

I veiledningens kraftfelt

*Om veiledning i gruppe som bidrag til
samarbeid*

Maria Gammelsrød



Masteroppgave ved pedagogisk forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

28.05.13

I veiledningens kraftfelt

Om veiledning i gruppe som bidrag til samarbeid

© Maria Gammelsrød

2013

I veiledningens kraftfelt

Maria Gammelsrød

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne oppgaven handler veiledningspedagogikk, nærmere bestemt om veiledning i gruppe. Det sentrale spørsmålet i oppgaven er om veiledning fører til bedre samarbeid blant arbeidskollegaer.

Jeg har foretatt fire kvalitative intervjuer på en ungdomsinstitusjon: Larkollen

Ungdomspsykiatriske Behandlingshjem, som tilhører Kirkens Bymisjon.

Institusjonen har hver fjortende dag gruppeveiledning, som har en varighet på to og en halv time. Institusjonen bygger mye av sitt arbeid med ungdommen på en teori som på 1970- tallet ble kalt egopsykologi, som også blir redegjort for i oppgaven. Teorien belyser hvilke utfordringer de ansatte jobber med i det daglige.

Informantene er veilederen, som veileder en gruppe på 14 ansatte på institusjonen, samt tre av ansatte som er med i gruppeveiledningen. Samtlige av mine informanter har lang fartstid og erfaring i sitt yrke, og har bidratt med sin kunnskap til denne oppgaven.

Jeg ønsker med denne oppgaven å sette fokus på hvordan man gjennom veiledning kan samarbeide bedre på en arbeidsplass. For å løfte dette inn i et teoretisk perspektiv som tar for seg samarbeid og dets kompleksitet, har jeg valgt Peter M. Senges (1990) teori om lærende organisasjoner, og en såkalt disiplin innenfor dette som han kaller gruppelæring. Kort sagt handler dette om å arbeide sammen under godt samspill, og hvordan man skal få til dette.

Utbrenthet, stress og dårlig kommunikasjon er feller som mange kan falle i på enhver arbeidsplass. Derfor etterlyses det stadig mer behov for oppfølging på jobb som strekker seg ut over en enkelt medarbeidersamtale. Denne oppgaven tar opp temaene tilbakemelding, roller, åpenhet, dialog, diskusjon, konfliktløsning, refleksjon over hvordan man jobber, og hvilken kunnskap og verdier man har, som hver og en ønsker å ta i bruk i sitt samarbeid med andre. Jeg ser på dette som temaer som danner et godt utgangspunkt for å få til en god utvikling i arbeidslivet generelt.

Resultatene viser at samtlige informanter mener at veiledningen hjelper dem i jobben. De reflekterer annerledes under og etter veiledningen enn når de bare har vanlige avdelingsmøter.

De blir også bedre kjent med hverandre under gruppeveiledningen, noe som fører til bedre samarbeid. De lærer også av hverandre under veiledningen, både gjennom dialog og diskusjon.

Mine informanter var ivrige til å fortelle om veiledningens innhold og strategi, og hva de fikk ut av veiledningen. De ville belyse hva veiledningen bidro med i forhold til dem selv, hvordan de jobbet sammen, og tanker de fikk angående ungdommen. Med bakgrunn i ulike teoretikers syn på veiledning, og Senges disiplin gruppelæring, viser denne oppgaven noe av hva veiledningen kan bidra til.

Veiledning

Gruppelæring

Forord

Det har vært en glede å skrive en masteroppgave om veiledning. Jeg har lært masse, og møtt mange interessante mennesker i forbindelse med oppgaveskrivingen.

Jeg vil takke min veileder Karl Øyvind Jordell. Hans konstruktive kritikk og hjelp har vært av stor betydning i arbeidet med oppgaven.

Mine informanter har vært hjekpsomme, og lært meg en hel del om hvordan veiledningen fungerer i deres hverdag. Deres uttalelser har bidratt med spennende perspektiver i oppgaven. Takk til alle på LUB som lot meg forske på institusjonen!

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Hvorfor interesse for veiledning?.....	1
1.2	Larkollen Ungdomspsykiatriske Behandlingshjem	4
1.3	Forskningsspørsmål.....	5
1.4	Begrepsavklaring.....	6
1.4.1	Verdier.....	6
1.4.2	Taus kunnskap.....	7
1.5	Strukturen i oppgaven	7
2	Larkollen- egopsykologi i praksis	9
2.1	Kirkens Bymisjon, en kort historikk	9
2.2	LUB – Larkollen ungdomspsykiatriske behandlingshjem	10
2.2.1	Miljøterapeutenes møte med utfordringer	11
2.2.2	Tilbake i foredlet form	13
2.3	Lub - representativ for stor bredde i veiledningen	14
2.4	Oppsummering	15
3	Veiledningsteori og teoretisk rammeverk	16
3.1	Hva kjennetegner veiledning?	16
3.1.1	Direkte og indirekte veiledning	17
3.1.2	Coaching.....	18
3.1.3	Det indre spillet	19
3.1.4	Handlings og refleksjonsmodellen	20
3.1.5	Gruppeveiledning	22
3.1.6	Uten gruppeveiledning – hva kan skje?	22
3.1.7	Tilbakemelding.....	23
3.2	Teoretisk rammeverk: Lærende organisasjoner	24
3.2.1	Disiplin nr. 1: Personlig mestring	26
3.2.2	Disiplin nr 2: Mentale modeller	27
3.2.3	Disiplin nr 3: Å skape felles visjoner	27
3.2.4	Disiplin nr 4: Gruppelæring – når flere tenker bedre enn en	27
3.2.5	Disiplin nr 5: Den femte disiplinen	31
3.3	Hvorfor veiledning i gruppelæringsperspektivet?.....	31

3.4	Dialog og diskusjon.....	32
3.4.1	Dialog og diskusjon i veiledningsperspektivet.....	33
3.4.2	Grep om samtalens krysningspunkt	35
3.5	Oppsummering	36
4	Metode.....	38
4.1	Det kvalitative intervju.....	38
4.2	Informantene	38
4.3	Forforståelse	41
4.4	Intervjuet som kunnskapskilde.....	42
4.5	Fenomenologi.....	42
4.6	Kommunikasjonsmodell.....	43
4.7	Hermeneutikk og validitet.....	44
4.8	Reliabilitet	45
4.9	Oppsummering	46
5	Veiledningen- hvordan oppleves den i arbeidshverdagen for de ansatte?	48
5.1	Veilederrollen.....	48
5.2	Informantenes opplevelse.....	50
5.3	Oppsummering og Diskusjon: Hvordan oppleves veiledningen for informantene?	56
5.3.1	Styring og veilederrollen	56
5.3.2	Den objektive distansen	57
5.3.3	Overføringer- motoverføringer	59
5.3.4	Når veiledningen gir et annet perspektiv.....	59
5.3.5	Veiledningen som sikkerhetsnett sett med Senges briller	60
5.4	Oppsummering	61
6	Gruppelæring og veiledning.....	63
6.1	Roller.....	64
6.2	Kommunikasjon i lys av veiledning.....	67
6.3	Tilbakemeldinger	71
6.4	Meningsytringer	75
6.5	Oppsummering	80
7	Refleksjon over praksis	82
7.1	Erfaring og bakgrunn	82
7.2	Verdier.....	87

7.3	Kan taus kunnskap brukes i veiledning?	91
7.4	Oppsummering	93
8	I veiledningens kraftfelt	94
8.1	Teoretiske perspektiver	94
8.2	Empiriske perspektiver	95
8.2.1	Betydningen av å motvirke hierarkiske tendenser	98
8.2.2	Balanse og dialog sett i sammenheng	98
8.2.3	Gruppelæringens bidrag	99
8.2.4	Veiledningsformen demper direkte konfrontasjon.....	100
8.2.5	Emosjonenes påvirkning	101
8.3	Veiledning - ikke løsningen på alt.....	103
8.4	Bare en brøkdel av veiledningskartet	103
	Litteraturliste	105
	Vedlegg	108
	Figur 1. Senges illustrering av personer som har mangel på lagfølelse.	28
	Figur 2. Senges illustrasjon av oppnådd lagfølelse	28
	Figur 3. Senges illustrasjon av mangel på fininnstilling	30
	Figur 4. illustrasjon som minner mye om Senges illustrasjon for gruppelæring og fininnstilling.	70

1 Innledning

I denne innledningen skal jeg redegjøre for bakgrunnen for hvorfor jeg har valgt veiledning som tema. Jeg går inn på hvordan jeg fattet interesse for veiledning, og hvorfor jeg mener det er viktig med mer fokus på veiledning generelt i arbeidslivet.

Jeg skriver også litt om mitt forskningssted Larkollen Ungdomspsykiatriske Behandlingshjem, og hvorfor jeg valgte akkurat dette stedet. Videre skisserer jeg mitt teoretiske rammeverk, relevansen dette har for veiledning, og oppgavens tre forskningsspørsmål. Innledningen inneholder også et avsnitt med et par begrepsavklaringer.

Til slutt skal jeg gi en kort oversikt over innholdet og strukturen i oppgaven.

1.1 Hvorfor interesse for veiledning?

Min interesse for veiledning startet etter en veiledningstime på karrieresenteret ved Universitetet i Oslo. Veilederne der var veldig profesjonelle, men jeg kunne ikke helt sette fingeren på hvordan veiledningen fungerte, slik at man kom fram til svar man ikke hadde tenkt på før. Mye hadde med spørremetode å gjøre. Dette ville jeg finne ut mer om, og begynte derfor å lese en del litteratur om veiledningsmetoder.

Jeg forstod raskt at dette var et veldig bredt fagfelt, men til tross for dette syntes jeg ikke veiledningsforskningen dreide seg så mye om hva som skjer under samtalene, snarere var det mer litteratur om hvordan man skal veilede.

Hva kan årsaken være til at det er mer dokumentasjon på det å veilede fremfor det som skjer under veiledningssamtalene? Bjørndal (2008) kommer med en plausibel forklaring på dette. Veiledningssamtalen er et privat anliggende, og kan derfor blottstille opplysninger om veisøkeren som han ikke vil skal komme ut i offentligheten.

Det kan også være vanskelig å åpne seg i samtalen med en ekstern forsker tilstede som skal notere alt du sier.

I denne oppgaven har jeg gått inn i veiledningsteorier fra litteraturen, men i tillegg til dette har jeg også intervjuet en veileder som leder en veiledningsgruppe, for å se hva som skjer under selve veiledningssamtalene. Jeg har også intervjuet tre informanter som er med på denne gruppeveiledningen. Dermed belyses begge sider av veiledningen.

Men hva er egentlig veiledning? Det er en utfordring å fatte seg i korthet når man skal forklare veiledningsbegrepet. Skagen sier at veiledning er ”en dialogisk virksomhet som foregår i en sosial, kulturell og historisk sammenheng” (Skagen 2004: 19). Veiledningen er kontekstavhengig, den kan foregå i skolesammenheng mellom lærer og student, eller i arbeidssammenheng, med en-til-en veiledning eller gruppeveiledning. Dermed er veiledningen dynamisk i forhold til kontekst, og veilederen må rette seg etter dynamikken med tanke på hvordan han skal veilede og ta hensyn; innholdet og strategien må tilpasses situasjonen.

Denne oppgaven skal ta for seg veiledningen som samtaleverktøy i gruppe, og om dette bare er en hyggelig prat som gir en pause på arbeidsplassen, eller om veiledningen innebærer strategier som gjør at enhvers horisont utvides, kommunikasjonen bedres, og læring oppstår. Og om den gjør dette gjennom veiledning, på hvilken måte foregår det? Jeg skal gå i dybden på hva som skjer med de som veiledes, og hvilke tema og problemstillinger som oppstår underveis i en veiledning, samt det som skjer etter veiledningen.

I et kunnskapssamfunn øker behovet for stadig å lære å utvikle seg. Flere og flere ønsker en dynamisk arbeidsplass med varierte oppgaver, og et spekter av tankesett man kan forsyne seg av for å få det til å passe inn i en gitt situasjon. Oppgaven skal se på om veiledning kan være med på å bidra til læring og utvikling. Det er derfor nødvendig å sette selve veiledningen inn i en kontekst, noe jeg skal gjøre ved bruk av et teoretisk rammeverk.

I mitt teoretiske rammeverk som stammer fra organisasjonslære, nærmere bestemt lærende organisasjoner, går jeg kort inn på de såkalte fem disiplinene til Peter M Senge (1990). Den disiplinen som får mest oppmerksomhet i denne oppgaven, er gruppelæring, siden denne disiplinen er mest aktuell i forhold til gruppeveiledning. Gruppelæring går ut på å få en gruppe til å jobbe sammen på et velfungerende nivå, som en helhet. Dette innebærer å benytte seg av den enkeltes iboende kunnskap, uten at personene drar i hver sin retning, men fokuserer på et felles mål.

De begrepene som blir aktuelle innen det teoretiske rammeverket i denne oppgaven, er ikke nødvendigvis prinsipper Larkollen Ungdomspsykiatriske Behandlingshjem opererer med til daglig. Dette er heller ikke hovedpoenget i oppgaven. Det viktige er å få fram veiledningen i dette lyset av teori, slik at den blir satt i en sammenheng som kan være av betydning utover LUB. Når veiledning og lærende organisasjoner blir sett i sammenheng, bidrar det også til fruktbar diskusjon, der nye ideer og tanker kan komme fram. Slik sett er det også mulig å bruke veiledningen mer aktivt.

Det er en nær sammenheng mellom gruppeveiledning og gruppelæring. På mange områder ligger de veldig nær hverandre i teorien, og et sted hvor de særlig overlapper hverandre, er på samtalenivå. Både i gruppeveiledning og gruppelæring må samtalen som verktøy tas i bruk for å finne de nødvendige løsninger.

Samtalen kan gi oss svar på hvorfor vi gjør som vi gjør. I gruppeveiledning får man en guide til hvordan man kan jobbe sammen. Dette er til hjelp for å få til gruppelæring. Slik supplerer de to begrepene hverandre på en meningsfull måte.

Gruppeveiledningen og gruppelæringen diskuteres gjennomgående i oppgaven, og i teoridelen blir begrepene sett i forhold til hverandre med fokus på forskjellen på dialog og diskusjon, og hvorfor samtalen er så sentral i veiledning. Videre belyses betydningen av at veileder har et grep om samtalen i gruppen, slik at samtalen ikke mister fokus. I empiridelen av oppgaven blir det også reflektert over temaene dialog og diskusjon.

Gjennom samtaleteknikk kan veiledningen hjelpe med å gi et annet perspektiv, veiledning kan også lære oss om hvordan vi ordlegger oss i spesifikke situasjoner, og på den måten få til en mer sakssvarende kommunikasjon. Veiledning kan gi innføring i hvordan man skal reflektere over det man gjør i sin jobb, og sånn sett også bidra til nye tanker og ideer som kan brukes videre.

Det er også interessant å se at det etterlyses mer empirisk forskning på veiledning.

«Utviklingen understreker betydningen av god veiledning som mestrer både saksforholdet og relasjonen. For å utvikle slik veiledning trenger vi mer empirisk forskning som beskriver hvordan veiledningen faktisk utøves på de mange arenaer i utdanning og skole» (Skagen 2007: 54).

Ofte er det slik at for eksempel lærere går igjennom grundig veiledning under utdanningsforløpet, men når de kommer ut i jobb, er det ikke alltid veiledningen fortsetter slik at de får et syn på sin yrkespraksis. På mange arbeidsplasser er det kun en medarbeidersamtale i året, som ikke alltid vies så mye oppmerksomhet. Oppfølgingen savnes av flere, selv om det er stor variasjon mellom yrker med tanke på dette.

Hos leger og psykologer er derimot veiledningen dypt forankret, også langt tilbake i tid. Men dette er yrker med høy status (Aakerøe 1997).

Et annet poeng som er interessant, er at mange ønsker mer tilbakemelding på sin arbeidsplass. Dette ikke bare for å vite om man gjør en god jobb, eller om det er noe man må rette på eller gjøre mer av, men også for å få følelsen av ivaretagelse på jobb. Aakerøe (1997: 118) sier til dette ”det er nok for lite veiledning i norsk arbeidsliv. Mange medarbeidere har derfor uklare forventninger av hva som kreves av dem. De er også usikre på hvordan lederen vurderer dem totalt sett. De vet hvordan de vurderes på en del områder, men savner en helhetlig vurdering”.

1.2 Larkollen Ungdomspsykiatriske Behandlingshjem

I denne oppgaven skal jeg med Larkollen Ungdomspsykiatriske Behandlingshjem som eksempel og forskningssted se nærmere på hvordan veiledning foregår. LUB er en institusjon som tilhører Kirkens Bymisjon, og den baserer seg på misjonens prinsipper om omtanke for andre mennesker, vise respekt, å hjelpe andre til å få et bedre liv. På LUB gjøres det en innsats for å hjelpe vanskeligstilt ungdom, som har vært gjennom omsorgssvikt, kontakt med kriminelle miljøer, eller opplevd andre livsutfordringer. Trygghet er et viktig prinsipp på institusjonen, og veiledningen er en av faktorene som representerer denne tryggheten for de ansatte. Den blir derfor grundig gjennomført, og er en del av de ansattes turnus. Derfor valgte jeg å skrive om akkurat LUB. Jeg kunne velge mellom individuell veiledning med miljøterapeut og psykolog, veiledning av administrasjonen, eller gruppeveiledning der miljøterapeutene deltar, en veiledning som foregår hver fjortende dag. Jeg valgte da sistnevnte, siden dette er mest aktuelt i forhold til gruppelæring.

Oppgaven tar for seg en del av institusjonens grunnleggende prinsipper i kapittel 2, dette for å vise selve fundamentet i utfordringene de har på denne institusjonen, som ligger til grunn for veiledningen de har.

1.3 Forskningsspørsmål

I oppgaven er forskningsspørsmålene delt inn i tre grupper, som er gjennomgående i oppgaven.

Det første er: Hvordan oppleves veiledningen i arbeidshverdagen for de ansatte?

Oppgavens hovedformål er å finne ut hva slags innvirkning veiledning og dens strategier har på de ansatte på en arbeidsplass, og hvor stor rolle den spiller, og eventuelt hvordan den hjelper. Derfor lar jeg mine informanter til å begynne med fortelle om sin opplevelse av veiledningen de har hver fjortende dag. Oppgaven går her inn på hva slags opplevelse og utbytte de har av veiledningen, og om det er noen spesielle tema de liker. Mer spesifikt går også oppgaven her inn på deres hverdag med ungdommene, der informantene fungerer som substitutt for foreldre. De må gå igjennom tøffe tak med ungdommen som kan være deprimerte, apatiske eller utagerende, og et hovedanliggende er hvordan veiledningens innhold og strategier flettes inn i deres hverdag, og bidrar til at de holder ut.

Kommunikasjon blir også essensielt i oppgaven, og neste punkt blir å se om veiledningen er til hjelp for informantene til å samarbeide bedre, og da i så fall hvordan. Dette blir sett i relasjon til gruppelæring. Det blir fokus på rolleforståelse, og hva hver og en representerer i gruppa, og hva den enkeltes rolle bidrar med. Neste forskningsspørsmål blir derfor:

Hvordan opplever informantene at veiledningen bidrar til gruppelæring?

Dette spørsmålet omfatter flere delspørsmål. Jeg viser først hvordan veiledning bidrar direkte til gruppelæringens fininnstilling, og viser også hvorfor dette er viktig. Derfor blir fininnstilling diskutert i to omganger.

Videre blir det i lys av forskningsspørsmålet diskutert kommunikasjonsprosesser, og hvordan kommunikasjon kan bli enklere med hjelp av veiledning. Tilbakemeldinger blir også et omfattende tema, og utfordringen med å gi og ta imot en tilbakemelding i en gruppe. Meningsytringer er også aktuelt her, og da spesielt hvordan meninger fremkommer som en del av veiledningen.

Det siste spørsmålet lyder: Hvordan reflekterer informantene over sin praksis?

Her får informantene spørsmål om hvordan de bruker sin erfaring og bakgrunn når de jobber med ungdommen, og om hvordan de deler denne erfaringen med de andre i veiledningsgruppa. Verdier er også et tema som kommer inn under refleksjon over praksis, og jeg går her inn på hva slags verdier som er viktige, og hvordan disse verdiene farger veiledningen og arbeidsmiljøet. Til slutt går jeg så vidt inn på temaet faglitteratur eller teori, hvordan de bruker dette i jobben, og om de reflekterer bevisst over dette. I denne forbindelse kommer det en diskusjon om taus kunnskap, og hva det innebærer, siden refleksjon over praksis ikke alltid er bevisst.

1.4 Begrepsavklaring

Under veiledning i en gruppe kan det fremkomme ord og uttrykk som ikke alltid er forståelige. Dermed er det flere begreper som det er nødvendig å definere eller nyansere. I dette kapittelet blir det to hovedbegreper som nyanseres, og det er verdier og taus kunnskap.

Begrepene som angår veiledningsteorien og dens kjerne, og mitt øvrige teoretiske rammeverk står i et eget kapittel (kap. 3), dette fordi disse begrepene krever en mer inngående nyansering, siden de er hovedbegrepene i oppgaven.

1.4.1 Verdier

I veiledning kommer man ikke bort fra verdisynet. Men hva er egentlig verdier? Kaufmann og Kaufmann kaller dem ”abstrakte idealer” (Kaufmann og Kaufmann 1996: 204). Gjerde sier det er ”våre grunnleggende prinsipper og generelle overbevisning og vil påvirke vår handling og atferd” (Gjerde 2003: 198). Våre abstrakte idealer styrer altså våre handlinger både på det bevisste og ubevisste plan. Dermed blir verdisynet helt avgjørende i veiledningsperspektivet, siden man samtaler om det man faktisk gjør.

Verdienes funksjon kan deles inn i fire:

- ”1. Veiviser for våre handlinger, vurderinger og holdninger.
2. Plan for konfliktløsning og beslutning – hva skal vi velge, og hvordan løse konflikter?

3. Motivasjon – verdiene er drivkraften bak vår atferd.

4. Grunnpilarer for selvfølelse – verdiene er med på å opprettholde og øke vår selvfølelse”

(Milton Roceach 1976 i Gjerde 2003).

Verdier skal jeg skrive om i kapittel 7, og da gå i dybden på hva slags påvirkning verdier har på veiledningen, og de som veiledes.

1.4.2 Taus kunnskap

Begrepet taus kunnskap er et bredt begrep. Det ”refererer nemlig til forestillinger om virkeligheten, til verdier, holdninger, følelser (fornemmelser) og ferdigheter, og ikke bare til kunnskap i tradisjonell mening” (Lauvås og Handal 2000: 90). Man kan si at kunnskapen har blitt kroppsliggjort. I veiledningen kan informantene i denne oppgaven ha litt vanskeligheter for å forklare dette.

Innen taus kunnskap finner vi tre typer kunnskap, sier Aakerøe. Den første er teoretisk kunnskap, der intellektet, sikker viten og etterprøving dominerer. Den andre er den praktiske kunnskapen som er ”resultatet av erfaringer i å utøve arbeid” (Aakerøe 1997: 193). Det er vanskeligere å klargjøre denne typen kunnskap. Den ligger ofte til håndverkeren som gjør sitt arbeid mer på autopilot: «Mesteren greier ikke å uttrykke innsikten i ord, men gradvis avdekker mesteren og lærlingen fagets hemmelighet gjennom samhandling bygd på demonstrasjon, øving og korreksjon” (Aakerøe 1997: 193). Den siste typen kalles fortrolig kunnskap. Denne er mer abstrakt og den kan minne om intuisjon. En yrkesutøver kan føle på seg hva som kommer til å skje, men det er vanskelig å forklare hvorfor (Aakerøe 1997).

1.5 Strukturen i oppgaven

I første kapittel i oppgaven har jeg redegjort for min interesse for veiledning. Jeg har også skissert hvorfor jeg skal sette veiledningen inn i det teoretiske rammeverket fra organisasjonslære. Larkollen Ungdomspsykiatriske Behandlingshjem har blitt presentert kort. Forskningsspørsmålene er blitt redegjort for, og delt inn i tre grupper, slik det også blir gjort i empiridelen av oppgaven. Til slutt i innledningen gikk jeg inn på to begreper som vil være betydningsfulle for oppgaven.

I kapittel 2 skal jeg skrive litt om Kirkens bymisjon, og Larkollen Ungdomspsykiatriske Behandlingshjem, som i oppgaven kommer til å bli kalt for LUB. Jeg skal her også gå i dybden på et felt fra psykologien kalt egopsykologi, som er en del av teoritilfanget mine informanter jobber innen.

I oppgavens kapittel 3 blir det en presentasjon av veiledningsteori. Det finnes mange veiledningsteorier, jeg skal derfor også avgrense en del i dette kapitlet, og legge vekt på de teoriene som jeg finner mest relevante i forhold til mitt forskningssted. Her skal jeg også skrive om mitt teoretiske rammeverk, lærende organisasjoner. Jeg forklarer hvorfor dette er relevant i forhold til gruppeveiledning, og hvordan rammeverket og veiledning møter hverandre i et skjæringspunkt. Det blir redegjort for lærende organisasjoners grunnprinsipper. Jeg skal også gå inn på ulike former for samtaler, spesielt dialog og diskusjon, siden samtalen er selve hovedverktøyet i en gruppeveiledning. Jeg viser også ytterligere sammenfall mellom Senge (1990) sine disipliner og veiledning, noe som blir gjennomgående i oppgaven.

I kapittel 4 skal jeg redegjøre for metode, og valg av denne. Jeg forteller her også om arbeidsprosessen, herunder prosessen for valg av informanter. Det blir også en kort representasjon av mine informanter i dette kapitlet.

Empiri og diskusjon kommer i kapittel 5-7 i oppgaven. I kapittel 5 blir det skrevet om informantenes opplevelse av veiledningen og ringvirkningene av dette. Jeg setter funnene opp imot teoridelen i oppgaven, og ikke minst det teoretiske rammeverket, og drøfter funnene.

Samarbeid og rolleforståelse og hvordan dette påvirker gruppelæringen, vil dominere i kapittel 6. Refleksjon over praksis vil ha mest tyngde i kapittel 7, der drøftingen vil dreie seg om erfaring og bakgrunn, hvordan balansebegrepet også bunner i refleksjon og rolle, og på hvilken måte åpenhet kan brukes i denne sammenhengen. Verdier og taus kunnskap blir også tema her.

Jeg avrunder med en avslutning i kapittel 8, som særlig tar for seg tema som har gått igjen i oppgaven, og setter disse i sammenheng.

2 Larkollen- egopsykologi i praksis

Dette kapittelet skal handle om Kirkens Bymisjon og Larkollen Ungdomspsykiatriske ungdomsinstitusjon. Jeg gir kun en kort omtale av Kirkens Bymisjon, for å gi et overblikk av hva den arbeider med. Jeg går mer i dybden på LUB, siden det er denne institusjonen som er mitt forskningssted. I dette kapittelet ligger selve nøkkelen til hvorfor veiledningen de har på LUB, er så verdifull for de ansatte, og hensikten er at også leseren skal få en forståelse for deres daglige utfordringer. Dette kapittelet tar derfor for seg en del av ungdommens problemer, og årsaken til hvorfor de kan agere som de gjør ovenfor miljøterapeutene. Det blir redegjort for en del prinsipper innen egopsykologien, og nødvendige tiltak som gjøres ovenfor ungdommene på LUB.

Mot slutten av kapittelet skriver jeg om miljøterapeutenes møte med helhetlige situasjoner på institusjonen. Der ansatte på andre arbeidsplasser kan avbryte en situasjon som eskalerer seg, (eller jobber under roligere former,) må miljøterapeutene på LUB stå i en situasjon hele veien ut. Et viktig poeng i oppgaven er nettopp det at veiledningen blir farget av dette, og representerer derfor en bredde som omfatter et større felt av eksempler, kunnskap, og erfaring som andre også kan lære og ha nytte av.

2.1 Kirkens Bymisjon, en kort historikk

Kirkens bymisjon er et nettverk av ulike stiftelser som ble startet i Oslo i 1855. I dag rommer den 10 stiftelser fordelt på 10 ulike byer i landet, og har ca 1850 ansatte, og i tillegg til dette ca. 3000 mennesker som jobber frivillig. Noen av områdene de jobber med er rus og omsorgstiltak, prostitusjonsmiljøer, ungdomspsykiatri, og behandling av rusmisbrukere.

Kirkens bymisjon har som grunnleggende verdi å ta vare på de som er svakest stilt i samfunnet (kirkensbymisjon.no).

Kirkens bymisjon har særlig tre ord som grunnleggende prinsipp: Respekt, omsorg og rettferd (Kullerud 2005). Med disse ordene til grunn har de hjulpet mange mennesker, reddet liv, og formidlet håp. Dette er også gjennomgående i LUB sine verdier.

2.2 LUB – Larkollen ungdomspsykiatriske behandlingshjem

I 1961 ble Larkollen ungdoms- psykiatriske behandlingshjem opprettet på oppdrag fra barnevernsjefen i Oslo. Kirkens bymisjon (som den gang het Oslo Indremisjon) fikk oppdraget. Samme år fikk Norge sin lov om psykisk helsevern. I begynnelsen het institusjonen Larkollen Ungdomshjem, men byttet navn til Larkollen ungdoms- psykiatriske behandlingshjem i 1976. Opprinnelig var det et pikehjem, for de som hadde fått en vanskelig start i livet, og med et videre destruktivt utviklingsmønster i tenårene. Prostitusjon tilpasningsvansker og rusproblemer var ofte innholdet i deres hverdag, og LUB ble en institusjon som ga dem omsorg, tilhørighet og trygghet i hverdagen. Aktiviteter ble også en viktig del av arbeidet på LUB, da disse ungdommene hadde en nokså opplevelseshattig bakgrunn, som kunne gi seg utslag i destruktive handlinger. Snøhuleturer, klatring og padling med mer ble viktig for å gi opplevelser til ungdommen, disse utfordringene var også med på å styrke deres selvbilde. Etterhvert ble institusjonen også åpen for gutter, fordi det var behov for et tilbud også til dem, og at institusjonen også da ble så lik som mulig livet utenfor (Larsen 1986).

I dag er det plass for 14 ungdommer på institusjonen, de er hovedsakelig fra 13-16 år, med muligheter for opp til 18 år. Antall stillingsårsverk på institusjonen er 37,2 og bemanningen består av miljøterapeuter, familie og individterapeuter (kirkensbymisjon.no).

