



Bacheloroppgave

VPL05 Vernepleie

LØSNINGSFOKUSERT KOLLEGAVEILEDNING
SOLUTION FOCUSED COLLEAGUE SUPERVISION

Hilde Alexandra Almeskar

Totalt antall sider inkludert forsiden: 46

Molde, 29.mai 2009



Publiseringsavtale

Tittel på norsk: LØSNINGSFOKUSERT KOLLEGA VEILEDNING

Tittel på engelsk: SOLUTION FOCUSED COLLEAGUE SUPERVISION

Forfatter(e): Hilde Alexandra Almeskar

Fagkode: VPL05

Studiepoeng: 12

Årstall: 2009

Veileder: Karl Yngvar Dale

Fullmakt til elektronisk publisering av oppgaven

Forfatter(ne) har opphavsrett til oppgaven. Det betyr blant annet enerett til å gjøre verket tilgjengelig for allmennheten (Åndsverkloven. §2).

Alle oppgaver som fyller kriteriene vil bli registrert og publisert i Brage HiM med forfatter(ne)s godkjenning.

Opgaver som er unntatt offentlighet eller båndlagt vil ikke bli publisert.

Jeg/vi gir herved Høgskolen i Molde en vederlagsfri rett til å gjøre oppgaven tilgjengelig for elektronisk publisering:

ja nei

Er oppgaven båndlagt (konfidensiell)?

ja nei

(Båndleggingsavtale må fylles ut)

- Hvis ja: **Kan oppgaven publiseres når båndleggingsperioden er over?** ja nei

Er oppgaven unntatt offentlighet?

ja nei

(inneholder taushetsbelagt informasjon. Jfr. Offl. §13/Fvl. §13)

Dato: 28.05.09

Antall ord: 11 543

INNHold

1.0 INNLEDNING.....	1
1.1 Presentasjon av tema –	1
Kollegaveiledning og løsningsfokuset tilnærming (LØFT).....	1
1.2 Oppgavens formål	1
2.0 PROBLEMSTILLINGER.....	2
2.1 Begrunnelse for valg av tema og problemstillinger	2
2.2 Klargjøring av problemstillinger med definisjoner	3
2.2.1 Kollegaveiledning	3
2.2.2 Refleksjon	3
2.2.3 Kompetanseutvikling	3
2.2.4 Løsningsfokuset tilnærming (LØFT).....	3
3.0 METODE.....	4
3.1 Litteraturstudie	4
3.2 Kildekritikk	4
3.3 Forforståelse	5
4.0 TEORI.....	6
4.1 Betydningen av kollegaveiledning for den enkeltes refleksjon over egne praksiserfaringer som ledd i kompetanseutvikling	6
4.1.1 Hva er veiledning?	6
4.1.2 Hva er kollegaveiledning, og hvorfor er det viktig?	8
4.1.3 Rammer for veiledningen.....	9
4.1.4 Erfaringer med kollegaveiledning.....	12

4.1.5 Spørsmål som metode i kollegaveiledning	13
4.1.6 Refleksjon	13
4.1.7 Kompetanseutvikling	14
4.2 Løsningsfokusert tilnærming (LØFT) i kollegaveiledning som ledd i kompetanseutvikling	15
4.2.1 Historikk.....	15
4.2.2 Antakelser, spørsmål og nøkkelord.....	16
4.3 Vernepleieren og helhetlig arbeidsmodell	18
5.0 DRØFTING	19
5.1 Case.....	20
5.2. Vernepleieren og helhetlig arbeidsmodell	21
5.3. Drøfting av kollegaveiledning og LØFT opp mot case	23
5.3.2 Oppstartsmøte	23
5.3.3 Kollegaveiledning med implementering av LØFT i praksis.....	27
6.0 AVSLUTNING	34
6.1 Oppsummering og konklusjon	34
6.3 Refleksjon	36
7.0 LITTERATURLISTE	38
7.1 Samlet litteraturliste	38
7.2 Oversikt over selvvalgt pensum: 200 sider	41

1.0 INNLEDNING

1.1 Presentasjon av tema –

Kollegaveiledning og løsningsfokusert tilnærming (LØFT)

Tjenesteytere innen helse- og sosialsektoren står overfor store krav. Det forventes i økende grad at tilbudet endres i takt med tjenestemottakernes ønsker og behov (Johnsen mfl. 2004:145). Endrede arbeidskrav fordrer tilrettelegging for kompetanseutvikling som grunnlag for å møte utfordringene (Utdanningsforbundet 2007). Eide og Eide (2007:262f) har fokus på hvordan en kan ivareta seg selv som tjenesteyter, der de fremhever utveksling av tanker og følelser med kollegaer som en viktig faktor. Deres erfaring er likevel at en ofte utsetter initiativ til slike samtaler. Organisert og strukturert kollegaveiledning kan være et kompetanseutviklende tiltak for å imøtekomme tjenesteyternes mange utfordringer. Det finnes et mangfold av tilnæringsmåter i veiledning. Ofte har veiledning fokus på problem og hva sosial- og helsepersonell ikke mestrer (Teslo 2000:98). LØFT er en forholdsvis ny tilnæringsmåte i arbeid med organisasjonsutvikling og problemløsning (Langslet 2000:19), der tanken er at en leter etter det som fungerer for å finne ut hvordan en kan nyttiggjøre seg dette, fremfor å fokusere på det som ikke fungerer for å rette det opp (Langslet 2002:19).

1.2 Oppgavens formål

Bacheloroppgaven er en avsluttende oppgave utarbeidet over et selvvalgt tema. Kollegaveiledning som kompetanseutviklende tiltak er trolig relevant og aktuelt for alle faggrupper, derav denne besvarelsen har til formål å belyse hvor betydningsfullt det kan være relatert til egen yrkesgruppe, vernepleierne. Hvorvidt en bestemt tilnæringsmåte, LØFT, kan implementeres i kollegaveiledning som ledd i kompetanseutviklingen forsøkes belyst. Gjennom arbeid med bacheloroppgaven ønsker jeg å tilegne meg kunnskap og forståelse som kan anvendes for å påvirke kompetanseutviklende endringsprosesser som vernepleier. Formålet er i tillegg å bidra til at andre blir engasjert og inspirert i temaet, noe som kan stimulere til initiativtaking knyttet til anvendelse av kollegaveiledning og/eller LØFT.

2.0 PROBLEMSTILLINGER

2.1 Begrunnelse for valg av tema og problemstillinger

Det som i hovedsak vakte min interesse var de læringsmål jeg satte meg for 3.studieår, knyttet til å få erfaringer med å reflektere over mine opplevelser sammen med andre i etterkant av utfordrende situasjoner. Erfaringer har vist meg at dette kan være utfordrende både i praksis- og gruppesammenheng. Arbeidet med målene utviklet seg til et ønske om fordypning i temaet.

Kompetanseløftet (Helse- og omsorgsdepartementet, Omsorgsplan 2015) legger nasjonal satsing på området. Kollegaveiledning kan som nevnt være et kompetanseutviklende tiltak for å imøtekomme helse- og sosialsektorens utfordringer, og dermed være et middel for å nå målene i kompetanseløftet.

