidsliv” (Ulleberg 2009:97). Dette ble bekreftet av flere av informantene. Å ha et rom for å dele hvordan de oppfattet situasjonen, hvordan andre tenkte om den samme situasjonen og hvilke muligheter og begrensinger som finnes ga mening til dette. Informantene beskrev dette:

Viktig å høre, for i 2.linje-tjenesten tar vi inn og skriver ut igjen, mens de som jobber i kommunen de sitter med dem. Jeg kjente den enorme respekten jeg fikk for kollegaene mine der ute i kommunen, som på en måte rommer disse menneskene med så store utfordringer i dagliglivet deres. Det må jeg si, det var kjempeimponerende! Vi skal liksom romme dem en kort stund, en time kanskje... og så sitter de som jobber ute i kommunen... kjenner at jeg blir veldig ydmyk over for dem som jobber ute... (6-I)

... vi ute i kommunen bør nok informere litt mer der, vi kjenner dem jo litt bedre enn dere gjør, og derfor er vi ikke helt enig om avgjørelsen alltid. Men kanskje dette kan gjøre at samarbeidet blir bedre. (1-I)

Gjennom meta-refleksjon over sine erfaringer gjorde to informanter opp en slags status over mangel på kjennskap til hverandres hverdag – men som de beskrev hadde endret seg betraktelig gjennom arbeidet i veiledningsgruppen. Dialogen hadde bidratt til erkjennelser om

hverandres arbeidssituasjon og behovet for både økt informasjonsdeling og økt respekt for forskjeller. Fra egen erfaring i arbeid med samme målgruppe er dette en av de største utfordringer vi kan stå overfor, nemlig manglende kunnskap og kjennskap – og lite respekt og ydmykhet i møter mellom innstanser rundt samme klient. Her blir ofte klienten skadelidende med risiko for dårligere eller mangelfulle tilbud. Noen av situasjonene som ble beskrevet i intervjuene handlet konkret om felles klienter. Samspill i gruppen ga nye dimensjoner til arbeidet deres, slik en beskrev:

Vi opplever jo veldig forskjellige ting..., noen har hele familien å forholde seg til, det synes jeg var veldig lærerikt. ... vinklingen hvordan en møter familier hjemme hos seg selv, eller hvordan de er her, når de kommer inn. Noen er så syke at de må bli lagt inn på sykehus. Jeg synes det var veldig givende å høre hvordan en kan takle det.(5-I)

Ny informasjon om nye deler av ”terrenget” til klienten var med å tegne nye kart. I en hermeneutisk sirkel ble delene sett i lys av en større helhet på en ny måte, som endret bildet og ga mulighet for å utvikle nye måter å forstå og tilnærme seg situasjonen. Informantene beskrev også hvordan økt kjennskap til hverandres utdanning og fagkompetanse bidro inn i en prosess mot økt samhandlingskompetanse. Barneperspektivet hos en barnevernspedagog, miljøterapeutisk kompetanse hos en vernepleier, økonomisk rådgivning og forventinger knyttet til NAV fra sosionomen var eksempler som ble nevnt. Det ble også poengtert at lang erfaring i arbeid med målgruppen var viktig: ”Jeg har fått respekt for andre yrkesgrupper, liksom, og for folk med lang erfaring.” (6-I)

Andres fagkompetanse ga kunnskap å ta med inn i egen hverdag, slik at eget fokus kunne utvides:

... jeg har sett noe... og fått litt input på hvordan en kan tilnærme seg andre livsområder, da. Og nødvendigheten av å sjekke ut om for eksempel økonomi er medvirkende til å vedlikeholde et problem.(6-I)

Og dette med barnefaglig kompetanse, det blir et litt annet perspektiv, det er ganske nyttig, for det er litt om lovverket og bli litt mer bevisst hvilke plikter vi har... dere er kanskje flinkere til å se etter om det er dårlig omsorg. (5-I)

Her bekreftet også informanten det lederne deres har sagt i en ny evaluering, nemlig erfaringer av at samarbeidet har blitt bedre i praksis (Ness og Karlsson 2014). Sammenheng mellom økt trygghet på eget ståsted og økt engasjement i samarbeid er viktig. Trygghet på

egen kompetanse og tillit til andres kompetanse forsterket hverandre og dermed også tilbudet til klienten:

Det handler jo om tverrfaglig samarbeid, jeg ser jo mer nytten av det nå enn før. Jeg tror egentlig gruppa har påvirket til at en har kommet tidligere i gang med samarbeid, ja. (6-I)

Jeg mener og tror at jeg er blitt tryggere på grunn av denne utdanninga her, ja..., og jeg ser det, at en kan hjelpe bedre om en kobler inn andre innstanser. (2-I)

I dette lå en tro på at man kunne utvikle felles plattform for samarbeid, slik man hadde erfart i veiledningsgruppen. Erfaringene hadde lært informantene mye om at kunnskap om hverandre også kunne bidra til å skape tillit.

”Buber skriver at tillit etableres ikke ved at man tar seg besvær med å utvikle den, men ved at man påtar seg det ansvar som deltakelse i andre menneskers liv innebærer”.
(Botnen Eide *et al.* 2011:104)

4.4.2 Om personlig samhandlingskompetanse

Dette funnet handler om hvordan personlige erfaringer fra veiledningsgruppen ble vurdert som noe informantene mente var viktig å dele videre. En større trygghet i møte med det ukjente og økt fokus på relasjonelle aspekter i samspill og samarbeid ble utforsket. Under flerstegsintervjuet sa en av informantene dette i forbindelse med tema om overførbarhet av erfaringer fra gruppen:

Så vet vi at vi har erfart det i en sånn gruppe, at alle har tatt ansvar, så kan en jo prøve å bringe det inn i andre fora, når en kjenner at ting blir utrygt. Så har en liksom lært at mye av det som er ubehagelig handler om utrygghet. Og hva kan jeg gjøre for å bidra til kanskje mer trygghet enn å kanskje gå mer i krigen? (2-II)

Informantene beskrev at de hadde økt sin samhandlingskompetanse gjennom erfaringene i veiledningsgruppen. Et aspekt handlet om åpenhet for andre og andres erfaringer:

Blir jo litt slik at jeg har erfart noen ganger... at jeg kan bli sånn veldig bastant... ”Det er jo sånn det skal være!” ... men så har du jo sett på veiledning at jeg er jo bastant i hodet mitt der også, men så har jeg jo erfart at det er ganske mange andre ting som er langt fra det jeg har tenkt som også har vært veldig bra! Som jeg har kanskje tatt med meg, det å stoppe opp litt og undre litt, litt mer nysgjerrig på hva den andre egentlig mener!... Så det har jeg lært! (7-I)

Det tenker jeg og på. Slik at en undrer seg mer, og prøver å få med seg andre også.
(2-I)

Refleksivitet og avgrensing er begreper som hører sammen. Når jeg makter å skille mine følelser fra den andres blir jeg i stand til å ta tak i opplevelsen jeg står i. Da blir også erfaringene kun min erfaring, og ingen ”sannhet”, og man kan åpne opp for flere måter å forstå eller beskrive. I møtet med andre samarbeidspartnere var det dette informantene beskrev, at de var blitt mer hensynfulle, mer åpne og undrende:

..vi sitter jo litt i sånn tiltaksteam innimellom, og der ser en jo... det kan en jo dra inn, for der sitter jo folk og så kjemper for hver sin, ikke sant. Men vi kjemper jo egentlig for det sammen, vi kjemper for at klienten skal ha det best mulig. Men så blir det... så kommer du inn i sånne rom som er... hvor stemninga er bare ladet av... jeg kjenner bare at her har ikke jeg lyst til å være! Har man da greid å ta med seg de der greiene inn i et sånt fora og, og formidle det at vi er her jo for å samarbeide, for å gjøre det beste ut av situasjonen, og ikke begynne å krangle om ”hvem skal gå hit og hvem skal gå dit.” (2-I)