LUB er en åpen institusjon, altså er ungdommene der på frivillig basis. Det kreves noe sosiale ferdigheter av dem, blant annet skal de kunne fungere i en gruppe, for de har ofte mange mennesker rundt seg som de må forholde seg til. I utgangspunktet må de også kunne klare å gå på skole på institusjonen.

På LUB er det et viktig prinsipp at tryggheten er sentral, både for ansatte og klienter.

Dette prinsippet bidrar til at organisasjonsstrukturen blir mer solid.

Dette er i tråd med Senges prinsipper om desentralisering i lærende organisasjoner (se kap. 3). Lømo er også opptatt av at ungdommenes problemer ble vanskeligere og mer komplekse med tiden. Engasjement og arbeidsglede blir viktig blant de ansatte:

”å forankre institusjonens behandlingsstruktur mer fundamentalt i alle institusjonens yrkesroller» (Lømo 1986: 30/31).

Lømo skriver videre i hans tanker om institusjonens framtid at:

”En for stor avhengighet av ledelsen som autoritetspersoner og som strukturbærere hemmer både utviklingen av reell delegasjon av myndighet, og mulighetene for å styrke lederskapet på andre nivåer i organisasjonen, noe som er nødvendig for å drive organisasjonsutviklingen videre” (Lømo 1986: 30).

For å forstå dybden i de utfordringene miljøterapeutene og de andre ansatte står i, er det nødvendig å se på noen elementer som kommer til syne i LUB sin hverdag. På denne måten ser man også hvorfor de opererer med flere typer veiledning, og hvorfor veiledningen de har er av så stor betydning for de ansatte.

2.2.1 Miljøterapeutenes møte med utfordringer

Fremstillingen nedenfor bygger på en diagnostisk teori som på 1970- tallet ble kalt egopsykologi. Dette er prinsipper som er ment som eksempler for å få en bredere forståelse av de ansattes hverdag på LUB, og en slags bakgrunnstanke som støtter opp om de organisasjonspsykologiske formene de forholder seg til, som for eksempel veiledning (Larsen 1986).

Opgaven tar ikke for seg dagens moderne behandlingsmetoder, men belyser med egopsykologiens eksempler at den allikevel kan være av betydning for de ansatte rent praktisk. Disse prinsippene kan man si har gått i arv, og er høyst fungerende på LUB i dag.

”Struktur blir en forutsetning for relasjon” (Larsen 1986: 79). Mange av de barna som legges inn på institusjon, har aldri opplevd grenser eller grensesetting. De kan ha vanskeligheter med å skille seg selv fra andre. Det blir her viktig å bygge en ytre struktur rundt barnet, slik at det får mulighet til å utvikle disse evnene, til å se denne forskjellen. En dårlig struktur kan skape forvirring hos barnet (Larsen 1986).

Likeledes kan barna ha problemer med å forstå seg selv, og hvorfor de kommer opp i ugunstige situasjoner. Ofte når ungdommen blir spurt om årsaken til hvorfor de har havnet opp i uheldige situasjoner, svarer de ofte at de ikke vet. Larsen (1986:79) sier at ”de deltar og opplever, men de observerer ikke, derfor forstår de ofte ikke sammenhengen mellom hva de gjør og hvordan omverdenen reagerer”. I tillegg til dette har også barna ofte utviklet et nivå av psykisk forsvarssystem som kan utarte seg i mange retninger, og som kan gå utover evnen til selvobservasjon. Deres psykiske krefter sitter ofte igjen i et klister av en krenket selvfølelse eller en skadet selvfølelse, der de ofte har fått tilbakemeldinger om at de er dumme eller håpløse (Larsen 1986).

Miljøterapeutenes oppgave blir her å styrke den enkelte ungdoms selvfølelse. En måte å gjøre dette på er tanken om at ”Ego skal bygges, ikke støttes”(Larsen 1986: 80). Man må altså se på hva det er som ikke fungerer i den enkeltes selvfølelse, og bygge på den selvfølelsen som eventuelt fungerer, eller bygge opp en selvfølelse som aldri har vært tilstede.

Barn og unge i en institusjon har ofte et vanskelig forhold til voksne. Det er mange årsaker til dette, men ofte har voksne skuffet dem, eller ikke hatt krefter til å ta vare på dem, slik at de har mistet sine rollemodeller. Barna har vanskelig for å stole på de voksne. Det krever derfor at strukturen på institusjonen bidrar til at man unngår å ramle i denne fellen, der miljøterapeutene blir et offer for det synet barnet sitter inne med. Her er det viktig med relasjonsbygging og ytre sosial struktur(Larsen 1986).

Institusjonen må også gjennomføre et terapeutisk arbeid når det gjelder barnets tålmodighet. Dette med tanke på at barnet ofte har en dårlig utviklet evne til å utsette tilfredsstillelse av sine behov. De vil ofte ha oppmerksomhet der og da. Til dette sier Larsen at ”infantile behov skal mestres ikke mettes” (Larsen 1986: 82).

Institusjonen må altså passe på så det ikke blir et servicekontor, der man tjener ungdommene når de ber om det. Dette kan i en hektisk hverdag bli fristende for å bli kvitt et problem der og da, men gjør man det mange nok ganger, vokser bare problemet, og det kan i verste fall få veldig dårlige følger for ungdommen. Dermed kreves det mye av personalet for å lære ungdommen til å mestre sine behov.

En annen utfordring er ungdommenes lite forutsigbare atferd. De kan svinge fra svært voksen atferd til det totalt motsatte. Igjen settes de ansatte på prøve, da de må være de stabile voksne

som barna forholder seg til. Utfordringen for miljøterapeutene blir også å skille på det som er avvikende atferd og det som faktisk er normalt ustabile uttrykk som er en del av ungdomsfasen (Larsen 1986).

Det å motivere ungdommene til å delta i en av de mange aktivitetene de har på Larkollen, kan også være en utfordring. Ungdommen kan ha dårlige erfaringer med aktiviteter sammen med voksne. Dette kan ha sin bakgrunn i for eksempel den unges erfaring med for store og vanskelige oppgaver i forhold til sitt utviklingsnivå. Eller de er understimulerte.

Miljøterapeuten kan da oppleve aggressiv motstand eller sabotasje fra ungdommen. Derfor må terapeuten jobbe med ungdommene, slik at de oppdager at aktivitetene er morsomme og til for å gi glede i hverdagen snarere enn å fremme konflikter (Larsen 1986).

2.2.2 Tilbake i foredlet form

Det er altså en rekke negative opplevelser disse ungdommene har, som personalet hankes med daglig. Erik Larsen skriver at det er veldig viktig at de voksne ikke gjør disse problemene til sine. De må heller ikke bli straffende eller unnvikende overfor barna, men heller snu på situasjonen, gi tilbake til ungdommen i *foredlet form*. For å unngå å havne i disse negative fellene er det nødvendig med et støttenettverk rundt personalet også. Og det er her veiledningen kommer på banen, og fungerer som en ekstra støtte for personalet. Når personalet får delt tanker, opplevelser og erfaringer som de har med ungdommene, samtalt og drøftet dette med veileder eller i en gruppe med andre kollegaer, dannes det en refleksjon over praksis som de kan lære å ha nytte av. Mulighetene for å komme tilbake til ungdommene med en mer positiv holdning, er da større.

I tillegg til godt lederskap og god personalpolitikk må institusjonen jobbe med at de voksne holder ut, da må det bygges en trygg, stabil, og sosial struktur. Larsen skriver at for å få til det, må institusjonen være et sted der også de voksne trives og utvikler seg (Larsen 1986).

Dermed blir veiledningen på LUB nettopp et av elementene for å få til akkurat dette.

På LUB er det derfor flere typer veiledning. Det er lederveiledning, der lederne av institusjonen får egen profesjonell veiledning. De har individuell veiledning og fagmøter i grupper der de tar de for seg den faglige biten i jobben.

Den type veiledning jeg valgte å forske på var gruppeveiledningen. Den er delt opp i to grupper med 14 deltakere i hver. Det er en ekstern veileder som styrer gruppen, og veiledningen foregår i 2,5 timer sammenhengende en fast dag annenhver uke. Det er den ene av disse gruppene som blir redegjort for i denne oppgaven. Denne veiledningen er ment som en pust i bakken, en refleksjon over hvordan de ansatte har det på jobb. Et hovedpoeng er at de ansatte ikke skal ta med seg jobben hjem, men heller få utløp for sine eventuelle reaksjoner under veiledningstimene.

Veiledningen er lagt opp slik at man kan utøve refleksjon over praksis av romslig art, ha vekt på samarbeid og kommunikasjon, tanker om egen rolleforståelse, erfaringsutveksling, kollegastøtte og ikke minst egen ivaretagelse. Med disse hovedelementene til grunn, dekker veiledningen opp mye av ivaretagelsen av personalet på LUB. Her ser vi derfor hvor viktig veiledningen er for selve styringen og organisasjonsstrukturen på LUB.

2.3 Lub - representativ for stor bredde i veiledningen

På bakgrunn av Larsens teorier skal det sies at de ansatte som blir veiledet på denne institusjonen, er i mange ekstreme situasjoner, som ikke alltid kan sammenlignes med andre arbeidsplasser, der lærende organisasjoner og dens prinsipper blir tatt i bruk. Når jeg i denne oppgaven sammenligner veiledningen og gruppelæringen, er perspektivet som ligger til grunn bygget på mange uvanlige hendelser som miljøterapeutene opplever jevnlig i det daglige. Det oppstår mange følelsesmessige reaksjoner hos mine informanter, som kanskje ikke kan sammenlignes med andre ansatte på andre typer arbeidsplasser, der jobben har en mer rolig eller annerledes kontekst. Et eksempel er fengsel. Der har man også utagering av det tøffe slaget, men mulighetene for å låse inn innsatte er tilstede. Dette er ikke tilfellet på LUB. Man må stå i situasjonen uansett. Denne oppgaven vil derfor favne en stor bredde innen veiledningen, der situasjonene er mange å ta av, og vil derfor by på mange relevante eksempler. Dette ser jeg på som både positivt og nyttig, og vil være med på å skape et spennende helhetlig bilde i veiledningen.

2.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg kort sett på Kirkens Bymisjons historie, deretter LUB sin historiske bakgrunn. Larsens teorier som stammer fra egopsykologien, har fått mye plass, dette fordi de inneholder så mange viktige poeng i forhold til gruppeveiledningen. Struktur, psykisk forsvarssystem, og øvelse på tålmodighet er bare noen av de temaene som har blitt satt fokus på her. Disse eksemplene forteller hvorfor veiledningen er så dypt forankret i organisasjonsstrukturen på LUB.

På slutten av kapitlet har jeg poengtert at veiledningen dekker en skala fra A til Å, siden de har klienter som sliter med lav impuls kontroll, og det de opplever er såpass belastende og anstrengende, at det bryter med vanlige konvensjoner. Derfor kan man si at LUB og veiledningen de har, opererer med en helhetlig tilnærming til de ansatte.

3 Veiledningsteori og teoretisk rammeverk

I dette kapitlet skal jeg gå nærmere inn på hva veiledning er. Veiledning har mange underkategorier som ligger tett på hverandre, og som derfor kan være vanskelige å skille ifra hverandre. Jeg har i denne oppgaven valgt bort noen av disse veiledningsmetodene, siden de ikke er så relevante for gruppeveiledningen de har på LUB. Jeg ser da blant annet bort ifra begrepene mesterlære, mentoring, zen, og NLP eller nevrologvistisk programmering (Skagen 2004). Man kan beskrive NLP som ”undersøkelser av samspillet gjennom hjernen (nevro), språket (lingvistisk) og kroppen, og hvordan dette samspillet kan forandres (ved hjelp av programmering) hvis det ikke er effektivt nok” (Skagen 2004:59).

Jeg legger vekt på veiledning som teori, coaching, og refleksjon over praksis. Jeg skal også presisere forskjellen på direkte og indirekte veiledning, og hvorfor det er viktig å skille mellom disse, siden det blir brukt nye indirekte veiledning fra veilederens side (i denne oppgaven). Handlings og refleksjonsmodellen blir representert, samt veiledning i gruppe. Noe som også er veldig aktuelt i veiledning, og da spesielt gruppeveiledning, er hvordan man skal gi tilbakemeldinger. Derfor behandler jeg også det å gi tilbakemeldinger i dette kapitlet.

Mitt teoretiske rammeverk lærende organisasjoner blir også representert i dette kapitlet. Jeg setter dette i sammenheng med gamle organisatoriske styremåter, og viser hvorfor Senges modeller er viktige i organisasjonslivet i dag. Jeg går inn på hans såkalte 5 disipliner, og da spesielt gruppelæring. Videre tar jeg for meg forholdet mellom dialog og diskusjon, og setter til slutt dette i sammenheng med veiledning i gruppe.

3.1 Hva kjennetegner veiledning?

Det finnes ulike definisjoner på veiledning. Begrepet i seg selv er vanskelig å forklare kortfattet, men i en definisjon ”dreier veiledning seg om å bistå andre til å utvikle sin egen praksisteori”(Lauvås og Handal 2000:50).

Veiledning foregår via en samtale mellom to personer, eller i en gruppe på flere. Når det er flere å tilstede, kan veiledningen lett bli sett på som undervisning, noe det ikke er. Skillet går ved at veilederen ikke står å snakker enveis til sine elever, men at det foregår en sirkulær

prosess der begge/alle er deltagende. I denne forbindelse blir ”veilederen ikke lenger den erfarne ekspert på et fag eller yrke, men en kommentator” (Skagen 2007: 39).

Vi ser altså at veiledning har samtalen som sentrum.

Det er et annet viktig skille som må nevnes for å forstå hva veiledningsbegrepet egentlig innebærer, og det er at den skiller seg fra terapien ved at den ikke behandler menneskers helse, som for eksempel psykiske lidelser (Skagen 2004). Videre skal veiledningen preges av en ”dialogisk virksomhet. Det vil si at veilederen skal være undersøkende, utforskende og lyttende”(Skagen 2004:19).

Et annet poeng nevnes av Rönnerman (1996) og Persson (1999). Etter deres studie i veiledning av lærerteam kom de fra til at ”veiledningen skaper en distanse til egen undervisning, setter i gang refleksjon over egne synsmåter og frigjør tanker om arbeidsmåter og holdninger, noe som fører til endring av inngrodde arbeidsmåter” (Åberg 2007: 78).

3.1.1 Direkte og indirekte veiledning

Veiledning og rådgivning er to begrep det er vanskelig å skille. Det er nærliggende å tro at man kan gi råd når man veileder. Det er på dette punktet det blir viktig å skille mellom direkte og indirekte veiledning. Det blir lite fruktbar veiledning om veilederen skal legge svaret i fanget på veisøkeren, før veisøkeren får tenkt seg om og reflektert. Går man rett på med råd, kan samtalen raskt få lukkede former, der veisøkerens tankespekter lett blir satt i bås. Men finnes det en mellomting her, som for eksempel å gi åpne råd, eller forslag?

Om man for eksempel gir ut tre forslag på veisøkerens utfordring, må veisøkeren selv sondere i dette terrenget av forslag, og blir dermed satt til å tenke og reflektere.

Det er her skillet mellom direkte og indirekte veiledning kommer til syne. Poenget her er at det i direkte veiledning er det ikke noe skille mellom rådgivning og veiledning. Men det forutsetter også at veilederen har mye kompetanse på det området veisøker skal veiledes i. Da blir det også lettere å veilede direkte, enn å bare veilede med kjernen i veiledningen som generelt grunnlag. Veilederen har også opp i gjennom tidene brukt det å vise og demonstrere som pedagogisk metode i direkte veiledning, noe som ligner både på mesterlæremetoden og vanlig undervisning (Skagen 2004).

I den indirekte veiledningen blir rådene få, og demonstrasjon begrenses, dette fordi faren for strategitenkning fra veisøker er stor, altså at veisøkeren kan "kopiere" svarene eller rådene veileder kommer med, snarere enn at egen tenkning og utvikling skjer. I stedet fokuseres det på relasjoner av det symmetriske slaget mellom veileder og veisøker (Skagen 2004).

Den indirekte veiledningen er den metoden som er mest brukt i dag. Et poeng er at det selvfølgelig er vanskelig for en veileder å ha faglig tyngde i enhver persons yrkesprofesjon. Skagen (2004:171) skriver her: " Det ser ut til å være en sammenheng mellom direkte veiledning og fagkompetanse på den ene siden, og indirekte veiledning og bare metodekompetanse på den andre siden"

I Cato R.P Bjørndals artikkel "Rådgiver eller veileder? Forståelsen av direkte og indirekte hjelp" behandles også denne tematikken. Han sier blant annet at "direkte former for hjelp kan knyttes til læring forstått som styring og overføring av informasjon, og læringsteorier som kan knyttes til slik læringsforståelse, for eksempel til visse aspekter ved behavioristisk læringsteori" (Bjørndal 2011: 192-193).

Løser man opp litt i den direkte veiledningsmetoden som det her skrives om, kan det oppstå fusjon på noen områder mellom indirekte og direkte veiledning. Hvordan dette kan oppstå, skal tas opp nærmere i empiridelen av oppgaven.

3.1.2 Coaching

Coaching er den form for veiledning som har blitt sterkt kritisert både innen akademia og media. Coachen blir ofte beskyldt for å fortelle veisøkeren hva han skal gjøre, uten å ha den nødvendige kompetansen for dette. Skagen sier: "Det gjøres også et forsøk på å avgrense coaching fra veiledning. Her er det problematisk at dette coachingbegrepet åpner for å drive terapeutisk virksomhet, uten at coacherne har utdanning, kompetanse eller sertifisering til dette" (Skagen 2004: 113).

Kritikken ligger også i at coachen har lært seg fine ord, som han bruker i samtalen med den veisøkende, dermed høres det overbevisende ut, men løser ingen problemer. Derfor er det viktig å se på hva coaching på profesjonelt plan egentlig dreier seg om.

Opprinnelig betyr det engelske ordet coach vogn på norsk. Uttrykket stammer tilbake til 1500-tallet der det betød noe som ”fraktet verdsatte mennesker fra der de er til dit de ønsker å komme” (Gjerde 2003: 10). Senere har uttrykket blitt brukt innen idretten der coachen har i oppdrag å få den aktuelle idrettsutøver fra sitt nåværende nivå, til et høyere nivå. Den som blir coachet er ikke passiv, men kontinuerlig aktiv og reflekterende (Gjerde 2003). Coaching blir ofte referert til som en indre reise, der coachen er hjelperen til utviklingen av veisøkeren (Skagen: 2004).

3.1.3 Det indre spillet

Når en idrettsutøver skårer mål i håndball eller fotball, eller en turner gjennomfører en skrankeøvelse under De olympiske leker, kreves det full konsentrasjon, fokus og kontroll fysisk og mentalt. På midten av 70-tallet ble denne tankegangen bragt ut av sportsarenaen, og inn i næringslivet og andre bransjer. Det var coacherne som stod for dette.

En av dem het Timothy Gallwey. Han var tennistrener, og skilte mellom det indre og ytre spillet innenfor tennis. Hans hovedpoeng var ”at det indre mentale spillet var en vesentlig faktor for å gjøre gode prestasjoner på tennisbanen” (Skagen 2004:103). Teknikk, trening, og instruks mente han også var viktig, men det er når dette blir komplisert at utøveren begynner å kjenne press, og dermed oppstår det negativ selvkritikk og frustrasjon. Dette forhindrer bedring av prestasjoner. Ved å konsentrere seg om det indre spillet, blir det enklere å prestere som idrettsutøver. Denne konsentrasjonen skulle være avslappet, og det er her hans teori blir et paradoksalt anliggende. Hemmeligheten ved å vinne en kamp ligger i å ikke prøve for hardt. Man må konsentrere seg om spillet, ikke å vinne. Skagen skriver: ”En tilstand av sinnsro er nødvendig for at energi og resurser skal bli frigjort til maksimal ytelse. En slik tilstand skal egentlig ikke læres, for alle har den i seg. Men en del uvaner som hindrer oss i å gå inn i denne produktive tilstanden, må avlæres” (Skagen 2004:105).

Dette minner mye om meditasjon fra buddhismen. Forskjellen er bare at praktiserende buddhister tar seg mer tid til denne meditasjonen, enn en ansatt i et firma, eller en idrettsutøver. Det å beholde sin balanse blir aktuelt i denne sammenhengen. Utfordringen kommer på banen når denne teknikken skal passe inn i våre daglige gjøremål. Gallwey sier at:

” Vi må finne frem til en avslappet selvfølgelighet i forhold til de oppgavene vi skal utføre. Vi må utvikle en sikkerhet som gjør at vi vet at de gode handlingene vil inntreffe. Når vi har en slik sikkerhet, kan vi legge av oss stress mas og tvil. I denne mentale tilstanden vil vi oppleve en følelse av flyt der vi ’er i handlingen’, uten noen blokkeringer” (Skagen 2004:107).

Dette begrepet om flyt stammer fra psykologien (Csikszentmihalyi 2002 i Skagen 2004). En teknikk som blir brukt til å oppnå dette, er å lage et bilde av seg selv i tankene, der en utfører gode handlinger, og så fokusere på dette. Her ser vi klare likhetstrekk med løftbegrepet i veiledning. Dette begrepet står for ” løsningsorientert tilnærming” (loft-instituttet.no). Dette går ut på at man ikke nødvendigvis trenger å forstå et problem for å løse det. I stedet kan man se i motsatt retning og fokusere på det man ønsker skal skje, og heller legge vekt på det (Gjerde 2003).

Med tiden har også coachingbegrepet utvidet seg til at man legger vekt på personlig utvikling, og realisering der hver enkelt skal finne sitt potensiale og få øynene opp for hva slags resurser de sitter inne med. Skagen mener at coaching i dag trygt kan brukes i samme betydning som veiledning, han mener den nå har blitt en slags samlebetegnelse for veiledning, men med bruk av forskjellig formål, metoder og roller. Skagen (2004:104) peker på at det i coaching er som i de mange andre retningene innenfor veiledning: ”Det finnes ingen dokumentasjon som entydig peker mot positive virkninger.” Dermed er det behov for dokumentasjon av veilednings – og coaching - metodene, noe denne oppgaven skal fokusere på med en gruppe som utgangspunkt.

3.1.4 Handlings og refleksjonsmodellen

En modell som står som en av de viktigste innenfor norsk veiledning, er handlings – og refleksjonsmodellen. Dette er også et av hovedårene i gruppeveiledningen på LUB, der det kommer til mer til uttrykk som i refleksjon over praksis. Hvorfor er dette så viktig?

Først og fremst går denne modellen ut på ”å utvikle kunnskapsbasen for profesjonell yrkesvirksomhet gjennom en veksling mellom handling og refleksjon over handling.

Handlingsrefleksjon kan foregå selv om det ikke veiledes, men veiledning kan både kvalifisere for slik refleksjon og øke utbyttet av den betydelig” (Lauvås og Handal 2000: 65).

Vi ser altså her at det blir mer kvalitet ved refleksjonen over den jobben man gjør i hverdagen når det veiledes, man går fra det ubevisste til det mer bevisste plan. Videre skal veiledning innenfor denne modellen hjelpe yrkesutøvere til

” å bli klar over det grunnlaget av kunnskap erfaringer og verdier som yrkesvirksomheten deres faktisk hviler på, enn på å formidle hvordan den ’riktige’ yrkesutøvelsen eller det nødvendige kunnskapsgrunnlaget skal være. Ved å bli mer klar over egen yrkeskunnskap, øker mulighetene for å endre og utvikle kunnskapsbasen” (Lauvås og Handal 2000: 65).

Utgangspunktet er altså her den som veiledes, og hvordan vedkommende føres inn i et fundament på den aktuelle arbeidsplassen. Dette er med på å skape dynamikk, snarere enn kun formidling av hva som skal være ”riktig”, som kan ses på som et mer statisk anliggende.

Men hva skjer egentlig når vi reflekterer? Boud , Keogh og Walker ser på refleksjon som ”en menneskelig aktivitet der vi gjenerobrer (recapture) våre opplevelser, grunner over dem og vurderer dem” (Lauvås og Handal 2000: 72). De delte også opp refleksjonen i tre faser:

*”- Vi henter fram og undersøker det som skjedde,
vi gjenoppvekker følelsene dette skapte i oss, og
vi revurderer opplevelsen og erfaringen” (Lauvås og Handal 2000: 72).*

Med disse tre fasene til grunn ser vi at refleksjonen ikke er en tilfeldig, men en mal på hvordan man kan reflektere med kvalitet, og på et mer profesjonelt nivå. Dette kan videre føre til at man klarere ser gangen i en hendelse, og hvorfor akkurat dette skjedde, eventuelt kan det også klare opp i misforståelser. Samarbeid i en gruppe kommer da opp på et nytt plan, og kan bidra til at hver og en utvikler seg og tenker annerledes. I en gruppeveiledning kan man undersøke om andre sitter med de samme følelsene som en selv, og når man revurderer og

deler opplevelser og erfaringer, kan dette i en gruppe få fram flere synspunkt, og man kan lære mer av hverandres erfaringer.

3.1.5 Gruppeveiledning

Veiledning forekommer i ulike former, og gruppeveiledning er en av disse. I følge Boge, Markhus, Moe, og Ødegård (2009) er veiledning i gruppe en undervisningsform. Den tilbyr ”et læringsfellesskap , der samtalen kan innebære faglige sosiale, kognitive, og affektive sider, der læring konstrueres mellom deltakerne i veiledningen, og der veilederen gir profesjonell støtte i ulike læreprosesser” (Boge, Markhus, Moe, og Ødegård 2009: 10). Samtalen i gruppen baserer seg på dialog, der veilederen følger opp med aktuelle spørsmål, legger vekt på å lytte, og ha en undersøkende undertone. Det er visse krav til struktur til gruppeveiledningen, derfor kan ikke dialogen være likeverdig mellom veileder og veisøkerne, det blir således asymmetri i maktforholdet. Veiledningen krever en viss styring, dette er nødvendig for at læringen skal inntreffe, og det kan da legges til rette for måloppnåelse, som utvikling, forandring og kritisk refleksjon.

3.1.6 Uten gruppeveiledning – hva kan skje?

Lauvås og Handal (2000) sier at selve hensikten med veiledning er å hjelpe de som veiledes til å finne den best mulige måten å drive sin yrkesvirksomhet på i lys av verdier de har , kunnskapen de har tillært seg og erfaringer de sitter inne med.

Det er lettere å forstå sine egne tanker enn andres. Vi kan reagere på enstavelserord, tonefall eller feiltolke dårlige formuleringer, spesielt i stressede situasjoner. I tillegg til dette kan vi også legge til meninger, som ikke er relevante for den egentlige saks innhold. Vi kan til og med tolke stillhet i alle mulige retninger. Men legger man dette til side, og ser annerledes på problematikken skjer noe ganske annet. ” Legger vi derimot vekt på å forstå hva den andre mener, tenker og står for, oppklares mye, og den uenigheten som kan gjenstå er som regel mulig – og interessant – å forholde seg til saklig til uten å være verken konturløs eller autoritær” (Lauvås og Handal 2000: 67) . Det er akkurat denne problematikken som gruppeveiledningen kretser rundt, og prøver å finne gode løsninger på. Uten veiledning er det ikke lang vei til disse nevnte fellene.

3.1.7 Tilbakemelding

I veiledning er et av hovedelementene tilbakemelding. Det er en del utfordringer som knytter seg til hvordan man faktisk skal gi en tilbakemelding, uten at den blir misforstått, eller kan virke sårende.

Jan Spurkeland (2011) har laget en struktur på det å gi og ta imot ros og ris. Han mener at tilbakemeldinger skal *treffe*. Hva mener han med dette? Oppsettet på hvordan en tilbakemelding skal være, ser slik ut:

”Tilpasset (person og situasjon)

Rettferdig

Engasjerende

Fersk

Fyllestgjørende

Emesjonell” (Spurkeland 2011: 207).

Når man tilpasser en tilbakemelding, er det en huskeregel å tenke at alle personer er ulike, og har ulik grad av hva de tåler og ikke. Her sier Spurkeland at det er flere ting å ta hensyn til, det være seg personens legning, en hendelses alvorlighetsgrad, og også konteksten. En gylden huskeregel er at negative tilbakemeldinger bør gis i enerom (Spurkeland 2011).

Videre skriver Spurkeland om rettferdighet, med det mener han at ”det positive må doseres slik at mottakeren liker det. Det negative må veies mer nøye” (Spurkeland 2011: 207).

Her er det en hårfin balanse som går på det å kjenne den andre personen man gir tilbakemelding til. Her kan vi på den ene siden finne personligheter som er svært lite glad i negativ kritikk, til det helt motsatte, personer som ønsker mer negativ kritikk eller kritikk som man mener man kan vokse på og lære av. Slik sett må man se an personen man gir kritikk til.

Dette kan være vanskelig. Her sier Spurkeland (2011:207): ”Mottakerens mottaksevner er helt avgjørende for suksessen”.

Når det gjelder det tredje punktet, om engasjement, er ikke tilbakemeldingen fullkommen om det ikke skjer noe på mottakerens side. Tilbakemeldingen må bearbeides slik at den også kan vokse (Spurkeland 2011).

At tilbakemeldingen skal være fersk, går ut på at tilbakemeldingen ikke skal utsettes slik at den har blitt historie. ”Langvarig utsettelse er alltid tegn på relasjonell feighet (Spurkeland 2009) enten det gjelder ros eller ris” (Spurkeland 2011:208).

Med at en tilbakemelding skal være fyllestgjørende, mener Spurkeland at vi ofte står i fare for å fatte oss i korthet, og da særlig når vi skal gi negative tilbakemeldinger. Det kan sammenlignes med en overskrift i en avis uten den påfølgende informative artikkelen som vi behøver for å vite hele sakens anliggende. For eksempel kan en kollega si til en annen: ”Du ødela hele møtet” (Spurkeland 2011: 208). Dette er en anklage som er lite konstruktiv, den er sårende og lite åpen for videre samtale om problemet.

Emosjonell tilbakemelding er det siste punktet. Den står for ”et emosjonelt engasjement som tydeliggjør ektheten i budskapet. En positiv tilbakemelding skal gis med begeistring, en negativ tilbakemelding skal gis med tilstrekkelig alvor” (Spurkeland 2011: 208). Dette er en god huskeregel for å holde tilbakemeldingene på et konstruktivt nivå. Følelser og kroppsspråk kan vise en mer ekte tilbakemelding, istedenfor smisk. En negativ tilbakemelding som gis med tilstrekkelig alvor kan på en informativ måte danne en ramme på det negative.