Et kurs i LØFT gav meg ideen om å knytte tilnærmingen til kollegaveiledning. I Nasjonal strategi for kvalitetsforbedring i sosial- og helsetjenesten (Veileder IS-1162:29) står det at ny teori og metode for kvalitetsutvikling må implementeres. LØFT ser ut til å være en ny tilnærming i kollegaveiledning som ledd i kompetanseutvikling. I besvarelsen vil jeg søke å belyse feltet kompetanseutvikling via følgende problemstillinger:

- *Hvilken betydning har kollegaveiledning for den enkeltes refleksjon over egne praksiserfaringer som ledd i kompetanseutvikling?*
- *I hvilken grad kan løsningsfokusert tilnærming (LØFT) implementeres i kollegaveiledning som ledd i kompetanseutvikling?*

2.2 Klargjøring av problemstillinger med definisjoner

2.2.1 Kollegaveiledning

Mathisen og Høigaard (2004:14) definerer veiledning som *”en utviklingsorientert samtale der formålet er å bidra til refleksjon og ettertanke og å gi hjelp til å gjøre kvalifiserte valg som vil kunne føre til endring og forbedring”*. Det tas utgangspunkt i at veiledningen foregår i grupper bestående av tjenesteytere i helse- og sosialsektoren, med fokus på utfordringer i møte med tjenestemottakere. For å kalle det veiledning skal det i følge Bang og Heap (1999:13) være avtalt og formalisert, og det er slik organisert veiledning besvarelsen har fokus på.

2.2.2 Refleksjon

Refleksjon kan innebære å ”vende tilbake”, og kan i forhold til praksiserfaringer knyttes til at *”deltakerne vender tilbake til praksissituasjonen gjennom veiledning i gruppa”* (Tveiten 2002:10). Refleksjon kan hjelpe oss til å vurdere egne handlinger (Herberg og Johannesdottir 2007:106). Hovedvekten legges på etterveiledning, der det reflekteres over handlinger med utgangspunkt i erfaringer.

2.2.3 Kompetanseutvikling

Når begrepet kompetanseutvikling er benyttet her, er det knyttet til Thidemanns (2002:42) forståelse som omfatter tiltak som har til hensikt å videreutvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger, med mål om å bli dyktigere. Kollegaveiledning kan fremme utvikling av både teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse (Aalberg 2005:60).

2.2.4 Løsningsfokusert tilnærming (LØFT)

LØFT er en måte å arbeide med forandringer og problemløsning på, som består av en rekke antakelser og et sett standardiserte spørsmål (Langslet 2000:22). I følge Langslet (2000:25) er tanken bak tilnæringsmåten at *”problemer løses raskere ved å lete etter å legge fokus på det som virker, enn på det som ikke virker”*.

3.0 METODE

3.1 Litteraturstudie

Oppgaven er basert på litteraturstudie, som innebærer å skaffe seg oversikt over allerede eksisterende kunnskap om valgt tema (Dalland 2007:106). Innhenting av litteratur har foregått ved søk på internett og i databaser. I hovedsak er bibliotekets database BIBSYS benyttet, og ut over det databasene Norart og Svemed. Følgende søkeord er benyttet: Veiledning, handledning, kollegaveil(edning), gruppeveil, gruppe, løsningsfokus(ert) og refleksjon. Litteratur er i tillegg innhentet med utgangspunkt i referanselister til allerede innhentet litteratur. Kontakt med organisasjoner og fagpersoner som har anvendt kollegaveiledning eller LØFT har stått sentralt i arbeidet. I møte med Audhild Mork, daglig leder for Aura Consulting (fokus på bedriftskultur og ledelse) fikk jeg litteraturtips og inspirasjon for arbeidet.

Bakgrunnen for valg av metode er at jeg mener et begrenset tidsrom for arbeidet gjør litteraturstudie til den mest anvendelige metoden. I tillegg tror jeg en litteraturstudie alene kan gi data som gir aktuell informasjon om problemstillingene. En svakhet kan tenkes å være at tjenesteyteres erfaringer på området ikke kommer like godt frem som de kunne gjort ved anvendelse av en empirisk undersøkelse.

3.2 Kildekritikk

Det er gjennomført systematisk og kritisk gjennomgang av litteratur rundt problemstillingene. Gjennom det har jeg funnet bøker og tidsskrift med fagartikler jeg anser som relevant for temaet, og luket ut mindre relevant litteratur. Dette handler i følge Aadland (2004:280) om at data sier noe viktig om problemstillingene, at data har høy validitet (gyldighet). I tillegg er det fokusert på den innehentede litteraturens reliabilitet (pålitelighet), som sier noe om hvorvidt data er til å stole på, og ikke bærer preg av tilfeldighet (Aadland 2004:281).

Nyere litteratur er forsøkt benyttet i størst grad, ettersom eldre litteratur trolig kan ha mindre pålitelig knyttet til dagens situasjon. Forfatterens bakgrunn er betraktet, og jeg har forsøkt å sette meg inn i hvilken kontekst litteraturen er skrevet i, for å unngå å tolke

enkeltdele som kan gi upålitelig informasjon. Det er benyttet sammenligning mellom ulike litteratur for å fastsette hvorvidt de samsvarer med hverandre.

En svakhet med arbeidet kan være at det synes å være noe begrenset litteratur om LØFT knyttet direkte til organisasjonsutvikling. I tillegg har ikke LØFT i følge Skagen (2004:91) noen tung vitenskapelig forankring. Det samme kan sies om kollegaveiledning – det finnes lite empirisk forskning på hvilke konsekvenser veiledning har (Skagen 2004:23). Gjennom arbeidet er et mangfold av organisasjoner og fagpersoner som har benyttet kollegaveiledning eller løft kontaktet, der de fleste tilbakemeldinger innebærer at det ikke er publisert evalueringer.

3.3 Forforståelse

Vi har alltid meninger om fenomen før vi undersøker det (Dalland 2007:90). Valg av tema sier allerede noe om min forforståelse. I tillegg gjenspeiles min forforståelse i det litteraturvalg jeg har foretatt, og måten oppgaven er besvart på. Med de ”brillene” jeg har på meg, og den forestillingen jeg møter oppgaven min med, mener jeg å se et behov for en arena der tjenesteytere kan ta opp utfordringer de møter i sin praktiske yrkesutøvelse.

Erfaringene mine er at det er stort behov for refleksjon rundt egne erfaringer, som ledd i kompetanseutvikling. Samtidig har jeg opplevd at det ofte er lite tid til slik refleksjon. Refleksjon påpekes som viktig i yrkesutøvelse, og da anser jeg det som avgjørende at det gis tid og rom for dette. I studietiden har gruppearbeid og medstudentveiledning vært viktige arenaer for veiledning og refleksjon som grunnlag for videreutvikling, noe jeg mener burde vært mer utbredt i yrkeslivet, der kollegaveiledning kan være en aktuell arena.

Min erfaring er at en del utfordringer bygges opp gjennom refleksjon med andre. Forforståelsen min bygger på at løsningsfokus som tilnæringsmåte i kollegaveiledning trolig kan bidra til å unngå dette, ved at det fokuseres på det som fungerer.

Forforståelsen vil bli håndtert på den måten at jeg forsøker å forholde meg til, og basere meg på litteratur, og gjennom hele prosessen være bevisst og fokusert på kildekritikk.

4.0 TEORI

Mitt teoretiske perspektiv er bygget på flere teorier som sammen kan støtte opp om temaet for problemstillingene. Det er lagt vekt på tjenesteyternes perspektiv, med fokus på styrking av deres kompetanse. Jeg har skrevet en teoridel knyttet til hver av problemstillingene.

4.1 *Betydningen av kollegaveiledning for den enkeltes refleksjon over egne praksiserfaringer som ledd i kompetanseutvikling*

For å belyse problemstilling 1, tar jeg først for meg begrepet veiledning, som en forutsetning for og videre se på begrepet kollegaveiledning. Deretter beskrives rammene rundt veiledning, før jeg kort trekker inn spørsmål som metode. Så følger beskrivelse av refleksjon og kompetanseutvikling.