Senere sa den samme informanten om denne settingen:

Det er jo ikke bare en som forvalter sannheten... det er sånn jeg sitter og tenker på nå, at hele det derre tiltaksteamet burde ta SEPREP Ung... skulle ønske de hadde hatt mulighet til å være med i et sånt forum der de ser nytten av å dra i samme retning, ikke bare gå inn i sånt kampmodus... Når du opplever en sånn type kunnskap og vekst, personlig vekst, at du jo får lyst til å dele med de rundt deg. (2-I)

4.5 Oppsummering av funn

I dette kapittelet har jeg gjennom informantenes stemmer beskrevet og utdypet de erfaringer de har gjort seg med deltakelse i en veiledningsgruppe i utdanningsprogrammet SEPREP Ung. De beskrev nytten av gruppen for egen utvikling og for endret forhold til samarbeid med sine klienter og andre aktuelle kontaktpersoner. Dermed svarte de på begge mine forskningsspørsmål, både hva som hadde vært nyttig i gruppen og hvordan deltakelse hadde bidratt til endret arbeidspraksis. I denne gjennomgangen og slik jeg oppfatter at informantene beskrev erfaringene har det blitt klart for meg at disse to spørsmålene henger så nøye sammen at det blir lite nyttig å skille funnene i to ulike grupper. Samtidig har det vært nyttig for mitt fokus gjennom hele arbeidet med prosjektet å ha begge spørsmålene separat for å få øye på mulige forskjeller og sammenhenger. Men arbeidet har også vært en bekreftelse på Bateson's påstand at ”alt henger sammen med alt”.

Kapittel 5. Drøfting

I dette kapitlet vil funnene bli drøftet opp mot teori, forskning og problemstillingen som er utgangspunkt for oppgaven, nemlig:

Hvordan beskriver helse- og sosialarbeidere sine erfaringer med å delta i en veiledningsgruppe i utdanningsprogrammet SEPREP Ung?

For å belyse problemstillingen utviklet jeg følgende forskningsspørsmål:

1. *Hva oppleves som nyttig i selve gruppeveiledningen?*
2. *Hvordan påvirker veiledningen deres arbeidspraksis?*

Ved å sette funnene opp mot eksisterende teori og forskning, samt se på sammenhenger med egen erfaring, er målet å utdype forståelse knyttet til problemstillingen og skape økt kunnskap om temaet. Relevans for fagfeltet og mulige nye forskningsspørsmål inngår også i dette kapitlet (Malterud 2011).

5.1 Betydningen av veileders rolle i gruppeveiledning

Funn i denne oppgaven fremhever veileders respekt for den enkelte, hennes åpenhet og engasjement som skapte en god allianse og trygghet mellom veisøker og veileder. Samspill mellom veileders personlige og profesjonelle kompetanse til å bygge, trygge, lede og utfordre gruppen og dens medlemmer vurderes som avgjørende. Veileder som katalysator for å skape et anerkjennende klima og god struktur medvirket i stor grad til et godt læringsmiljø og både den enkeltes og gruppens vekst. Det ble lagt vekt på at det var rom for alles stemme. Den enkelte opplevde seg anerkjent og tatt imot med sin historie. Dette har støtte i svært mye forskning på virksomme elementer i veiledning. I en større studie av veiledning av psykologistudenter finner man at det er alliansen mellom studentene og veileder som er den viktigste fellesfaktor for endring og vekst hos studentene (Ladany, Ellis og Friedlander 1999). Veiledere som i studier skårer høyt på kvaliteter som empati, forståelse, respekt og autentisitet bidrar til å utvikle de samme kvaliteter hos sine kandidater, og de blir høyt verdsatt av kandidatene (Rønnestad og Reichelt 2011).

Veileders personlige kompetanse eller egnethet til å lede en gruppe blir beskrevet som et svært viktig bidrag til modning og vekst hos deltakere i veiledningsgrupper. *Personlig kompetanse* handler om hvem vi er som personer og hvordan vi fremstår i møte med andre – og dermed også hvem vi lar andre få være i møte med oss. *Personlig kompetanse* er et kontekstuel begrep som inngår i en triangulering i *Samlet profesjonell kompetanse*, som også inneholder *teoretisk kunnskap* og *yrkesspesifikke ferdigheter* (Ulvestad og Kärki 2012). Her beskrives *personlig kompetanse* som et grunnlag for de andre ferdighetene. Et begrep å legge inn i den personlige kompetanse hos veileder er *anerkjennelse*. ”Anerkjennelse betyr at jeg lar den andre få være ekspert på sin egen opplevelse” (Bae 1988,s.214, (Ulleberg 2009:166).

Nytten av veileders kunnskap og kompetanse innen teoretiske og terapeutiske retninger drøftes i denne studien. Som studenter i videreutdanning var informantene i behov av både økt kunnskap og økt forståelse av prosesser. De var deltidsstudenter med liten tilgang til forelesere for utdypende drøfting av teori og metoder. Informantene så det som et klart fortrinn at veileder kunne bidra med kunnskapsformidling. Hennes kompetanse, særlig innen en terapeutisk retning, ble fremhevet som nyttig av noen, mens andre var usikker på om den ble for smal. Flere av informantene ønsket at veileder hadde mer kunnskap om teori som ble undervist i forelesningene. De mente det kunne skapt større sammenheng og utvidet deres mulighet for utforskning i gruppen. Det er noe uenighet i fagfeltet hvilken betydning veileders teoretiske ståsted har for veiledningen. Flere viser til at erfarne veiledere har mange likhetspunkter, uavhengig av teoretisk bakgrunn, mens andre mener veiledningen blir mest nyttig når teoretiske synspunkter deles av begge parter (Rønnestad og Reichelt 2011). Informantene diskuterte nettopp dette tema knyttet til fordeler og ulemper ved at veileder ikke kjente innholdet i studieprogrammet deres. For en veiledningsgruppe knyttet til et utdanningsløp kan det være mulig å utnytte samspillet bedre om veileder kjenner til og kan bistå studentene i å overføre teoretisk kunnskap til sin praksis.

Det beskrives i undersøkelsen at det ikke ble presentert en fast struktur fra start, slik en del veiledningslitteratur anbefaler (Ulleberg 2009). Runder for å få informasjon om forventninger og utvikling av en veiledningskontrakt kan være viktige i oppstart av en ny gruppe. Slik kan man avklare noe om ønsker og behov, og evaluere underveis. Slike avklaringer anses som veileders oppgave, og kan bidra til at det bli tydelig hvilke ideer den enkelte har om innhold og målsetting i veiledning. Det ble klart under fokusgruppeintervjuet at de fleste informantene

i denne studien hadde lite bevisst, generell kunnskap om definisjoner eller målsettinger i veiledningsgrupper. Det er grunn til å anta at kunnskap om disse tema i oppstart eller i fellesundervisning hadde vært nyttig for deltakerne. Kanskje er dette et tema å drøfte, om det er gjennomførbart og ønskelig å implementere i utdanningen.

Informantene i denne undersøkelsen har støtte i mye forskning på veiledning når de vektlegger nytten av veileders kompetanse i forskjellige veiledningsmetoder som svært nyttig. De fikk utforske sine erfaringer gjennom metoder som bl.a. rollespill, intervju, reflekterende team. Gjennom varierte metoder kunne informantene definere og reflektere over egen praksis og prøve ut ny kunnskap. De beskriver også at dette ga en metalæring om metoder som kunne benyttes i samspill med klienter. Samtidig vektla informantene veileders respekt for veisøkers egne valg for hvordan veiledningstiden kunne utnyttes.