3.2 Teoretisk rammeverk: Lærende organisasjoner

Det teoretiske rammeverket i oppgaven er organisasjonslære, nærmere bestemt Senge (1990) sitt begrep om lærende organisasjoner, og videre hans såkalte disipliner innen dette, og da særlig gruppelæring. I forbindelse med gjennomgangen av dette blir det et poeng å se på det teoretiske rammeverket i forhold til veiledning. Oppgaven skal vise hvordan gruppelæring og gruppeveiledning kan utfylle hverandre, ved å finne ulike poenger de to teoriene har, og sammenligne disse, og søke etter ny mening i disse sammenligningene.

Lærende organisasjoner kan lett bli sett på som et ideal, som er lett å lese om, og forstå seg på i teorien, men desto vanskeligere å oppnå i praksis. Veiledningen kommer inn med forslag og metoder for å oppnå nettopp dette.

For å forstå prinsippet med gruppelæring er det nødvendig å gå inn på det overordnede begrepet lærende organisasjoner. Hva innebærer egentlig dette begrepet?

Senges poeng om lærende organisasjoner ligger i tanken om å begrave den gamle styremåten i organisasjoner der hierarki og kun en lærende sjef som ga sine ordre nedover i systemet, var rådende (Senge 1990).

Autoritære holdninger og kontroll av ansatte skulle byttes ut med desentralisering og åpenhet, der delegering skulle komme til sin rett.

Problemet med den gamle styremåten er at denne styremåten skaper stillstand. Det er rett og slett umulig for kun en person å være den eneste som lærer i organisasjonen, med det tempoet som er på så å si alle nivåer i samfunnet i dag. Skal organisasjonen overleve, må det krystalliserte hierarkiet løses opp, og hver og en person må få mulighet til å ta til seg lærdom og utvikling på de ulike rekkene i organisasjonen. På denne måten holdes også noe mer i live, selve juvelen i kronen på en arbeidsplass: Motivasjonen. I tillegg skaper mer lærdom drivkraft i mennesket, Senge sier i denne sammenhengen at læring er lystbetont.

Denne teorien er, som så mange andre teorier heller ikke blottet for kritikk. Man kan stille seg spørsmålet om styringsform, der noen ledere synes det er vanskelig å ha kontroll på en bedrift, når desentralisering skal praktiseres. Det kan finnes mange svar på denne utfordringen, men i denne oppgaven kan man finne et av svarene i veiledning i gruppe. Ved å snakke sammen om hva man gjør, og hvordan man jobber både individuelt og i gruppe, får man en bedre oversikt over gruppen. Om ledere også er med på veiledningen, er dette et pluss, og kan være med på å skape en vinn-vinn situasjon for de ulike partene. Løsninger og viktige avgjørelser kan bli avgjort i en gruppeveiledning, og sånn sett også fungere som en investering i tid, men på lang sikt også ha en effektiviserende effekt, informasjonen når ut til flere på samme tid, og trenger da mindre bearbeiding senere i mange tilfeller.

For å sette denne tanken i et mer utvidet system har Senge skapt noe han kaller for disipliner. Han kaller disse: Personlig mestring, Mentale modeller, Felles visjoner, Gruppelæring, og til slutt Den femte disiplin. Med dette uttrykket ”disipliner” menes det ikke at mennesket skal

legges under lydighet og straff, men ”et fagområde der det gjelder å være i besittelse av visse kunnskaper og ferdigheter” (Senge 1990:11).

Mennesker kan kjenne seg igjen i at det er lettere å se andres utfordringer enn ens egne. Da står man nemlig ikke i situasjonen selv, men betrakter den utenfra og inn, og ikke motsatt. Det kan sammenlignes med kunstneren som stirrer seg blind på eget kunstverk. Det samme gjelder når vi kommuniserer på en arbeidsplass. Vi blir en del av et system vi er innenfor.

Siden vi selv er en del av dette systemet, blir det vanskelig å se hele forandringssystemet. Vi undrer oss over hvorfor problemer aldri blir løst. Fokus på øyeblikkene blir et faktum, og helheten forsvinner. Det er her den femte disiplinen systemtenkningen kommer til nytte. Alle delene henger sammen, men man må ikke glemme det som ligger imellom delene. Først da kan et solid byggverk reise seg (Senge 1990).

3.2.1 Disiplin nr. 1: Personlig mestring

Den første disiplinen som blir presentert, er personlig mestring. Senge sier ”personlig mestring handler om at man kontinuerlig klarlegger og utdypet sin personlige visjon, konsentrerer sine krefter, utvikler tålmodighet og oppfatter virkeligheten på en objektiv måte” (Senge 1990: 13).

Men hvorfor er dette så viktig? For det første er det her snakk om vekst, den veksten som begynner hos hver og en, som igjen ender opp i organisasjonens helhet. Det er viktig at hver og en bidrar med denne veksten. Et annet poeng er balansegangen mellom det å holde sitt eget fag under utvikling, og på samme tid se virkeligheten på en objektiv måte. Om denne virkeligheten er de andre ansatte du har rundt deg, kan det da utvikle organisasjonen om hver og en står øvet og styrket i sitt eget fag, snarere enn om alle er usikre eller enige om alt. Personlig mestring skaper også drivkraft, på den måten at hver og en på en måte får sitt ønske oppfylt ved å vise et bidrag de føler entusiasme for. Til dette sier Senge ”disiplinen personlig mestring tar ikke utgangspunkt i problemer vi ønsker å bli kvitt, men begynner å klarlegge det som virkelig betyr noe for oss, slik at vi kan forsøke å leve opp til vårt høyeste aspirasjonsnivå” (Senge 1990:13).

3.2.2 Disiplin nr 2: Mentale modeller

Disiplin nummer to er mentale modeller. Her er det snakk om ”inngrodde antagelser, generaliseringer eller tankebilder; de påvirker både hvordan vi oppfatter verden og hvordan vi handler. Svært ofte er vi ikke klar over våre mentale modeller eller hvordan de påvirker vår atferd” (Senge 1990: 14). Om vi for eksempel ser noen med tatovering, kan vi straks begynne å tenke at vi har å gjøre med en som tåler en tøff kommentar, uten at dette behøver å stemme. Hva kan man så gjøre for å unngå denne tankegangen? Senge sier her at vi må ”snu speilet innover – lære å oppdage våre indre bilder av verden, bringe dem opp på overflaten og underkaste dem streng granskning. Dette innebærer også evnen til å gjennomføre «lærende» samtaler, der mennesker både blottstiller sin egen tankegang og åpner opp for påvirkning fra andre”(Senge 1990: 14).

Dette henger sammen med veiledningsbegrepet, og da særskilt gruppeveiledningen, der medlemmene i gruppen blottstiller mye av sin indre tankegang, mottar påvirkning fra de andre i gruppen, eller eventuelt har de nevnte ”lærende” samtaler.

3.2.3 Disiplin nr 3: Å skape felles visjoner

Det å ha et mål å strekke seg imot, er noe de fleste organisasjoner opererer med. Senge skriver her at faren ved at en sjef har personlige visjoner, er at de ofte blir navlebeskuende, og de kommer derfor ikke ut som en inspirasjonsfaktor til de ansatte. En felles visjon er å la alle delta på å danne et bilde av fremtiden, snarere enn å diktere en visjon ovenfra og ned (Senge 1990).

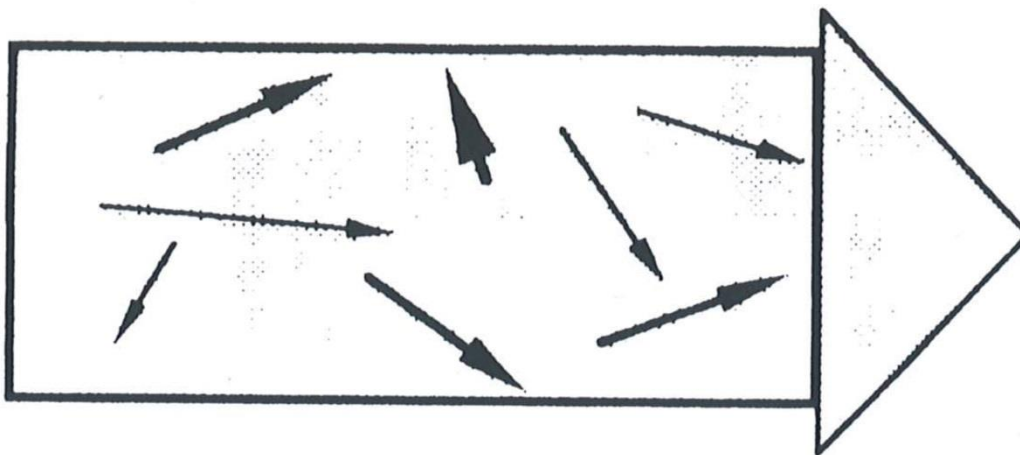
3.2.4 Disiplin nr 4: Gruppelæring – når flere tenker bedre enn en

Den fjerde kjernedisiplinen er gruppelæring. Den har følgende poeng:

For å få en gruppe til å fungere godt, må den fininnstilles. Det som kjennetegner dette, er at medlemmene i gruppen ikke fokuserer i hver sin retning, men heller fokuserer på å gå i samme retning når de jobber. Dette krever også at man blir enige om en felles visjon eller et mål for gruppen. Klarer man å oppnå dette i en gruppe, slipper man å sløse med sin energi. Det som da skjer, er at man utfyller hverandre, snarere enn å jobbe imot hverandre, og gruppen blir da en helhet (Senge 1990).

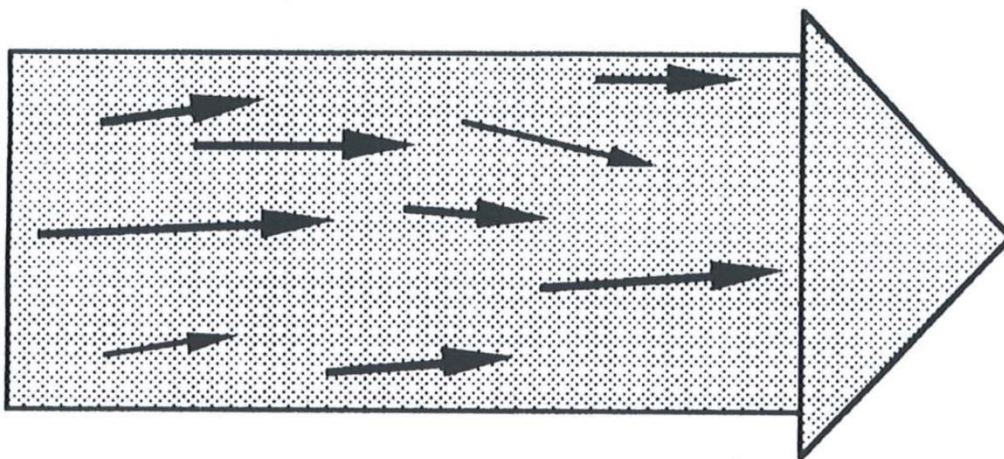
Det er interessant å se på denne teorien i forhold til selve definisjonen på læring. Læring er ”en prosess der erfaring forårsaker permanent forandring i kunnskap eller atferd” (Woolfolk 2004: 128) . Dette er læring som skjer hos hver og en. Men læring må også ses i forhold til omgivelsene. ”For å kvalifisere som læring må forandringen være en følge av erfaring – av en persons samhandling med omgivelsene” (Woolfolk 2004: 128) . I forhold til gruppelæring skal man også da lære i samhandling med andre, noe som byr på ytterligere utfordringer.

Senge beskriver hvert og et individ som har ” ulik grad av ”personlig makt”, dvs. med ulik evne til å nå de målene de har satte seg” (Senge 1990:237). Billedlig ser dette slik ut:



Figur 1. Senges illustrering av personer som har mangel på lagfølelse.

Denne illustrasjonen viser spillere som jobber hardt, men med mangel på lagfølelse og felles måloppnåelse, går alt det harde arbeidet til spille. Om gruppen har en større forståelsesrelasjon seg imellom, kan det illustreres mer på denne måten i figur 2:



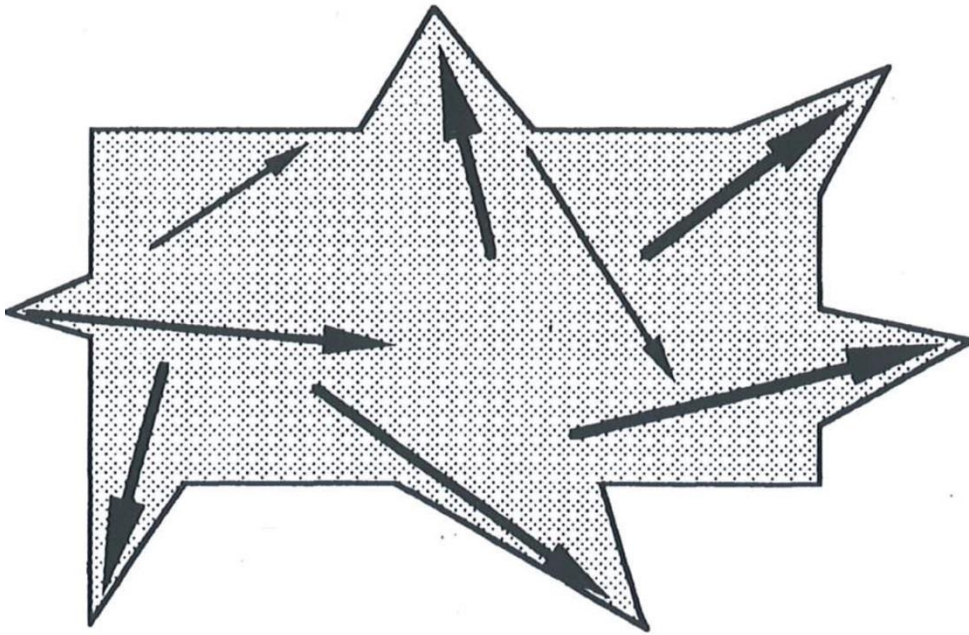
Figur 2. Senges illustrasjon av oppnådd lagfølelse

Denne illustrasjonen hvor pilene går i samme retning, viser også hvordan gruppen har en større forståelse for hvordan de utfyller hverandre.

Dette går ikke automatisk. Det krever at man blir kjent med hverandre, hvilke hensyn man skal ta til hver enkelt i en gruppe, og det kreves øvelse i å jobbe sammen for å komme til dette punktet med å bli fininnstilt. På den annen side kan det også være en utfordring å faktisk bli enige om hva den felles visjonen egentlig skal innebære, da man som forskjellige individ har individuelle ønsker og mål for sin egen jobb.

Kaufmann og Kaufmann (1996) deler denne bli-kjent prosessen opp i fire stadium. Den første er orienteringsfasen som beskrives som en famlende fase, der man blir kjent. Nummer to er brytningsfasen, der medlemmene ofte kommer med sine meninger. Ofte er det mange som kniver om status i gruppen. Nummer tre blir kalt den integrerende normeringsfasen. Under dette stadiet begynner gruppen å utvikle felles holdninger og verdier. Her fordeles rollene og normene utvikles, og gradvis utvikler det seg samspillsmønstre som påvirker gruppedynamikken. Det fjerde og siste stadiet opptrer gruppen mer som en enhet og den er mer stabil.

Senge sier det er når hver og en person føler at man ofrer sin personlige interesse for laget, at det oppstår ubalanse i den personlige makten, men med en intakt fininnstilling ”blir den felles visjonen en forlengelse av deres personlige visjon. Fininnstilling er faktisk en nødvendig betingelse for at individuell styrke skal gi styrke til hele laget” (Senge 1990: 237). Er ikke fininnstillingen til stede i en gruppe eller et lag, vil hver og en sin personlige styrke desto mer dra i hver sin retning, og styrken alle har blir heller en svakhet. Senge illustrerer dette slik i figur 3:



Figur 3. Senges illustrasjon av mangel på fininnstilling

Spørsmålet er da hvordan kan da man egentlig få flere til å tenke bedre enn en, uten at et kaos oppstår?

Det finnes faktisk organisasjoner som gjør gruppens intelligens mindre enn den enkeltes, selv om dette høres paradoksalt ut. Poenget for å unngå dette ligger i å bruke hver og en sin innsikt i komplekse spørsmål. Hver og en enkelt hjerne har hvert sitt potensiale, som kan komme med forslag, ideer og løsninger (Senge 1990).

Kaufmann og Kaufmann har også et syn på hva som gjør at en gruppe fungerer godt. De mener i dette tilfellet at like barn leker best. De sier:

”Som hovedkonklusjon kan vi si at en gruppe som preges av en viss heterogenitet, for eksempel gjennom utfyllende kompetanse og arbeidsstil, kombinert med homogenitet i personlighetstrekk og generelle holdninger, ofte fungerer svært bra. På denne måten kan man oppnå både mangfoldighet og idébrytning i en generell atmosfære av gjensidig sympati og tillit” (Kaufmann og Kaufmann 1996: 245).

Dette er metoder som kan brukes som strategi i gruppeveiledning. Om en gruppe så blir fininnstilt, kan den ses på som en hjerne som opplever kontrollert simultankapasitet der tanker, ideer og løsninger følger samme retning. Men veiledning i gruppe kan også inneholde strategier som kan fremheve fininnstilling. Gruppemedlemmene må nemlig vite hvordan de skal spille sammen. Vi skal utover i oppgaven se hvordan veiledningen kan bidra for å oppnå fininnstilling og bedre samarbeid.

3.2.5 Disiplin nr 5: Den femte disiplinen

Alle de nevnte disiplinene er linket til hverandre, de skal betraktes i en sammenheng og brukes på tvers av hverandre. Senge sier: ”Derfor er systemtenkning den femte disiplinen. Det er disiplinen som integrerer disipliner og smelter dem sammen til en enhet av teori og praksis” (Senge 1990: 17).

I veiledning er et av poengene å knytte sammen teori og praksis, og reflektere over dette, for igjen å komme fram til nye løsninger. På denne måten supplerer veiledningen systemtenkningen. Lærende organisasjoner får enda et verktøy å bygge videre på.

3.3 Hvorfor veiledning i gruppelæringsperspektivet?

Karin Åberg skriver om kollektiv refleksjon i gruppeveiledning av lærere. Her nevner hun at det kan innebære blant annet at ”medlemmer slutter opp om de felles målene, får større forståelse for hverandres måte å tenke på, at konflikter tones ned, forskjeller utjevnes, enighet vokser fram og relasjoner styrkes” (Åberg 2007: 71).

Dette utsagnet viser mange likheter med gruppelæringsprinsippet til Senge (1990), spesielt punktet om det å ha felles mål. Spørsmålet blir da hvordan man skal finne denne veien til målet, der man benytter seg av tankekapasitet og talent hos den enkelte, uten å sløse med energibruken slik Senge nevner. Her ser vi gjennom Åbergs uttalelse at veiledningen bidrar til større forståelse av hverandres måte å tenke på. Altså blir veiledningen her et helt essensielt verktøy til bruk på veien mot det felles mål. På den annen side kan man her stille seg kritisk til ett av punktene Åberg nevner. Det at forskjeller utjevnes, trenger nødvendigvis ikke være målet som sådan. Det er jo nettopp forskjeller mellom gruppemedlemmene som kan lede til et

fruktbart samarbeid, der hver og en sitt talent, evne, tankekapasitet eller spisskompetanse kan utgjøre et bredere og bedre resultat i et større hele.

Poenget er også å sette veiledning i et perspektiv som kan utfylle den, eller at gruppelæringsperspektivet også kan utvides. Siden jeg ikke har sett begrepene nevnes sammen i noen litteratur, kan det da en bli spennende sammenligning, som kan bidra til nye ideer eller tanker om hvordan samarbeid kan foregå på en arbeidsplass.

3.4 Dialog og diskusjon

Siden samtalen er selve kjernen i veiledningens innhold og strategi, er det viktig å gå inn på ulike former for samtaler. Det er sjelden alle er enige i en samtale, og samtalen åpner seg da opp for diskusjon. Men hva kan egentlig være faren ved en diskusjon? Er det ikke bra å diskutere for å få fram ulike synspunkt? Hvorfor trenger vi et alternativ til diskusjon?

Senge (1990) påpeker den markante forskjellen mellom dialog og diskusjon innen gruppelæringen, i en analyse der han støtter seg på teoretikeren Bohm. I en diskusjon kan ulike deltagere komme med grundige versjoner av sine synspunkt, og man kan på denne måten videre belyse dette fra ulike perspektiver. Dette kan være en positiv giv i en gruppe. Men faren ved dette begynner når hver og en ønsker å vinne.

Et konkurranseinstinkt kan være vel og bra, men hva skjer egentlig når dette instinktet tar over? Tanken på å vinne og høste anerkjennelse i en gruppe står i fare for å overskygge det å gå bredere til verks i gruppen, og altså se sammenhenger med de andres meninger, eller det ubehagelige som kan være å se sannheten i øynene. Det individuelle konkurranseinstinktet blir således en hindring for gruppens ve og vel, og situasjoner kan stagnere.

Hva gjør man så? Det er her dialogens kunst kommer inn. Dialog stammer fra det greske ordet dialogos. Dia betyr gjennom. Logos betyr ord eller, i en videre betydning, mening. Bohm antyder at den opprinnelige meningen med ordet dialog var ”den mening som beveger seg gjennom ... en fri flom av mening mellom mennesker omtrent som en strøm som flyter mellom to elvebredder” (Senge 1990: 243).

Når betydningen av å vinne fjernes, blir det rom for noe helt nytt og annerledes. Det blir for det første en større frihet for hver og en å komme med sitt synspunkt, som de etter hvert ser er i ferd med å bli en del av et større hele. Poenget med dialog i forhold til diskusjon er ikke å

vinne, men heller basere vinnertanken på at alle medlemmene i en gruppe har en sjanse til å vinne hvis man sammen gjør en oppgave på riktig måte (Senge 1990).

Det er altså her rom for sammen å gå bredere til verks, med et nytt felt av tankesett som ikke bare bygger på en individuell lukket tanke. På denne arenaen finnes det ikke lenger hindre som defensive holdninger, eller opposisjonelle trekk. Kontrollen går over til desentralisering, og åpenheten brukes på sitt beste.

På denne arenaen oppstår det også noe som går ut over samhandling. Når man sammen danner en felles mening eller visjon, blir gruppen i stand til både utvikling og forandring (Senge 1990).

Dermed er man ute av et fastlåst og eventuelt gjentagende mønster, som når en kunstner stirrer seg blind på eget kunstverk. En ekstern person som ikke ser på bildet konstant, kan se på bildet med nye øyne og faktisk finne feilen som er i veien for å gå videre med selve bildet. Det samme skjer med våre tankemønstre som ikke løftes opp og fram sammen med andre. Her kommer Senge med en god løsning på hva som egentlig skjer når tankene våre løftes opp og fram i en dialog. ”I dialogen kan mennesker observere sine egne tanker” (Senge 1990: 244).

Vi ser altså at våre tanker ikke bare når ut til andre, men blir sirkulært aktive i dialogen, der de treffer andres tanker, for igjen også å komme inn som nye tanker til den opprinnelige personen.

3.4.1 Dialog og diskusjon i veiledningsperspektivet

Hvilken sammenheng har så dette med veiledning i en gruppe? Disse synspunktene kan fungere som gode virkemidler i en gruppeveiledning. Det er under spørsmål som danner seg når vi jobber sammen, at strukturen om dialog og diskusjon virkelig kommer til sin rett. Når man skal snakke om hvordan man har det på jobb, eller hvordan man egentlig jobber sammen, eller hva som skjer med oss når vi jobber sammen under press, kan diskusjon lett oppstå. Det er vanskelig for mange å komme med direkte uttalelser til andre uten å fornærme motparten, eller den velkjente frykten for å si noe dumt foran andre i gruppen. Dette blir lett et emosjonelt anliggende, og Kaufmann og Kaufmann (1996) sier her at positive emosjoner virker inn på hver og en sitt aktivitetsnivå. De presiserer at positive emosjoner øker troen på

at man har mer kontroll over de oppgavene som skal utføres, og at man utfører disse oppgavene med ytterligere optimisme. Ringvirkningene av dette er større engasjement, og en høyere terskel for feil og motgang når det oppstår. I tillegg til dette er det også bevist at positive emosjoner øker idèproduksjonen når et problem skal løses.

Kaufmann og Kaufmann kommer også med kritikk av dette med positive emosjoner. Personer som sitter inne med disse emosjonene, kan også lett bli ukritiske, og dermed senkes også kravene til problemløsning. De mener at negativiteten hos disse personene kan skape bedre resultater. Dette fordi disse personene er mer kreative, og føler seg mer forpliktet til organisasjonsengasjement.

Senge skriver om et viktig skille når en slik spenning eller konflikt oppstår. Man må skille mellom seg selv og tankene sine, det er altså tankene vi holder så hardt på og ikke oss selv. Når dette skillet blir innlært, får man en sunn avstand til tankene sine og får dermed en mer kreativ holdning til de (Senge 1990).

I et veiledningsperspektiv, der mennesker og samtalen er i sentrum, er dette høyst aktuelt. Om man reflekterer over sin egen læring, tenkemåte og læringsstrategi, og har tanken om å skille seg selv ifra sitt eget tankemønster, har man en god kombinasjon som bidrar til en veiledning på høyt nivå. Men dette innebærer at det blir mye å tenke på, det trengs øvelse i dette, som kommer gradvis i en utvikling og kommunikasjon med andre.

Kvale (2007) kommer med en kritikk av dialog som noe progressivt i veiledningsprosesser. Han stiller seg spørsmål ved dialogen, om ikke den er et middel for makt i politiske og sosiale konflikter. Han skriver: ”Jeg stiller meg spørsmålet om en av grunnene til dialogens nåværende popularitet kan være disse nye formene for maktutøvelse og de mulighetene til å skjule makten som det innebærer” (Kvale 2007:65). Han er også opptatt av maktrelasjoner, og nevner utfordringen man møter når bedriftsledere og arbeidere skal gå i dialog, hvor ofte lederen bestemmer saker og tema for dialogen (Kvale 2007).

I gruppeveiledning skal vi i denne oppgaven se at denne modellen løses opp, det finnes en alternativ måte å gjøre det på, der tema kan komme fra begge sider, men at den allikevel må ha en slags styringsstruktur av ulike årsaker.

3.4.2 Grep om samtalens krysningpunkt

Det finnes også en annen sammenheng mellom gruppelæring og veiledning når det gjelder dialog og samtale.

Det er særlig to prinsipper Senge nevner, og det første er at alle som deltar i en gruppe, må se de andre som kollegaer. Det andre prinsippet er at det må være en person som er ordstyrer eller en slags leder, slik at dialogen ikke mister sitt grep (Senge 1990).

Dette er også en veileders oppgave. Veilederen skal ikke bare lytte for så å komme med teoretiske løsningsstrategier, men også som nevnt være en kommentator der det passer seg, og bistå med utvikling av praksis ved en samtales eventuelle krysningpunkt.

I tillegg til dette må veilederen belyse en eventuelt konflikt med sine strategier. Dette kan som nevnt være skille mellom den man er, og sine tanker, eller spørrestrategier der man kan begynne spørsmålet med *hvordan*, som åpner mer opp for refleksjon og tanke hos en person, snarere enn å begynne et spørsmål med *hvorfor*, som har en mer direkte form, og som kan virke anklagende eller konfliktsøkende.

I Folkestads artikkel ”Bør tåle en konflikt på jobben” (2012) vises det til Myklands forskning på konflikter, og hun stiller seg spørsmålet om ikke det også kan være sunt med konflikter på arbeidsplassen.

I denne artikkelen mener Mykland at man utvikler seg gjennom konflikter.

Mykland sier at det som skaper spennvidde i en konflikt er uenighet og avhengighet. Under en konflikt sier Mykland at man kan gjøre noe med enten avhengigheten eller uenigheten. En rettsmekling er en alternativ måte å løse en konflikt på ved domstolene i Norge, og her brukes også disse prinsippene. Avhengigheten kan løses ved og for eksempel skille seg fra den ene parten. Under uenigheter må mekling brukes aktivt. Mykland sier ”det at man er ulike kan stå i veien for og nå et mål, og det er definisjonen på konflikt” (Mykland 2012).

Mykland mener videre at konflikter kan gjemme en positiv virkning i ulike saker, på den måten at man kan få ny innsikt i ulike saker og relasjoner. Konflikttrappen trekkes fram i dette tilfellet, og brukes til å sette fokus på de farer som kan oppstå i en konflikt. Hun trekker fram faren ved å unngå å se sak, men heller skylde på at en person er årsaken til hele problemet. Hun peker også på hvor lett det kan være å blande inn forhold fra tidligere, eller

det å trekke inn andre på arbeidsplassen på sitt lag under en konflikt. Mykland sier til dette at ”god mekleratferd kommer gjennom bevissthet og kompetanse” (Mykland 2012). Man må altså ha bevissthet om hva mekling egentlig er, og når det passer å bruke den. For det andre er det viktig at noen har kompetanse på dette med mekling under konflikter.

Mykland sier at konflikter som behandles på konstruktive måter, gir mulighet for utvikling og kreativitet. Veiledningen er ment å gi rom for også dette. Den skal legge til rette for de nødvendige pauser som må til for å innse hva man gjør under arbeidet, reflektere over det om nødvendig, og sist men ikke minst representere eventuelle løsninger sammen i fellesskap. Nettopp da blir ikke øyeblikket lenger stående alene. Det kan være med på å skape en løsningsorientert samhandling, der man utvikler seg, og lærer noe. Horisonten blir utvidet, og motivasjonen gjør seg til syne.

3.5 Oppsummering

I dette kapittelet har kjernen i teorien for oppgaven blitt presentert. Veiledningen har blitt avgrenset i forhold til hva jeg skal fokusere på og ikke fokusere på i oppgaven, og det gjenstående har jeg da introdusert som veiledningens kjennetegn. På bakgrunn av teoretikere som Lauvås og Handal, samt Kroksmark og Åberg, har jeg redegjort for hva indirekte og direkte veiledning innebærer, noe som er høyst aktuelt i denne oppgaven. Jeg har også skrevet hva handlings – og refleksjonsmodellen går ut på, og hva som skjer med individet når det reflekterer under veiledning.

Coaching er også et begrep som har blitt behandlet, dette for å vise den siden ved coaching som fremhever kvalitet og nytteverdi med tanker fra teoretikere som Skagen, Gallwey, og Gjerde.

I forhold til veiledningen som teori, har også gruppeveiledningen fått en egen plass i dette kapittelet, da veiledning i gruppe naturlig nok er annerledes enn bare en tomanns veiledning, spesielt med tanke på samtalens kontekst, og andre mulige utfall og resultater.