4.1.1 Hva er veiledning?

Begrepet veiledning viser seg som et lite klart og entydig begrep i faglitteraturen. Begrepet veiledning brukes i utstrakt betydning, som omfatter et mangfold av ulike former (Lauvås og Handal 2000:39ff). Veiledning innebærer ulike roller, innhold og metoder ut fra hvem vi veileder med og hvor det veiledes (Skagen 2004:18). Som presisert i avgrensningen, må det i følge Bang og Heap (1999:13) være avtalt og formalisert for at det skal kunne kalles veiledning.

Først vil jeg minne om definisjonen fra Mathisen og Høigaard (2004:14) som jeg presenterte under avgrensning. De definerer veiledning som *”en utviklingsorientert samtale der formålet er å bidra til refleksjon og ettertanke og å gi hjelp til å gjøre kvalifiserte valg som vil kunne føre til endring og forbedring”*.

Tveiten (2002:24) definerer veiledning som *”en pedagogisk og relasjonell prosess med oppdagelse, læring, vekst og utvikling som mål, og der den lærende er i fokus. Veiledningens hovedform er dialog”*.

Halland (2004:141) tar utgangspunkt i veiledning som *”en målrettet samtale der en gjennom konfrontasjon og støtte kan bidra til kvalifisert refleksjon og aktiv utprøving som øker målforståelse, selvinnsikt og faglig forståelse”*.

Gjems og Linge (1992:19) forstår veiledning som: *”Støtte, stimulering, ideutveksling og problemløsning gitt fra deltaker til deltaker med det siktemål å utvikle kompetanse og oppnå metaperspektiv på egen virksomhet”*.

Veiledning handler om å lede noen på veien (Skagen 2004:20). Halland (2004:140) henviser til Atle Thomassens utsagn om at *”veiledning betyr å hjelpe den andre til å finne veien selv”*. Veisøkers mestring og ressurser er i følge Pettersen og Løkke (2004:220) utgangspunktet for veiledningen. Mange forfattere kobler veiledning til andre begreper. Jeg vil her trekke inn et utvalg av dem, for å belyse hva veiledning kan være.

Rådgiving

Rådgiving innebærer å formidle kunnskap, noe Stålsett (2006:26ff) mener kan problematiseres i forhold til hvordan og når råd blir gitt, og at det kan medføre uselvstendighet hos veisøker dersom det gis i startfasen av en veiledningsprosess. Hun presiserer samtidig at råd er en viktig del av veiledning. Det er ikke gunstig og verken unngå råd eller gi for mange råd i veiledning. Veiledning og rådgiving brukes om hverandre og ofte med samme betydning, men veiledning innebærer gjerne en mykere kommunikasjon preget av spørsmål. Hun mener prosessen vil være noe forskjellig etter hvorvidt det skal veiledes ut fra veisøkers erfaring, eller om det skal veiledes i selve situasjonen. Enkelte mener imidlertid at rådgiving ikke hører hjemme i veiledning (Skagen 2004:20f). Gjems og Linge (1992:35) hevder det er utenkelig med en prosess uten ulike former for råd, og mener den største utfordringen kan være *”å imøtekomme deltakernes forventninger om råd, uten å samtidig frata dem muligheten for å utvikle metaperspektiv på egen yrkesutøvelse”*.

Supervisjon

Lauvås og Handal (2000:40) presenterer supervisjon som en veiledningsform som foregår mellom en kompetent og en eller flere ikke-kompetente personer. Supervisjon kan i følge Pettersen og Løkke (2004:39f) direkte oversettes til å overvåke og kontrollere. De hevder supervisjonspreget veiledning innebærer at to fagpersoner møtes i forhold til faglige

oppgaver og utfordringer, der forholdet varer over tid. Veileder er mererfaren og merkompetent. Supervisjon bygger i følge Teslo (2000:317) på et annet perspektiv enn veiledningsbegrepet.

Konsultasjon

Konsultasjon er et annet begrep som i flere sammenhenger trekkes frem i forbindelse med veiledning. Det foregår i følge Lauvås og Handal (2000:40) mellom tjenesteytere med tilnærmet lik kompetanse, der veileder kommer utenfra. Konsultasjon brukes vanligvis om direkte og avgrenset faglig hjelp, og har i følge Vindegg (2002:18) ikke den helhetlige målsettingen, varigheten og frekvensen som veiledning har.

4.1.2 Hva er kollegaveiledning, og hvorfor er det viktig?

Teslo (2000:28) mener at mye av den historiefortellingen om tjenstemottakerne som finner sted blant annet i pausene, kan bringes inn i veiledningsgruppene. Killen (2007:225) hevder at grupper der kollegaer med relativt lik status veileder hverandre, er en form for gruppeveiledning som er gitt lite oppmerksomhet. Det er tiltak hvor yrkesutøverne forsøker å bruke hverandre systematisk, der de ønsker gjensidig hjelp til å mestre daglige utfordringer, samt fremming av kompetansebygging med faglig og personlig utvikling (Mikkelsen 2002:186f).

Aalberg (2002:60) definerer kollegaveiledning som *”en pedagogisk prosess der en gjensidig, likeverdig, faglig systematisk, kontraktmessig og tidsbestemt dialog kan gi rom for utvikling av både teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse på individ, gruppe- og systemnivå”*.

Gjems og Linge (1992:13) mener små grupper, bestående av deltakere med en del ulike perspektiver, som samtidig har felles ansvarsrammer og sammenlignbar praksis, er egnet til utvikling av metaperspektiv på egen yrkesutøvelse.

Gruppeveiledning skiller seg fra individuell veiledning ved det mangfold av relasjoner gruppeveiledning innebærer. Dette kan gjøre veiledningen mer komplisert, men den enkelte kan samtidig lære av gruppen, og få styrket motivasjon for læring (Stålsett 2006:29). Bang og Heap (1999:14f) mener at det en lykkes med forsterkes av at det blir

satt ord på i gruppen, og at de ulike alternative forståelses- og løsningsmuligheter økes ved den utvidede kompetansen som ligger i en gruppe. Veiledning i gruppe innebærer at yrkesutøvere kan utveksle erfaringer, og reflektere sammen (Tveiten 2002:87).

I Kompetanseløftet 2015 nevnes styrking av veiledning. Det hevdes at regjeringen vil legge til rette for at tjenesteutøvere i den kommunale omsorgstjenesten skal få bedre rom for refleksjon i den daglige virksomheten. Viktigheten av fagmiljø der det fokuseres på erfaringer og utfordrende situasjoner trekkes frem (St.meld.nr.25 2005-2006).

4.1.3 Rammer for veiledningen

Før veiledningsgruppene etableres må det kartlegges hvem som ønsker veiledning, enten ved egen henvendelse til alle tjenesteyterne, eller i medarbeidersamtaler. Det tilrådes i tillegg å ha et introduksjonsmøte om kollegaveiledning før oppstart (Mikkelsen 2002:192f).

Gruppesammensetning

Det er i følge Bang og Heap (1999:143) ikke klare regler for hvordan gruppesammensetningen bør være. Mikkelsen (2002:192) mener *”gruppene skal bestå av likeverdige kolleger innenfor et fag eller arbeidsområde”*.

Killen (2007:225) henviser til Houston (1995) som hevder at kollegaveiledning er gunstig, så lenge kollegaenes forhold til hverandre ikke hindrer dem i å være utfordrende overfor hverandre. Ettersom kollegaveiledningsgrupper ofte består av kollegaer som samarbeider i det daglige arbeidet, mener hun det er avgjørende at de avklarer sine ulike roller overfor hverandre.