5.2. Betydningen av den relasjonelle gruppeprosessen i gruppeveiledning

Å bli tatt på alvor, lyttet til og rommet av gruppen bidro til å åpne for å dele vanskelige saker, nederlag og seire. De relasjonelle prosessene ble betegnet som avgjørende for hver enkelts personlige utvikling. Det er tydelig i denne undersøkelsen at den tryggheten medlemmene i veiledningsgruppen utviklet seg imellom tidlig ga rom for å utforske seg selv og utfordringer de stod i på en nyttig måte. Veiledning består i både det å måtte forberede seg til å legge fram en sak, utforske metoder for å arbeide med saken, se på reaksjoner og følelser knyttet opp til saken og komme med tilbakemelding i etterkant. Å gjøre dette i en gruppe gir rom for mange stemmer, mange innspill og reaksjoner. Det gir den enkelte større ansvar for prosessene og mulighet for læring gjennom erfaringer fra andres saker.

Denne oppgaven beskriver hvordan arbeid med kontekst og med enkelthendelser påvirket forståelse og holdning til fenomener i praksis. Gjennom å utvide kontekst fra sin intuitive fordom om rusmisbrukere begynte en av informantene å undre seg mer over hvordan livet ble sånn for den hun møtte, og hun hadde lært noe om å tenke med respekt på forskjellighet. Gregory Bateson bruker begrepet ”kart og terreng” for å differensiere mellom det vi kaller virkeligheten og vår tolkning eller forståelse av virkeligheten. Kartet betegner vår måte å forstå eller beskrive ut fra observasjoner, mens terrenget er den ytre verden. Vi mennesker har ikke direkte tilgang til en objektiv ”virkelighet”, vi har kun ideene om denne. Når vi tenker på sola, så har vi ikke sola inni hodet vårt, men vår ide, vårt bilde av sola. Kartet er ikke

terrenget, men ofte lar vi våre forestillinger styre vår oppfatning av rett og galt, av sannhet og løgn, kartet blir terrenget. Vi får verden bekrefter nettopp gjennom de brillene vi ser med. Et nytt perspektiv på ”kart og terreng” gir mulighet for å utfordre våre forestillinger og endre oppfatning. Dette perspektivet kan være nyttig som en beskrivelse også av hvordan deltakere i en veiledningsgruppe gjennom ny kunnskap, refleksjonsprosesser og samspill i gruppen kan endre virkelighetsoppfatning og forståelse.

Martin Buber (1992) sier at ethvert møte mellom mennesker er et vågestykke, hvor man investerer seg selv og gir fra seg noe av kontroll og styring over det som skjer. I et møte mellom et *jeg* og et *du* kan begge bli berørt på en grunnleggende måte. Det er ikke regler og prosedyrer som avgjør om dette blir fruktbart, men om vi møter hverandre med en levende anerkjennelse av det som er, og en bekreftelse på det som kan bli til i møtet (Botnen Eide *et al.* 2011). En av informantene opplevde dette når en av de andre delte en vanskelig situasjon i veiledningsgruppen:

... vi satt med tårer i øyekroken flere av oss, og det var veldig sterkt. Ikke bare for deg! Det var sterkt å være med i noe som skulle... ja, hjelp meg litt... Det var noe som var ekte. Det var vanskelig og det var ekte! Det kom liksom rett fra hjertet. (4-I)

Å bli utfordret på å beskrive sine erfaringer i gruppe med nye mennesker bidro til faglig og personlig vekst og trygghet både i gruppen og ut i verden. Å bruke sin stemme, utforske og få bekreftelse i gruppen ga mot og styrke til andre møter med mennesker. Å utlevere seg og vise sin annerledeshet i et *jeg – du –* forhold gir mulighet for at mennesker kan berøres. Slik kan en veiledningsgruppe være et viktig møtested. Noen av medlemmene i gruppa hadde da også relasjonelle erfaringer fra veiledningsgruppe hvor det ikke var trygt nok til å ta opp sine egne vansker. Dette ble ikke grundig utforsket i intervjuene, men det ble beskrevet at ledere og ansatte var deltakere i samme veiledningsgruppe, og at forskjeller i arbeidsoppgaver og status blant medlemmene i gruppen var stor. Dette er faktorer som mye veiledningslitteratur problematiserer. Her kan en anta at nettopp det sårbare i det å ikke bli møtt med omsorg og anerkjennelse når en utleverte seg selv bidro til utrygghet. Et annet aspekt av trygghet er viktigheten av taushetsplikt som prinsipp, som også defineres som grunnleggende i mye veiledningsteori (Rønnestad og Reichelt 2011).

5.2.1 Utvikling av relasjonell kompetanse

Informantene bekreftet og utdypet kunnskap og forskning knyttet til utvikling av relasjonell kompetanse i veiledningsgrupper. Kommunikasjon og relasjon er to nært beslektede begreper, som ikke kan løsrives fra hverandre. Erfaringer fra de relasjonelle prosessene innad i veiledningsgruppen ga læring også for relasjon og kommunikasjon med klientene. Å gå inn i utforskende prosesser med sin klient slik en hadde erfart som nyttig i veiledningsgruppen ble grunnlag for ny praksis og en endring å ta med seg. Som en av informantene påpeker: ”... så blir en jo litt sånn etterpå.”

Psykolog Anne-Lise Løvlie Schibbye sier at målsetting med veiledning er nettopp: ”Å hjelpe studentene i gang med en prosess der de stadig integrerer kunnskap i eget selv, og der de kan sortere ut, det vil si sortere egne opplevelser fra klientens.” (Rønnestad og Reichelt 2011:72). Hun definerer også veiledning i læringsperspektiv med utgangspunkt i tilknytning. En trygg tilknytning til voksne er avgjørende for barns utvikling av selvavgrensing, selvrefleksivitet og mentalisering. Disse tre begrepene henger sammen og kan overføres til tilknytning også i voksne alder. Når tilknytningen er trygg, kan vi utforske vårt forhold til andre og oss selv (Løvlie Schibbye 2002). Begrepet selvavgrensning handler om evne til å sortere hva som hører hjemme hvor, skille seg selv fra andre eller egne følelser fra andres, og dette er noe av læringsprosessen i veiledning. Dette står i forhold til selvrefleksjon, som handler om å forholde seg til seg selv, vurdere seg selv og undre seg over seg selv. Begrepet mentalisering viser til vår evne til å vite om og forstå egne og andres indre mentale tilstander, følelser, oppfatninger, intensjoner og ønsker (ibid). Å utvikle refleksivitet knyttet opp i disse tre begrepene skjer best i trygge relasjoner. I veiledningsrelasjonene beskrevet i denne oppgaven handlet dette både om forhold mellom veileder og hver av de veisøkende, men også mellom alle medlemmene i gruppen.

Det er gruppen og den enkeltes evne til å ta imot, tåle og ta på alvor som nevnes som faktorer som bidrar til refleksjon, undring og ny læring. Relasjonene som utviklet seg ga rom for vekst, så tydelig som denne informanten sa det: ”Komme og være liten, så ble du stor når du gikk ut av rommet” (2-I). Dette bekrefter forskning og teori beskrevet tidligere. En evne til undring og få en fleksibel tilgang til egne følelser er viktig kompetanse i samspill og samarbeid. Det innebærer å kunne finne ut hva en selv føler, se situasjonen fra den andres ståsted og samtidig ha et overblikk over hva som skjer i relasjonen mellom oss (Rønnestad og

Reichelt 2011). Denne studien viser at prosessene i en veiledningsgruppe har bidratt til å styrke disse egenskapene. Erfaringene fra dialogen og samspillet i gruppen ga viktige parallelle prosesser i møter med klienter og samarbeidspartnere. Det var blitt lettere å gå inn i nye møter med andre, og forstå og å stå i ulike sammenhenger og relasjoner.