Tilbakemelding har også blitt redegjort for.

Til slutt har jeg presentert de ulike disiplinene innenfor Senges begrep om lærende organisasjoner. Gruppelæring ble særlig lagt vekt på her, og også sett på i forhold til en definisjon av læring med utgangspunkt i Woolfolk. Jeg har satt noe av denne teorien opp imot

veiledning, for at man skal kunne se hvordan man kan bruke elementer fra de ulike teoriene på tvers av hverandre i mange situasjoner. Jeg har skrevet om dialog versus diskusjon og de markante forskjellene på de to begrepene, og til slutt har jeg laget et poeng ut av hva en veileder kan gjøre når en samtale når et krysningpunkt, og konfliktløsning i forhold til dette.

4 Metode

Dette kapittelet innledes med begrunnelsen for mitt valg av metode. Jeg argumenterer for hvorfor jeg valgte intervju som metode, og hvorfor denne metoden passer best til oppgaven.

Jeg beskriver også hvordan min forskningsprosess startet, og hvordan jeg kom i kontakt med LUB. Jeg skal også kort beskrive informantene i dette kapittelet.

I arbeidsprosessen startet jeg med en observasjon, og jeg skal her fortelle hva jeg brukte observasjonen til. Jeg beskriver videre rekkefølgen i intervjuene, og hvorfor jeg har valgt et antall av informanter på fire. Videre skal jeg gå inn på hva kvalitativ metode innebærer, og hvorfor denne metoden passer best til mitt tema.

Jeg skal også gi et innblikk i Kvale og Brinkmanns synspunkter på fenomenologi og hermeneutikk, da dette inneholder prinsipper og teorier som er høyst relevante i forhold til min oppgave. Reliabilitet og validitet blir tema i forbindelse med dette.

4.1 Det kvalitative intervju

Hensikten med et kvalitativt intervju er å innhente informasjon fra dem som intervjues, få et innblikk i deres oppfatninger og syn på et spesielt tema. Derfor var intervju det mest naturlige, og ikke minst det mest passende, ettersom veiledningen innebærer at mennesker gjennomgår grundig erfaringsutveksling. Denne problematikken ville jeg gå i dybden på, og valgte derfor intervju som metode. Dette var også den beste formen for helhetlig tilnærming til veiledningen, jeg var videre interessert i å finne spesielle forhold som eventuelt kunne dukke opp, slik at slike elementer kunne komme med i oppgaven og gjøre den mer dyptpløyende.

4.2 Informantene

Januar 2012 begynte jeg med å lete etter et sted jeg kunne forske på som hadde god veiledning. Etter en del leting, fikk jeg et tips om at de på LUB hadde mange typer veiledning. Jeg tok da kontakt med senterleder, og hun ville gjerne at jeg skulle skrive om LUB, og var også særdeles behjelpelig med hvordan jeg kunne gå fram på institusjonen. Hun

redegjorde også for det totale veiledningstilbudet ved institusjonen (jmf. Kap 2). Jeg bestemte meg da for gruppeveiledningen.

Jeg hadde først en presentasjon av mitt prosjekt under et møte på LUB, der jeg fortalte om at jeg skulle forske på veiledning, og hvorfor jeg hadde interesse for dette. Jeg informerte om at jeg skulle intervjuve veilederen, og i tillegg til dette tre ansatte. Jeg gav de så litt tid til å tenke på om dette var noe de ville være med på.

Veilederen har utdanning som psykolog på uio, på 1980- tallet, og hadde under utdanningen også feltarbeid. Han har jobbet mange år på ulike områder, blant annet i PPT tjenesten, og på 90- tallet jobbet han med rus i A-senteret som behandler, terapeut og fagsjef.

Nå opererer han med en 3- delt uke der han tar konsulent og veiledningsoppdrag. På Larkollen har han vært i 3 år. Ellers har han kurs og seminarer om arbeidsmiljø, ledelse, coaching og konflikthåndtering. I tillegg til dette har han også klienter for individuell terapi, og 2-3 bedrifter der han er huspsykolog, og blant annet jobber med utbrenthet. Han har vært selvstendig næringsdrivende de ti siste år. Med sin lange fartstid som psykolog, har han mye faglig tyngde som han tar med seg inn i gruppeveiledningen på LUB.

Mine tre informanter ble siden trukket ut av avdelingsleder på LUB, og er i et og samme team. Jeg gav mine informanter et skriv der jeg informerte de om prosjektet. Etter avtale med NSD informerte jeg dem også om at datamaterialer ville bli anonymisert, og ingen ville bli navngitt, men at det var muligheter for indirekte gjenkjennelse som utdannings/yrkesbakgrunn eller opplysning om arbeidssted. De ble også informert om at datamaterialer ville bli lagret på en båndopptager, men at dette ville bli slettet etter prosjektets avslutning. Det virket som deltagerne synes det var spennende å delta i et forskningsprosjekt, og uttrykte også at veiledning var noe alle burde få på en arbeidsplass.

Informantene har fiktive navn, noen svar er også blandet dem i mellom, dette er med hensyn til personvern. Svarene mister allikevel ikke sin sammenheng. Naturlig nok blir veilederens svar i oppgaven noe separert fra de andre i gruppen, fordi han er ordstyrer og veileder, og ikke en del av gruppen i det daglige. Han ble også intervjuet med egen intervjuguide. Mine informanter utenom veilederen har følgende bakgrunn:

Petra

Utdannet sykepleier, har jobbet med psykiatri, ortopedisk rehabilitering spiseforstyrrelser og salg. Hun har et års erfaring med ungdom med spiseforstyrrelser .

Jørgen

Jørgen er utdannet 3 - årig vernepleier, har videreutdanning i miljøterapi og erfaring fra barnevernet og som lærervikar. Han uttrykker at det er mer strukturert å jobbe på LUB enn i barnevernet. Dette kan også være fordi ungdommene også er sykere på institusjonen, og har desto sterkere behov for behandling.

Signe

Signe er utdannet førskolelærer, og har også erfaring fra barnevernet.

Det første intervjuet var med veilederen, dette falt seg naturlig, da han er ordstyrer, og sånn sett bestemmer innholdet i veiledningen. Jeg ville også vite hvordan han tenkte, og strukturerte selve veiledningen, dermed ble dette intervjuet også en slags innføring i hvordan veiledningen foregår. Slik kunne jeg lettere formulere gode spørsmål til de andre informantene i gruppen. Han fortalte meg også hvilke tema som var viktige for veiledningen, noe som formet spørsmål jeg stilte til de andre informantene. Jeg hadde ingen båndopptaker i intervjuet med veilederen, det ble kun skrevet notater. Veilederen snakket selvstendig, men alle spørsmålene i guiden ble besvart.

For å forme ytterligere spørsmål til intervjuene med de ansatte, fikk jeg også lov til å observere en veiledningsøkt på 2 ½ time. Det kom frem mange gode opplysninger i denne observasjonen som jeg kunne bruke, og i og med at min veiledningskunnskap stammet mest fra litteratur og ikke praksis, var observasjonen nyttig. Under observasjonen tok jeg ikke noe opptak, men kun notater.

Etter dette kunne jeg lage en mer utfyllende intervjuguide, og det var da klart for intervju av resten av informantene i gruppen (intervjuguiden følger med som vedlegg).

Jeg begrenset meg til å intervju tre ansatte, fordi jeg ville at det skulle være så mye dybde i intervjuene som mulig, slik at jeg kunne få frem den virkelige opplevelsen av veiledningen.

Båndopptageren jeg brukte til intervjuene, prøvde jeg å legge så lite synlig som mulig, slik at den ikke skulle virke så skremmende for mine informanter.

I intervjuene la jeg mest vekt på god kommunikasjon, jeg tenkte at jeg ikke fikk noen gode svar om samtalen var for formell og skjematisk. Åpen samtale ble derfor lagt vekt på, og samtalene hadde en halvstrukturert form.

Hvert av intervjuene var på mellom 30-40 minutter, bortsett fra intervjuet med veilederen, som varte i ca. en time.

Informantene ble ikke informert på forhånd om mitt teoretiske rammeverk, men jeg gav dem en mer generell info om hva det var jeg ville finne ut. Jeg skrev da at jeg ville spørre dem litt om hvordan veiledning foregår i en gruppe, og hvordan de opplever den både individuelt og i gruppen. Jeg skrev også at jeg kom til å gå inn på hvordan de jobber sammen, og hvordan de reflekterer over sin praksis, og tanker de har om dialog og diskusjon som utføres i gruppeveiledningen. Jeg formulerte spørsmålene henimot gruppelæringen, for eksempel når jeg stilte spørsmål om hvilken rolle hver og en av dem representerer, eller om de jobber ytterligere mot det samme målet etter en veiledning.

Jeg delte intervjuet opp i tre deler, deres bakgrunn, veiledningen i lys av gruppelæring, og refleksjon over praksis. I begynnelsen så jeg klare skiller på de tre delene, men underveis oppdaget jeg at temaene hang veldig tett sammen. Dette hadde mye å gjøre med svarene jeg fikk fra mine informanter, de var blant annet veldig opptatt av å snakke om gruppen som helhet, og da å få fram svar som gikk mer på det individuelle plan ble satt litt i skyggen. Dette ble en utfordring, men ingen svakhet, snarere bidro dette til å binde oppgaven sammen på tvers av tema. Min oppgave i dette tilfellet ble å stokke litt om på svarene med hensyn til hvor de respektive svarene passet inn. Alt i alt ble alle svarene i intervjuguiden besvart av de ansatte.

4.3 Forforståelse

Jeg hadde lite erfaring med veiledning fra før, bortsett fra litteratur jeg hadde lest, og som nevnt en veiledningstime på karrieresenteret ved Universitetet i Oslo. Da denne timen var en positiv opplevelse, hadde jeg iboende i min forforståelse at gruppeveiledningen var noe positivt, også for de ansatte på LUB. Under observasjonen jeg gjorde på LUB, fikk jeg også

inntrykk av at de ansatte hadde mye på hjertet, og at veiledningen derfor var nyttig for dem. Min oppgave (som lå utenfor min forforståelse) ble derfor å finne ut hvorfor veiledningen har en positiv effekt på de ansatte, og hva som egentlig skjer med deres tanker og videre handlinger under og etter en veiledning.

4.4 Intervjuet som kunnskapskilde

Steinar Kvale er opptatt av at det er den som intervjuer, og den som blir intervjuet, som sammen produserer kunnskapen. Dette foregår i en samtalekontekst, der relasjonen mellom to personer er språklig narrativ og pragmatisk. Intervjuet som metode står i kontrast til det positivistiske vitenskapssyn der alle data kvantifiseres (Kvale og Brinkmann 2009).

Et viktig punkt innen spørreteknikk er å ikke komme med ledende spørsmål, dette er særlig utfordrende når det gjelder oppfølgingsspørsmål, der man ikke er forberedt på et gitt svar, og derfor må reagere spontant med å spørre slik at man får den informasjonen man trenger, men ikke slik at intervjuerens egen mening skinner igjennom. Slik sett kan intervjuformen som metode ses på som en levende organisme – den er uforutsigbar. I dette tilfellet er det derfor viktig med objektiv distanse, og la denne påvirke i størst mulig grad hvordan intervjueren ordlegger seg. I mitt tilfelle har jeg brukt en metode som Kvale og Brinkmann kaller ”semistrukturert forskningsintervju” (Kvale og Brinkmann 2009: 45). Hovedtrekket innenfor dette uttrykket er at det fokuseres på den som intervjues sin opplevelse av det gitte emnet. Kvale og Brinkmann presiserer at intervjuet ikke er en åpen hverdagslig samtale, men strukturert med en intervjuguide i bakhånd. Den er således heller ikke en spørreskjemasamtale i lukket skjematisk form. (Dette speiler seg godt i ett av mine tre forskningsspørsmål som lyder: Veiledningen – hvordan oppleves den i arbeidshverdagen for de ansatte?) Denne intervjumetoden fører oss mot fenomenologien som jeg nå skal presentere nærmere.

4.5 Fenomenologi

Rundt år 1900 ble fenomenologien grunnlagt som metode. Pioneren innenfor uttrykket var Edmund Husserl, og den ble senere videreutviklet i en eksistensialistisk og dialektisk retning av blant annet Jean Paul Sartre og Maurice Merleau-Ponty. Uttrykket spant særlig rundt menneskets bevissthet og opplevelse, og senere ble den av Husserl og Heidegger

videreutviklet, da skulle det også dreie seg om menneskets livsverden (Kvale og Brinkmann 2009).

Denne tilnærmingen har påvirket den kvalitative forskningen, der innblikket i menneskets oppfatning, interesse, og forståelse av virkelighet har fått oss til å forstå fenomener på nyanserte måter.

I fremstillingen av fenomenologien kommer Kvale og Brinkmann med en del aspekter ved det kvalitative forskningsintervjuet. Et av de viktigste særlig i forhold til denne oppgaven er fortolkning av mening. ”Intervjueren registrerer og fortolker meningen med det som blir sagt, og måten det blir sagt på” (Kvale og Brinkmann 2009: 47). Her er det altså muligheter for feiltolkning av intervjuobjektet, der for eksempel kroppsspråk kan formidle tvetydige ting. Forskerbrillene og den objektive distansen blir her ekstra viktig, så intervjuobjektets mening ikke blir skjev. Den verdifulle informasjonen skal fram.

Videre skal intervjuet være deskriptivt, altså samle inn beskrivelser fra intervjuobjektets verden for så å nyansere dette. Intervjuobjektet må således få spørsmål som også åpner opp for dette, for eksempel: ”kan du fortelle litt om veiledningen dere har hver fjortende dag?” Hvis ikke blir forskningen lite spennende. Underveis kan også informantene forandre mening eller holdning til temaet de snakker om. Dette er relatert til refleksjon, og hvordan man kan bli klar over ting på en annen måte når man tenker mer nøye over et tema, og plutselig kan forstå situasjoner eller tanker på en annen måte når de blir løftet frem i lyset. I empiridelen av oppgaven skal vi se noen eksempler på dette.

4.6 Kommunikasjonsmodell

I et forskningsintervju skal forskeren styre intervjuet. Forskeren har en viss kompetanse på området, og spørsmål som er godt forberedt. Dette kaller Kvale og Brinkmann for ”asymmetriske maktforhold i kvalitative forskningsintervjuer” (Kvale og Brinkmann 2009: 52). Dialogen er også enveisstyrt, det er forskeren som skal komme med spørsmålene og ikke intervjuobjektet. Dermed er rollene tildelt på forhånd i dette asymmetriske maktforholdet. Faren for at forskeren kan manipulere ligger også implisitt i denne relasjonen. Likestilt maktbalanse er en umulighet i forskningsintervjuet, men det er forskerens ansvar å se til at maktutøvelsen ikke kommer ut av proporsjon, slik at den kommer over på et usaklig nivå, der makten utspilles bare for maktens skyld.

4.7 Hermeneutikk og validitet

Hermeneutikk inneholder prinsipper som har den hensikt å ”sikre gyldige fortolkninger av religiøse, juridiske og litterære tekster” (Palmer 1969 i Kvale og Brinkmann 2009: 217). Et av prinsippene er den velkjente hermeneutiske sirkel. Her går det en prosess mellom delene og helheten kontinuerlig. Med en forforståelse for teksten og stadige fortolkninger av den settes delene inn i helheten, slik at det dannes en ny relasjon til helheten gjennom disse delene. I den hermeneutiske sirkel kalles dette ”circulus fructuosus” (Kvale og Brinkmann 2009: 216- 217). Den hermeneutiske sirkel blir altså ikke sett på som en ond sirkel, snarere tvert imot står den for en dypere forståelse for meningen.

Et annet prinsipp Kvale og Brinkmann legger vekt på, og som ligger under de hermeneutiske fortolkningsprinsippene, er at en tolkning av en uttalelse eller mening kan avsluttes når den har nådd et nivå av en stabil kjerne, som er fri for logiske brister.

”Fortolkningen rekker utover det umiddelbart gitte og beriker forståelsen ved å bringe frem nye differensieringer og innbyrdes relasjoner i teksten – derved utvides også dens mening” (Kvale og Brinkmann 2009: 217).

Med tanke på at forskeren skal finne en dypere forståelse av meningen via den hermeneutiske sirkel, blir det i denne sammenheng relevant å se på oppgavens validitet.

Validitet dreier seg blant annet om en forsker får fram det han eller hun ønsker å undersøke. En relevant sammenheng mellom dette og den hermeneutiske sirkel, er når undersøkelsen skal kvalitetssikres gjennom jevnlig kontrollsjekker underveis i en forskningsprosess (Kvale og Brinkmann 2009).

Jeg kontrollerte derfor underveis i intervjuene om svarene korresponderte med mine problemstillinger. Jeg stoppet derfor opp noen ganger underveis i intervjuprosessen, for å sjekke om svarene virkelig kunne brukes i forskningen. Om jeg fikk et svar som var litt uklart i forhold til dette, la jeg til et tilleggsspørsmål. Det samme gjorde jeg når jeg sterkt ønsket å få fram et svar, som uttrykk for hvordan veiledningen virket inn på dem.

Mine informanter svarte som regel presist på mine spørsmål, det oppstod derfor sjelden tvil fra min side om hva slags mening som lå i deres svar. Dette førte også til en enklere fortolkningsprosess, der konklusjonene etter min mening ble trukket på sanne premisser.

Den hermeneutiske metode har møtt mye kritikk. En type kritikker at ulike forskere tolker samme mening og uttalelser forskjellig, og dermed er den ikke vanntett som en vitenskapelig metode. Til dette sier Kvale og Brinkmann at dette selvfølgelig forekommer, men at det ikke skjer så ofte som man tror. Igjen er det her store krav til forskeren med tanke på den objektive distansen, for så å komme til bunns i meningens egentlige kjerne. Dette krever igjen tilspissede spørsmålsformer fra forskerens side. Redningen kan for eksempel være oppfølgingsspørsmål om svaret forskeren har fått er av generell art. Forskeren kan da sirkle seg inn imot den egentlige meningen, noe som gir mer muskler til denne type forskning. Man kan også bruke nøytrale ord som forsker, men man må da også passe på at meningen ikke kommer ut av kontekst, eller at noe forblir skjult.

4.8 Reliabilitet

I denne oppgaven er det relevant å se på om mine funn er reliable. Det spørsmålet som da reiser seg er om en annen forsker hadde kommet frem til de samme svarene som jeg har kommet frem til i denne oppgaven. Reliabilitet i forskningen viser blant annet til hvor nøyaktig og pålitelig en undersøkelse er (Kvale og Brinkmann 2009). Hovedprinsippet her er at jo mindre feilkildene er, dess bedre er påliteligheten i forskningen.

Siden veiledning, og da spesielt gruppeveiledning var et nytt felt for meg, stilte jeg også med blanke ark (bortsett fra en observasjon av en veiledning), med tanke på både spørsmålsformulering, og med kjennskap til informantenes erfaring med veiledning. Om en annen forsker hadde gjort det samme prosjektet som meg, med det samme utgangspunktet, er det mulig at forskeren ville fått de samme resultatene. På en annen side er enhver forsker forskjellig.

Om en annen forsker for eksempel hadde brukt filmopptak istedenfor en liten båndopptaker som jeg gjorde, kan dette være nok til at informantene ville ha reagert forskjellig i intervjuprosessen, og dermed kunne svarene blitt annerledes.

Det samme gjelder tolkning av kroppsspråk. I min intervjuprosess satt samtlige informanter rolig og fattet, og det var ikke mange situasjoner som oppstod der kroppsspråket tilsa at jeg måtte omformulere et spørsmål, eller tolke kroppsspråket for å tilspisse et svar. Men en annen forsker ville kanskje gjort dette, og dermed ville intervjuprosessen så vel som svarene, også blitt annerledes.

Med en båndopptaker som hjelpemiddel til intervju av de tre ansatte, ble også nøyaktigheten styrket. Underveis i transkriberingsprosessen var båndopptakeren særlig viktig da informantene kom med svar på spørsmål som hadde relevans til flere av temaene og spørsmålene. Dette gjorde at jeg enklere å utforme oppgaven i den retningen jeg ønsket, med en tilstrekkelig nøyaktighet.

For å kunne styrke reliabiliteten kan man også se tilbake på liknende studier som er gjort tidligere. Etter min jakt på tidligere studier under tema veiledning fant jeg ikke noe lignende studie å sammenligne med. Derimot er det studier som er gjort av lærere under studieperioden, der gruppeveiledning har blitt praktisert. Dette er relevant i forhold til min oppgave, men ikke i så stor grad. Dette er etter mitt skjønn mye på grunn av konteksten. Studie og jobb er to forskjellige arenaer, og blir derfor vanskelig å sammenligne. I tillegg til dette er gruppe medlemmene på Larkollen i ekstreme situasjoner i møte med vanskeligstilt ungdom, noe som kan være tilfelle også i andre institusjoner, men der gruppeveiledning dessverre er fraværende, og forskningen likeså.

4.9 Oppsummering

I dette metodekapittelet har jeg skrevet om min arbeidsprosess på LUB og hvorfor jeg har valgt kvalitativ metode, og intervju for oppgaven. Jeg har skrevet om hvorfor jeg begrenset et antall av informanter til 4, og om observasjon og bruk av denne, samt intervju som metode.

Min forforståelse har også kort blitt redegjort for. Med utgangspunkt i Kvale og Brinkmann har jeg berørt fenomenologi og hermeneutikk med en kritisk distanse.

Validitet har blitt gjennomgått, der jeg har fortalt om fortolkningsprosessen under mitt arbeid.

Reliabilitet ble behandlet om på slutten av kapitlet, der det ble vist til mine bestrebelser på nøyaktighet i forskningsprosessen.

5 Veiledningen- hvordan oppleves den i arbeidshverdagen for de ansatte?

I dette kapittelet skal jeg først redegjøre for veilederens måte å jobbe på, dermed får man et bedre overblikk over hvordan selve veiledningen foregår. Veilederen kommer også med en avgrensning av veiledningen, og han har klare meninger om hva veiledningen skal innebære når det gjelder form. Denne formen skal jeg belyse nærmere, for å vise hvordan de andre informantene også er med på å forme veiledningen.

Deretter tar jeg for meg informantenes opplevelse av veiledningen, og hva slags nytte de har av den. Jeg går inn på tema de liker eller ikke liker å ta opp, og overføringer og motoverføringer i forhold til hva ungdommen på institusjonen går igjennom. Jeg skal også vise på hvilken måte veiledningen kan gi et annet perspektiv i informantenes tanker og handling, og til slutt gå inn på hvordan veiledningen kan fungere som et sikkerhetsnett.

5.1 Veilederrollen

Veilederen forteller at da han fikk henvendelse fra Larkollen, skrev han tilbake at han ikke ville praktisere en veiledning som handlet om fag og metode med tanke på de som jobber med ungdommen, derimot gikk tilbudet hans ut på følgende stikkord for strategi:

Romslig refleksjon over praksis, samarbeid, rolleforståelse, erfaringsutveksling, kollegastøtte og egen ivaretagelse. Videre sier han (spm.5):

”Veiledningen begynner med en innsjekk, har noen noe de vil ta opp og få respons på? De ansatte i gruppen bringer til torgs temaene de vil snakke om. Ofte er dette like ting. Ofte er det mye drøfting og høytenkning rundt en krevende ungdom, eller hva det gjør med oss når en ungdom slutter. Vi mennesker er gode på å starte ting, men ikke avslutte ting.”

Veilederen er opptatt av at veiledningsøktene ikke skal være et ekstra behandlingsmøte som går på tiltak ovenfor ungdommene. Her går det et viktig skille. Veilederens hovedpoeng er å bringe temaene over på hvordan man orker å stå i situasjonene man hankses med daglig, eller

om noen tenker såpass mye på jobben slik at de tar den med hjem. De ansatte skal ha tid til seg selv. De skal reflektere over hvordan de er som miljøterapeuter eller kollegaer, lure på hva andre ser i dem, og tenke over hva som er deres styrke og svakhet. Veilederen er også opptatt av motivasjonen rundt arbeidet til miljøterapeutene.

Veilederen får et tilleggsspørsmål om han har en direkte eller indirekte stil på veiledningen, og da svarer han at den er indirekte, dette for at materiale i gruppen skal komme fram, og at de selv må finne sine svar. Han er også opptatt av verdispørsmålet som kan være hvor mye skal vi tåle av ungdommene, hvordan beskytter vi oss, og hva står vi for. Han sier (spm 10):

”Når det gjelder konflikthåndtering, så er deltagerne veldig snille med hverandre, og vi har satt fokus på omsorg og støtte fremfor konfrontasjon når de jobber sammen.”

De må trene på å bli tydeligere med hverandre, og kjenne igjen hva som er forskjellen på konstruktiv versus destruktiv tilbakemelding. Her sier veilederen at han har regien i samtalen, han står ikke for inputen, men er mer opptatt av å skape et trygt rom. Inkludering er dermed et stikkord her, og den kommer til syne på flere måter (spm.13):

”Noen av prinsippene her er at jeg inviterer de som ikke sier så mye, men dette er ingen tvang. Som ordstyrer er jeg opptatt av at alle skal med. Når noen vil ta opp noe vanskelig, spør jeg: skal vi ta dette nå?”

Veilederen sier at han også er opptatt av at veiledningen ikke fungerer som en terapi – time eller selvutviklingsgruppe, det skal være veiledning. Det at alle skal med, er med på å skape et trygt rom; å lufte om alle er klar for å snakke om en spesifikk vanskelig ting, kan også føre noe annet med seg. Veilederen er veldig opptatt av at det ikke skal være et ubehag å møte til veiledningen, derfor har han ingen konfronterende tone i gruppen. Han mener det er vanskelig å finne en mellomløsning på det å være direkte konfronterende og det å være indirekte som kanskje igjen blir for forsiktig. Veilederen mener her at det hadde vært lettere om gruppen

hadde vært mindre, kanskje fem-seks stykker, da hadde det vært enklere å være mer krevende, fremfor å legge energien i å trekke gruppen sammen.

5.2 Informantenes opplevelse

I det første spørsmålet om veiledningen (smp.4), blir informantene spurt om hvordan de opplever gruppeveiledningen de har hver fjortende dag. Jørgen sier at veiledningen er en viktig del av jobben, for da får man litt tanker om hvordan man gjør ting. Videre sier han:

”Jeg er jo veldig glad i veiledning da, sikkert fordi jeg synes det er greit å kunne gi gode råd, også synes jeg det er greit å få gode råd og, jeg. Vi jobber jo veldig tett sammen, og vi bruker hverandre veldig mye i jobben, og jeg tenker at vi er nødt til å ha den formen for veiledning.”

Jørgen mener videre at en god veiledning har reddet dem mange ganger fra å gå inn i ungdommenes depresjoner, med tanke på dette med overføringer og motoverføringer i jobben de gjør.

Signe sier om veiledningen:

”Den er veldig kjærkommen, det er i mine øyne en nødvendighet, den er egentlig uvurderlig for å si det sånn, det er jo noe som jeg unner alle å få, fordi at den er en så viktig luftekanal og også som en gruppedynamisk faktor.”

Hun sier videre at hun ikke har vært på arbeidsplassen så lenge, og har derfor via veiledning fått mulighet til å bli kjent med de andre på en veldig fin måte. Signe mener også at gjennom veiledningen finner man ut hvor man står. Hun understreker hvor viktig det er å lufte frustrasjon, oppgitthet, eller positive ting. Hun mener at det er de flinke til når de jobber sammen, men allikevel er det mange ting som blir stående i løse lufta, som de kan ta opp i veiledningen. Hun forteller hun merker forskjell på det i forhold til den forrige jobben hun hadde, der de ikke hadde veiledning, der ble veiledning veldig etterlengtet. Det var spesielt en

hendelse der de voksne var veldig negativ i forhold til en ungdom forteller Signe, de måtte da til slutt ha veiledning:

” Og det var faktisk så enkelt som at vi tok det opp på den veiledninga der, så snudde en hel personalgruppe. Så: den er så uvurderlig fordi den samler oss, og vi kan få snakka ut om ting , og vi trenger ikke å være enige eller noe sånt noe, men det gjør noe med oss.”

Hun mener også at veiledningen er med på at ikke alle blir utslitt, man kan bli sint og lei seg i veiledningsgruppa. Det er dette som er en del av egen ivaretagelse som veilederen er særdeles opptatt av. Signe gir også uttrykk for en nysgjerrighet og glede over veiledningen på institusjonen:

”Det høres kanskje litt rart ut, men når jeg søkte på stillingen her, så gikk jeg inn på nettet og leste litt om institusjonen. Og det med den veiledningen de hadde her var en av de tingene som fikk meg til å tenke at oi, så flott, at de har veiledningen fast hver fjortende dag, det var faktisk en av de tingene som jeg gleda meg til.”

Petra sier om opplevelsen av veiledning at:

” Det er jo bare veldig positivt og nyttig og også krevende, men utrolig verdifullt fordi vi jobber så tett og så må man på en måte lufte litt seg imellom og ... ja ... det er rom for alt, og man blir bare utslitt altfor fort hvis man ikke får lufta, også gjør det jo mye med samspillet, man slapper mer av sammen, og kommer nærmere kollegaene sine”

Petra uttrykker hvor mye det er som bygger seg opp i et menneske i den bransjen som de jobber i. Hun mener alle burde ha veiledning for å få ut eventuelt frustrasjon, og den gleden det faktisk er å sette seg ned og ta seg tid. Petra sier at hun neppe hadde holdt ut jobben hvis det ikke hadde vært for veiledningen. Allikevel synes hun det er krevende, dette fordi hun må bruke andre og nye sider av seg selv hele tiden, og også gi noe fra den private biten i

personligheten, og være åpen om hva som beveger henne, og gi uttrykk for hva som er vanskelig.

Petra får et tilleggsspørsmål her, om hun pleier å bli sliten etter en veiledning.

”Ja! Jeg er det, absolutt, jeg er ofte litt sånn spent på forhånd også, hvis man for eksempel har med seg et tema, og så er de jo veldig engasjerte alle sammen, synes jeg, så du bygger deg opp litt på en måte, med tanke på hvordan blir det mottatt og hvordan skal jeg legge det fram, og tør jeg å legge det fram?”

Petra sier at hvis hun har jobbet en hel dag først også, og da er midt oppe i noe av det hun vil ta opp, kan ting bli veldig følelsesladet før hun kommer over i de faglige vurderingene.

I neste spørsmål (spm. 5) blir informantene spurt om hvilket utbytte de har av veiledningen, og om det er spesielle tema de liker.