Bang og Heap (1999:144) hevder at den vanligste formen for veiledning innebærer grupper bestående av kollegaer fra samme arbeidsplass, noe som innebærer at de kan ta med seg sym- og antipatier fra arbeidsrelasjonene inn i veiledningsgruppen. Killen (2007:246) mener personer som samarbeider om ulike saker til daglig opplever utfordringer som kan spre seg til veiledningssituasjonen.

Gjems og Linge (1992:54) mener det er mest fordelaktig med en gruppe sammensatt av tjenesteytere fra ulike arbeidsplasser. Mikkelsen (2002:192) fraråder å ha veiledning i etablerte grupper, da hun mener det kan være utfordrende å bryte etablerte arbeidsvaner.

Mikkelsen (2002:192) anbefaler å sette sammen gruppene så heterogent som mulig, ettersom hun mener mulighetene for læring er størst når forskjellene er størst. Bang og Heap (1999:143f) hevder det må være tilstrekkelig homogenitet slik at deltakerne kan identifisere seg med hverandre. De mener samtidig at noe heterogenitet er en forutsetning for at gruppedeltakerne skal stimulere hverandre, men at det i tillegg kan skape utfordringer.

Gruppestørrelse

Bang og Heap (1999:140ff) mener det ikke finnes et ideelt antall gruppedeltakere for veiledningsgruppen. De hevder at dersom gruppen eksempelvis består av mer enn seks deltakere, må de vente lenge før det settes fokus på deres saker. Antall deltakere kan ligge mellom to til åtte, men mellom fire og seks er mest fordelaktig, mener de.

Gjems og Linge (1992:21) mener det er ideelt med fem til sju deltakere i veiledningen. De begrunner med at dersom antallet deltakere blir for lavt, kan utilstrekkelige erfaringer i gruppen føre til at kompetanseutveksling ikke skjer i den grad en ønsker. Blir antallet deltakere derimot for høyt øker sannsynligheten for at flere blir passive og noen få dominerer.

Tidsrom

Mikkelsen (2002:193) mener veiledningsgruppene bør være oppnevnt for en bestemt periode, eksempelvis ett år. Hun anbefaler at de møtes en gang hver fjortende dag, 2 timer av gangen.

Killen (2007:56) hevder at regelmessig veiledning er avgjørende for utbyttet veisøker får av sine erfaringer. Hennes erfaring er at halvannen til to timer hver 14.dag kan være hensiktsmessig ved individuell veiledning, og det ofte er behov for mer ved gruppeveiledning.

Veilederens rolle

I følge Tveiten (2002:34) kan gruppeveiledning foregå ved at en i gruppen har veilederrollen. Hun mener en veileder bør ha veilederkompetanse, og at veilederrollen kan gå på omgang i en gruppe der alle har veilederkompetanse. Dette kan imidlertid skape uttrykkighet i gruppen, i motsetning til om en har en fast veileder over tid.

Bang og Heap (1999:13f) legger til grunn en veiledningsform der en særlig kompetent fagperson, veilederen, veileder en gruppe utøvende profesjonelle. Det at veilederen er særlig kompetent innebærer i følge dem at vedkommende har lært seg ferdigheter både innen faget, men også i forhold til veiledningsmetodikk. Gjems og Linge (1992:36) anser det som viktig at *”veileder kjenner til, og helst er ansatt i, samme type organisasjon og stillingskategori som deltakerne”*.

Mikkelsen (2002:187) tar utgangspunkt i en gruppe der veiledning er en del av det vanlige arbeidet. Hun hevder veiledningen skal bestå av likeverdige tjenesteytere som veileder hverandre med utgangspunkt i egne kunnskaper og erfaringer, der ingen innehar ekspertrolle. Deltakerne kan bli usikre og prosessen kan hindres, dersom en veileder kun har ansvar for struktur og prosess, ettersom vedkommende da lett kan bli en perifer person i gruppen (Gjems og Linge 1992:47).

Gjems og Linge (1992:37ff) mener at dersom det ikke hindrer arbeidet i å skape metaperspektiv hos deltakerne, kan veilederen delta i erfaringsutveksling på linje med de andre deltakerne. De presiserer viktigheten av at veilederen da må være seg bevisst den formelle lederrollen, og være klar i sin rolle.

Ifølge Stålsett (2006:70) kan en leder ta rollen som veileder, men at det er et spørsmål om vedkommende bør gjøre det. Killen (2007:246) hevder det kan være aggressjonsskapende med en leder som i tillegg har veilederrolle. Gjems og Linge (1992:40) mener at en leder som formelt er overordnet på arbeidsplassen ikke samtidig bør være veileder for gruppen, ettersom lederen blant annet bevisst eller ubevisst kan komme til å styre deltakernes utvikling og valg i retning av eget syn.

Veilederen kan være initiativtaker til informasjon om veiledning, motivere for veiledning og legge til rette rent praktisk (Tveiten 2002:81). Veilederens oppgave blir i følge Gjems

og Linge (1992:36f) i stor grad å strukturere deltakernes erfaringer og tanker om egen praksis, noe som må skje uten at deltakerne oppfatter veileders meninger og vurderinger som uerstattelige. Skagen (2004:25) ser at balansen mellom styring og frihet er et tilbakevendende tema i forhold til veiledning. For mye styring er ikke fordelaktig dersom veisøker kommer på sidelinjen, samtidig som for lite styring kan medføre at læringen kommer på feil spor. Der veileder støtter og stimulerer blir begge parter likeverdige i en symmetrisk relasjon, i følge Gjems og Linge (1992:34). Pettersen og Løkke (2004:264) fremhever at veisøker er hovedpersonen i veiledningen, og at veileder derfor i en viss forstand må underordne seg. Stålsett (2006:71) presiserer at veilederen skal være på veisøkers "banehalvdel". I følge Lauvås og Handal (2000:67) er det ofte er lett å bli opptatt av egne tanker og synspunkter, fremfor å forsøke å forstå andres. Veilederen har ansvar for å holde fokuset på veisøker. Vedkommende kan benytte sin erfaring så lenge det ikke flytter oppmerksomheten bort fra veisøker (Mikkelsen 2002:194).

4.1.4 Erfaringer med kollegaveiledning

I en longitudinell undersøkelse ved Høgskolen i Agder med fokus på veiledningens betydning for kompetanseutvikling (Thidemann 2002:44), uttalte en av informantene: *"jeg savner organisert veiledning. Det er så nyttig å ha et forum hvor vi kan snakke eller sette spørsmålstegn ved måten vi gjør ting på"*.

Som ledd i kompetanseutviklingen i Undervisningssykehjemsprosjektet i Oslo har det vært drevet avdelingsvis veiledning. Det har vært utfordrende på den måten at deltakerne har hatt ulik utdannelse og arbeidserfaring. En annen ulempe de har erfart er at to- eller tredelt turnus gir lite kontinuitet i hvem som deltar på veiledningen. En sammensatt gruppe har samtidig skapt muligheter for utnyttelse av den samlede kompetansen Andre faktorer som har fungert godt er at de mener personalgruppens refleksjonsnivå har økt, samt at de har blitt tryggere på eget arbeid, og fått bedre forutsetninger for å møte utfordrende situasjoner. En utfordring er likevel at det har vist seg å være utfordrende å sette av tid til veiledning når personalet at tiden er knapp. De har erfart at det er viktig at veiledning blir ansett som en like viktig oppgave som mye annet i virksomheten (Bergland mfl. 2003:46ff).