Å utvikle trygghet i yrkesrolle er viktig i utdanningsløp for helse- og sosialarbeidere. Utforskning gjennomført i veiledningsgrupper for norske sykepleiere med tilbud om systematisk veiledning bekrefter funn i denne oppgaven, nemlig erfaringer av økt arbeidsglede, større trygghet, mindre stress og fysiske plager som f. eks søvnevansker for dem som deltok i veiledningsgruppe. De opplevde at prosessen i gruppen bidro til å utvikle også en høyere sensitivitet for moralske og etiske dilemmaer i arbeidet, og trygghet til å ta vanskelige valg (Bogat, Ellefsen og Severinsson 2005).

5.3 Betydning av gruppeveiledning i utdanningsprogrammer

Samspill mellom undervisning, skriftlige oppgaver og drøfting i veiledningsgruppen blir i denne undersøkelsen stående som virksomme kilder til ny kunnskap. Det ble beskrevet en utvikling gjennom å finne og dele nye ord og begreper og dermed utforske egne og andres tanker for å utvide forståelse. Det handlet om å høre sin egen stemme, finne ordene og få bekreftelse fra andre på sine tanker og vurderinger i et anerkjennende miljø hvor de ble møtt med respekt og innlevelse – og hvor de kunne utfordre hverandre. Erfaringene fra de to årene i veiledningsgruppen hadde stor nytte for den totale kompetansen informantene hadde tilegnet seg.

En slik integrert modell, sammen med praksiserfaringer, ga tydelig gode synergieffekter. Erfaringene fra veiledningsgruppen sammen med ny teori bidro inn i endringsarbeidet de sto i med sine klienter og hadde påvirkning på relasjonen og kommunikasjon med samarbeidspartnere. ”Å få fram fagligheten min” var begrepet en av informantene brukte. Sammen ga elementene både faglig og relasjonell trygghet, det ble beskrevet at uten veiledningen hadde utdanningen ikke vært mye verd. Med det oppfattes at et studie som har mål å øke relasjonskompetanse og dyktiggjøre helse- og sosialarbeidere i praksis er avhengig av fora for drøfting og forankring til praksis. Med dette bekreftes annen forskning på studenters erfaring med veiledet praksis (Rønnestad og Reichelt 2011).

Arbeidet i veiledningsgruppen har forankret, forsterket og utdypet kunnskap fra undervisning og teori. Mye nyere forskning viser at godt samsvar mellom veileders og veisøkendes teoretiske kompetanse og ståsted gir større trygghet og økt utbytte for de veisøkende (Rønnestad og Reichelt 2011). Det er også vist tydelig i terapiforskning at fellesfaktorer som relasjon og allianse mellom klient og terapeut utnyttes bedre dersom terapeuten har god kunnskap om metode (Kjølbli og Ogden 2013). For veileder innebærer dette først og fremst kunnskap om veiledningsmetodikk. Samtidig viser denne undersøkelsen at det er mulig at veileder kunne bidratt mer i informantenes prosess for integrering av teori fra studiet om hun hadde mer kunnskap om innholdet i forelesninger og pensumlitteratur. Dette bekreftes i en større evaluering fortatt av flere tidligere SEPREP – videreutdanningsprogram. Varierende pedagogisk og faglige kompetanse hos veileder ga utslag i utbytte av veiledning, slik den ble evaluert av studentene (Management 2005).

Studien bekreftet at studentene er blitt tryggere i rollene sine. Tryggere f. eks til å ta kontakt med nye klienter som i utgangspunktet ikke ønsket kontakt, og ikke gi seg før man hadde fått til et møte. Og tryggere til å stå i vanskelige ting litt lenger fordi man visste at man kunne få veiledning, samtidig som bevisstgjorte erfaringer fra andre i gruppen kunne benyttes inn i egen situasjon. På denne måten ble også veileder og gruppens syn på teori og metode integrert i den enkeltes forståelse og tilnærming, og fikk gyldighet langt utover veiledningstiden. Slik ble dette uttrykt av informanten: ”*Veileder sitter på skuldra mi*”. Dette bekreftes av annen forskning, som beskriver at vellykket veiledning finner sted der den gode veileders stemme er integrert i veisøkers kompetanse (Rønnestad og Reichelt 2011). For deltakerne i en gruppe vil dette kunne omfatte også stemmer fra andre gruppemedlemmer.

5.4 Betydningen av tverrfaglighet i veiledningsgruppen

Et viktig funn i denne studien har jeg ikke funnet undersøkt eller bekreftet i annen forskning utover forskning foretatt på samme program, nemlig betydningen av det tverrfaglige og tverretatlige aspektet i veiledningsgruppen. Mangfold blant medlemmene i gruppen med hensyn til arbeidsplass, arbeidsoppgaver, kompetanse og erfaring ga mange synergieffekter. Det beskrives at de fikk innblikk i andres arbeidshverdag, muligheter og begrensinger. Det

bekreftes økt kunnskap, forståelse og respekt for hverandres kompetanse og arbeidsoppgaver, som åpnet for ny innsikt. Det beskrives også som økt romslighet og raushet i møte med andre.

Mennesker med alvorlige psykiske lidelser eller som kan ha fare for å utvikle dette skal ha gode tilbud i sitt nærmiljø. Det krever i stadig større grad at de som kan tilby hjelp er i stand til å bidra til helhetlige tilbud gjennom å kjenne til hverandres kompetanse, bygge relasjoner og arbeide aktivt for å gjøre hverandre gode i samspill og samarbeid. Gjennom økt kjennskap og samhandlingskompetanse mellom enheter, yrkesgrupper og tjenestenivå viser studien økt kvalitet i tilbudet til klientene. Dette er et funn jeg ut fra egen klinisk erfaring mener har stor betydning for klientens tilbud. Økt samarbeid og respekt for hverandre på tvers av etater og yrkesgrupper kan bidra til økt kvalitet på tjenestetilbudet.

Også den personlige kjennskap til hverandre som utvikles i en slik gruppe gir bidrag til raskere og smidigere kontaktetablering. De hadde erfart nytten av flerfaglig kompetanse, å utveksle kjennskap og kunnskap på tvers av enheter og de hadde lært hverandres arbeidsplass å kjenne. Her bekreftes en "ikke-vitende" holdning, slik Harlene Anderson (2003) beskriver, som bidro til at relasjonskompetansen til informantene var utviklet i tråd med utforskning av erfaringer og delte tanker og følelser. Evnen til undring og respekt for andre var økt gjennom en slik prosess. Dette ble bekreftet av informantenes arbeidsgivere. I en evalueringsrapport fra 2 SEPREP Ung - program ble ledere for studenter som deltar i programmet intervjuet, og de beskrev også tydelig at den økte kjennskap studentene hadde fått til andres kompetanse og andre tjenestetilbud hadde vært med å skape bedre kommunikasjon (Ness og Karlsson 2014). I rapporten fikk både forelesere, veiledere, organisering og innhold høye score - sett opp mot utdanningens målsettinger. Studentene og deres ledere beskrev også at de hadde fått økt faglig kompetanse, og større trygghet i arbeidet (ibid). Veiledningsgruppen var en viktig komponent, som studentene mente hadde hjulpet dem å reflektere over kunnskap fra forelesninger og litteratur og omsette dette inn i egen praksis.