Jørgen svarer på dette at veilederen er veldig ålreit. Han forteller at han åpner opp for alt, og han begynner veiledningen med om det er noen som har noen temaer å ta opp.

”Når noen tar opp et tema, å er det ofte noe vi andre kjenner igjen også, og det er jo et godt tegn tenker jeg, for vi er liksom på felles plan da.”

Videre forteller Jørgen at det er veilederen som bestemmer hvilke temaer som skal prioriteres, men at han har vært flink til å høre etter hva det er som har vært mest aktuelt. Jørgen sier at de legger ikke bare inn sine egne tema, men man legger også merke til andres behov. Det har vært en sånn veldig behagelig tone i veiledningsgruppa sier han.

Signe har et litt annet syn på det med tema:

”Ja, jeg er så feig at jeg synes det er mye lettere å snakke om ungdommene enn oss selv. Jeg er ikke like komfortabel med det, men det er meg som person. Noen ganger hadde

det sikkert vært bedre om vi hadde snakket om litt mer personlige ting på en måte, fått rensa opp litt.”

Hun sier at det hadde også vært bra for hennes egen del, for på den måten å kunne se seg selv på en annen måte. Hun sier det blir for personlig å snakke om seg selv, hun er også redd for at noen skal bli tråkket på tærne, eller at noen skal føle seg krenket.

Petra kommer opp med noe av samme problematikken, men med en litt annen vinkling:

”Ja, jeg liker jo at det blir ikke bare en drøfting av ungdommen, men at vi er flinke til å holde oss til det vanskelige kanskje, det har lett for å bli veldig faglig og at vi diskuterer fag og ikke samspill oss imellom da.”

Hun sier at det er situasjoner der hun har vært høy på adrenalin, der hun har konsentrert seg veldig med å bevare roen, og ikke bli for mye revet med av følelser, hun sier det kan skje mye i en sånn situasjon. Hun forteller om den vanskelige tofeltsveien der de voksne samspiller og ungdommene utagerer, og hvor vanskelig det da kan være å få kontroll over en gitt krevende situasjon, der pulsen stiger og roen allikevel må være intakt. Gjennom veiledningen får de landet på en måte, og analysert situasjonen om det trengs. Hun ser på dette som en nullstilling, der man kjenner at man har brukt både hodet og sjelen på en måte.

For at informantene skal gå ytterligere inn i denne problematikken, og tanken på hvordan veiledningen virker inn på de, får de spørsmål om en problemstilling som ligger til grunn i at de på LUB blir en substitutt for foreldrene til ungdommen, og at ungdommene kan trigge punkter hos de der det til tider kan bli vanskelig å beholde roen (spm. 17). Hvordan bidrar veiledningen spesifikt til å få ut frustrasjon over disse situasjonene?

Jørgen sier her:

”Veiledningen bidrar ganske mye, for i hverdagen på jobb, så kan jeg blåse ut om disse hersens ungdommene som berører meg der og der og får meg til å grine og le og alt. Men i veiledninga synes jeg ofte at det blir stilt fra et litt annet perspektiv.”

Jørgen sier at han ser på en annen måte hvorfor ungdommen berører en, og man innser også hva slags rolle man har i forhold til ungdommen under veiledningen. Det er noe med selve settingen som gjør at man får gjort noe mer konstruktivt enn bare å blåse ut om hvor frustrerende jobben kan være. Jørgen sier:

” Der kommer veiledningen inn som en god funksjon, at man får reflektert mer enn ellers.”

Videre sier han at tilbakemeldinger kommer lettere og fortere i veiledningssettingen, dette fordi kollegaene ser hverandre utenifra. Det er annerledes når de blåser ut om ting på kontoret, for man går ifra kontoret rett etterpå. Dermed blir det ikke noe ro og fokus over frustrasjonen som oppstår. I veiledningen er det rom for dette, for eksempel kan de under veiledningen snakke om at en ungdom ser annerledes på en kollega enn de andre, kanskje nettopp fordi en blir som en farsfigur. Under veiledningen analyserer de hvor sterk denne rollen blir. Ved å snakke om dette sier han at man får ryddet opp i følelsene sine, og de andre kan da være med på å rydde resten.

Signe ser her veiledningen som et slags fristed:

”Der er det lov til å være både sint og lei seg og frustrert og forbanna og du får lov til å gjøre alt der. Og de andre tillater deg at du er sånn fordi det går på en måte nesten i en slags syklus på hele avdelingen fordi at alle har en tøff periode hver.”

Hun sier at som miljøterapeut sparer man opp det man vil si i løpet av uken og snakker om det i veiledningen. Det som der blir snakket om, tar de seg videre med inn i hverdagen, dermed får de snakket seg ut av situasjoner som er vanskelige på jobb, mener hun. En annen sak er at de kjenner hverandre såpass godt at de ofte kan se det på hverandre når de har en dårlig dag, og at veiledningen har hjulpet på med å se dette:

”Fordi at når en sier at nå er jeg så lei, da kan vi andre si at ok, nå går vi inn og tar den ungdommen og så kan du koble ut litt. Så vet vi at når du er klar så kommer du tilbake. Den er uvurderlig. Rett og slett”

I denne forbindelse får Signe et tilleggsspørsmål om hun tar med seg jobber mindre hjem på grunn av veiledningen:

”Ja, mye mindre og det er 80-90 % på grunn av veiledninga. Det at jeg vet at der har jeg et pusterom, du kan ikke bytte veiledningen med noe, nei, den er så spesiell.”

Petra svarer på utfordringen med det å bli en substitutt for foreldre, og hva veiledningen kan gi henne i forhold til dette:

”Det er jo mye forskjellig da, det er jo en følelse av ja, å få et nytt syn på noe, lagt fra seg ting som frustrasjon, meninger, og det at følelsene kommer til uttrykk, for det gjør det jo ikke når vi sitter på møter, da er det jo mer sak vi snakker om. Vi får jo også oppklart ting, og opprettet større forståelse for hverandre og ungdommene.”

Petra nevner også debriefing, når noen er berørt av en heftig situasjon som for eksempel en drapstrussel. Hun sier at dette kan gjøre noe med en, men i veiledninga får man sjansen til å gjøre seg ferdig med ting som dette. Ringvirkningen av det å gjøre seg ferdig med en sak, gjør at du på nytt igjen kan møte ungdommen dagen etterpå da mer nøytralt mener hun. Hun sier videre:

”Det er jo ikke alltid du er helt klar for det når du har vært gjennom noe tøffe episoder som dette med ungdommen. Da er det vanskelig å late som ingenting når ting som dette setter en støkk i deg.”

5.3 Oppsummering og Diskusjon: Hvordan oppleves veiledningen for informantene?

Vi ser ut ifra disse svarene at veiledningen står igjen som en positiv opplevelse. Med de sistnevnte uttalelsene til grunn, viser det seg at veiledningen for dem er viktig i hverdagen.

Dette kommer særlig til uttrykk da Petra sier at veiledningen er veldig positiv, men også krevende. Man skal altså gi noe av seg selv, og likeså ta imot av andre. Petra sier også at en av de største utfordringene de har er når de voksne skal samspille når ungdommen utagerer. Her ser vi et av de viktigste kjerneproblemene gruppen hankses med. Petra sier veiledningen er med på å lande disse situasjonene, og kan på denne måten ses på som et sikkerhetsnett for de ansatte, og bidra til at situasjonene de befinner seg i kan få et annet perspektiv.

De blir også bedre kjent med hverandre på veiledningen. Dette har noe med veiledningens setting å gjøre, og gruppemedlemmene må bidra på en annen måte enn i det daglige, og det finnes ikke minst mer tid til å ta opp spesielle saker også.

Gruppemedlemmene er under mye press i jobb hverdagen sin, og det er mange hendelser de stadig opplever som de ikke får tid til å snakke om i gangene. På veiledningen får de da satt noe av dette på agendaen, og som Signe sier, blir veiledningen en luftekanal, der de finner ut hvor de står. Sånt sett blir det et bedre miljø, og bedre samspill de imellom. I henhold til dette tar de også over for hverandre om en har gått lei. Dette er uvurderlig for dem, veiledningen skaper sånt sett en lettere hverdag for dem, der de tar seg tid til å analysere situasjoner, få ut noe av sinne, og møte ungdommen med nye øyne, slik Larsen (jmfr kap. 4) er opptatt av.

5.3.1 Styring og veilederrollen

Det ble i teoridelen av oppgaven skrevet om forskjellen på direkte og indirekte veiledning (Skagen 2004, se kap.3). Vi ser her at veilederen har valgt en indirekte veiledningsmodell for ivaretagelse av alle de 14 i gruppa. Måten han åpner veiledningen på, er veldig indirekte, der alle kan komme med et tema, litt som en brainstorming, der konteksten er influert av mye åpenhet. Allikevel kan vi i hans veiledningsstil se en fusjon mellom den direkte og indirekte veiledningen, og det har med styringsformen å gjøre. Han har valgt å ta på seg rollen som regissør og ordstyrer, slik at samtalen holder seg til det fokuset som det er meningen gruppeveiledningen skal ha. Med så mange i gruppen kan dette være utfordrende.

Denne sjongleringen mellom de to ulike modellene ser ut til å fungere bra i denne gruppeveiledningen. Styringsmåten veilederen har, skaper også en direkte link til den indirekte mer avventende stilen, særlig når veilederen sier at han skaper rom for at deltakerne kan komme med inputen. Slik sett blir materialet i gruppen løftet fram, og de får reflektert seg fram til egne svar. Veilederen selv bidrar med trygge rammer rundt de temaene som kommer på dagsordenen.

Veilederen påpeker selv utfordringen det er å sjonglere mellom den direkte og indirekte konfronteringen. Han vil nødvendig skape noen konflikt med den direkte formen, men synes allikevel den indirekte stilen blir for forsiktig her. Løsningen han selv kommer med på dette problemet, er at gruppen skulle vært i mindre antall, slik at ikke det meste av energien går med til å holde gruppen sammen.

Senge (1990 se kap. 2.) skriver også om viktigheten av at det er en som styrer samtalen i en gruppe. Han presiserer også at hver og en må se de andre som kollegaer. Det gjør de i denne gruppen på LUB i høy grad, og veileder presiserer hvor etisk oppegående de er. Dermed kan de i teoretisk forstand også utfordres på et annet plan, nemlig Senges tanke om hvordan man kan ta avstand til tanken i dialog med andre.

5.3.2 Den objektive distansen

Senge kommer med en pekepinn på hvordan man innen gruppelæringen kan få til en mer saklig diskusjon eller dialog, der gruppens medlemmer kan se på temaene de snakker om på en mer objektiv måte, snarere enn på den personlige måten. Dette krever selvsagt øvelse og terping, siden det i hverdagen (som her på LUB) skjer så mye, at det er vanskelig å huske på alle teknikker for godt samarbeid.

Utfordringen som de ansatte på LUB møter i denne sammenhengen, er at det er vanskelig å komme utenom det personlige, siden fokuset under veiledningen skal være mye rettet henimot hvordan de jobber sammen, egen ivaretagelse, og hva som egentlig skjer med de når de jobber med ungdommen. De er her nødt til å by litt på seg selv, dermed er man langt inn i den personlige sonen. Men kan Senges teori være med på å belyse denne utfordringen?

Om man for det første tar utgangspunkt i at noen i en gruppe har et større konkurranseinstinkt enn de andre i gruppen, kan vi i Senges ånd se for oss at vi tar bort dette ønsket om å vinne, og gå fra diskusjon til dialog. Da blir det plass til noe nytt og annerledes, og friheten til å komme med ulike synspunkt utvides. Dette kan bidra i gruppen på LUB på den måten at det blir større trygghet rundt dette med å si noe. Med flere synspunkter fra flere hoder åpnes det opp for flere elementer til gruppelæring satt i system. Etter Senges syn blir da alle vinnere.

For det andre er det viktig å lære seg å løfte tanken ut fra seg selv og inn i gruppa. Når den da strømmer gjennom gruppen, og man får tilbakemelding på dette, kan man i dette øyeblikket se sin egen tanke på avstand gjennom de andre, for så å gå over i den mer objektive sonen. Dette ser vi da Signe i gruppen liker best å snakke om ungdommen, hvis ikke blir det for personlig mener hun. Allikevel skulle hun ønske at de alle kunne snakke litt mer på det personlige plan, og få rensert litt opp som hun sier. Utfordringen viser seg når de i dette tilfellet jobber med mennesker, det dreier seg ikke om produkter de skal selge, eller salgsvtaler de skal få i havn. Derfor blir det en dobbel utfordring å se objektivt på saksrelasjonene i veiledningen, slik Senge sier.

Petra etterlyser også mer samtaler om samspillet dem i mellom. Med Senges teori til grunn er ikke dette lenger nødvendigvis så vanskelig. Når tanken til en person strømmer igjennom gruppen, og kommer tilbake, kan vi si det med Larsen sine ord at det er muligheter for at tanken kommer tilbake i ”foredlet form” (Larsen 86). Signe sier i begynnelsen av intervjuet at hun gjennom veiledningen lettere finner ut hvor hun står. Jørgen er også inne på dette, da han sier at veiledningen er en viktig del av jobben, fordi han da får en del tanker om hvordan han gjør ting. Han presiserer dette videre med hvordan han selv kan gi råd, eller hvordan de andre gir han råd. Han sier de bruker hverandre mye i jobben, og dette med råd blir mye av innholdet i deres kommunikasjonsform.

Dette med å få tanken på avstand kan også være et verktøy til å bli tydeligere med hverandre, slik veilederen sier de må trene på. Med objektiv distanse blir det rom for tydelighet ikke bare overfor hverandre verbalt, men også for å se tankene tydeligere på det saklige nivå, snarere enn det personlige. Spurkeland berører dette tema når han skriver om relasjoner, og sier at ”det objektive er en umulighet i mellommenneskelige forhold. En kan tilstrebe objektivitet, men det ender alltid med en viss subjektivitet” (Spurkeland 2011: 209). Til ettertanke ser man da hvor vanskelig denne tilstrebingen kan være. Dermed ender dette opp som et problem i

veiledningen som blir evigvarende, noe man alltid må trene på, og tilpasse til enhver samtale eller situasjon.

5.3.3 Overføringer- motoverføringer

Et viktig funn fra empirien om hvordan veiledningen oppleves, er at veiledningen bidrar på et særlig punkt i de ansattes hverdag. Den er med på å sette stopper for å dra dem ned i ungdommenes depresjoner, og dermed også hindre en ringvirkning av motoverføringer av depressive tanker fra de ansatte til ungdommene. Dette er også noe av det veilederen legger stor vekt på, han vil forhindre at de tar med seg jobben hjem. Signe mener at veiledningen setter stor stopper for at hun ikke tar med seg jobben hjem. Egen ivaretagelse er også med på å sette fokus på dem selv som personer, noe som løfter tanken bort fra ungdommens depresjoner, og inn i eget ønske om en depresjonsfri tilværelse. Dette bidrar veiledningen også med når de får muligheten til å dele de tunge erfaringen med hverandre.

Her kommer et av Senges (1990) sine hovedprinsipper frem: flere tenker bedre enn en (jmf. kap. 3). Vi ser i dette tilfellet at fokus på egen ivaretagelse i veiledningen ikke bare hjelper den enkelte, men også hele gruppen. Dette er også med på å bidra til at de jobber med hverandre, istedenfor å jobbe imot hverandre, da de under veiledningen får satt ord på hva som er de mest dominerende utfordringene. Lagfølelsen Senge snakker om (jmf. kap 3) til gruppen stiller seg sterkere i dette tilfellet.

Petra sier i tillegg til dette også at veiledningen bidrar til at de ikke blir helt utslitt. Veilederen har erfaring med å jobbe med utbrente i arbeidslivet. Om de ansatte ikke hadde hatt veiledning der de trener seg på å ikke gå inn i ungdommens depresjoner, eller får ut frustrasjon slik at de ikke blir utslitt, er ikke veien lang til utbrenthet. Petra understreker dette med å si hvor mye som kan bygge seg opp i et menneske av frustrasjon i den bransjen de jobber i, og at hun neppe hadde holdt ut om det ikke var for veiledningen.

5.3.4 Når veiledningen gir et annet perspektiv

Når informantene får spørsmål om hvordan de gjennom veiledningen takler at de blir ungdommens substitutt for foreldre, blir de ivrige på å svare, det er tydelig at dette er også er et av kjerneproblemene.

Jørgen sier at han får blåst ut i gangene sinne og frustrasjon. Men i veiledningen er det annerledes. Da innser han på en annen måte hvorfor ungdommen reagerer som de gjør. Han blir også ekstra klar over hvilken rolle han egentlig har ovenfor ungdommen når han sitter i veiledningen. Når de som her får rollen som forelder, blir det også viktig med for eksempel grensesetting, beholde roen, og gi de den lærdommen som disse ungdommene ikke har hatt sjanse til å motta før.

Det er også noe med settingen mener Jørgen, og sier han får reflektert mer. I henhold til dette kommer den indirekte veiledningsmetoden her til sin rett. Veilederen blir her den gode hjelperen, og ikke minst kollegaene. Vi ser at uttrykket coaching (jmfr kap 3) og dens egentlige betydning vogn, det å føre et menneske fra et sted til et annet og da på et høyere prestasjonsnivå, passer inn på veiledningssituasjonen her.

Dette med rolleavklaring og settingen i veiledningen speiler over på holdningene de voksne bygger opp rundt ungdommen. Larsen (86 jmfr kap 2) sier hvor viktig det er med relasjonsbygging og ytre sosial struktur rundt barnet. Dette er ikke lett når en miljøterapeut for eksempel får en drapstrussel fra en ungdom slik Petra snakker om. Men med en debriefing i veiledningen takler terapeutene dette bedre. Veiledningen er også med på å skaffe balanse her ovenfor ungdommen. Etter veiledningstime blir den voksne blir mer balansert, og rustet til å takle ungdommen på en annen måte, og det allerede dagen etterpå.

5.3.5 Veiledningen som sikkerhetsnett sett med Senges briller

Signe ser på veiledningen som et slags fristed. Man kan gjøre alt der sier hun, le, bli sint, og frustrert. Videre sier hun noe annet viktig:

Når en er lei av en annen ungdom, kan man ta opp dette i veiledningen slik at de andre blir klar over dette, og lærer da om kollegaens reaksjonsmønster. De andre kan da ta over ungdommen til den som er utslitt og lei, har kommet til krefter igjen. Dette fungerer som en uvurderlig faktor for informantene. Veiledningen blir som et sikkerhetsnettverk, der de vet de har noe å lene seg på når ting blir for tøft. I denne settingen legges det også til rette for at de ser hverandres styrker og svakheter slik veilederen er opptatt av at gruppe medlemmene skal bli klar over.

Ser man på dette med Senges briller, er dette representativt for at flere hoder tenker bedre enn ett. Arbeidet går lettere, der alle er tilstede i situasjonen, er klar over hvordan situasjonen er, og jobber da ut ifra dette.

Dette passer godt inn i Senges gruppelæringsprinsipp, der det ligger i kjernen at det er nettopp her gruppen lærer. Ikke bare gjennom å skåne en annen kollega, men også sette seg inn i hvordan den andre kollegaen har det. Mentale modeller er også aktuelt i denne sammenhengen. Tankene til miljøterapeutene blir mer blottstilt i en veiledningstime, deres indre bilder blir ytterligere gransket, og åpner opp for å få en påvirkning fra andre. Lærende samtaler som Senge er opptatt av får et betydelig spillerom i gruppeveiledningen.

En tredje ting som også kommer ut av dette, er samarbeid basert på omsorg. Gruppen står her sammen, og Senge sier her at ”når grupper virkelig lærer ”oppnår de ikke bare glimrende resultater, men de enkelte medlemmene av gruppen opplever langt raskere personlig vekst enn de ellers kunne ha fått” (Senge 1990: 15). Dermed oppnår man også den personlige mestringen som Senge legger så stor vekt på. Den personlige mestringen representerer her drivkraften de ansatte sitter inne med, og kan vise ovenfor hverandre. Gjennom veiledningen får da flere vist sitt bidrag de føler entusiasme for, og de løser samtidig sine utfordringer i plenum.

5.4 Oppsummering

Sammenfattende har vi i dette kapittelet fått en oversikt over hvordan veiledningen oppleves, sett både fra veileders side, og informantenes side.

Det har kommet fram at veiledningen oppfattes som uvurderlig for de som jobber på LUB, den redder de mang en gang ifra å gå inn i ungdommenes depresjoner gjennom at de samtaler, vurderer og analyserer sine roller, og situasjonene de er i. Veiledningen yter mange bidrag for de ansatte. Den er med på å lande situasjoner som har vært vanskelige, for eksempel når en ungdom utagerer, og de voksne midt i dette må samspille og beholde roen. Veiledningen er da med på å samle dem etterpå, men også generelt i andre situasjoner. Veiledningen er også krevende på sin måte, man skal gi noe av seg selv, men det er også opp til hver og en hva de vil bidra med. Sånn sett er veiledningen både trygg og fri.

Fra funnene som har blitt presentert, ser vi at veiledningen også bidrar til at de blir ekstra godt kjent med hverandre på flere plan.

Disse utfordringene har blitt sett på i lys av det teoretiske rammeverket og Senges teorier innen gruppelæringen. Å få en kreativ distanse til sine tanker har blitt diskutert med referanse til både Senge og Spurkeland sine tanker om dette.

6 Gruppelæring og veiledning

Dette kapitlet setter fokus på den komplekse gruppelæringen, og hvordan informantene opplever veiledningen som et bidrag til den. Når det er mange som jobber sammen på et lite sted, er det lite som skal til før det blir ubalanse i gruppen. Samtidig er det også lite som skal til for at de jobber bedre sammen. Vi skal her se litt på hva veiledningen kan bidra med i forhold til dette.

Siden gruppelæring og veiledning er et såpass omfattende felt, vil dette kapitlet bli delt opp i ulike tema, med drøftningsavsnitt underveis.

Vi har tidligere i oppgaven sett på temaet rolleavklaring i forhold til ungdommen.

Terapeutene må også gå litt inn i sine egne roller i forhold til hverandre skal gruppelæringen fungere mer optimalt. Under veiledningen kan de bli mer klar over sin egen rolle i forhold til de andre, noe vi skal se nærmere på i første del av dette kapitlet. Det blir i forbindelse med rolleavklaring også sett på om gruppen er fininnstilt.

Etter rolleavklaringen blir det da viktig å se hvordan de ulike rollene kommuniserer med hverandre. Er det bevisst eller ubevisst kommunikasjon som er rådende? Tema i forbindelse med dette blir prosess i kommunikasjon og handling, og videre hvordan kommunikasjon kan gå av seg selv.

I lys av kommunikasjon blir det også viktig å se på tilbakemeldinger, og hva veiledning kan bidra med på dette feltet.

Meningsytringer blir siste tema i kapitlet, der det blir diskutert hvorvidt det er rom for å si sine meninger under veiledningstimene.

6.1 Roller

Informantene får spørsmål om hvordan de utfører jobben med de andre de jobber sammen med, og da med tanke på hvilken rolle de representerer (Spm. 6). Signe sier:

”Jeg representerer nok en grunnleggende omsorg for ungdommene. Også har jeg en sånn i meg at det er en grunn til at de er som de er og det er svært lite selyforskyldt da, det er så mange faktorer som gjør at de er der de er.”

Signe sier videre at hun har en forståelse for at ungdommene har en sykdom, en diagnose, og at hun jobber med ungdommen ifra det perspektivet. Signe sier også at hun bruker mye av seg selv i jobben, og erfaringer fra sin egen oppvekst. Hun er også inspirert av sine foreldre, som alltid har vært åpne for å ta folk for det de er, uten å kategorisere. Hun forteller også at hun fikk muligheten til å ta spesialpedagogikk fordypning under førskolelærerutdanningen sin. Dette takket hun nei til fordi hun tenkte at hun ikke ville komme til å jobbe med barn med spesielle behov allikevel. Det gikk senere opp for henne at hun hadde kjent seg selv dårlig, fordi allerede før hun hadde begynt på den utdanningen, gikk hun på barnepleierstudie, og fikk da kontakt med særlig ett barn.

”Jeg hadde praksis i seksten uker, og der var det en gutt som allerede var ferdig stempla, som jeg søkte veldig til, vi fikk en god connection, og den dagen jeg slutta, så sitter han og gråter. Og da tenker jeg at jeg har hatt det i meg hele veien, men jeg har bare ikke skjønt det med en gang da.”

Hun sier at i hele sin jobbkarriere har hun alltid sett noen barn som ikke er helt A4. Når hun har så mye erfaring med å jobbe med disse barna, har hun underveis funnet metoder å jobbe med dem på, som har gjort at de klarer å fungere inn i en gruppe på en god måte. Det er spesielt dette informantene tar med seg når hun jobber med de andre kollegaene sine.

Petra har en annen type rolle i gruppen:

”Hmmm.. Jeg har jo medisinansvaret, så jeg kommer og gir litt sånn føringer og beskjeder i forhold til det, litt informativt rundt det ... og prøver å være litt streng holdt jeg på å si, men jeg er nok veldig medspiller, teamarbeider, veldig på likt nivå som de andre”

Hun er også veldig opptatt av å være kreativ, og finne på ting som er annerledes enn det de andre gjør, hun bruker mye humor slik at hun har det gøy med ungdommen. Når hun snakker om å være streng, mener hun at miljøterapien er litt mer dynamisk, altså den blir sett på fra mange ulike sider der det er rom for å diskutere, reflektere og drøfte. Dette kan man ikke når det gjelder medisin. Derfor blir informanten mer regelbundet her enn de andre i gruppen, reglementet må følges for å få jobben gjort.

Jørgen får spørsmål om hvordan han bruker sin erfaring og bakgrunn når han jobber med ungdommene(spm 13). Gjennom dette spørsmålet kommer det frem en viktig rolle han presenterer i gruppen. Han sier at det viktigste med erfaring er at man får en ro etter hvert, og dette er noe han har vært opptatt av å formidle til de som er nye. Dette er å jobbe mot et mål, men det er ungdommens ansvar hvis en ungdom ikke har stått opp for eksempel. Det er da viktig at de da ikke bare setter en grense, man må faktisk også representere denne grensen. Følger ikke ungdommen denne grensen, så betyr det ikke at den voksne ikke har satt den grensen, og det er her roen kommer inn. Han unngår mas om at han må få til ting, og passer på å ikke bebreide seg selv seg selv, for han gjør det han skal allikevel, og han kan derfor ikke ta ansvar for alt som skjer i etterkant. Noe må ungdommen ta ansvar for også, mener han, og han tenker at den roen han har, har også smittet over på ungdommen. På denne måten blir prosjektet at du formidler at det er viktig at du står opp, og ikke bare at de skal stå opp fordi de må opp.

”Formidlinga blir sånn sett viktigere enn resultatet da, og denne tankegangen tar det tid å få, synes jeg .”

Jørgen sier han tar dette med seg inn i veiledningen. Et eksempel han nevner er at det var en ungdom som var på stikk, som de oppsøkte. Han hadde da med seg en ny kollega. Formidlingen til ungdommen gikk da ut på at vi ønsker deg tilbake igjen, men vi kan ikke bære deg tilbake. Valget må de ta selv.

Diskusjon A: roller og gruppedynamikk

Med tanke på Senges teori om roller og gruppedynamikk skal vi her se hvordan dette arter seg hos informantene.

Selv om de alle har samme jobb som miljøterapeuter, ser vi at de allikevel har ganske ulike roller. Felles for disse rollene er at de fremstår som tydelige, informantene er fast bestemt på hva akkurat de representerer. Kaufmann og Kaufmann (Se kapittel 3) kaller dette for rolledifferensiering, altså hva slags roller gruppedeltakerne har i gruppen. Ofte er det markante skiller mellom rollene. En tar ofte rolle som klovn, det ser vi noe her da Petra liker denne rollen, men også viser tydelige grenser og strenghet som hun kaller det, ved blant annet medisinsansvaret. Noen tar også ofte lederrollen i gruppen, her virker det som hver og en gjør det, dette kan også ha noe med å gjøre at hver og en av dem også har ansvar for spesielt en eller to ungdommer på fast basis. Igangsetteren er også en annen rolle som ofte dukker opp. Det ser ut som denne rollen også er jevnt fordelt i gruppa. Dette er vel også en av egenskapene de må ha for å fungere i jobben som miljøterapeut, med tanke på hvor opplevelseshurtig ungdommen er, og at opplevelser med mestringfølelse og positivitet som ringvirkninger også må organiseres og i gang settes fra de voksnes side.

Diskusjon B: Hvordan jobber de bedre sammen etter en veiledning? Er gruppen fininnstilt?

Mål kan lett bli diffuse om de ikke blir repetert, oppdatert eller satt ordentlig fokus på. Uklare mål kan føre til uklar jobbstruktur og famlende handlinger som kan gå i oppløsning.

Senge er opptatt at i gruppelæring må man jobbe henimot det samme målet. Informantene synes at de gjør nettopp dette, men hvordan klarer de å holde målene fritt for uklarheter? Er det paradoksalt med klare mål siden det føres en indirekte veiledningsform i gruppeveiledningen?

Poenget er at veiledningen må ta tak når målet blir diffust. Steina Kvale sier når veien blir for vanskelig, er det en rekke årsaker til dette. Derfor er det ikke alltid lett å kjenne igjen problemer når de oppstår. Dette fordi at "veien kan være usynlig eller mangler helt" (Kvale 2011: 251). Noen ganger er det for mange valgmuligheter, eller man vil skifte retning. Det kan også være slik at noe har tatt en retning som fører den gale veien. Dette påvirker selvsagt også målene, og veiledningen kan her bidra til å klargjøre veien, komme med alternativer til

riktig retning mot målet, som samtidig i denne sammenhengen må bli klargjort. Det hjelper lite å rense opp i inngrodde arbeidsmåter om målet også er inngrodd.

Veiledningen på LUB har som tidligere nevnt hovedtema i seg som veileder bidrar med. Refleksjon over egen praksis av romslig art, samarbeid, kommunikasjon, tanker om egen rolleforståelse, erfaringsutveksling, kollegastøtte og egen ivaretagelse. Samtidig belyser dette målene i gruppen, og er med på å holde fokus mot dem, og klargjøre målene i jobben de gjør i det daglige. Målene er ikke bare ungdommen, men hvordan man jobber med ungdommen slik at de skal få et bedre liv. Dette innebærer faktorer som ligger i kulissene i veiledningen (slik som nevnt her). Jørgen nevner dette da veiledningen bidrar til gruppen, at den klarer bedre å stå i utfordringene de møter med ungdommen.