4.1.5 Spørsmål som metode i kollegaveiledning

I følge Halland (2004:148) handler veiledning i stor grad om å stille gode spørsmål – spørsmål som frembringer vurdering, kreativitet, aktivitet og problemløsning. Spørsmål kan i tillegg fremme oppdagelse, bevisstgjøring, refleksjon og dialog. Åpne spørsmål kan være å foretrekke fremfor ledende spørsmål og ja/nei-spørsmål. Svaret kan da bli mer fylldig, og legge til rette for utdyping gjennom dialog. Spørsmål kan bidra til at det uuttalte og ubevisste, blir uttalt og bevisst. De kan gjøre praksiserfaringen som er gjort til gjenstand for refleksjon mer tydelig. Hver enkelt situasjon må legge grunnlag for de spørsmål som stilles (Tveiten 2002:162ff).

4.1.6 Refleksjon

Vi gjør mye av arbeidet på innlærte og vanemessige måter, uten å tenke mer over det (Mikkelsen 2002:188). I veiledning blir praksiserfaringer gjenstand for refleksjon (Teslo 2000:62). Refleksjon over erfaringer må til for at erfaringene skal bli bevisstgjørende og utviklende (Herberg og Johannesdottir 2007:117). Refleksjon innebærer å ha et overordnet perspektiv. Med evne til selvrefleksjon menes å kunne granske egne følelser, tanker, handlinger og atferd (Teslo 2002:101). Refleksjonen innebærer en mulighet til å være utenfor seg selv, til å kunne observere seg selv og betrakte seg selv i møtet med andre (Teslo 2002:208). Refleksjon kan få frem begrunnelser for hvorfor vi tenker og handler som vi gjør (Herberg og Johannesdottir 2007:106). I følge Lauvås og Handal (2000:70) anses refleksjon over egen praksis som viktig for yrkesutøvernes kompetanse, ved at en kan skaffe seg ny innsikt for den videre yrkesutøvelsen. Det beste utgangspunktet for ny innsikt er i følge Eide og Eide (2007:265) kollegial refleksjon, som gir godt grunnlag for faglig vekst og selvutvikling. Konkrete erfaringer er utgangspunkt for refleksjon over hva som hendte, hva en kan lære ut av det, og hvordan en kan skape ny erfaring (Mikkelsen 2002:188). Kollegaveiledning er et sted hvor en kan finne begrunnelser for handling, og se sammenhenger som kan bidra til nye forståelser og handlinger (Herberg og Johannesdottir 2007:117).

Lauvås og Handal (2000:71) refererer til Schön (1983) som skiller mellom reflection-in-action og reflection-on action. Førstnevnte foregår for det meste individuelt og spontant, og er i liten grad uttalt. Den andre formen for refleksjon er mer aktuell i en del

veiledningssammenhenger. Den innebærer enten en plan for handling (førveiledning), eller refleksjon over handling som er gjennomført (etterveiledning).

Systematisk refleksjon over praksiserfaringer kan bidra til at yrkesutøverne blir bevisst grunnlaget for yrkesutøvelsen. Ved å bli bevisst grunnlaget for yrkesutøvelsen fremmes muligheter for kompetanseutvikling. Hovedformålet med veiledning er å legge til rette for kompetanseutvikling hos yrkesutøverne, noe som altså kan skje gjennom refleksjon over egen praksis (Tveiten 2002:12ff).

4.1.7 Kompetanseutvikling

Formålet med kollegaveiledning er i følge Mikkelsen (2002:188) å bli mer bevisst egne handlinger, og ut fra det skape gode endringsprosesser. Hovedhensikten, det overordnede målet med veiledning er å utvikle eller videreutvikle kompetanse (Tveiten 2002:9ff).

Tilrettelegging for refleksjon over praksis gjennom veiledning er i følge Teslo (2002:16) en form for kompetanseutvikling. Kollegaveiledning kan bidra til å styrke kompetansen til veisøker, men ved å veilede en kollega, kan også veileder utvikle kompetanse (Aalberg 2005:61).

Som skrevet i avgrensningen handler kompetanseutvikling om tiltak som har til hensikt å videreutvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger, med mål om å bli dyktigere (Thidemann 2002:42). I tillegg til dette består kompetanse i følge Tveiten (2002:13) av *”erfaringsbasert innsikt relatert til en definert yrkesfunksjon”*.

Som grunnlag for å forstå hva kompetanseutvikling kan innebære, vil jeg se på begrepet kompetanse. Skau (2005:55f) forstår det å være kompetent som å være kvalifisert til det en skal gjøre. Hun har utarbeidet en kompetansetrekant, som viser en samlet profesjonell kompetanse. Profesjonell kompetanse innebærer at yrkesutøvere tilhører en profesjon (Tveiten 2002:18). Trekanten består av tre ulike former kompetanse. Teoretisk kunnskap innebærer faktakunnskaper. Yrkesspesifikke ferdigheter består av praktiske ferdigheter, teknikker og metoder. Og personlig kompetanse handler om den vi er som person, og kombinerer menneskelige kvaliteter, egenskaper og ferdigheter. De tre formene for kompetanse kommer med ulik tyngde til uttrykk samtidig (Skau 2005:56ff).

Tveiten (2002:19) henviser til Fagermoen (1993) som mener kompetanse består av:

Kognitiv kompetanse

1. *Viten*: kunnskap, forståelse, innsikt

Den kognitive kompetansen baserer seg på teori. Gjennom veiledning kan en bli bevisst egen kunnskap (Tveiten 2002:19).

Handlingskompetanse

2. *Handling*: rasjonelle ferdigheter, samhandlingsferdigheter og manuelle ferdigheter

Handlingskompetansen innebærer de ferdighetene en har, og anvendes tilpasset kontekst. Rasjonelle ferdigheter kan eksempelvis være problemløsning og kritisk tenkning. Samhandlingsferdigheter kan være knyttet til blant annet samarbeid og kommunikasjon. Manuelle ferdigheter omfatter de ferdighetene som involverer hender og kropp (Tveiten 2000:20f).

Affektiv kompetanse

3. *Verdier*: etisk grunnlag, etisk moralsk forståelse

Den affektive kompetansen handler om følelser, verdier og holdninger. I forhold til veiledning er det snakk om følelser knyttet til erfaringer fra arbeidet (Tveiten 2002:20).

4.2 Løsningsfokusert tilnærming (LØFT) i kollegaveiledning som ledd i kompetanseutvikling

For å belyse problemstilling 2, redegjøres det først for historikken bak løsningsfokusert tilnærming, før innholdet i LØFT, med antakelser, spørsmål og nøkkelord blir beskrevet.

4.2.1 Historikk

LØFT-strategier ble opprinnelig brukt i familierapi, solution oriented therapy (Pettersen og Løkke 2004:214). Insoo Kim Berg og Steve de Shazer utviklet metoden løsningsfokusert psykoterapi på 1970- og 1980-tallet ved Brief Family Therapy Center i

Milwaukee, USA. Metoden innebærer at en forsøker å løse problemer ved å snakke om håp og mål, fremfor problemet. En kartlegger ressurser og forsterker positiv utvikling som allerede er synlig (Furman og Ahola 2002:12). LØFT-veiledningen er i norsk sammenheng benyttet i andre kontekster, deriblant organisasjonsutvikling (Skagen 2004:91). En av de mest sentrale personene tilknyttet LØFT i Norge er Gro Johnsrud Langslet. Langslet hadde i flere år arbeidet med organisasjoner, da hun som familieterapeut ble presentert for solution focused therapy. Hennes erfaringer var at familiene raskt rapporterte bedring (Langslet 2000:19). Erfaringer viser i følge Pettersen og Løkke (2004:214) at en kan i gangsette ønskelige endringer etter kort tid – ofte allerede etter kun tre-fire konsultasjoner. De gode erfaringene inspirerte Langslet til å videreføre løsningsfokusert tilnærming fra terapi til organisasjonsutvikling, der hun mener erfaringene viser den samme tendensen (Langslet 2000:19).