5.5 Samsvar mellom funn og egne erfaringer

Som tidligere beskrevet har min forforståelse flere referansepunkter, knyttet både til rolle som veileder og som veisøker i flere sammenhenger, og som behandler for pasienter i målgruppe for utdanningen. Jeg hadde som et utgangspunkt for denne oppgaven en nysgjerrighet på

erfarte endringer hos veisøkere og meg selv gjennom veiledningsprosessen. En fenomenologisk analyse har fokus også på et aktivt forhold til forskerens forforståelse, og er opptatt av å arbeide bevisst med å legge den til side under prosessen. Samtidig vil ett sett av mine briller være nettopp egne erfaringer og egen nysgjerrighet. I arbeidet med oppgaven har imidlertid flere sett med briller blitt tilgjengelig – eller jeg har sett på ballen fra forskjellige vinkler, som Harlene Anderson (2003) sier det. Jeg ser at mine informanter bekreftet egne erfaringer om vekst, trygghet og modning gjennom arbeidet i veiledningsgruppen. At terapeutisk undring får større plass og at det er skapt en åpenhet for flere stemmer. Også deres beskrivelse av større raushet og refleksjon i samspill og samarbeid er gjenkjennbart. De relaterer dette helt klart til arbeidet i veiledningsgruppen. Samtidig har de utdypet samspillet mellom teori, forelesninger, praksis og veiledning – og bekreftet min erfaring med veiledningens rolle i å gjøre stoffet tilgjengelig og erfaringene til sine egne.

Et funn som imidlertid har overrasket meg noe var deres sterke vektlegging av veileders rolle. Hennes personlige, profesjonelle og relasjonelle kompetanse var avgjørende, slik de så det, for utvikling av en trygghet til å utlevere og utforske egne erfaringer. Dette handlet i mindre grad om formelle rammer og generell kunnskap om veiledning, slik en del veiledningslitteratur foreskriver. Det viser hvor viktig veilederrollen er, og har gjennom arbeid med denne oppgaven gitt gjenklang i egne erfaringer jeg ikke var meg like bevisst tidligere. Å være tydelig på egen rolle og bevisst på de muligheter som ligger i veilederoppgaven i å bidra til vekst og utvikling hos veisøkere vil for ettertiden ha et større fokus for egen veilederfunksjon.

5.6 Funnenes relevans for fagfeltet - implikasjoner for praksis

Her drøftes hva denne undersøkelsen kan bidra til i praksisfeltet og for videre arbeid med veiledning som metode i utdanning og praksis.

5.6.1 Relasjonens betydning i veiledning

Behandlingstilbud og utdanningsprogram knyttet til mennesker med alvorlig psykisk lidelse har varierende fokus på allianseskapende arbeid og relasjonens betydning for vekst og bedringsprosesser. Min studie er foretatt i et utdanningsprogram som er nær knyttet til både praksis- og studiefeltet, og hvor det relasjonelle aspektet i samspill med klient og andre samarbeidsparter har stort fokus. Studien finner at gjennom relasjonelle erfaringer i en

veiledningsgruppe lærte studentene mye om egen fungering i møte med andre. En større tydelighet på relasjonens betydning, sammen med fokus på faglig ståsted bidro til å utvikle en mer åpen, refleksiv praksis i slike møter. Veiledningsgruppens rom og ro til å utvikle selvrefleksivitet er tydelig beskrevet. Gjennom gruppens åpenhet for hverandres forskjellighet bidro den til større selvavsløring og utforskning av nye sider ved seg selv og sitt samspill med andre for den enkelte.

Samtidig bekrefter og utdyper studien annen forskning om viktighet av veileders rolle i veiledningstilbudet til sosial- og helsepersonell. Veileders relasjonelle kompetanse til å trygge, strukturere, motivere og utfordre veisøker er avgjørende for veisøkers utbytte. Dette kan være viktige innspill til hvilke plass fokus på både veileders kompetanse og relasjonens betydning skal ha i veiledningstilbud, og er overførbart til både andre studier og til praksishverdagen.

5.6.2 Betydning av veiledning for utvikling av profesjonell kompetanse

Det er i dag sterke krefter i enkelte utdannings- og behandlingsmiljøer som er opptatt av en evidensbasert praksis med hovedfokus på opplæring i teori og metoder, hvor primært det som kan måles og veies har betydning. Mange tradisjonelle akademiske miljøer setter teoretisk kunnskap høyt, og det er en fremvekst også i andre utdanningsinstitusjoner av et hovedfokus på teoretisk kompetanse. Andre utdanningsinstitusjoner legger stor vekt på relasjonens betydning og faglig veiledning som element i utdanningen (Ulvestad og Kärki 2012). Funnene i denne undersøkelsen viser at et fokus på teori uten andre mer samspillsrelevante forståelsesformer gir mindre kompetanse dersom den ikke knyttes til erfaringsbasert og personlig viten. Mine funn bekrefter også nytten av veiledning som metode for ikke bare den personlige kompetanse, men gir klare indikasjoner på at veiledningen også bidrar til å utnytte og utvikle yrkesspesifikke ferdigheter og teoretisk forståelse bedre.

5.6.3 Kompetanse på tvers av profesjoner og tjenester

Det spesielle fokuset på tverrfaglighet og sammensetning av veiledningsgrupper på tvers av nivåer i sosial- og helsevesen i studiet som undersøkes viser klart at en tverrfaglig sammensatt gruppe kan gi gode bidrag til økt samhandlingskompetanse og utvidet nettverkskompetanse. Studien viser samtidig at studentene ble tryggere på eget fag og egen faglighet. Økt faglig og personlig trygghet i møte med klienter og samarbeidspartnere gir gode indikasjoner på nytten for praksis. Studien viser spesielt viktighet av relasjonell kompetanse inn i en tverrfaglig

virkelighet. Trygge relasjoner i veiledningsgruppen bidro til at studentene utvikler en romslighet for forskjellighet og raushet til å dele kunnskap med større åpenhet i møter med andre fagpersoner, og med ønske om å utvikle felles kompetanse til klientens beste. Jeg mener derfor at funnene gir tilgang til erfaringer om hva som kan være nyttig i utvikling av et veiledningstilbud, og vil kunne være av interesse for alle som arbeider med dette både i utdanningsinstitusjoner og behandlingstilbud. Mangfold i veiledningsgruppen har gitt innblikk i andres arbeidshverdag, muligheter og begrensinger. Det har bidratt til økt kunnskap, forståelse og respekt for hverandres kompetanse og arbeidsoppgaver.

5.6.4 Mulige implikasjoner for SEPREP Ung sitt utdanningsprogram

Funnene i denne undersøkelsen bekrefter og utdypes i stor grad tidligere studier gjennomført av flere SEPREP - utdanningsprogram. Grundige og gode generelle evalueringer gir klare funn av utdanningens nytte, inspirasjon, kunnskap og trygghet. (Ness og Karlsson 2014). Min studie har dypdykket i veiledningens rolle i utdanningsprogrammet. Et viktig funn som kan være av betydning for videre utvikling av programmet er veileders kompetanse i forhold til teori og metoder som presenteres i undervisning og litteratur. Veiledningsgruppen har som målsetting å være arena for å relatere problemstillinger til forståelsesmåter fra teori og integrere dette i egen praksis. Det er i dag ingen krav om at veileder skal ha utdypende kunnskap om disse temaene. Imidlertid nevnes dette som viktig av flere av informantene, og støttes av annen forskning på virksomme elementer i terapeutisk arbeid (Kjøbli og Ogden 2013). Det kan stilles spørsmål ved om SEPREP som ansvarlig for utdanningsprogrammet kan være tjent med å beskrive eller definere klarere hva som er veileders oppgave og hvilken kompetanse som forventes at veileder innehar, særlig knyttet til grunnleggende teori i utdanningen. Arbeidet i veiledningsgruppen har forankret, forsterket og utdypet kunnskap fra undervisning og teori for informantene. Det antas at veilederen kunne bidratt mer i den prosessen om hun hadde mer kunnskap om innholdet i undervisning og teori.