Et annet mål veilederen har prøvd å sette fokus på, er at de to teamene må prøve å trekke det beste ut av hverandre når de jobber sammen. Dette har vært utfordrende og har under veiledningen ikke blitt rodd helt i havn, og skulle vært i dette tilfellet blitt satt litt mer fokus på. Samtidig sier Signe til dette at situasjonen hadde vært verre om veiledningen ikke hadde vært tilstede her.

Målene i gruppen fungerer her ikke som enheter i periferien, men det er klare mål som inneholder brede prinsipper de bruker aktivt.

6.2 Kommunikasjon i lys av veiledning

Jørgen får spørsmål om han synes det er lettere å kommunisere med de andre i gruppa etter en veiledning (spm.7).

”Det er klart at om noen i gruppa har uttalt i veiledningen at han synes det har vært vanskelig å jobbe med den eller den ungdommen, er det klart at du etter veiledningen tar med deg ut at nå skåner jeg medarbeideren min litt for den ungdommen, eller at man sier nå kan jeg ta det og så kan du slappe av, eller gjøre noe annet lystbetont.”

Han sier at de tar med seg veiledningen ut igjen, om de ikke hadde gjort det, synes han at veiledningen hadde vært bortkastet. Han mener det er et poeng at hvis veiledningen skal

skape en utviklende prosess, så må de også ta den med videre inn i jobben. Det er dette han mener er fordelen med veiledningen, man får satt ord på ting, for settingen blir en annen når man er på en vakt med de andre.

Signe mener:

” Jo, jeg synes på en måte at vi fungerer helt greit i det hverdagslige og de på mitt team, der er det veldig greit, jeg føler ikke at vi har noe usnakket. Vi har klart å skape en gruppedynamikk som gjør at vi trenger egentlig ikke å si så mye til hverandre for ting skjer av seg selv og ja...det er så lett på en måte da.”

I og med at gruppen er delt opp i to team, mener hun at hun ikke kjenner de andre på det andre teamet så godt. Om det er slik at de sier noe som hun reagerer på, sier hun ikke så mye tilbake, men biter det litt mer i seg. Men allikevel mener hun at veiledningen har vært med på å bidra til at de to teamene har kommunisert bedre sammen. Hun ønsker at veilederen kunne ha utfordret dem litt mer når det kommer til dette. Samtidig tenker hun at den veilederen de har nå, tenker at de har vært sårbare på andre områder, så det er kanskje ikke noe de vil støte på.

Petra synes de er veldig flinke til å jobbe sammen og hun sier om gruppen:

”Stort sett veldig bra med de fleste, vi har et tett og lett samarbeid som går litt av seg selv, og det kommer vel litt av at man har jobbet lenge sammen og drøfta mye. Og da trenger man på en måte og ikke si så mye da.”

Hun mener at veiledningen er med på å styrke kommunikasjonen innad i gruppen. Den gjør at de blir mer kjent på personlig basis som mennesker, og ikke bare som kollegaer og profesjonelle. Hun sier at de jobber med så mange spekter av seg selv, og at man i denne jobben bruker seg selv som den man er på en måte.

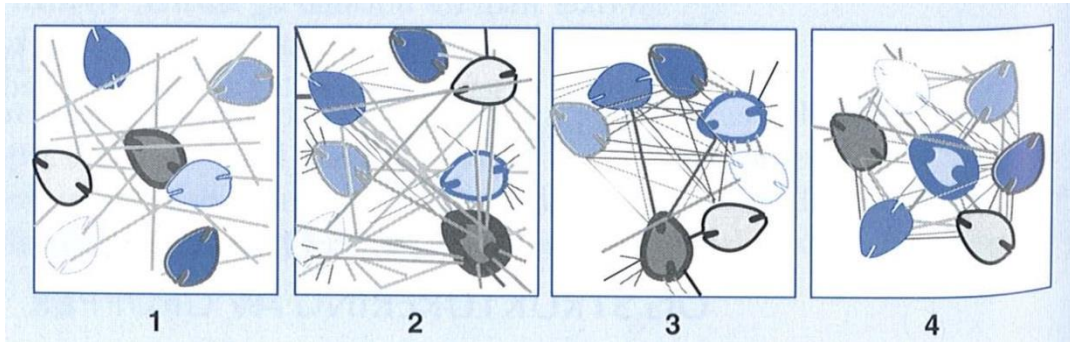
Diskusjon A: Prosessen

Senge presiserer at gruppelæringen tar tid å forme. Informantene har kjent hverandre i over ett år, noe som i dette tilfellet er nok til å få til en velfungerende gruppelæring, der fininnstillingen er intakt. Men dette skjer ikke automatisk.

Kaufmann og Kaufmann har som vi har sett delt denne prosessen opp i fire stadium (se kapittel 3).

Veiledningen står på sidelinjen av denne teorien. Informantene er enige om at de blir kjent med hverandre på en annen måte i under veiledningen. I den famlende fasen kan man da si at informantene har befunnet seg i en tofeltsvei samtidig: Den faglige biten i den daglige jobben, og veiledningen, som er to ulike fora. Dermed har de blitt kjent på to plan, som gir dem flere ben å stå på. Med tanke på brytningsfasen, innbys det i veiledningen til å si sine meninger, dette er selvsagt frivillig, men denne oppfordringen i veiledningen gjør det enklere å bidra med kommentarer. Dette bringer oss over på stadium tre der medlemmene begynner å utvikle holdningene og verdiene sine sammen. Ved å ettertrykkelig snakke om dette i veiledningen oppstår det igjen en dualitet mellom jobben som fag og veiledningen. De utfyller hverandre og bidrar dobbelt til å nå det fjerde stadium der gruppen blir sett på som en sterkere enhet.

Med dette til grunn bidrar Kaufmann og Kaufmann godt til Senges teori om fininnstilling. Veiledningen bistår med selve treningen henimot fininnstillingen med en veileder som opptrer undersøkende forskende og lyttende. Når gruppe medlemmene analyserer hvordan de jobber sammen, diskuterer hva som fungerer og ikke fungerer, guider hverandre og hjelper hverandre med en vanskelig ungdom, er alt dette elementer som fører gruppen på rett vei mot godt gruppesamhold. Derfor møter de ulike rollene hverandre her, på et grunnlag som er med på å hjelpe dem med å møte hverandre også på tvers av rollene, og jobbe med hverandre, snarere, enn mot hverandre. Kaufmann og Kaufmann illustrerer denne prosessen på denne måten:



Figur 4. illustrasjon som minner mye om Senges illustrasjon for gruppelæring og fininnstilling.

Diskusjon B: Hvorfor går kommunikasjonen av seg selv?

Det virker som tydeligheten informantene har i sine roller, er med på å gi en mer dynamisk flyt i gruppen, der de ofte automatisk vet hvordan de skal forholde seg til hverandre.

Veilederen snakker også om hvor etisk oppegående informantene er. Dette gir også et godt grunnlag for samarbeid dem i mellom.

Like barn leker best nevner Kaufmann og Kaufmann (Se kapittel 3). Det som Kaufmann og Kaufmann sier her, er tilfellet i denne gruppen, og en forklaring på hvorfor de jobber så godt sammen. Både Signe og Petra synes at de ikke trenger å si så mye til hverandre, det er mye som går av seg selv. Jørgen kommer med et eksempel der de noen ganger skåner hverandre hvis en har slitt mye med en ungdom. Tar de dette opp i veiledningen, tar han det videre med seg i jobb hverdagen, der kommunikasjonen angående et problem som dette er ferdig snakket om i veiledningen, og derfor kan gjøres om til handling, og bedre automatikk i kommunikasjonen når de er på jobb. Her ser vi at veiledningen har en funksjon, altså den bidrar til å utføre handling, fremfor at den bare er en trøst.

Dette kan også ses i lys av den personlige mestringen til Senge (Se kapittel 3). Med de rollene informantene har, får de også mulighet til å komme med bidrag de selv føler entusiasme for.

Slik sett blir de ikke usikre, men er allikevel enige i måten å utføre sine oppgaver på.

Energien får her en fin flyt, der det ikke sløses mye med den slik Senge snakker om (Se kapittel 2). Veiledningen styrker dem her ikke bare faglig men også personlig, og på det punktet møter de den personlige mestringen når den er ment som å ikke ta utgangspunkt i problemer de ønsker å bli kvitt, men klarlegge det som virkelig betyr noe for dem. På den

måten er de på vei til å leve opp til sitt høyeste aspirasjonsnivå, plassert midt i kjernen av en gruppe.

6.3 Tilbakemeldinger

Jørgen får videre spørsmål om han gjennom veiledningen har lært noe om å gi tilbakemeldinger med tanke på konstruktiv versus destruktiv kritikk (Spm. 8). Informanten sier klart ja her, og at dette temaet har vært aktuelt i veiledningen mange ganger, han mener at det skaper veiledningen litt. Han sier det er viktig at de temaene som blir tatt opp, ikke går på bekostning av noen andre, allikevel skal de være aktuelle for avdelinga. Han nevner det med kritikken og hvordan man skal gi den til en kollega slik at den blir konstruktiv og tatt imot på en ålreit måte, han synes gruppen har vært flink til dette. Han sier videre:

”Det er jo ikke alltid det er sånn at det er hva skal jeg si for noe... negativt da å gi negativ kritikk, men det er noe med det å undre seg , i hvert fall sånn som jeg har funnet ut av det, å si sånn som at hva tenker du rundt det, eller hvorfor tok du det valget, eller hvordan tror du at den opplevde det, altså det å spørre, istedenfor å si noe sånt som at det var jo helt håpløst, for eksempel.”

På denne måten mener han at den andre kan få fram sitt syn, uten en negativ innramming på saken. Han sier dette er en mild måte å gjøre det på, men han tror at den er veldig effektiv. Han sier videre at dette har det vært rom for i veiledninga. Jørgen snakker videre om hans tidligere erfaringer med konfliktjobbing versus omsorgsjobbing og hvordan man møtte ungdommene. Det er nok ikke noe tema som legges inn i veiledninga, men man kan legge det inn hvis man planlegger det litt, og da blir jo folk engasjert i det og at man slik får i gang en prosess.

Signe sier at de har hatt en bolk på dette med kritikk, da gruppen ble delt opp i to team. På denne tiden ble det en slags kniving mellom teamene fordi de hadde ulik måte å jobbe på. Dette ble også lagt merke til av ungdommene som kommenterte måten de jobber på, og ble litt opptatt av dette.

”Og da var det kanskje ikke den beste dialogen mellom teamene, og da hadde han veilederen en bolk på det. Hvordan gi tilbakemeldinger og hvordan ta tilbakemeldinger og litt sånn. Vi lærte nok en del sånn sett.»

Hun sier at det viktigste de har fått fram når det gjelder tilbakemeldinger, er når noen tør å si ifra om at en sak taper de litt, på den måten at man er ekstra sliten og hvordan de andre da kan få øynene opp for den som sier ifra. Det fører til at man da kan tenke at man da kan stille litt ekstra opp for den kollegaen som sier ifra. Disse broene som da danner seg innen gruppa, er uvurderlige synes hun, dette fordi man her er inne på ivaretagelse av hverandre, og Signe sier at dette er kjempeviktig.

Hun får tilleggsspørsmål om det var sånn at de jobbet mer henimot det samme mål etter denne bolken. Hun sier her ja, men allikevel føler hun at gruppen har vært flink til å jobbe mot det samme målet hele tiden. Hun nevner her møtevirksomhet versus veiledning, der det i et vanlig møte er lettere å ikke bry seg så mye om det som blir tatt opp. Hun har også opplevd at noen har sagt at de ikke er enige i det som ble sagt på møtet, for så å gjøre noe helt annet enn det de ble enige om. Eller ikke gjøre noe av det de ble enige om. Denne kulturen finner man ikke på LUB, og dette er mye på grunn av strukturen og veiledningen, som hun mener har vært med på å hjelpe dem ytterligere mot å jobbe mot det samme målet.

Petra sier at de for en stund tilbake hadde en kommunikasjonskrasj der gruppen delte seg litt opp i to. Veilederen kom da med litt informasjon om tilbakemeldingsbiten og en veldig fin kunnskapsoppdatering på dette:

”Vi ble spurt i alternative måter å si ting på , hva er konstruktiv tilbakemelding. Hvordan høres det ut da, at vi kom med forslag til alternativer til hva vi kunne si. Det var en veldig bra runde på det.”

Petra blir spurt om hun etter denne bolken kunne skille bedre mellom den destruktive og konstruktive delen, og om hun ble mer bevisst på dette. Hun sier ja til dette, og kommer med et eksempel på en som buste noe ut til henne på en brå måte i en stresset situasjon. Da de hadde debriefet dette fikk de en ny kjøreregul. Hun sier allikevel:

”Ja, men så får vi se hvor lenge det varer da, det er som glemmer kjørereglene når man har det hektisk, og glemmer hva man gjorde forrige gang man tråkka noen på tærne.”

Diskusjon: Hvordan bidrar veiledning med tanke på tilbakemeldinger?

Det er en velkjent utfordring å komme med tilbakemelding uten å fornærme den som skal motta den. Jørgen har funnet en løsning på dette og sier at han undrer seg gjennom å stille spørsmål, slik sett får han gjennom en indirekte måte å gi tilbakemeldingen på, forhåpentligvis vite direkte den andre partens intensjoner. Vi kan se på dette funnet i forhold til et oppsett av Jan Spurkeland (se kapittel 3).

Dette første punktet om tilpasset tilbakemelding er interessant å se på i forhold til gruppeveiledning. I den konteksten er det en umulighet å gi tilbakemeldinger i enerom, det er alltid mellom 10- 13 andre personer tilstede. Jørgen sin løsning om å undre seg kan være en løsning på dette. Selv om den er indirekte, kan allikevel tilnærmingen by på et svar uten at en uønsket konflikt oppstår. Den undrende formen passer seg også godt i forhold til en hendelses alvorlighetsgrad. Om det stilles et åpent spørsmål rundt en situasjon, kan det åpne opp for dialog der gruppen kommer med sine synspunkt.

Spurkeland kommer med et eksempel. ”Jeg opplevde at du sa følgende i innledningen av møtet: ... Dette synes jeg gjorde noe med resten av møtet. Hva tror du selv dette førte til?” (Spurkeland 2011: 208). Denne uttalelsen er relevant i forhold til undringen som Jørgen kaller det. Men her kommer først en forklarende innledning, før undringen faller på plass.

Petra kommer med et eksempel på ”overskrift” der hun føler seg kommandert. Dette kom ikke heldig ut for henne, som da følte seg tråkka på tærne. Dette gikk over i en annen form som vi ser via Spurkelands eksempel. Petra kaller dette en debriefing, der formen på kommunikasjonen ble mer samtalerettet og informativ. Konflikten løste seg, men Petra stiller seg spørsmål på hvor lenge det varer.

Veiledningen kan her være med på å jobbe med konflikter, ikke bare i øyeblikket, men legge opp strategier som det å gå igjennom forskjellen på konstruktiv versus destruktiv tilbakemelding, og ha dette som en kjøreregel, for å unngå det å krasje verbalt i en stresset

jobbsituasjon. Allikevel er det her etterlengtet med mer repetisjon, eller veiledende tyngde på dette området. Veilederen presiserer at det legges vekt på ivaretagelse fremfor konfrontasjon i gruppen, noe som i seg selv er et godt prinsipp for gruppen, men det krasjer litt når det oppstår en betent situasjon i blant gruppemedlemmene. Det er her det kunne ha hjulpet om gruppen var mindre, slik som veilederen ønsker, da det da blir muligheter for å jobbe mer i dybden, og ikke i bredden. Da dette ikke er tilfelle på LUB, kan Spurkelands tanke om at en tilbakemelding skal være tilpasset, være til hjelp i dette tilfellet. Han sier ” tilpasset tilbakemelding er en etisk huskeregel for å minne om at alle personer er ulike og ikke trenger samme formulering og styrke” (Spurkeland 2011: 207).

Videre er Spurkelands tanke om at en tilbakemelding skal være rettferdig, i tråd med den ivaretagende veiledningen på LUB. Spurkeland er her opptatt av at det negative som skal sies må veies nøye, det positive er det selvfølgelig mindre fare med, men bør allikevel ikke overdrives slik at den kommer ut av kontekst, og for eksempel får en smiskende tone.

At en tilbakemelding skal være engasjerende, er også et viktig prinsipp for Spurkeland. Den er altså ment som at mottakeren skal ta til seg tilbakemeldingen med ettertanke og om mulig handling. Samtalen som er veiledningens alfa og omega er derfor det rette forum i dette tilfellet, skriftlig form er ikke heldig, da hver og en person kan misforstå eller lese mellom linjene slik at meningen blir tatt ut av sammenheng. Negativ kritikk er krevende å bearbeide, derfor må man forsikre seg om at relevante spørsmål er stilt, og en eventuell konflikt med tilhørende følelser er avsluttet før man går videre. Denne problematikken kommer, som vi har sett, opp i veiledningen her. Noe henger litt igjen, og i dette tilfellet skulle man kanskje ha tatt seg litt mer tid til de få konfliktene som har dukket opp.

Dette henger sammen med Spurkelands ide om at en tilbakemelding bør være fersk. Å komme med en tilbakemelding basert på historie som går langt tilbake er ikke heldig. For mange episoder kan ha skjedd i mellom tiden, og hukommelsen kan også legge til, eller blande hendelser som ikke blir relevante i forhold til sak. Spurkeland kaller dette ”relasjonell feighet” (Spurkeland 2011: 208). Allikevel mener han at følelsene må være i balanse hos den som skal gi tilbakemeldingen. Dette er utfordrende på LUB, der Petra nevner at hun noen ganger er veldig høy på adrenalin om noe har skjedd med en ungdom, og hun etterpå skal gå inn i veiledningen. Spurkeland peker her på at ”irritasjon eller andre negative opplevelser kan forstyrre budskapet og gjøre tilbakemelderens uegnet for situasjonen” (Spurkeland 2011:208).

En av hans løsninger er å vente med tilbakemeldingen til dagen etter en spesifikk hendelse. I henhold til veiledningen her er det vanskelig, og må i så tilfelle komme utenfor veiledningen.

Spurkeland er opptatt av at en tilbakemelding er til for å hjelpe, ikke straffe. Dette er en god huskeregel å ta med seg inn i veiledningen. Det kan også sammenlignes med å snu speilet innover, slik Senge nevner innen sin disiplin mentale modeller. Bildet av verden er ikke da lenger et ytre bilde, men tilbakemeldingen kan her sammenlignes med et indre bilde av verden, som kommer opp fra dypet til overflaten, for så å gå igjennom en ytterligere granskning. Senge sier dette kommer frem under ” lærende samtaler der mennesker både blottstiller sin egen tankegang og åpner seg opp for påvirkning av andre” (Senge 1990: 14).

Midt i dette skal veilederen styre det hele. Det blir en balansekunst når han skal tenke på alle faretegnene ved en tilbakemelding, eller hva som gjør en tilbakemelding matnyttig.

”Begeistring gir kraft til rosen. Alvor understreker styrken i kritikken. Medfølelse virker lindrende i en alvorlig informativ tilbakemelding” (Spurkeland 2011: 209). På denne måten skal tilbakemeldingen treffe, på den måten at den skal være motiverende ladet, unngå å virke straffende, slik at den blir mottatt på best mulig måte. Veiledningen er og blir på dette området et kompleks anliggende.

6.4 Meningsytringer

Informantene får spørsmål om hvordan de får ytret sine meninger i gruppeveiledningen med tanke på om det er trygghet og tydelighet nok i gruppa til å si ifra om ting (spm.10). Jørgen synes det er nok trygghet, og at han gjennom jobbintervjuet også ser an om personen kan komme inn i miljøet. Han mener veiledningen er ivaretagende, der man kan si mye om man har mye på hjertet.

”Men for meg også tror jeg det har vært en utvikling i forhold til det å bli trygg på andre, eller bare det å bli trygg på å si hva man mener og tenker om ting. Det er en veldig sann trygg ramme.”

Han sier det har ligget mye i føringen på veiledningen at den enkelte har sin fulle rett til å si ifra når det er noe de ikke vil si noe om. Han mener at veilederen har vært flink til å styre gruppen ved å si til dem om de har behov for å si noe mer, så må de bare si ifra, og det gjør at det blir en veldig trygg gruppe.

Petra sier til dette:

”Jeg synes jeg får komme med mine meninger, det er på en måte aldri noe problem.”

Hun synes det er trygghet nok i gruppe til å si ifra om ting, men hun synes det er vanskelig i forhold til personlige ting, men det går mer på henne som person. Hun mener hun selv må jobbe med dette, derfor har det ingenting med veiledningen å gjøre.

Signe sier til dette at gruppen er litt for snille med hverandre når det gjelder å være tydelig.

Hun sier:

”En i gruppa kan si ifra om noe, men så be om unnskyldning etterpå. Da synes jeg det er bedre å si noe, og stå for det, og så må man jo da tenke at det er ikke et personlig angrep, men en kollegial ting om hvordan man kan samarbeide bedre, og ikke gå i den fella at noen ikke liker deg fordi hun sa det eller det.”

Videre får Jørgen spørsmål om hans uttalelser i veiledningen bidrar til diskusjoner som de lærer av (spm.11). Han ler litt å sier at han håper det. Han har mye å bidra med sier han, dette fordi han har vært der i så mange år, og har såpass lang erfaring fra andre arbeidsplasser også.

”Men det er også noe av faren, tenker jeg, at det å være så erfaren ikke alltid kan skape diskusjon men at det kan bli en slags fasit, eller at man får en respekt i den grad at man har vært her så lenge da på en måte. Jeg tror jeg sier mye fornuftig altså, det er ikke det, men at det er ikke sikkert at det alltid blir så mye diskusjon av det. ”

Han fortsetter med at han ofte blir den som spør om ting, fordi han ofte er uenig med de andre, de andre er også uenig med ham, men han tenker at det følger en slags respekt når man har vært i gamet i så mange år. Han mener det sjelden blir dialog, men at dette har mer med styringen å gjøre.

Signe mener at alle i gruppen har noe å bidra med til enhver tid, men at noen sier mer enn andre, hun er en av de som sier mye.

”Noen ganger er vi enige og andre ganger ikke, og det synes jeg er veldig bra, fordi at når folk er uenige så får jeg på en måte mulighet til å tenke meg om og ikke gå ikke gå i mitt spor på en måte, og er man enig, så trenger man på en måte bekreftelse på at det er ikke bare jeg som ser det på den måten.”

Petra sier til dette spørsmålet at hun tror og håper det. Hun føler seg godt mottatt i gruppen og tryggheten i gruppa er veldig stor. Hun sier:

”Jeg føler at jeg alltid blir tatt seriøst, blir hørt, og gruppemedlemmene er alltid engasjert i hverandres temaer.»

Videre kommer et lengre spørsmål om gruppen gjennom veiledningen jobber mot ett og samme mål med tanke på hvilken måte man kommer fram til det målet, selv om man er forskjellige, man sitter inne med forskjellige resurser, klarer gruppen å ta fra hverandres resurser og kommunisere bra for å komme til det målet? (spm. 9).

Signe nevner at de fremdeles er delt opp i to team. På det ene teamet er de veldig samkjørt, hun føler at de tenker likt:

”... og vi gjør hverandre bedre uten at vi ... jeg vet ikke helt hvordan vi gjør det, men vi er skikkelig samkjørt.”

Jørgen sier ja til dette, og at de jobber mot det målet å gjøre jobben best og overleve i den på en måte.

”Det er jo en viktig funksjon i veiledninga, dette med å få til fagutvikling, og på en måte stå i de tyngre utfordringene da som man får når man jobber så tett med mange mennesker og med mennesker som har så mye problemer som de ungdommene våre har, det er ganske utfordrende.”

Jørgen sier at ungdommene er felles mål, men også det at en terapeutgruppe som tåler å stå i de utfordringene de møter, og at veiledningen hjelper dem på vei mot det målet. Dette fordi om noen synes det blir vanskelig, så kan noen gi råd, og man kan få mulighet til å skåne dem litt. Han sier også at det blir satt ord på mye i veiledning som man kanskje ikke gjør på andre arenaer, siden veiledningen har en så spesiell setting som den har . Og det kommer fram en del ting i veiledning som ikke man får prata om når man møter hverandre i gangene, fordi man ikke får prata ordentlig da.

Petra har mer utfordringer med det andre teamet, der det er små ting i kommunikasjonen som ofte dukker opp, som gjør at det blir uenighet.

”Kanskje fordi vi er så forskjellige da, også glemmer vi kanskje den fem minutter’n før vi kanskje gjør en avtale med ungdommen, og når man hopper over det, så føles det litt sånn at vi drar i motsatt retning og skaper ganske mye frustrasjon og litt høye skuldre.”

Petra ler litt og sier at det er vanskelig å få de andre på teamet til å tenke akkurat som henne. Hun forteller at de har prøvd å veiledes med det andre teamet, men hun sier det er vanskelig å få gjort noe med. Hun synes også at utfordringene blir tatt litt lite tak i . Veilederen har forsøkt å veilede slik at man kan trekke det beste ut av begge teamene, og at ikke det ene er bedre enn det andre selv om de jobber ulikt . Ungdommene begynte også å legge merke til dette da de fikk lov til ulike ting av de to teamene. Men Petra sier at det hadde vært en verre situasjon om det ikke hadde vært tilbud om veiledning på jobben. Hun sier at det var hun som tok det opp, og at hun var usikker på om hun skulle ta opp dette, hun lurte på om hun var den

eneste som reagerte, skulle hun heller ta det med en og en, eller var det et veiledningsgruppetema. Informanten sier:

”Etter hvert som jeg pratet mer om det, så var det mange som kjente på det samme, så ble det jo da tema i veiledninga, men så har vi hatt det kanskje en gang, men ingen oppfølging av det, jeg kunne tenke meg å ha en oppfølging av det, men jeg kjenner at det er ubehagelig å ta opp for det blir jo litt personlig, og jeg føler at det er ikke mitt ansvar som ansatt, men hvem er det da, er det veilederen eller avdelingsleder?”

Diskusjon: Hvordan fremkommer meningsytringer som en del av veiledningen?

For å finne ut om gruppen jobber mot de samme målene, er det også viktig å finne ut om det er åpenhet for å ytre sine meninger i gruppen, og den eventuelle rammen rundt dette. Lytter de til hverandre med respekt, og tar hverandres uttalelser alvorlig?

Veiledningen fungerer som en trygg ramme for informantene. Dermed er det i utgangspunktet duket for å komme med sine ytringer. Men her ser vi at dette slettes ikke alltid er lett. Senges tanker om dialog og diskusjon er gjeldende i dette tilfellet. Han nevner hvor hardt vi holder på tanken, og at den ikke må forveksles med oss selv. En sunn avstand til tanken skaper kreativitet sier han.

Signe er inne på dette temaet når hun sier at det er bra de ikke alltid er enige på veiledningen, hun får altså sånn sett utvidet sin horisont. Senge sier til dette (kap. 3) at det er på dette punktet det oppstår noe som går utover samhandling i en gruppe. Når man sammen danner disse felles meningene eller visjonen blir gruppen i stand til særlig to ting: Utvikling og forandring.

Signe har også et poeng når hun sier at hun også trenger en bekreftelse av og til på at det ikke bare er henne som tenker det hun tenker, noe som i mange tilfeller kan være vel så betryggende og berikende.

Petra sier også at de noen ganger er litt for mye på lag med hverandre, og blir litt for snille med hverandre når det kommer til ytringer. Hun synes ikke veilederen ser dette godt nok, men

at årsaken til dette er at han til enhver tid heller ikke er til stede. På en annen side sier veilederen at han prøver å få gruppen til å bli tydelige med hverandre, og at de må øve seg på dette. Her er huskeregelen til Spurkeland (Se kap 3) aktuell. Han mener at alle personer er ulike, og derfor har ulik grad av hva de tåler av tilbakemelding. I Petras nevnte problemstilling er dette en viktig tanke å ha i bakhodet når en tilbakemelding skal gis. I tillegg til dette må man også se an en hendelses alvorlighetsgrad, så vel som konteksten sier Spurkeland. Det er også aktuelt å tenke på faren for å fatte seg i korthet, spesielt når man skal gi en negativ tilbakemelding. Dette kan komme av mange ting, man blir emosjonell, og går selv i selvforsvar for å skåne seg selv. Faren er da at man blir lite konstruktiv, og mindre åpen for videre dialog.

Veiledningsgruppen ser vi her er preget mer av typen dialog, der det er en strøm av meninger som utveksles. Informantene legger mye vekt på å spørre hverandre og gi råd. Denne dialogformen er med på å styrke deres mellom menneskelige relasjoner innad i gruppen.

6.5 Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett på de utløsende faktorene som gjør at de jobber bedre sammen ved å ta i bruk veiledning, og om veiledning bidrar til gruppelæringen.

Med Kaufmann og Kaufmanns teorier til grunn, har de ulike rollene som informantene presenterer blitt analysert, og satt i sammenheng med arbeidet de gjør sammen. Vi har sett at dette er en intrikat prosess som går over tid, og det ligger mye bevisst og ubevisst arbeid hos informantene. De synes det er vanskelig å finne ut av akkurat hvorfor de jobber så bra sammen. Kaufmann og Kaufmann gir et godt svar på dette ved å beskrive en bli kjent prosess, der gruppen jobber mer og mer som en helhet til slutt. Dette henger også sammen med Senges teori om fininstilling. Denne bli – kjent prosessen er veiledningen med å bidra til, informantene sier de blir kjent med hverandre på en annen måte under veiledningen, noe som er viktig for dem.

I tillegg så sier Kaufmann og Kaufmann at like barn leker best. Dette kan høres enkelt ut, men setter man det i sammenheng, kan veileders uttalelse om hvor etisk oppgående informantene i gruppen er, være en overskrift til gruppens utgangspunkt. Det hjelper også at alle er innstilt på å finne løsninger, selv om de har ulik metode for dette.

Det har også blitt diskutert om gruppen jobber mer henimot det samme målet etter en veiledning. Med Kvaless syn på både veilederrollen og veiledning ble dette satt opp imot hvordan mål kan bli klare og uklare, og hvordan veiledningen kan være med på å klargjøre mål, som er viktig innen gruppelæringen. Det ble oppdaget at målene i gruppen ikke fungerer som enheter i periferien, men det er klare mål som inneholder brede prinsipper de bruker aktivt, og det å gjøre jobbsituasjonen best mulig.