4.2.2 Antakelser, spørsmål og nøkkelord

LØFT utfordrer den tradisjonelle tilnærmingen til problemer (Haaland 2005:46). Tanken bak LØFT er at *”problemer løses raskere ved å lete etter og legge fokus på det som virker, enn på det som ikke virker”* (Langslet 2000:25). For å ivareta dette perspektivet er det utarbeidet et sett antakelser og spørsmål, som det i det følgende presenteres et utvalg av.

Antakelse:

- *Det vi tror, påvirker hva vi leter etter og snakker om*

Vår forforståelse som i følge Aadland (2004:280) er en bevisst eller ubevisst forventning om hvordan noe kommer til å bli, påvirker hva vi fokuserer på, og hva vi ignorerer (Langslet 2000:22). Mikkelsen (2002:31) mener en helhetlig forståelse av tiltak er nødvendig, og at raske løsninger kan få mer *”form av brannsløkking enn varige forbedringer”*.

Antakelse:

- *Det finnes både problem og ikke-problem*

I LØFT tenker en seg at det eksisterer et både-og: både det som virker, og det som ikke virker. Det menes at fokus på det som fungerer fremfor det som ikke fungerer løser problemer raskere (Langslet 2000:24f).

Antakelse:

- *Du trenger ikke å forstå problemet for å løse det – finn heller nøkkelen til løsning*

LØFT bryter gjennomgripende med den tradisjonelle tradisjonen som bygger på kartlegging av problemområder som nødvendig i alt utviklingsarbeid. I LØFT er det løsningsmønsteret som er i fokus, det vil si:

- Hva som kjennetegnet situasjonen når problemene er løst
- Hva partene ønsker av endringer
- Hva partene allerede har satt i gang av slike endringer

Langset (2000:27).

Berg og Miller (1998) henviser til de Shazer (1998:52) som mener at en ikke behøver å granske problemet for å finne en god løsning, ettersom løsninger ikke nødvendig er direkte knyttet til problemet det skal løses. Skagen (2004:98) mener en svakhet ved LØFT er at det gis inntrykk av at alle problemer kan løses. Hun hevder at lite fokus på forståelse av situasjoner kan medføre overfladiske løsninger som ikke fungerer på sikt. Karlsen og Lium (2002:414) mener LØFT er styrende ved at kun indirekte forholder seg til problemer. Ben Furman har uttalt: *“Even if you are solution focused, you do not have to be problem phobic”* (Tidsskrift for Norsk Psykologiforening 2008, nr.3).

Antakelse:

- *Atferd som gis oppmerksomhet, gjentar seg*

Kartlegging av problem, kan forsterke problemet, ved at problemet får oppmerksomhet. Som Buche (1998) sier: *“You get more of whatever you pay attention to!”*. Det vil derfor være viktig å være påpasselig med hva en fokuserer på (Langset 2000:29ff).

Hypotetiske spørsmål

Aktørene blir bedt om å forestille seg en fremtid hvor målene er nådd og problemene løst (Langset 2000:45). Ved hypotetisk spørsmål handler det i følge Skagen (2004:94) om å løse opp fastlåste situasjoner, ved å se på situasjoner der problemet er løst. Dette fremmer refleksjon, og kan gi nye innfallsvinkler og handlingsalternativer.

Unntaksspørsmål

I LØFT kartlegges hva som gjøres riktig når problemene er løst. Aktørene blir bedt om å tenke på eksisterende situasjon hvor målene var nådd eller problemene var mindre eller

løst. Økt bevissthet om handlinger som fungerer bidrar til at disse handlingene gjentas (Langset 2000:36ff.). Fremfor å lete etter det som ikke fungerer og forsøke å rette på det, vil en i en løsningsfokusert tilnærming se etter det som fungerer, og hvordan det kan nyttiggjøres (Berg og Miller 1998). Dersom en har et mestringsfokus der suksesskriterier er erkjent og forstått, kan en ta det med seg videre og lære av de gode erfaringene (Halland 2004:197). Det handler i følge Pettersen og Løkke (2004:218) om å forstørre unntakene, der en forsøker å gjøre unntakene til regel.

Skalaspørsmål

I følge Skagen (2004:94) understreker LØFT at forandring må ha skjedd for at veiledningen skal kunne sies å være vellykket, og at det derfor er viktig å kunne forklare forskjell på tilstand før og etter veiledningen. Haaland (2005:50) mener at en ved LØFT fokuserer på å ”gå små skritt” for å fremheve at en ikke ”hopper til målet”.

Som redskap for å evaluere egen endring, benyttes det i LØFT skalaspørsmål (Haaland 2005:50). En variant av skalaspørsmål er at aktørene plasserer seg selv på en skala fra 0 til 10, ut fra hvordan de anser situasjonen og problemet. Et oppfølgingsspørsmål til svaret kan være: *”Hvorfor plasserer du deg på det tallet du valgte, og ikke lavere?”* (Langset 2000:47).

Nøkkelord

Nøkkelord uttrykkes gjerne tidlig i LØFT-samtalen, og gjentas ofte med jevne mellomrom i løpet av samtalen. Slike nøkkelord er nyttig å fange opp og notere, ettersom de sier mye om vedkommendes verdier, kvaliteter og løsningsstrategier. LØFT-spørsmålene kan bidra til å finne ut hva som ligger i nøkkelordene (Langset 2002:48f).

4.3 Vernepleieren og helhetlig arbeidsmodell

Vernepleieren

Vernepleieren skal være kvalifisert til å *”utføre miljøarbeid, habiliterings- og rehabiliteringsarbeid sammen med mennesker med fysiske, psykiske, og/eller sosiale funksjonsvansker som ønsker og har bruk for slike tjenester”* (Utdannings- og forskningsdepartementet 2005:4).

Landsstyret i Fellesorganisasjonen (FO) har vedtatt en profil som beskriver vernepleieren. I profilen står det at vernepleierens oppgaver i hovedsak er knyttet til direkte arbeid med tjenestemottakere, undervisning, rådgiving og veiledning til kollegaer og samarbeidspartnere, administrasjon, ledelse, fagutvikling og forskning

Det overordnede målet for helse- og sosialfagutdanningene er å utdanne reflekterte yrkesutøvere og et av målene er at vernepleieren skal ha kunnskap om kollegaveiledning (Utdannings- og forskningsdepartementet 2005:3ff).

I vernepleierprofilen (FO) presiseres det at det er nødvendig med ressurser til fagutvikling, etisk refleksjon og veiledning som grunnlag for at vernepleieren skal kunne utføre sitt arbeid i tråd med de kunnskaper og ferdigheter som er beskrevet i profilen.

Vernepleierens helhetlige arbeidsmodell

Vernepleieren arbeider målrettet ved anvendelse av en arbeidsmodell bestående av kartlegging, analyse, målvalg, tiltak og evaluering for å komme frem til begrunnede løsningsforslag. Dette synes nødvendig for å kunne dokumentere sammenhengen mellom ulike utfordringer og begrunnede løsningsforslag på en systematisk måte. Etske, - omsorgspolitiske, - og juridiske vurderinger står sentralt i samtlige faser. Anvendelse av arbeidsmodellen innebærer en prosess der fasene står i gjensidig forhold til hverandre (FO, Om vernepleieryrket 2008:14ff). Arbeidsprosessen vil innebære mer eller mindre de samme elementene om modellen anvendes på individ- gruppe- eller samfunnsnivå (Fagplan for vernepleierutdanninga 2007:6).