Kunnskap om målsetting, struktur og planlegging av veiledningsgruppen var ikke lagt inn i undervisning for informantene i denne studien, og heller ikke kjent for de fleste veisøkerne, slik det ble beskrevet. Mye veiledningslitteratur beskriver viktigheten og nytten av slik kunnskap (Ulleberg 2009). Arbeid med rammer og målsetting kan gi grunnlag for evaluering underveis og bidra til et metablikk på både innhold og prosess. Det kan bidra til et klarere fokus og bidra til sterkere bevisstgjøring av egen læring og eget ansvar for læringen. Dette er et aspekt ved utdanningsprogrammet som kan være nyttig for SEPREP å diskutere.

All veiledning i gruppen var indirekte, det vil si saker som veisøker brakte med inn og beskrev muntlig for gruppen, eller tegnet opp på tavle. Dette har ikke direkte vært gjenstand for utforskning i denne studien, men gjennom arbeid med studien og egne erfaringer fra veiledning kan det være naturlig å utfordre SEPREP på bruk av kun indirekte veiledning. Mange utdanningsløp innen helse-, sosial- og familierapifeltet har, med støtte i forskning, implementert direkte veiledning som krav til sine studenter. Gjennom dette bringes klientens stemme og samspill mellom klient og behandler mer direkte inn i veiledningen. Det kan bidra til økt fokus på at klienten er ”ekspert” på sitt liv, og kan gi grunnlag for dypere forståelse av prosesser i terapeutiske relasjoner.

5.6.5 Fremtidige forskningsspørsmål

Denne studien har tatt utgangspunkt i veiledning som del av et utdanningsløp. Målsettingen var å få kunnskap om virksomme elementer gjennom utforskning av informantenes erfaringer. Det har også vært et ønske om å finne hvordan dette har påvirket deltakernes praksis. For å utdype dette videre vil det være svært spennende å finne metoder hvor det sammen med klienten utforskes erfaringer om veiledningens relevans. Et felles forskningsprosjekt vil kunne lære oss noe mer og annet om endringer og bedringsprosesser. Dette er krevende arbeid, men en av informantene i denne studien hadde allerede startet en prosess hvor hun tok veiledningserfaringen inn i dialogen med pasienten. Kanskje kan dette gi inspirasjon til å utvikle en modell for en ny type felles utforskning av feltet.

Noen av informantene ga i intervjuet uttrykk for at de hadde erfaringer fra veiledning som ikke hadde vært vellykket, eller som hadde vært uttrygg og lite nyttig. Å utforske mer hva som kan bidra til forskjeller i gode og dårlige veiledningserfaringer kunne også være spennende for å forstå mer av virksomme elementer.

Veiledningstilbudet i SEPREP Ung er bygget på et langsgående løp med en fast veileder og en fast gruppe. Å sammenlikne med andre modeller i andre utdanningsløp, hvor f. eks veiledning ikke foregår i faste grupper eller med samme veileder over tid kunne være av interesse – med fokus på forskjeller.

5.6.6 Avsluttende refleksjoner

I dette masterprosjektet ønsket jeg å utforske erfaringer fra en veiledningsgruppe for å forstå mer av virksomme elementer i gruppeprosessen. Gjennom å dykke ned i informantenes beskrivelser av sine erfaringer fant jeg områder for nærmere utforskning. Mine valg av teoretisk perspektiv knyttet til relasjon og kommunikasjon bidro til hvordan jeg foretok intervju og analyse av mine data. Det fenomenologiske perspektivet ga dypere forståelse av mine syv informanternes opplevelse, erfaringer og refleksjoner. Dette er deres beskrivelser. Samtidig har jeg vist at mange av disse erfaringene sammenfaller med tidligere evalueringer, annen forskning og veiledningslitteratur. Det gjør at denne oppgaven kan gi tilskudd til ”brukerkunnskap” for utdanning i helse- sosial og familiefeltet.

Filosofen Heraklit som levde ca 450 år f. k. skal ha uttalt: ”Vi kan ikke bade i samme elv to ganger. Når du stiger ned i vannet for andre gang, er både du og elven annerledes.” I avslutningsprosessen inngår refleksjoner omkring både form, innhold og prosess. Dersom jeg nå skulle startet dette arbeidet hadde mye blitt annerledes. Det forteller meg at jeg har lært mye av å være i prosessen, av alt jeg har lest, undret meg, utforsket, skrevet og tenkt underveis. Alle jeg har møtt og delt med har også påvirket til at resultatet er slik det nå framstår.

Litteraturliste

- Allen, G.J., Szollos, S.J. & Williamn, B.E. (1986). *Professional Psychology: Research*
- Andersen, T. (2005). *Reflekterende Processer*. København: Dansk Psykologisk forlag.
- Anderson, H. (2012). Collaborative relationships and dialogic conversations. *Family Process*, 51 (1), s. 8-24.
- Anderson, H. (2003). *Samtale, språk og terapi*: Hans Reitzels Forlag, København.
- Bagge, R.F. (2007). Refleksjon omkring begrepet "ikke-vitende posisjon". *Fokus på Familien*, nr. 02, s. 113-126.
- Bang, S. og Heap, K. (1999). *Skjulte ressurser*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 191.
- Begat, I., Ellefsen, B. og Severinsson, E. (2005). Nurses` satisfaction with their work environment and the outcomes of clinical nursing supervision on nurses`experiences of well-being - a Norwegian study. *Journal of Nursing Management*, 13, s. 221-230.
- Berggren, I. og Severinsson, E. (2010). Veiledning gjør sykepleiere tryggere. <http://www.forskning.no/artikler/2010/desember/273222/print>. (lest 01.04.2014).
- Berggren, I., Severinsson, E. og Lindquist, I. (2010). Veiledning letter skyldfølelse. <http://www.forskning.no/artikler/2010/desember/273223>. (lest 01.04.2014).
- Botnen Eide, S. et al. (2011). *Fordi vi er mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Buber, M. (1992). *Jeg og du*. [Oslo]: Cappelen.
- Dallos, R. og Vetere, A. (2005). *Researching Psychotherapy and Counselling*: Open University Press, England.
- Eliassen, H. og Seikkula(red), J. (2006). *Reflekterende prosesser i praksis*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Hedmark, H.i. (2010). Studieplan SEPREP Ung. s. 10.
- Jensen, P. og Ulleberg, I. (2011). *Mellom odrene. Kommunikasjon i profesjonell praksis*. Nr. 1. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Karlsson, B. og Oterholt, F. (2010). *Fenomener i faglig veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjøbli, J. og Ogden, T. (2013). Fellesfaktorer: ingen kur for alt. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 50, s. 263-264.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Nr. 2. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Ladany, N., Ellis, M.V. og Friedlander, M.L. (1999). The Supervisory Working Alliance, Trainee Self-Efficacy, and Satisfaction. *Journal of Counseling & Development*, 77 (4), s. 447.