Det har blitt presentert ulike alternativer til tilbakemeldinger som baserer seg på Spurkelands syn på dette, og informantenes egne forslag på det med å gi tilbakemelding. Tilbakemelding er et omfattende tema, og vi har her sett at det er mange måter å gjøre dette på. Jørgens undring er ett eksempel som passer godt inn i den indirekte stilen på veiledningen. Signe snakker om de broene som danner seg imellom dem under veiledningen, og når hver og en sier ifra om de har det vanskelig i forhold til en ungdom, der de andre støtter opp om dette, og eventuelt overtar i vanskelige perioder.

Petra er fornøyd med hvordan veilederen har lært de om hvordan gi tilbakemeldinger. Allikevel er hun skeptisk til hvor lenge det varer, med tanke på en hendelse hun har vært med i. Hun presiserer hvor vanskelig det er når de har det hektisk. Dette er et velkjent fenomen, der tilbakemeldingene kan bli kortfattet, eller avbrutt, om situasjonen er stresset. Dette viser hvor viktig det er å repetere dette jevnlig, noe som ikke har blitt gjort i veiledningen her. Det viser også at veiledningen ikke kan favne alt som skjer i gruppens jobbhverdag.

Til slutt i dette kapitlet har det handlet om gruppen, med tanke på meningsytringer. Det er en trygg ramme i gruppen, og de synes de får sagt ifra om ting. Jørgen synes ikke det blir så mye diskusjon av uttalelsene hans, litt fordi han har vært i jobben så lenge, og kan mye. Signe synes det er bra at de ikke alltid er enige, for da setter de seg ikke fast i samme spor. Det virker her som om gruppen ikke har den konkurrerende diskusjonsformen som Senge snakker om, men heller en mer dialog preget form, der det flyter en strøm av ulike meninger, som kan bidra til forslag for nye løsninger.

7 Refleksjon over praksis

I denne delen av oppgaven skal jeg ta for meg hvordan gruppe medlemmene reflekterer. Mye av kjernen i veiledningen ligger nettopp her. Men refleksjon over egen praksis må også være bygget på noe. Derfor skal jeg gå inn på hva informantene sitter med av erfaring og bakgrunn, som de bringer med seg inn i veiledningen. Balanse og refleksjon blir også diskutert i dette kapitlet, og da med særlig vekt på Galleweys og Senges tanker om dette. Verdier er også et tema som blir tatt opp her, for dette påvirker også deres refleksjon. Jeg tar videre opp teori, og om dette blir brukt aktivt, og i så fall på hvilken måte. Dette ender i en diskusjon om taus kunnskap som viser seg å dominere i blant gruppe medlemmene.

7.1 Erfaring og bakgrunn

Når det gjelder refleksjon over praksis, er veilederen veldig opptatt av dette, derfor er han også veldig grundig med dette temaet:

”Når det gjelder refleksjon over egen praksis så går man systematisk til verks når man tar en timeout. Det de ansatte skal reflektere over er hvordan har vi det egentlig på jobb og med hverandre? Hvordan fungerer vår kollegastøtte? Har vi nok oppbacking fra hverandre? De skal under veiledningen få sjansen til å puste ut på en måte.”

Veilederen sier han alltid har noen tema som kretser rundt denne problematikken dersom gruppe medlemmene ikke har noen tema for hånden når de kommer til veiledning.

Signe får spørsmål om hvordan hun jobber med ungdommene med tanke på erfaring og bakgrunn (spm. 13). Hun sier:

”Etter hvert som man jobber, så har man jo et større repertoar å spille på, både av egen erfaring og hva andre forteller, så jeg synes at der har vi et veldig godt samspill. Og så er jeg positivt innstilt og jeg vil at vi skal få til ting, og det gjør nok at jeg hele tiden prøver å finne løsninger da.”

En viktig ting hun fortsetter med, med tanke på det hun sier om positiv innstilling, og løsningsorientering, er at det har fungert for så mange, de har på en måte vært gitt opp av samfunnet, men så har de virkelig smelt tilbake og fått det til, og den drivkraften har hun i seg, det er ingenting som er umulig om man bare vil, sier hun.

Petra sier til dette spørsmålet at man bruker jo alt av erfaring og bakgrunn hele tiden, dette fordi det hele tiden også skjer noe, så det kreves da at man trekker inn hele spekteret av seg selv. Det er også forskjellige roller man fyller både i voksegruppen og med ungdommene, dermed utfyller de hverandre på mange plan sier hun:

”Jeg er den som kan ta opp ting i kraft av å være sykepleier, jeg tør å spørre, samtidig så er jeg mer ungdommelig enn de andre i voksegruppen, så noen ganger blir jeg litt sånn storesøster og lekesloss litt og sånn...”

Hun tar også rollen som den humoristiske og litt selvironiske, men passer allikevel på å markere den grensen at ungdommene ikke skal komme med sårende kommentarer, prøve å ikke ta det personlig, men heller prøve å ”snu” litt på det, tilbake til ungdommen, og tørre å gå i forsvar, og bruke storesøsterrollen litt konstruktivt. Når hun snur speilet på denne terapeutiske måten, synes hun at hun noen ganger får delt det med de andre i gruppen. Det som er vanskelig er:

”Det skjer nok såpass mye i det daglige at det blir nok ikke før det trækker over en grense eller treffer noe i meg, eller at det kanskje åpner opp noe for en ungdom, altså med en gang det blir spesielt da, så blir det tema, men det er liksom hundre sånne små episoder i løpet av en dag da, som utgjør seg i samspillet vårt.”

Signe mener at det skjer vel så mye med tanken under veiledningen, som med selve ettertanken. Hun sier videre at veiledningen og det som blir tatt opp og tenkt over, er alfa og omega for ungdommen som de jobber med. Den bidrar slik at de ikke setter seg fast i et spor. Man sier ting på en litt annen måte, og der man kanskje går lei, finner man en annen vei.

Jørgen kommer inn på ansvar og holdninger i denne sammenhengen. Han sier:

”Det viktigste er i forhold til erfaring da, er at man får den roen etter hvert, og det har jeg vært opptatt av å formidle til de nye, det er jo å jobbe mot et mål, men det er ungdommenes ansvar hvis en ungdom ikke har stått opp for eksempel, da er det viktig at vi setter en grense, og på en måte representerer denne grensa da, og sier at den grensa har jeg satt og det er opp til deg å følge den.”

Han sier videre at selv om ungdommen velger å ikke følge den grensen han har satt, så betyr det ikke at han ikke har satt denne grensen. Der kommer hans syn på ro inn, han bebreider ikke seg selv om ungdommen ikke velger å høre på ham. Jørgen presiserer at han har faktisk gjort det han skal, og at han ikke kan ta ansvar for alt som skjer i etterkant. Han sier videre:

”Noe må ungdommen ta ansvar for også, og jeg tenker at den roen jeg har, smitter over på ungdommen vår også, på den måten blir prosjektet at du formidler at det er viktig at du står opp, og ikke bare at de skal stå opp fordi du MÅ opp. Formidlinga blir sånn sett viktigere enn resultatet da, og denne tankegangen tar det tid å få synes jeg .”

Diskusjon A: Hvordan reflekterer de over erfaring og bakgrunn i veiledningen?

Felles for informantene er at jo mer erfaring de har, jo større repertoar har de å spille på. Signe bruker også positiv innstilling aktivt i sitt repertoar. Hun holder håpet oppe i en bransje som mange har mistet troen på, og hun er opptatt av å vise at det nytter. Petra er opptatt av å spørre. Hun bidrar sånn sett med faglige spørsmål i kraft av det å være sykepleier, som også er med på å kreere en input fra en annen vinkel enn de andre har.

Signe presiserer at det skjer noe med tanken så vel som ettertanken under veiledningsøktene. Veiledningen bidrar på nok et punkt. Signe nevner at den er med på å hindre at de stagnerer, og setter seg fast i et spor. De hjelper hverandre å finne nye veier og arbeidsmetoder under veiledningen.

Dette er også det som Rönnerman (1996) og Persson (1999) er spesielt opptatt av, å frigjøre tanken, og endre inngrodde arbeidsmetoder. Dette er også relevant i forhold til coachingbegrepet, der veisøkerne settes i en ”vogn” og føres eller veiledes fra et nivå til et høyere nivå, der de kan prestere bedre. Både personlig mestring og fininnstillingen i gruppelæringen kan høste næring fra veiledningen her. Det passer også fint som en metode til mentale modeller, der stagnasjonen i arbeidsmetodene kan bli underlagt en grundigere granskning.

Petra er opptatt av å dele sine terapeutiske erfaringer med de andre i gruppen. Men det er ikke alltid dette lar seg gjøre. Det hender for mye i det daglige til at veiledningen kan favne dette, det må da ha skjedd noe som har gått over streken eller noe som har berørt henne på et vis. I tilfeller som dette ser vi at veiledningen har et litt for lite format i forhold til behovet. Allikevel kan det være vanskelig å reflektere over hva man gjør når man er midt i en situasjon, der det kreves at man handler raskt der og da. I ettertid kan man tenke at det er enklere å reflektere, da man i gruppeveiledningen har litt mer tid og rom til dette. Med veilederens styring inn på dette tema, blir erfaringsutveksling et faktum og læring oppstår.

På den annen side nevner Petra også at hun bruker ikke bare en del av seg selv, men hele spekteret av seg selv når hun jobber. Dette er en refleksjon som vi kan se på som en helhetlig tilnærming til veiledningen. I tråd med Handal og Lauvås (se kap 3) jobber Petra ut ifra verdier hun har, kunnskapen hun har, og sine erfaringer.

Veilederen kan her støtte opp om og utforske med sin kompetanse, og gjøre Petra klar over hvor hun er i sin egen læringsprosess, og hva det er i hennes spekter hun kan bruke, når det gjelder både styrke og svakheter. Sett i et gruppeperspektiv gavner dette også de andre i gruppen, der de sammen kan skape bilder av institusjonens livsverden, og de ønsker verdier og kunnskaper de selv ønsker at den skal bygge på.

Diskusjon B: refleksjon- balanse

Vi har også tidligere i oppgaven vært inne på Jørgen sin rolle, og ser også i dette kapittelet at han representerer den roen han har fått etter mange års erfaring på LUB. Dette er representativt for bakgrunn og erfaring han bidrar med til refleksjon over praksis under veiledningen. Ikke minst er dette også et praktisk eksempel på det indre spillet som er Timothy Galleweys teori.

La oss si at veiledningen her bidrar med en veileder som en kommentator med vekt på teknikk, trening, og instruks rundt den erfaringen Jørgen presenterer. Dette blir det ytre spillet. Det er roen som blir det indre, som de andre i gruppen kan lære av. Skagen (se kapittel 3) skriver at nøkkelen til å vinne ligger i det og ikke prøve for hardt. Det er mye av det Jørgen snakker om, når han sier at han har sagt til en ungdom at han skal stå opp, og ungdommen ikke gjør dette, synes Jørgen det er viktig at han tenker at det *ikke* er hans feil. Som han sier har han gjort det han skal gjøre. Resultatet kan han ikke alltid gjøre noe med. Denne tanken bidrar også til å holde på lageret av energi som Senge er opptatt av og ikke sløse med. I en situasjon som dette er det lett å irritere seg, og føle at man gjør en dårlig jobb om ungdommen motarbeider daglige rutiner. Denne holdningen han representerer kan også gi inspirasjon til kollegaene, og bidra til en mindre stresset jobbsituasjon.

Her kommer ordet balanse i høysetet. Balanse har en struktur som med fordel kan brukes i mange sammenhenger. Senge (1990) har også sitt syn på dette. Han bruker her eksempler med selskaper som ønsker ytterligere suksess, og setter i gang en forsterkende prosess for å oppnå bedre og ønskede resultater. Bivirkningene av dette kan gi en imploderende effekt, der forfall og ødeleggelse blir resultatet. Senge sier ” ikke press på for å øke veksten. Fjern i stedet de faktorene som begrenser vekst” (Senge 1990: 102). Et poeng her er at forsterkende prosesser kan ha en positiv virkning, men bare over en vis tid. Senge bruker eksempel med å jobbe overtid. Det kan løse en akutt oppgave, men en overdreven bruk av dette skaper stressrelaterte situasjoner, utbrenthet, og tap av motivasjon. Med dette synker arbeidstempoet, og det blir mindre kvalitet over arbeidet. Problemet oppstår når presset støter mot den balanserende effekten som trengs, dermed er begrensningen av vekst et faktum. Bildet av begeret som er fullt for så å renne over er passende i dette tilfellet. Å finne tilbake balansepunktet blir her en avgjørende faktor. Men hvordan gjør man dette? Senges løsning lyder ” for å forandre systemets atferd må du identifisere og forandre den begrensende faktoren. Dette kan innebære å foreta ting som du ennå ikke har vurdert, valg du ikke er klar over at du har gjort, eller å endre belønningssystem og normer” (Senge 1990: 109). Om man ønsker å gå ned i vekt, hjelper det ikke bare med en diett, man må også mosjonere.

Denne balansen kan med hell sammenlignes med Galleweys coachingprinsipp: Ikke press på mer i situasjonen, men konsentrer deg heller om faktorene i spillet, og finn en avslappet selvfølghet i forhold til dette. Senge vil også ta bort ødeleggende ytre faktorer, og heller fokusere på blant annet atferd eller identifisere normer.

Jørgen her gjør det mer ukomplisert, og dermed feies negativ kritikk og frustrasjon bort. Selv om resultatet ikke alltid blir som han ønsker, er det dermed ikke slik at han ikke har bedret situasjonen. Det kan være likeså virkningsfullt å ikke gi klienten oppmerksomhet i dette tilfellet, men heller starte en aktivitet selv, som i beste fall kan friste ungdommen til å for eksempel stå opp. I dette tilfellet kan det også være slik at det viktigste er det som ikke blir sagt, men heller i dette tilfellet gjøre plass for refleksjon. Roen til Jørgen kan sammenlignes med følelsen av flyt, der han er i handlingen på en fokusert måte.

Nå er denne metoden ingen garanti for at den virker for enhver ungdom, dette må heller prøves ut i praksis, men dette fungerer bra for Jørgen. Det har tatt tid for han å skjønne dette med roen, og hvor virkningsfullt det kan være. Han bidrar med dette i veiledningen, og inntrykket er at det gir positive ringvirkninger for de andre i gruppen. Det blir en del av repertoaret de andre også kan bruke.

Signe sier at hun hele tiden prøver å finne løsninger når de jobber sammen.

Løsningsorientering er også noe man kan se på som en form for balanse, snarere enn å presse på med metoder som ikke fungerer slik Senge mener. Veiledningen bidrar som en arena for å oppnå denne balansen. Dette ser vi også når signe mener at veiledningen er med på å hindre at de setter seg fests i samme spor. Veiledningen har slik sett en forløsende effekt. Dette ser vi også i Petras metoder der hun bruker mye humor og selvironi som metode. I veiledningen vokser de med hverandres erfaringer og metoder.

7.2 Verdier

Informantene får videre spørsmål (spm. 15) om verdier som kommer til syne i gruppa. Jørgen sier her:

”For det første så ligger det veldig mye omsorg i den gruppa vi har og den veiledningen vi har. Omsorg er det mye av. Vi snakker også mye om respekt i veiledninga, både for den jobben vi gjør, for ungdommene og deres utfordringer og hvor vanskelig det er, og ikke minst foreldrene til ungdommene. ”

Signe mener hennes verdier kommer godt fram, men i tillegg til dette får man tilbakemeldinger og andres historier. Dette bidrar til at man ser det i sammenheng, eller at man ser at her er det to forskjellige caser. Til slutt sier hun :

”Så jeg tenker at de verdiene som kommer fram, er at det er mange verdier som er med på å forme mitt og vårt arbeid videre, både for den enkelte og for gruppa som en helhet.”

Petra sier om deling av erfaring at det kommer ulike verdier til syne i gruppa. Hun sier det kommer fram hvor flinke de er til å være profesjonelle. De har også mye galgen-humor, og tuller med ting, men det uten å trække over noen grense der de blir ufine eller uprofesjonelle. De tuller heller ikke med de helt alvorlige tingene, om de blir ordentlig lei av en ungdoms oppførsel for eksempel, for det blir de innimellom, så henger de seg ikke fast i noe, fordi den verdien de har, er at de er faglig flinke til å pense over på riktige tankebaner, og gi positiv tankegang rundt ungdommen. De er veldig resursfokuserte, de tror veldig på ungdommen selv om de blir irriterte noen ganger. Da finnes det alltid noen som ser de med nye øyne, og med et mer forklarende syn.

Men hun sier disse verdiene ikke kommer så godt fram på veiledningen, men mer på overlappings situasjoner. De temaene er litt for små til å ta med inn i gruppeveiledningen, siden det er et forum der de skal prøve å begrense disse tingene. Det er så mange av disse små episodene, at det heller ikke er tid til å ta det med i veiledningen. Hun sier:

”Man burde vel egentlig ha en blokk å skrive ned ting der vi kanskje får lufta ting ... det er kanskje plass på veiledningstida, men man glemmer det litt i løpet av uka kanskje.”

Hun synes ikke det gjør noe at det ikke er så mye fokus på verdier i veiledningen, dette fordi det er så forankret i måten de jobber på, og de jobber så mye sammen som en enhet. Hun vet ikke helt hvordan de får det til, men hun mener at verdigrunnet deres bare er tilstede, den kommer inn under huden på de som jobber der, og det er utrolig flott sier hun.

Diskusjon: Hvordan brukes verdier og åpenhet?

Verdiene ser her ut til å ligge både bak i kulissene og på veiledningsscenen. Verdiene snakkes ikke alltid konkret om i veiledningen, men dette er heller ikke nødvendig i dette tilfellet, da verdiene er så dypt forankret i gruppen som det det er.

Men informantenes verdier som kommer konkret fram her, er først og fremst omsorg og respekt. Disse verdiene strekker seg fra miljøterapeutene til ungdommene og videre til foreldrene. For å ikke glemme miljøterapeutene seg i mellom. Hva er disse verdiene med på å skape? Det handler mye om å bli sett, på ulike plan, som menneske i ulike faser (ungdom-terapeut- forelder) og kollega. Når man blir sett gjennom disse verdiene, er det lettere å skape en mer åpen og inkluderende atmosfære. Dette legger igjen grunnlag for trygghet, som igjen går i en kjedereaksjon med verdien hensyn som de også har på institusjonen. Videre inviterer også disse verdiene til en mer positivt ladet tankegang som også påvirker verdien humor.

Åpenhet er en viktig problemstilling i lærende organisasjoner, men også kompleks. Med veiledningens verdisyn, og de nevnte eksempler kan det her skapes en velfungerende tofeltsvei.

Senge skriver i forbindelse med åpenhet at vi har to typer åpenhet. Den *deltagende* som handler om å si sin mening, noe kan være enklere å få til når omsorg og respekt er fundamentale prinsipper under en veiledningssituasjon, eller i hverdagen på en arbeidsplass som her. Når det gjelder den *reflekterende* åpenheten går den mer ut på at mennesket vender blikket innover, og viser vilje til å utfordre sin egen tenkning. Dette krever øvelse i dialog og samtaler som er viktig innen gruppelæringen (Senge 1990).

Men med respekt som bakteppe er man på god vei mot reflekterende åpenhet. Omsorg for en annen krever vurdering og refleksjon over hvordan ta best mulig vare på en annen, som for eksempel her ungdommen eller kollega. Reflekterende tenkning går også ut på at vår egen tanke ikke nødvendigvis er den riktige, eller at en sak kan ha alternative løsninger. Verdien positiv tankegang og humor kan være kjøkkenveien til å gå mer løsningsorientert til verks, som de gjør i gruppeveiledningen på LUB.

Det kan utvikles en positiv synergi mellom deltagende og reflekterende åpenhet mener Senge. Han sier: ” Etter min erfaring består løsningen i at man både gjør det trygt for mennesker å uttrykke seg åpent, og at man utvikler ferdigheter i å utfordre egen og andres tenkning på en

fruktbar måte” (Senge 1990: 281). Det er nettopp dette poenget veiledningen åpner opp for, men det nevnes ikke direkte i Senges vokabular. På dette punktet skulle det vært mer konkret fokus på veiledning i lærende organisasjoner, her ser vi at de to elementene krysser hverandre, og kan utfylle hverandre på en arbeidsplass.

Det skal sies at åpenheten ikke er ferdig innlært i løpet av en dag. Som på Larkollen der indirekte veiledning står i høysetet, kan det være vanskeligere å være helt åpen med tanke på at man tror man har sagt det man mener, men det er flere tanker bak som ikke blir sagt, dermed blir åpenheten paradoksalt nok lukket. Dette er en problemstilling som strider litt imot verdiene som her er nevnt. Om man er fullstendig ærlig, kan dette være støtende for noen, og som Petra sier vil hun nødig trække noen på tærne. En fullstendig mening om en sak, kan falle litt i skyggen av alle verdiene respekt, omsorg, hensyn positiv tankegang, og humor.

Petra nevner at en annen verdi som kommer frem, er at de er flinke til å være profesjonelle. Dette er også noe de tar opp i veiledningen når Jørgen sier at de har mye respekt og omsorg i gruppen. Med fokus på disse viktige verdiene i veiledningen, står de ansatte sterkere og bedre rustet til å møte foreldrene og deres bekymringer og utfordringer.

Signe har også et viktig poeng når hun sier at hennes verdier kommer godt til syne i gruppen. Når de blandes med tilbakemeldinger og andres historier, ser hun sakene mer i sammenheng, eller klarer å skille saksforhold på en bedre måte. Hun mener dette er med på å forme arbeidet de gjør i gruppen, ikke bare per dags dato, men også inn i fremtiden. Dette er relatert til Lauvås og Handal (Se kapittel 3) sitt poeng når de sier at veiledning kan kvalifisere til refleksjon, og at man også kan få økt utbytte av den på en mer betydningsfull måte.

Vi ser at når verdiene blir pratet om kommer de mer konkret til syne, verdiene blir således brukt på et mer bevisst plan. Dette er Lauvås og Handals poeng også, for det er nettopp her vi ”øker muligheten for å endre og utvikle kunnskapsbasen” (Lauvås og Handal 2000:65). Refleksjon blir altså spiren til noe større og lysbetont i menneskets læringsspekter. Kvaliteten over refleksjonen blir således et faktum.

Senges (1990) tanker om å skape felles visjoner innen gruppelæringen (se kap. 3) kan vi også se igjennom verdiene som er nevnt her. De er med på å forme et bilde av fremtiden, og ikke minst institusjonens identitet. ”Å skape en felles visjon omfatter evnen til å avdekke de felles

bildene av fremtiden som fremmer ekte innsatsvilje og deltagelse, snarere enn lydighet” (Senge 1990: 15). Verdiene på LUB ser vi her passer veldig godt til Senges prinsipper.

7.3 Kan taus kunnskap brukes i veiledning?

Informantene får spørsmål om de bruker noen teori eller litteratur som styrker jobben de gjør (spm.16) : trekker de fram teoretiske perspektiver?

Veileder sier i forhold til dette at det er lenge siden han har studert, og at han har gått litt bort fra teori modellen, men når han jobber, er han mer influert av taus kunnskap. Dette preges veiledningen av, da det ikke er noe direkte fokus på teori når de jobber, men både modeller faguttrykk sniker seg inn i erfaringene deres, og teorien inntar dermed en indirekte form.

Signe sier også om dette:

”Ja, de gjorde vi den gangen vi hadde om konstruktiv tilbakemelding. Og inne i mellom så er det noen av oss som drar fram elementer, men veilederen har nok ikke brukt så mye teori konkret , men han har referert til.”

Signe sier at hun bruker ikke utdanningen så mye aktivt, men mer gjennom selve jobben hun har gjort gjennom årene, der hun bruker forskjellige modeller og tankesett.

Jørgen sier når det gjelder å trekke fram teori og litteratur i jobben, synes han at de nok bruker det, men at det er mer erfaringsbasert.

Petra mener at teori ikke blir brukt aktivt eller bevisst. Hun tenker at de kanskje kunne ha brukt mer teoretisk kunnskap, men at de da må passe på at det ikke blir for tørt og kjedelig, men en type teori som kan brukes i det daglige.

”Fra min side jobber jeg nok mest erfarings basert, også lærer jeg jo masse av de gode kollegaene mine, der er det jo flere som har videreutdanning og sånn, så det er jo en veldig faglig tyngde vi har når vi jobber, kanskje man kunne nytte gjort seg av den litt mer da.”

Hun fortsetter videre med å si at den faglige tyngden deres kommer mer ut i prat og drøftinger. Det er lite av det å ha bena på bordet og drikke kaffe som hun kaller det, de legger vekt på engasjement.

Diskusjon: Taus kunnskap

Siden den tause kunnskapen er et abstrakt anliggende, er den selvsagt også vanskelig å forklare rent konkret. Lauvås og Handal (2000) sier den er kroppsliggjort, den er ikke lenger bare en del av vår tankekapasitet. En annen grunn til at den er så vanskelig å forstå er at ”vi har et så nært forhold til den at vi knapt er oss bevisst at vi har den” (Lauvås og Handal 2000: 90). Ofte er det slik at denne kunnskapen har ligget lagret lenge i et menneskes intellekt, for så å gå videre til dette nivå av taus kunnskap. Det skjer med andre ord over tid, og sniker seg inn i vårt vel av erfaring.

”... we can know more than we can tell” (Polanyi 1966: 4 i Lauvås og Handal 2000:87) er et uttrykk som godt beskriver den tause kunnskapen. Dette føyer seg inn i filosofien om at en sak ikke består bare av helheter, og delene i mellom dem, men også det som igjen ligger i mellom delene. Vi kan på mange måter plassere den tause kunnskapen mellom delene her, og tilføye at vi også kan mer enn vi tror.

Veilederen nevner at han bruker mest erfaringsbasert kunnskap, dette fordi det er lenge siden han har studert. Dette farger også gruppeveiledningen.

Informantene sier at de ikke bruker så mye teori i jobben og veiledningen. Det viser seg her at den tause kunnskapen er dominerende. De bruker altså sin teoretiske kunnskap ubevisst. Naturlig nok, det er lenge siden de har studert, og har flere års jobberfaring bak seg. Begreper og teori er såpass innlært på deres erfaringsfelt, at de ikke lenger tenker bevisst over denne teoretiske kunnskapen de bærer på. Den har gått et steg videre, og vokser seg større med erfaringen.

Kunnskapen de bruker minner mye om Aakerøes (se kapittel 1) tanker rundt fortrolig kunnskap. Det er som når han sier at mesteren ikke klarer å uttrykke sin kunnskap med ord, men at han forklarer det bedre med øving korreksjon og demonstrasjon. Aakerøe sier dette minner mer om intuisjon, det at man kan føle hva som kommer til å skje, uten å kunne helt

forklare hvorfor. Det er dette informantene synes er vanskelig å forklare også, når de skal sette ord på hvorfor de jobber så godt sammen. De synes ofte det går av seg selv, og at de tenker veldig likt.

7.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg tatt opp ringvirkningene rundt temaet refleksjon over praksis, og hvordan informantene reflekterer over sin praksis. Det har blitt vist i dette kapitlet at veilederen i gruppen går systematisk til verks når det gjelder dette. Signes poeng med at det under veiledningen skjer noe med tanken så vel som ettertanken, er et viktig bidrag fra veiledningen, noe som også kan påvirke deres handlinger i jobben.

Petra mener rollene deres kommer godt frem under refleksjon over egen praksis, med tanke på de ulike bakgrunnene og erfaringene gruppemedlemmene har.

Temaet balanse har også fått et blikk i lys av refleksjonsbegrepet, og dette ble diskutert og satt i sammenheng med både Gallways coachingteori, og Senges syn på hva som kan skje når man overdriver, og har for mye press i en jobbsituasjon. Jørgens eksempel med å beholde roen var aktuelt i denne sammenhengen, og et annet poeng som også kom ut av dette var viktigheten av å faktisk representere en grense når den er satt.

Jeg har sett på verdier, og hvordan disse kan bli sett på i et åpenhetsperspektiv, og her ble det diskutert i forhold til Senges teori om deltagende og reflekterende åpenhet.

Til slutt handlet det om temaet taus kunnskap, og med utgangspunkt i Lauvås og Handal (2000) sine teorier, har jeg sett på hvordan de benytter seg av dette begrepet i veiledningen. Det kom fram i kapitlet at den tause kunnskapen er svært dominerende iblant gruppemedlemmene.

8 I veiledningens kraftfelt

I dette kapitlet skal jeg oppsummere hovedtrekkene i oppgaven. Først blir det en oppsummering av teoretiske perspektiver fra oppgaven, deretter empiriske perspektiver og funn. I dette kapitlet blir det ikke spesifikke henvisninger, siden teorien er henvist til i kapittel to og tre.

Jeg skal også se på tema som er gjennomgående i oppgaven. Først drøfter jeg noen av funnene i oppgaven i forhold til Senges teori om desentralisering. Deretter går jeg inn på temaene balanse og dialog, og setter dette i sammenheng med teoretiske perspektiver fra oppgaven. Gruppelæringen blir sett på i forhold til veiledningen, herunder viktigheten av å øve på fininnstilling. Veiledningsformen som jeg har skrevet om i oppgaven er for det meste indirekte, denne tematikken skal jeg sette i et kritisk lys, og se på hvordan den kan dempe direkte konfrontasjon. Emosjoner har også en stor betydning i veiledningen, og selv om det ikke blir snakket så høyt om, skal vi i denne avslutningen se på emosjonenes betydning.

Selv om det kommer frem i oppgaven at veiledningen hjelper de ansatte, er veiledningen ikke løsningen på alt, det hender for mye på LUB til at alle tema kan bli tatt opp på veiledningen. Denne problematikken belyses i slutten av kapitlet.

8.1 Teoretiske perspektiver

Jeg har i denne oppgaven tatt for meg veiledning i et gruppelæringsperspektiv. Det har kommet fram i oppgaven at mange prinsipper i gruppelæringen kan brukes i gruppeveiledningen og motsatt. Jeg har for eksempel vært inne på dette med å få en sunn avstand til tanken, under en veiledning, for så å bruke tanker og tilbakemeldinger mer kreativt slik Senge presiserer (kap 3 og 5).

I teorikapitlet valgte jeg å presentere de veiledningsmodeller, som er mest relevante for gruppeveiledningen på LUB. Dette utvalget av veiledning, coaching og refleksjon over praksis har i oppgaven lagt grunnlag for diskusjoner, antydninger om mulige fusjoner av ulike metoder som kan gi et spennende perspektiv i arbeidslivet generelt. Forhåpentligvis kan det å se veiledning og gruppelæringsmetoder i sammenheng føre til nye tankesett og ideer i arbeidslivet generelt.