5.0 DRØFTING

I det følgende settes det inn et fiktivt case for å belyse den fremlagte teorien og problemstillingene. Det må presiseres at det i drøftingen gis en forenklet fremstilling av virkeligheten. For eksempel er det ikke fokusert på forhold som sykefravær, hyppig personalutskiftning og rekrutteringsvansker ettersom hovedfokuset er rettet mot problemstillingene.

5.1 Case

Rovegen samlokaliserte boliger består av seks boenheter eid av personer med tjenestebehov. Boligene er arbeidsplass for tjue personer, bestående av 7 vernepleiere, 1 ergoterapeut, 1 sosionom, 6 hjelpepleiere og 5 assistenter, samt avdelingsleder.

Arbeidsplassen har utfordringer i forhold til høyt sykefravær, hyppig personalutskifting og vanskeligheter med rekruttering. Som tillitsvalgt har vernepleier Siri fått rapportert inn frustrasjon over tjenesteyternes arbeidssituasjon. Den oppleves ikke tilfredsstillende.

Medarbeiderundersøkelse er gjennomført for å forsøke å finne frem til hva som kan gjøres med arbeidsplassens utfordringer. Resultatene bekrefter det Siri har fått tilbakemeldinger om. Tjenesteyterne arbeider i stor grad alene med tjenestemottakerne, og den største utfordringen synes å være at de føler seg alene med de utfordringene de opplever i møte med tjenestemottakerne. Derfor erfarer mange av tjenesteyterne stagnasjon i arbeidet, fremfor utvikling. Frustrasjonen ser i tillegg ut til å medføre at en del av tjenesteyterne "tar med seg jobben hjem". Ut fra resultatene fra undersøkelsen kan det virke som om kulturen på arbeidsplassen har utviklet seg i takt med frustrasjonen, der det har blitt dagligdags å dele sin frustrasjon i matpausen, der en kan møte forståelse og støtte.

Avdelingslederen utfører medarbeidersamtaler med tjenesteyterne en gang i halvåret. En gang i måneden får personalgruppen tilbud om å delta på temacafe på kommunehuset, der ulike faglige og etiske utfordringer tas opp til refleksjon. Men dette synes altså ikke å være tilstrekkelig for å møte utfordringene. Siri kontakter i samarbeid med avdelingslederen enhetslederen i Tiltak Funksjonshemmede for en samtale om utfordringene på arbeidsplassen.

Rovegen samlokaliserte boliger er underordnet et kvalitetskommuneprogram som kedd i kompetanseløftet 2015, der det er satt spesielt fokus på kompetanseutvikling, noe samtalen mellom Siri, avdelingsleder og enhetslederen bærer preg av. Enhetslederen forteller at det er behov for å igangsette organiserte og systematiske kompetanseutviklende tiltak i flere av kommunens samlokaliserte boliger, i forsøk på å redusere sykefravær og personalutskifting, samt øke rekrutteringen. I andre etater i kommunen er kollgaveiledning

satt i gang som ledd i kompetanseutviklingen. I en samarbeidsprosess med enhetslederen ble interessen for kollegaveiledning i de samlokaliserte boligene undersøkt. Resultatene var svært positiv, og det er besluttet å forsøke igangsetting av kollegaveiledning. Samarbeid med tjenesteyterne har stått sentralt i hele prosessen, og etter presentasjon av ulike tilnæringsmåter i kollegaveiledning, er det besluttet å forsøke å implementere LØFT i veiledningen.

5.2. Vernepleieren og helhetlig arbeidsmodell

Kollegaveiledning og LØFT synes å være faguavhengig. I prosessen frem mot beslutningen om å igangsette kollegaveiledning med implementering av løsningsfokustert tilnærming, ble det drøftet hvorvidt tankesettet bak arbeidet i de samlokaliserte boligene samsvarer med veiledningens og tilnærmingens hensikt. Her trekkes vernepleieren og deres helhetlige arbeidsmodell frem, knyttet opp mot kollegaveiledning og LØFT.

Ettersom vernepleierens arbeid i stor grad knytter seg til direkte arbeid med tjenestemottakere, der en ofte arbeider mye alene, er det nærliggende å tro at veiledning er av stor relevans. Som vi ser av teoridelen er det et mål at vernepleiere skal ha kunnskap om kollegaveiledning (Rammeplan for vernepleierutdanning 2005:3ff), og vernepleierprofilen (FO) fremmer veiledning av kollegaer som en av vernepleierens oppgaver, samtidig som det presiseres at det er nødvendig med ressurser til fagutvikling, veiledning og etisk refleksjon. Av Rammeplan for vernepleierutdanning (2005:3ff) ser vi at det er et overordnet mål for helse- og sosialfagutdanningene å utdanne reflekterte yrkesutøvere, noe vi ser at kollegaveiledning kan bidra til. Det kan dermed se ut til at kollegaveiledning og mål for yrkesutøvelsen speiler de samme intensjonene.

Som vi har sett kan vernepleierens helhetlige arbeidsmodell benyttes både på individ, - gruppe, - og samfunnsnivå. En kan dermed tenke seg at modellen kan anvendes i veiledningsprosessen, knyttet til gruppenivå. Fasene kartlegging, analyse, målvalg, tiltak og evaluering kan komme til anvendelse i veiledningen. Eksempelvis kan en se for seg at en kartlegger den enkeltes utfordring, hvilken utfordring dreier det seg om? Deretter analyseres tjenesteyterens problemstilling opp mot relevant empiri og teori. I målvalgsfasen fokuseres det på hva en ønsker å oppnå, før en kommer frem til hva en kan gjøre for å møte utfordringen, nemlig tiltaket. Tilslutt evalueres det hele.

Som vi allerede har sett bygger arbeidsmodellen på en målrettet prosess. Etter mitt syn kan dette knyttes til Hallands (2004:141) forståelse av veiledning, som han mener innebærer en målrettet samtale. Arbeidsmodellen benyttes for å komme frem til begrunnede løsningsforslag, noe som kan relateres til Mathisen og Høigaards (2004:14) definisjon av veiledning, som blant annet innebærer at veiledningen skal *”gi hjelp til å gjøre kvalifiserte valg”*.

Som Bang og Heap (1999:14f) fremmer økes de ulike alternative forståelses- og løsningsmuligheter ved den utvidede kompetansen som ligger i en gruppe. Ved anvendelse av arbeidsmodellen står etiske, - omsorgspolitiske, - og juridiske vurderinger sentralt i samtlige faser, og det fokuseres på å dokumentere sammenhengen mellom ulike utfordringer og begrunnede løsningsforlag på en systematisk måte (FO, Om vernepleieryrket 2008:14ff). Det kan se ut til at intensjonene med veiledning og anvendelse av arbeidsmodellen harmonerer med hverandre. Kompetansebegrepet kan også ut fra teorien (Skau 2005 og Fagermoen 1993 i Tveiten 2002) med teoretisk/kognitiv kompetanse, yrkesspesifikke ferdigheter/handlingskompetanse og personlig/affektiv kompetanse synes å være aktuelt for vernepleieren i arbeid med arbeidsmodellen.