- Langdridge, D. (2011). *Psykologisk forskningsmetode*. Nr. 2. opplag. Trondhjem: Tapir Akademiske forlag.
- Lerdal, A. og Karlsson, B. (2008). Bruk av fokusgruppeintervju. *Sykepleien Forskning*, 3, s. 172-175.
- Løvlie Schibbye, A.-L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 400.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Management, R. (2005). Evaluering av SEPREP tverrfaglig utdanningsprogram knyttet til Opptappingsplanen for psykisk helse (1999-2008). Oslo: Rambøll Management.
- Ness, O. og Karlsson, B. (2014). SEPREP UNG 2011-2013 - en forskningsbasert evaluering. Drammen: Senter for psykisk helse og rus, Fakultetet for helsevitenskap, Høgskolen i Buskerud og Vestfold.
- Palmer, M. *et al.* (2010). Developing an Interpretive Phenomenological Approach to Focus Group Data. *Qualitative Research in Psychology*, 7 (2), s. 99-121.
- Piercy, F.P.H. og Hertlein, K.M. (2005). Focus groups in family therapy research. I: D.H. Sprenkle og F.P.R. Piercy (red.). *Research methods in family therapy*. New York: Guilford Press, kap 85-99.
- Rønnestad, M.H. og Orlinsky, D.E. (2006). Terapeutisk arbeid og profesjonell utvikling: En internasjonal studie. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 43 (Nummer 11), s. 1175-1178.
- Rønnestad, M.H. og Reichelt, S.r. (2011). *Veiledning i psykoterapeutisk arbeid*. Oslo: Universitetsforl.
- Schilling, B. (1997). *Systemisk supervisjon*: Dansk psykologisk Forlag, København.
- Seikkula, J. og Arnkil, T.E. (2007). *Nettverks-dialoger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SEPREP. 2014. <http://seprep.no/hva-er-seprep/>
- SEPREP og Hedmark, H.i. (2010). Studieplan, SEPREP Ung.
- Skjerve, J. *et al.* (2013). Experienced supervisors`view on clinical group supervision with student therapist. *Nordic Psychology*, 65 (3), s. 259- 270.
- Smith, J., Flowers, P. og Larkin, M. (2009). *Interpretive Phenomenological Analysis*: SAGE Publications Ltd, London.
- Smith, J.A., Jarman, M. og Osborn, M. (1999). Doing interpretative phenomenological analysis. I: M. Murrey og K.R. Camberlain (red.). *Qualitative health psychology: Therories and methods*. London: Sage, kap 218-240.
- Teslo, A.-L. (2006). *Mangfold i faglig veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2010). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thorgaard, L. (2006). *Empatiens bevarelse i relasjonsbehandling i psykiatrien*. Stavanger: Hertervig forlag, s. 327.

Ulleberg, I. (2009). *Kommunikasjon og veiledning*: Universitetsforlaget.

Ulvestad, A.K. et al. (2007). *Klienten - den glemte terapeut*: Gyldendal Akademisk.

Ulvestad, A.K. og Kärki, F.U.r. (2012). *Flerstemt veiledning*. Oslo, Norge: Gyldendal Akademiske, s. 374.

Wampold, B.E. og Budge, S.L. (2012). The 2011 Leona Tyler Award Adress: The Relationship- and its Relationship to the Common and the Specific Factors of Psychotherapy. *The Counseling Phychologist*, 40 (1), s. 601-623.

Worthen, V. og McNeill, B.W. (1996). A phenomenological investigation of "good" supervision events. *. Journal of Counseling Psychology*, 43, s. 25-34.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Hvordan beskriver helse- og sosialarbeidere sine erfaringer med å delta i veiledningsgruppe i SEPREP UNG”

Bakgrunn og formål

Jeg er for tiden mastergradsstudent ved studiet ”Familieterapi og systemisk praksis” ved Diakonhjemmets høgskole. I mitt masterprosjekt ønsker jeg å gjøre en studie av erfaringer fra en veiledningsgruppe i SEPREP UNG. Fokus vil være på hva som oppleves som nyttig i veiledningen og hvordan dette påvirker deltakernes praksis.

Da utdanningsprogrammet på Notodden akkurat er avsluttet henvender jeg meg til deg som har vært deltaker i en av veiledningsgruppene på programmet for å spørre om du kan være interessert i å bli intervjuet om hva dette har betydd for deg.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg ønsker å gjøre fokusgruppeintervju, det vil si at hele veiledningsgruppen møtes og snakker sammen om sine erfaringer fra veiledningen. Jeg vil delta i intervjuet med noen temaer og åpne spørsmål knyttet til erfaringer fra gruppetimene og fra arbeidserfaringer som kan ha sammenheng med denne veiledningen. Etter at vi har gjennomført første intervju kan det være jeg kommer med forespørsel om et nytt intervju etter noen uker, for å få mer utdypende erfaringer og refleksjoner.

Intervjuet vil vare ca 11/2 time og vil bli tatt opp på lydbånd.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Lydbånd og datamaterialet vil bli oppbevart nedlåst. Oppgaven vil ikke inneholde navn på personer eller arbeidssted. Jeg vil bestrebe meg på at personopplysninger ikke kan knytte den enkelte deltaker til erfaringer som beskrives, slik at deltakere ikke vil kunne gjenkjennes i den ferdige masteroppgaven som blir publisert.

Det er kun jeg som har tilgang til personopplysninger, min veileder vil kunne lese utsnitt fra lydbåndopptak.

Framdrift i oppgaven vil drøftes med veileder og min kollokviegruppe.

All personinformasjon og lydbåndopptak skal slettes når masteroppgaven er godkjent, som forventes innen juli 2014.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med meg!

Torill Gjerpe Hansen, tlf: 91174227 eller e-post: torillgjerpe@hotmail.com

eller kontakt min veileder: Ottar Ness, tlf: 90125312 eller e-post: ottar.ness@hibu.no

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervju / tema - guide til fokusgruppeintervju

Problemstilling:

Hvordan beskriver helse- og sosialarbeidere sine erfaringer med å delta i en veiledningsgruppe i SEPREP UNG?

1. Hva oppleves som nyttig i selve gruppeveiledningen?

- Hvordan var oppstart av veiledningen, hvordan satte veileder i gang første samling
- Hva har hatt betydning i forholdet mellom deltakerne
- Hvordan har veileder bidratt
- Nyttige metoder som ble benyttet
- Nytte av egne og andres problemstillinger/ tema
- Endring – utvikling – forskjeller gjennom 2 år, for den enkelte og gruppa
- Erfaringer, historier

2. Hvordan påvirker veiledningen deres arbeidspraksis?

- Veiledning på egne temaer/utfordringer direkte til nytte i arbeidet
- Gjenkjennbare tema / berøringspunkter fra andres historier
- Fra teori til praksis og tilbake
- Refleksjonens betydning inn i praksis – hva har endret seg: holdninger, handlinger, relasjoner, språk
- Erfaringer, historier

Vedlegg 3

Mail til fokusgruppens medlemmer i forkant av flerstegsintervju

Hei alle sammen.

Og takk for sist! Jeg var så fornøyd og glad etter at jeg dro fra dere!! Møtet med den flotte gruppa deres og alt jeg synes jeg hadde fått i intervjuet gjorde meg både letta og litt "høy" når jeg dro.

Og enda bedre ble det når jeg satte meg ned og transkriberte intervjuet. Dere har delt så mye og svart så utdypende på mange av mine spørsmål at her er det masse å jobbe videre med.

Og samtidig har det åpnet for noen nye spørsmål og undring som jeg veldig gjerne vil utdype og få komme tilbake til. Kanskje har dere fått noen tanker også i ettertid. Derfor håper jeg at så mange som mulig kan stille opp for et nytt intervju neste mandag 11. november som vi avtalte sist. Denne gangen må vi gjøre det kortere slik at det ikke blir hele ettermiddagen deres, maks 1 1/2 time. Passer det at jeg er hos dere kl. 16.00? Jeg begynner da gjerne rett på intervjuet når jeg kommer.