Jeg har også stilt direkte og indirekte veiledning opp imot hverandre, for å få frem de klare forskjellene mellom de to, og i oppgaven vise at veilederen på LUB hovedsakelig bruker indirekte veiledning i sitt arbeid med gruppen, men at også styring som stammer mer fra den direkte veiledningen benyttes, slik at samtalene til gruppen ikke mister fokus. Meningen har vært å vise at disse prinsippene også kan kombineres og brukes med en positiv virkningskraft.

Samtale, dialog, og diskusjon har vært temaer som har vært sentrale i oppgaven. I sammenheng med dette har jeg kommet inn på hva som kan bli resultatet når de er enige eller ikke enige, og hva slags utvikling dette er med å bidra til i deres samspill i jobben. Senges syn på dialog og at alle kan bli vinnere har blitt satt fokus på, men også Kvaless syn på dialog, og hvordan den kan ende opp som en verbal manipulasjon, snarere enn en konstruktiv ramme.

Prinsipper fra egopsykologien (Kap.2) ble tatt med i oppgaven, dette for å vise hva slags utfordringer gruppemedlemmene står overfor i sin hverdag på jobb. Ikke skal de bare tenke på hvordan de jobber sammen, men også tenke på hvorfor ungdommen reagerer som de gjør.

Noen av utfordringene som har blitt nevnt er når ungdommen har problemer med å forstå seg selv, og har en manglende evne til å observere hvorfor de havner opp i uheldige situasjoner, eller ungdommene har et så stort forsvarssystem at evnen til selvobservasjon blir fraværende. Dette er en problematikk som skaper ringvirkninger for de ansatte. Dette er eksempler på tema som lett kan bli bakteppe for en veiledningstime, og denne psykologien kan da fungere som et hjelpemiddel og en forklaring under veiledningen.

8.2 Empiriske perspektiver

Veilederens overskrifter om refleksjon over egen praksis, egen ivaretagelse, samarbeid, rolleforståelse, og kollegastøtte har vært særlig gjennomgående temaer i empirien. Det er her selve kraften i veiledningen ligger, og viser at veiledning er med på å bidra til bedre samarbeid.

I kapittel fem i oppgaven ble det sett på første forskningsspørsmål:

Hvordan oppleves veiledningen i arbeidshverdagen for de ansatte? (kap 1)

Det kom fram i oppgaven at veiledningen er en positiv opplevelse for dem. Den er viktig men også krevende, på den måten at de må gi av seg selv under veiledningen. Resultatene av dette er at situasjonene de befinner seg i bli sett i et annet perspektiv. Oppgaven har vist når de ansatte gir av seg selv i veiledningen, blir de også kjent med hverandre på en annen måte enn når de jobber sammen, eller har andre type møter. Veiledningen blir en luftekanal, der de voksne blir samlet som gruppe, hvor de etter samtaler igjen kan møte ungdommene med nye øyne.

Disse utfordringene ble sett på i forhold til Senges teorier inne gruppelæringen. Spesielt Senges teori om å få tanken på avstand ble viktig i forhold til opplevelsen av veiledningen, og dette ble sett på i forhold til Spurkelands synspunkter på dette. Lagfølelsen i gruppen ble også satt opp imot Senges gruppelæring, og i denne forbindelse hvordan flere hoder kan tenke bedre enn ett.

I kapittel seks ble det sett på forskningsspørsmål nummer to som var:

Hvordan opplever informantene at veiledningen bidrar til gruppelæring?

Roller og gruppedynamikk ble diskutert nærmere i denne sammenhengen. Det ble presentert hvilke rolle informantene hadde, og hvordan dette artet seg i et samarbeid.

Videre funn når det gjelder å jobbe mot det samme målet for en bedre fininnstilling, var at veiledningen kan ta tak med sine strategier når målet blir diffust. Disse strategiene kan være veilederens fokus, som arbeid med refleksjon over egen praksis, samarbeid, kommunikasjon, rolleforståelse, erfaringsutveksling, og egen ivaretagelse. Med eksempler fra informantene ble det diskutert hvor viktig det var med fokus på disse temaene, og betydningen av jevnlig å jobbe med dem.

Kommunikasjon ble det neste tema i dette kapittelet. Dette ble satt i lys av veiledningen.

Hvordan gruppen former seg ble sett på med referanse til Kaufmann og Kaufmann sine teorier. Gruppemedlemmenes analyser, diskusjoner, og guiding av hverandre på tvers av rollene under veiledningen ble nevnt som elementer for et bedre gruppesamarbeid.

Det ble bygd videre på denne diskusjonen, og vist hvorfor kommunikasjonen går litt av seg selv innad i gruppen. Det ble sett på tydeligheten i rollene informantene hadde, og at dette mest sannsynlig bidrar til en god flyt i gruppen, dette fordi de vet hvordan de skal forholde seg til hverandre. Informantene sier de tar opp de store utfordringene i veiledningen, og lærer da hvordan de kan skåne hverandre under arbeidshverdagen. Dette ble sett på i forhold til Senges teori om personlig mestring.

Tilbakemeldinger er et tema i veiledningen som tar opp mye plass. Oppgaven gikk i dybden på utfordringer ved å gi og få tilbakemeldinger med utgangspunkt i Spurkelands teorier om dette. En fin metode som Jørgen presenterer i veiledningen, er det å undre seg over noe, og stille spørsmål, istedenfor å komme med en direkte uttalelse som kan være støtende. Dette kan både dempe en konflikt, og danne dialog i gruppen.

Informantene mener det er trygghet nok i gruppen til å si ifra om ting. Signe nevner her at det er bra at de ikke alltid er enige på en veiledning, for det bidrar til at hun får utvidet sin horisont. Når de er enige liker hun det også, for da får hun bekreftelse på at det ikke bare er henne som tenker det hun tenker. Petra sier noe i viktig i forhold til meningsytringer, og det er at veilederen ikke alltid er tilstede. Hun mener derfor at han på grunn av det, ikke bestandig ser at de er litt for snille med hverandre. Veilederen sier fra sin side at gruppen må øve seg på å bli tydelige med hverandre, og understreker hvor vanskelig det er med en så stor gruppe.

I kapittel syv var forskningsspørsmålet:

Hvordan reflekterer informantene over sin praksis?

Det ble i denne delen diskutert hva slags erfaring og bakgrunn informantene brakte med seg inn i veiledningen. Petra er opptatt av å stille faglige spørsmål med bakgrunn i det å være sykepleier. Signe sier at veiledningen bidrar med at det skjer noe med tanken så vel som ettertanken under veiledningstimene.

Jørgen tar med seg prinsippet om å beholde roen inn i veiledningen. I oppgaven ble dette sett i forhold til Timothy Galleweys teori om det indre spillet, og Senges tanke om å holde på et lager av energi. Dette ble videreført i en diskusjon om balanse, og hvordan veiledningen kan være en arena for å oppnå en mer balansert tilværelse i jobben, også for de andre gruppemedlemmene.

Det kom også fram hva slags verdier som var viktige i deres samtaler. Verdiene som kom frem var blant annet respekt og omsorg. Dette favnet både kollegaer, ungdommene og ikke minst foreldrene til ungdommene. Galgenhumor farger også verdiene de sitter inne med, men uten å gå over noen grense, så det blir ubehagelig. Petra nevnte her verdien profesjonalitet, og hvor flinke de er til å være profesjonelle i gruppen. Hun sa også hvor ressursfokuserte de er, og at de er flinke til å tenke over på riktige og mer positive tankeganger. Veilederen nevnte han er opptatt av å motivere gruppen. (Selv om motivasjon har blitt skrevet lite om i denne oppgaven, mener jeg at dette ligger implisitt i veiledningen.)

Taus kunnskap ble også diskutert, og hvordan de benytter seg av erfarings basert kunnskap som de har opparbeidet seg gjennom tiden de har hatt i arbeidslivet.

8.2.1 Betydningen av å motvirke hierarkiske tendenser

Et funn i oppgaven er særlig aktuelt i forhold til Senge sitt syn på gamle styremåter med autoritære ledere som ikke legger vekt på desentralisering (Kap3). Deres styremåte skaper stillstand. Gjennom veiledningen i oppgaven har vi sett at Signe er spesielt opptatt av at veiledningen hjelper dem til å ikke sette seg fast i et og samme spor. Gjennom samtalene oppdager de at de har gått lei av et spor, men at de under veiledningen kan åpne opp for å finne en annen vei.

Det kommer også fram i oppgaven at en fra administrasjonen er med på veiledningen (kap 2). Med tanke på Senges mening om stillstand, er dette også noe som skaper dynamikk i deres organisasjonsstruktur. Når flere ledd i institusjonen får med seg handlingen og problematikken i arbeidshverdagen, fungerer også veiledningen som en slags informasjonskanal, i tillegg til erfaringsutvekslingen som skjer på tvers av leddene på institusjonen. Dermed kan vi her se en positiv virkning av Senges desentraliseringsprinsipp, og hvordan det kan fungere på en fin måte i praksis.

8.2.2 Balanse og dialog sett i sammenheng

Balanse er et uttrykk som går igjen i oppgaven, men på litt ulike måter. Coachingbegrepet med Timothy Gallewey i front er opptatt av en avslappet selvfølghet i forhold til spillet

man befinner seg i. Altså ikke prøve så hardt at balansen blir borte, slik at handlingen blir lammet. Dette kan ses i sammenheng med Senges syn på diskusjon og dialog. Diskusjon blir i Senges øyne hemmende når det å vinne overstyrer alt, og sammenhenger og løsninger blir satt i skyggen av dette. Hans løsning med dialog har mange likheter med flytbegrepet som Gallewey er opptatt av. Istedenfor flytbegrepet bruker han en jevn strøm av flyt ”mellom to elvebredder” (Senge 1990: 243). I begrepet dialog ligger det også tanken om å ikke prøve for hardt, men heller se på den gjeldende sak med et mer saklig blikk. I tillegg til dette snakker Senge om det han kaller for grenser for vekst. Når man vil øke veksten i en bedrift, går mange i fellen at de presser på for hardt, som da ender opp med å hemme vekst. Han peker her på det viktige med å heller ta vekk de faktorene som lager begrensninger for en ønsket vekst. Balansen får da en bredere plattform å boltre seg på.

I denne oppgaven har jeg satt disse prinsippene i sammenheng med min ene informants synspunkter på å beholde roen. Et av Jørgens viktigste poeng i forhold til dette er når han sier at budskapet blir viktigere enn selve resultatet. Hans balanserende formidling kan ses i sammenheng med Senges og Galleweys prinsipper, noe som skaper en viktig ettertanke sett i et veiledningsperspektiv.

8.2.3 Gruppelæringens bidrag

Alle informantene i oppgaven har gjennom veiledningen gitt sine bidrag til hvordan gruppelæringen kan fungere mer optimalt. Veilederens hovedprinsipper om romslig refleksjon over praksis, samarbeid, rolleforståelse, erfaringsutveksling, kollegastøtte, og egen ivaretagelse er alle begreper som på ulike måter har blitt behandlet i oppgaven, og det har vist seg at de kan bidra til å få til en solid gruppelæring med tilhørende fininnstilling. De andre tre informantene i gruppen har hver sitt engasjement, drivkraft, og markante roller, og de har vist at de har brukt sine egenskaper til å jobbe henimot samme mål, og med fininnstilling har deres felles visjon blitt en forlengelse av den personlige visjonen slik Senge fremhever. For å få til dette har de benyttet seg av hverandres erfaringer, og gjort hverandre sterkere i pressede situasjoner. Læring gjennom veiledning har også for dem blitt lystbetont med tanke på dette. Likevel har det vist seg at det i noen situasjoner er vanskelig å være fullstendig åpen, og komme med meninger som går mer rett på sak. Her lugger det litt i fininnstillingen, den er ikke perfekt. De har mer å øve på i henhold til fininnstillingen, men med deres fokus og positivitet er de på god vei.

Noe de har lært mer direkte om under veiledningen, er hvordan man skal gi tilbakemeldinger. I oppgaven har dette tema derfor blitt grundig gjennomgått. En bredere kunnskap om dette gir en ny giv til fininnstillingen i gruppelæring.

8.2.4 Veiledningsformen demper direkte konfrontasjon

Noen av informantene ønsker at veiledningen kunne ha en mer direkte form til tider. Utfordringen med dette er at veilederen da må sjonglere mer mellom den direkte og indirekte veiledningen, noe som kan skape en mer ustabil veiledningsform. Konsekvensene av dette kan bli at flere vegrer seg for å komme med utspill i gruppen, noe som da kan bidra til en dårligere kvalitet på veiledningen. Veilederen sier at han ønsker gruppen kunne være litt mindre, for å kunne oppnå en større trygghet og bruke den tiden han bruker på å holde gruppen sammen til noe annet, som å for eksempel være litt mer direkte i veiledningsformen.

Graver man litt dypere i veiledningsproblematikken, ser vi at gruppen ofte vegrer seg for konflikter, og snakker mye om at de ikke vil trække noen på tærne. Veiledningskonteksten er sånn sett veldig påvirkelig for atmosfære, her holdes ting litt nede for å redde seg selv. Kan dette være en hindring for læring? Svaret på dette kan være ja. På en annen side, om veiledningen hadde vært hardere i formen og tatt opp flere konflikter, kunne også dette være en hindring for læring. Veiledningen kunne da blitt dominert av frykt, lukkethet fremfor åpenhet og dermed virket imot sin hensikt. Når gruppe medlemmene allerede er preget av mye konflikt i jobben, med vanskelige verbale kamper med ungdommen, ville veiledningen ikke lenger være en pustepause for egen ivaretagelse og samarbeid, men i verste fall men en forlengelse av en hard dag med ungdommen, og balansen utgår. Senges tanker om åpenhet som er deltagende og reflekterende kan hjelpe i dette tilfellet, likeledes Spurkelands synspunkter på treffende tilbakemeldinger. Disse teoriene bringer tydeligheten fram på en konstruktiv måte, fremfor en konfliktfylt måte, men krever mye øvelse og tidkrevende trening.

Ingen skal altså grue seg til gruppeveiledningen. I oppgaven kommer det fram at noen av gruppe medlemmene ikke alltid blir ferdig med en betent sak, fordi de prioriterer hensyn til hverandre i stedet. Vi har sett at konflikter sjelden blir bragt på banen.

I denne oppgaven har det med referanse til Myklands forskning (se kap 3) blitt diskutert om det ikke kan være sunt med en konflikt på jobben. Mykland mener det kan ha en positiv virkning med en konflikt, siden den kan bidra til ny innsikt. I denne oppgaven har dette kommet frem, særlig under kapittelet om refleksjon over egen praksis. Under diskusjoner kan man komme til bunns i saken, og spørre hvorfor motparten mener det ene eller det andre. I veiledningens ånd kan vi se at her lønner det seg ofte å spørre hvordan istedenfor hvorfor, siden sistnevnte virker mer verbalt angripende, og motparten kan gå rett i forsvar. I mekling vil man prøve å unngå dette.

Man må altså ha bevissthet om hva mekling egentlig er, og når det passer å bruke den. Det er viktig at noen har kompetanse på dette med mekling under konflikter. Mykland mener at konflikter som behandles på konstruktive måter, gir mulighet for utvikling og kreativitet.

Dette er veiledningen på LUB et godt eksempel på. Veilederen i gruppen har brukt sin meklerkompetanse på dette området, der han for eksempel har prøvd å dra de positive sidene ut av hvert av teamene som de er delt opp i. I denne oppgaven har det derfor blitt tatt en grundig gjennomgang av tilbakemeldinger, der veilederen også har hatt en bolk med gruppemedlemmene om hvordan gi konstruktive tilbakemeldinger. Sånn sett er LUB en plass som bør stå fram som et godt eksempel for andre arbeidsplasser. Vi ser i denne oppgaven at de har løst og ikke minst forebyggt konflikter gjennom veiledningen. Selv om ikke alt har blitt gjennomgått av de uenighetene som måtte oppstå, har de heller ikke skjøvet dette under teppet. De har gjennom ulike veiledningsteknikker påbegynt arbeidet med å prøve å løse konfliktene. Om ikke man prøver dette, finner man heller ikke ut hvor mye en gruppe tåler. Kanskje tåler man mer enn man tror.

8.2.5 Emosjonenes påvirkning

I oppgaven har det kommet fram mange ulike typer følelser som informantene beskriver, slik som sinne, frustrasjon, latter, det å være høy på adrenalin, optimisme, eller redsel for å trække noen på tærne. Dette er bare noen av følelsene som informantene tar med seg inn i gruppeveiledningen. Ofte blir følelsene overveldende når ungdommene trigger deres tålmodighet. Siden balanse har vært et gjennomgående tema i oppgaven, kommer vi heller ikke utenom det her når det er snakk om emosjoner. Balansen de må finne i dette tilfellet, er

følelsene informantene har som personer, og at de skal samtidig være profesjonelle aktører i en jobb. Når man jobber med mennesker slik som de gjør på LUB, er dette en særdeles stor utfordring. I denne oppgaven har vi sett at veiledningsformen har rettet seg mye etter denne problematikken:

En indirekte veiledningsform, med en støttende veileder, som stiller aktuelle spørsmål for å lede dem på riktig vei. Emosjonene er også underliggende når veileder sier de må øve mer på tydelighet, de er snille med hverandre fremfor konfronterende.

I veiledningen svinger det også mellom positive og negative emosjoner, slik vi har sett i denne oppgaven. Veiledningen fokuserer mest på det positive, for å få til en ny giv i arbeidsdagen. Dette ble diskutert med referanse til Kaufmann og Kaufmann (se kap 3) og deres forskning. Den sier at positive emosjoner virker inn på hver og en sitt aktivitetsnivå, og øker troen på at man har mer kontroll på de oppgaver som skal utføres, og problemer som må løses.

Dette har vi sett skjer gjennom veiledningen, informantene forsøker alltid i fellesskap med ulike kreative metoder å finne løsninger på utfordringene sine. Dette er også interessant å se på i forhold til at informantene mener veiledningen er med på å redde dem ifra å sette seg fast i ett og samme spor. I følge Kaufmann og Kaufmann kan positiv emosjonell tilstand føre til nok en utvidet horisont hos hver og en: det blir lettere å finne assosiasjoner mellom de ulike begrepene og ideene. Dette kan også sammenlignes med Senge sin teori om å få en sunn avstand til tanken, og bruke den kreativt.

Vi så også at Kaufmann og Kaufmann sin forskning hadde en annen side av dette med positive emosjoner. De nevnte også personlighetstyper med ytterligere negative emosjoner. De mente de som er negative, lettere blir mer misfornøyd med hvordan ting gjøres, og vil opponere imot dette. Den eneste måten de kan få gjort noe med dette på, er å si ifra, og dermed også komme med nye forslag til hva man heller kan gjøre i en bestemt sak. Dermed kan negative tilstander også brukes konstruktivt.

Denne negativiteten har ikke vært så mye tilstede på LUB, slik vi har sett i denne oppgaven. Dette kan skyldes konteksten på selve arbeidsplassen, jobben med ungdommene kan i seg selv være ganske så destruktiv, og mye av det terapeutene ser og hører, kan være tungt å bære, spesielt alene. Dette kan også være en av grunnene til at veiledningen har så positiv tone som

den har. Veilederen presiserer også dette når han i oppgaven sier at det legges vekt på omsorg og støtte, fremfor konfrontasjoner i veiledningsløpet.

8.3 Veiledning - ikke løsningen på alt

Veiledningen for de tre informantene synes aller mest å være en positiv opplevelse.

Veiledningen er i stor grad med på å stoppe de ansatte fra å gå inn i ungdommens depresjoner, den bidrar til at de blir bedre kjent med hverandre, og den hjelper dem til å bli klar over hva som skal til for at de skal jobbe bedre sammen. Petra sier som nevnt at hun ikke hadde holdt ut i jobben om det ikke hadde vært for veiledningen.

Allikevel har det gjennom empiriske funn i oppgaven kommet fram at alt kan ikke løses gjennom veiledningen alene. Veiledningen er ingen tryllestav, slik at alt på jobben plutselig fungerer perfekt. Jeg har blant annet presentert veilederen som en balansekunstner til tider, med alle metoder og tanker han faktisk må holde styr på i en såpass stor veiledningsgruppe. Dette for å vise at han ikke kan favne alle problemer til enhver tid.

8.4 Bare en brøkdel av veiledningskartet

Informantene ønsker seg også til tider mer veiledning, dette fordi det skjer så mange ting med ungdommen i deres hverdag, at det er vanskelig å favne alt i en veilednings økt hver fjortende dag.

Derfor kreves det også annen type veiledning med en-til-en samtaler, eller avdelingsmøtevirksomhet som også er av høy viktighet på LUB. Det at de har enda flere typer veiledning på denne institusjonen (se kap 2) sier mye om hvor viktig dette er for både de ansatte og ungdommen, og denne oppgaven har bare tatt for seg en brøkdel av deres veiledningskart.

Veiledningen har, som vi i denne oppgaven har sett en struktur som er full av prinsipper av ulikt innhold og strategi. Dette er den forutsigbare delen av veiledningen. Men veiledningen er også uforutsigbar, og til tider mystisk med alle individers hemmelige tanker som kanskje aldri blir delt eller gransket. Billedlig kan vi derfor si at veiledningen til slutt står igjen som en erindring full av spørsmål som hver og en tar med seg inn i gruppeveiledningen. Det er

erfaringer, tanker og følelser som til sammen ligner en løk som vil skrelles, lag på lag, ofte i speilskrift, eller ja ... kodet på et annet vis?

Litteraturliste

Aakerøe Kjell (1997) "Samspill i organisasjoner, om utvikling og bruk av menneskelige ressurser"
Oslo: Cappelen akademiske forlag, ISBN 82-456-0386-4

Bjørndal Cato R. P. (2008) "Symmetri og asymmetri i veiledningssamtaler" Tromsø:
Universitetet i Tromsø, Doktoravhandling ved det samfunnsvitenskapelige fakultet, institutt for
pedagogisk lærerutdanning

Samleverk: Bjørndal Cato R. P. (2011) "Rådgiver eller veileder? Forståelsen av direkte og
indirekte hjelp" I: Skagen Kaare (2011) "Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning" Bergen:
Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS

Boge Margun, Gunvor Markhus, Randi Moe , Elin Eriksen Ødegaard: (2009) "Læring gjennom
veiledning, meningskapning i grupper". Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS, ISBN:
978- 82- 450- 0922- 4

Folkestad Sigrid (2012) "Bør tåle en konflikt på jobben" hentet fra:
<http://www.forskning.no/artikler/2011/oktober/303216/print> (Dato for innhenting:
15.08.2012)

Gjerde Susann: (2003) "Coaching hva hvorfor hvordan" , Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad &
Bjørke AS

Grass Günter (2007) "når løken skrelles" Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Samleverk: Handal Gunnar (2007) "Veilederen- Guru eller kritisk venn?" I: Kroksmark Thomas,
Karin Åberg (2007) "Veiledning i pedagogisk arbeid" Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad &
Bjørke AS ISBN 978- 82- 450- 0612- 4

Kaufmann Geir , Astrid Kaufmann (1996) "psykologi i organisasjon og ledelse" 2006, Bergen:
Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS . ISBN- 10: 82-7674- 863- 5. ISBN- 13: 978-82- 7674-
863- 5

”Om kirkens bymisjon” hentet fra:

<http://kirkensbymisjon.no/> (dato for innhenting: 25.05.2012)

”Larkollen Ungdomspsykiatriske Behandlingshjem” hentet fra:

<http://kirkensbymisjon.no/> (dato for innhenting: 25.05.2012)

Løftbegrepet og betydningen av begrepet er hentet fra:

<http://loft-instituttet.no/>

Krokmark Thomas, Karin Åberg (2007) "Veiledning i pedagogisk arbeid" Bergen:

Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS ISBN 978- 82- 450- 0612- 4

Kullerud Dag (2005) ”Kirkens bymisjon- respekt-omsorg- velferd” Oslo: Aschehoug & co

Kvale Steinar, Svend Brinkmann (2009) ”Det kvalitative forskningsintervju” Oslo: Gyldendal

Norsk forlag as 2009 ISBN: 978-82-05-38529-0

Samleverk: Kvale Steinar (2011) ” Å bli veiledet i en speillabyrint i tåke” I: Skagen Kaare (2011)

”Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning” Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS

Samleverk: Kvale Steinar (2007) Livslang læring og veiledning i et postmoderne

forbrukersamfunn” ” I: Krokmark Thomas, Karin Åberg (2007) "Veiledning i pedagogisk arbeid" Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS ISBN 978- 82- 450- 0612- 4

Larsen Erik (1986) ”Institusjonsbehandling av barn og ungdom- erfaringer og perspektiver

Larkollen Ungdomspsykiatriske Behandlingshjem 25 år ” (Jubileumsbok) Trykk: Vigga – trykk bok- og aksidentstrykkeri : 2770 Jaren

Lauvås Per, Gunnar Handal (2000) "Veiledning og praktisk yrkesteori" Oslo: JW Cappelens

forlag as ISBN: 978-82-02-19880-0

Samleverk: Lømo Torgeir (1986) ”Larkollen Ungdomspsykiatriske Behandlingshjem. En kort skisse av institusjonens utvikling som organisasjon” I : ”Institusjonsbehandling av barn og ungdom- erfaringer og perspektiver Larkollen Ungdomspsykiatriske Behandlingshjem 25 år ” (Jubileumbok) Trykk: Vigga – trykk bok- og aksidentstrykkeri : 2770 Jaren

Riis Pål, Jan Georg Kristiansen (2008) ”Profesjonelle dialoger, coaching og relasjonstenkning i skolen” Oslo: Universitetsforlaget

Senge: Peter M. (1990) " Den femte disiplin, kunsten å utvikle den lærende organisasjon", Oslo: Egmont hjemmets bokforlag,

Skagen Kaare: (2004) " I veiledningens landskap innføring i veiledning og rådgivning" Kristiansand: Høgskoleforlaget AS

Skagen Kaare (2011) ”Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning” Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS

Samleverk: Skagen Kaare (2007) ” Et tema av ytterste viktighet- om veiledning i det senmoderne” ” I: Kroksmark Thomas, Karin Åberg (2007) "Veiledning i pedagogisk arbeid" Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS ISBN 978- 82- 450- 0612- 4

Spurkeland Jan (2011) ”Prestasjonshjelp- hvordan gjøre andre gode?” Oslo: Universitetsforlaget AS

Samleverk: Åberg Karin (2007) ”Veiledede lærergrupper- for hva og hvem?” I: Kroksmark Thomas, Karin Åberg (2007) "Veiledning i pedagogisk arbeid" Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS ISBN 978- 82- 450- 0612- 4

Woolfolk Anita (2004) ”Pedagogisk Psykologi” Trondheim: Tapir Akademiske Forlag

Vedlegg

Vedlegg 1: Dato for intervju

Intervju: Veileder: Oslo 19.04.2012

Intervju: Signe og Jørgen: Larkollen 23.05.2012

Intervju: Petra: Moss 29.05.2012

Vedlegg 2: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE TIL VEILEDER

Bakgrunn

Først litt om din bakgrunn som bedriftspsykolog. Hva slags utdanning har du?

Kan du si litt om jobberfaringen du har?

På basis av din utdanning og jobberfaring, hva legger du vekt på i din veiledning i dag?

Veiledningen

Med din nevnte bakgrunn, hvilken rolle tror du den spiller i veiledningen på Larkollen Ungdomspsykiatriske Behandlingshjem?

Kan du fortelle litt om veiledningen du utfører på Larkollen Ungdomspsykiatriske behandlingshjem?

Kan du si litt om hva du mener med refleksjon over praksis?

Hva slags mål og hensikt har du med veiledningen på Larkollen Ungdomspsykiatriske behandlingshjem?

8. Veiledningen har mye fokus på arbeidsmiljø, kommunikasjon, og samhandling. Hva er det du gjør i veiledningen som styrker kvaliteten på disse begrepene i praksis?

9. Hva slags relasjon har du til denne gruppen?

10. Er det stor bredde i innholdet på det du veileder, og i så fall hvordan utarter dette innholdet seg?
11. Har du et eksempel på en særlig utfordring/eller en hendelse i gruppen som du har løst med din veiledning?
12. De ansatte har en tøff jobb med ungdommene i det daglige. Har du noen gang fått tilbakemelding fra gruppen hva som er viktig med din veiledning i jobben deres?
13. Det er en stor gruppe du veileder. Hvordan arbeider du som ordstyrer under veiledningen, slik at alle kommer til ordet?
14. Tror du de ansatte i gruppen har mer behov for din veiledning enn det de har i dag?

INTERVJUGUIDE TIL UTVALGET

Bakgrunn

Kan du fortelle litt om utdanningsbakgrunnen din?

Har du tidligere erfaring med å jobbe med ungdom?

Hvordan utfører du jobben din sammen med de andre du jobber med?

Veiledningen

Kan du si litt om din opplevelse av gruppeveiledningen dere har hver fjortende dag?

(Stikkord: trygghet, frustrasjon)

Synes du at du får noe utbytte av veiledningen? Hvordan? Eventuelt, er det spesielle tema du liker?

Hvordan synes du at du kommuniserer med de andre i gruppen?

Er veiledningen til hjelp for å kommunisere bedre med de andre i gruppa? Hvis ja, på hvilken måte?

Har du gjennom veiledningen lært noe om å gi tilbakemeldinger med tanke på konstruktiv versus destruktiv tilbakemelding?

Opplever du at gruppen jobber mot et og samme mål? Hvis ja, er veiledningen med på å styrke dette?

Hvordan får du ytret dine meninger under gruppeveiledningen? (stikkord: Trygghet, tydelighet, er det trygghet nok i gruppa til å tørre å si ifra om ting?)

Synes du at dine uttalelser i gruppeveiledningen kan bidra til diskusjoner som dere lærer av?

Hva slags tema eller lærdom tar du med deg etter veiledningstimene?

Refleksjon over praksis

Hvordan bruker du din erfaring og bakgrunn når du jobber med

ungdommene?

Hvordan deler du denne erfaringen med de andre i veiledningsgruppa?

Hvilke verdier synes du er det som kan komme til syne under en slik deling av erfaring?

Sammenligner dere noen gang deres erfaringer med faglitteratur i veiledningsgruppa som styrker dere i jobben dere gjør? I så fall på hvilken måte?

En særlig utfordring dere har på LUB er at dere miljøterapeuter ofte blir en substitutt for foreldre. Ungdommene kan trigge punkter hos dere der det kan bli vanskelig å beholde roen.

Hvordan bidrar veiledningen til å få ut en eventuelt frustrasjon over disse situasjonene?