Noe av det jeg gjerne vil høre litt mer om er:

- *Hva legger dere i begrepet veiledning*
- *Andre erfaringer med veiledning fra før - hva utgjør forskjeller*
- *Fordeler og ulemper med samme veileder og samme gruppe gjennom to år*
- *Litt mer om hvordan den enkelte ble trygg i gruppa, hvem bidro med hva*
- *Litt mer om metoder dere benyttet i gruppa*
- *Endring eller vekst for den enkelte gjennom tiden i gruppa. Er noe endret: Holdninger, handlinger, relasjoner, kommunikasjon, språk? Hva merker du selv, hva merker eventuelt pasienter/klienter/kollegaer/samarbeidspartnere*
- *Betydning av relasjoner dere har fått til andre i veiledningsgruppa for andre relasjoner*
- *Noe mer om sammenheng mellom veiledning og de andre delene av utdanninga, hva ville programmet vært uten veiledning*
- *Kan hver enkelt tenke på en veiledningstime eller situasjon som berørte. Tanker, følelser og reaksjoner knyttet til denne situasjonen. Både den gang og nå*

Kanskje kan dette være med å luften tanker for dere - men ikke stress med disse spørsmålene! Vi gjør som sist, snakker fritt rundt temaer som kommer opp og mine spørsmål:)

Håper vi sees!

Hilsen Torill

<i>Distanse til egne vansker</i>	2: Du får jo lufta veldig den utfordringen du står i da, får lagt det fram og får en distanse til det...	<i>Viktighet av distanse – fører til at gruppa kan bidra på en ny måte.</i>
<i>Distanse åpner klarere syn</i>	Du får på en måte en ny åpning, når du har lagt det litt fra deg. Så kan du reise fra veiledning med et litt klarere syn og være en litt annen i forhold til saka di. Det er veldig mine opplevelser med det å få veiledning.	<i>Nærhet- avstand.</i>
<i>Ting ble klart i forberedelse</i>	4: Ja, men jeg sa vel noe om det sist og, da, hvor slitsomt jeg syns det var det der med å legge fram saker. For det med, mens jeg forberedte meg på å legge fram saka, som kom det opp en del ting, som dro meg videre i prosessen når jeg hadde hatt veiledninga, fordi jeg måtte forberede meg på hvordan jeg skulle legge det fram slik at det ble forståelig for alle andre. Når jeg skulle lage konkrete problemstillinger så så jeg liksom nye momenter når jeg skulle forberede meg. I hele, ikke bare i sjølve veiledninga, men i forkant av det, når jeg drev å tegna, som jeg likte så godt – så ble jo ting også klarere for meg og, så fikk du da spørsmål og råd og støtte. Og ikke minst sånn støtte som det ble sagt her at, som at, så du fikk veldig masse. Det var ikke barre selve veiledninga, men forberedelsene rundt og planlegging av sak. Så jeg synes det, jeg var helt gåen, etter veiledninga.	<i>Eksternalisering. Narrativ?</i>
<i>Råd og støtte</i>	3: det minner meg om han som ikke skjønte mattestykket, og så skulle han forklare for lærer n hva det var han ikke skjønte, og han var neste ferdig, så sa han, ”å, ja, men nå skjønner jeg det jo!” bare i det å formuler seg for en annen, så har en oppdaget nye sider ved problemet. Og jeg tror at det er noe av det vi opplever i veiledning og.	<i>Legge fra seg – ny åpning – klarere syn</i>
<i>Å fortelle gir løsning gjennom ordene</i>	Mmmmm... rundt bordet....	<i>Være en annen i forhold til saken sin</i>
		<i>Slitsomt men viktig å forberede seg/planlegge:</i>
		<ul style="list-style-type: none"> - tenke igjennom - formulere - se nye momenter
		<i>Underveis: Spørsmål, råd og støtte</i>
		<i>Sliten etterpå. Hva ligger i det? Vanskelig for henne å formulere konkret?</i>
		<i>Viktig erfaring: Må snakke høyt for å forstå egne tanker. Goolishian. Språkssystemisk. Tom Andersen</i>
		<i>Gjenkjennbart for mange</i>

Vedlegg 5

Matrise for tema som kom fram i kategoriseringsprosessen

<p>Veiledningens betydning for læring og vekst</p>	<p>Veileders rolle</p> <p>Gruppen som verksted – struktur og metode</p>	<p>Veileders evne til å samle teori og praksis</p> <p>Veileders undervisning</p> <p>Metoder i veiledning</p> <p>Struktur og rammer/roller i gruppen</p> <p>Ikke nyttig fokus/uenighet om veileders kompetanse</p> <p>Fast veileder: fordeler/ulempes</p> <p>Blitt tvunget til nye ting</p> <p>Læring fra andres saker</p> <p>Gjennom ordene – sin egen stemme</p> <p>Veiledning gir økt distanse, nye briller</p> <p>Bli liten, legge seg flat. Ydmykhet. Mørnet</p> <p>Veiledning inn i hverdagen, lære å stoppe opp</p> <p>Positiv energi i gruppen</p> <p>Personlig vekst</p> <p>Økt fokus på egen kompetanse</p> <p>Økt undring</p> <p>Ansvar for gruppen</p> <p>Normalisering</p> <p>Menneskesyn i gruppen</p> <p>Presentasjon av sak, tydelig språk, være forberedt</p> <p>Endring i gruppa på 2 år</p> <p>Erfaringer om hva som skjer mellom gruppemøtene</p> <p>Forsvar mot endring</p>
<p>Veiledning som relasjonell praksis</p>	<p>Relasjonelle erfaringer i veiledningsgruppen</p> <p>Relasjonelle erfaringer i møte med klienten</p>	<p>Trygghet i gruppa - veileders rolle</p> <p>Saker som berører</p> <p>Kjærlighet</p> <p>Anerkjennelse</p> <p>Mot til å dele</p> <p>Mot til å utfordre seg selv</p> <p>Balanse i gruppen, alle like viktig</p> <p>Trygghet mellom deltakerne i gruppen</p> <p>Utrygghet i gruppen</p> <p>Relasjonens betydning i møtet med pasient/klient</p> <p>Tryggere for pasienten</p> <p>Gruppemedlemmenes forskjellighet/ensartethet</p>
<p>Veiledningens plass i utdanningen</p>	<p>Samspill mellom veiledning, undervisning og skriftlige oppgaver</p> <p>Samspill mellom veiledning og praksis – trygghet i egen rolle</p>	<p>Veiledningens betydning for økt kunnskap fra undervisningen</p> <p>Lærdom fra undervisningen</p> <p>Andre veiledningserfaringer</p>
<p>Gruppen som arena i utvikling av samhandlingskompetanse</p>	<p>Kunnskap om andre – samhandling på systemnivå</p> <p>Om personlig samhandlingskompetanse</p>	<p>Større samhandlings- og samarbeidskompetanse</p> <p>Romsligere og rausere</p> <p>Tryggere i samarbeid med andre</p> <p>Lære om andres kompetanse, økt forståelse av viktighet av andre</p> <p>Økt forståelse for andres arbeidsområde i 1. og 2. linje.</p> <p>Lære å forholde seg til andre</p> <p>Raskere kontakt og samarbeid</p> <p>Samarbeid på tvers – mot samme mål</p> <p>Økt kompetanse - nye oppgaver</p> <p>Arbeidsplassens rolle</p> <p>Utvidet forståelse av pasient/klient</p> <p>Stå lenge i vanskelige oppgaver</p> <p>Lære nye måter å oppnå kontakt på</p> <p>Tryggere og modigere i møte med pasient/klient</p> <p>Tidsperspektiv i møte med pasient/klient</p>