Vi gjør mye av arbeidet på innlærte og vanemessige måter, uten å tenke mer over det (Mikkelsen 202:188). Både i forhold til veiledning, LØFT og vernepleiernes arbeid med helhetlig arbeidsmodell synes det å være en hensikt å unngå dette. Refleksjonen kan få frem begrunnelser for hvorfor vi tenker og handler som vi gjør (Herberg og Johannesdottir 2007:106), noe som ser ut til å være fokus i både veiledning og ved anvendelse av arbeidsmodellen. Hvordan samsvarer dette med tankegangen i LØFT? En av antakelsene er som vi vet at *du trenger ikke å forstå problemet for å løse det – finn heller nøkkelen til løsning* (Langset 2000:27). Til tross for at vernepleieren ved arbeidsmodellen er løsningsorientert, er det viktig å vurdere hvorvidt løsningsfokuset tilnærming samsvarer med vernepleierens tankesett. Vi kommer tilbake til dette senere i besvarelsen.

5.3. Drøfting av kollegaveiledning og LØFT opp mot case

5.3.2 Oppstartsmøte

I forkant av igangsettelsen blir det avholdt oppstartsmøter på hver av arbeidsplassene om veiledning og LØFT. Veileder Sunniva er leid inn for anledningen. Hun har helse- og sosialfaglig bakgrunn med mangeårs erfaring innen organisasjon og ledelse, der hun blant annet har arbeidet som veileder i kollegaveiledning. Vi ser her på møtene for tjenesteyterne i Rovegen samlokaliserte boliger. Møtene bærer preg av dialog, der det er ønskelig med innspill fra, og refleksjon mellom tjenesteyterne.

Hva er veiledning?

Tjenesteyterne får utdelt ulike forståelser av veiledning, og reflekterer ut fra dette og egne kunnskaper og erfaringer rundt hva veiledning kan innebære.

En av tjenesteyterne nevner rådgiving. Ut fra teorien innebærer rådgiving å formidle kunnskap (Stålsett 2006:26), noe enkelte tjenesteytere mener står i motsetning til Atle Thomassens utsagn om at *"veiledning betyr å hjelpe den andre til å finne veien selv"* (Halland 2004:140). En tilhører henviser til Hallands (2004:141) definisjon der han blant annet trekker frem konfrontasjon som faktor i veiledningen, og spør om ikke dette måtte innebære en viss grad av rådgiving? Tjenesteyterne debatterer rundt hvorvidt rådgiving bidrar til refleksjon hos den enkelte, og hvordan kompetanseutviklingen påvirkes. I følge Skagen (2004:20f) mener enkelte at rådgiving ikke hører hjemme i veiledning, noe en del av tjenesteyterne støtter seg til. Tilhørerne for dette argumenterer for at en reflekterer mer dersom en blir mer utfordret, og at dette videre kan medføre større sannsynlighet for kompetanseutvikling. Andre mener på sin side at en kan stagnere dersom en aldri får råd som fører en videre i utviklingen.

En av tjenesteyterne har hørt om et amerikansk uttrykk kalt supervision, noe Sunniva knytter til det norske begrepet supervisjon. Dette begrepet er tatt med i forståelsene tjenesteyterne har fått utdelt. Flere av tjenesteyterne er klar på at dette ikke er veiledning, ettersom Pettersen og Løkke (2004:39f) har oversatt det direkte til å overvåke og kontrollere. De mener det ikke samsvarer med ulike definisjoner av veiledning, der blant annet støtte og stimulering står sentralt (Halland 2004:141, Gjems og Linge 1992:19). Men Lauvås og Handal (2000:40) presenterer supervisjon som en veiledningsform der

veileder er merkompetent, i forhold til veisøkerne som er ikke-kompetent. Enkelte av tjenesteyterne mener dette kan være formålstjenelig for veisøkerne som kan få stort kompetanseutbytte av refleksjon med en person med høyere kompetanse, mens andre stiller spørsmålsteget til at veisøker karakteriseres som ikke-kompetent.

Hva med konsultasjon? spør en av tjenesteyterne. Ut fra teorien foregår konsultasjon mellom tjenesteytere med tilnærmet lik kompetanse, der veileder kommer utenfra (Lauvås og Handal 2000:40). Den fremlagte teorien viser i tillegg at konsultasjon vanligvis brukes om direkte og avgrenset faglig hjelp. Det er ikke et slikt behov vi har, presiserer en del av tjenesteyterne, som understreker at det er ønskelig med et mer helhetlig tilbud over tid. Og det er nettopp det Vindegg (2002:18) mener veiledning innebærer.

Rammene rundt veiledningen

Gruppesammensetning

Tjenesteyterne reflekterer over hva det ligger i å være likeverdige kollegaer, ut fra tanken om at *”gruppene skal bestå av likeverdige kolleger innenfor et fag eller arbeidsområde”* (Mikkelsen 2002:192). Betyr det at gruppene bør inndeles etter alder, utdanning og yrke, eller erfaring? spør en av tjenesteyterne. Enkelte mener det kunne være fordelaktig med grupper bestående av tjenesteytere med lik utdanning, ettersom en da har en del like forutsetninger som kan gi godt grunnlag for felles refleksjon. Det blir i tillegg begrunnet ut fra at tjenesteyterne kan ha tilnærmet like forventninger til hva som er god yrkesutøvelse, og på den måten bidra til hverandres kompetanseutvikling i retning av yrkets mål. Denne tankegangen støttes av Mikkelsen (2002:192), som vi har sett anbefaler å sette sammen grupper så heterogent som mulig. I den avdelingsvise veiledningen i Undervisningssykehjemsprosjektet i Oslo, som er vist til tidligere, opplevdes det som en utfordring at deltakerne hadde ulik utdanning og arbeidserfaring (Bergland mfl. 2003:46ff).

Andre tjenesteytere på møtet argumenterer derimot for grupper bestående av tjenesteytere i ulike aldre, med ulike utdanning, yrke og erfaring. De tror en slik tverrfaglig gruppe kan bidra til at de utfordrer hverandre ytterligere, og der ulike perspektiv kan fremme en helhetlig refleksjon. De mener at en på denne måten kan få innblikk i hverandres ulike utfordringer, ut fra de ulike perspektiv de har på arbeidet, noe som kan bidra til å utvide den enkeltes forståelse, og dermed fremme kompetanseutvikling. Nødvendigheten av en

slik gruppesammensetning underbygges av Bang og Heap (1999:143f) som hevder det må være tilstrekkelig homogenitet. Tjenesteyterne som fokuserer på denne gruppesammensetningen forstår likeverdighet mellom dem i den forstand at de veileder hverandre gjensidig og har lik status i veiledningssituasjonen.

Som vi har sett innebærer den vanligste formen for veiledning grupper bestående av kollegaer fra samme arbeidsplass (Bang og Heap 1999:144). Tjenesteyternes refleksjon fremmer både fordeler og ulemper ved dette. Tilhengerne mener den gode refleksjonen kan reduseres ved at utfordringer fra arbeidet sprer seg til veiledningssituasjonen, noe Bang og Heap (1999) og Killen (2007) er enig i. Flere forfattere ser ut til å mene at det er mest fordelaktig med veiledningsgruppe satt sammen av tjenesteytere fra ulike arbeidsplasser (Bang og Heap 1999, Killen 2007, Gjems og Linge 1992, Mikkelsen 2002). Andre på møtet mener likevel at det kan være en fordel at gruppen er satt sammen av tjenesteytere fra samme sted, ved at en på den måten får samarbeidserfaringer med hverandre i en annen setting enn i det daglige arbeidet. Ved at en på en organisert og systematisk måte reflekterer sammen, kan en bedre forstå hverandre og utvikle seg sammen, noe som trolig kan medføre et bedre arbeidsmiljø.

Gruppestørrelse

Så var det spørsmålet om den ideelle gruppestørrelsen som kan fremme refleksjon og kompetanseutvikling på best mulig måte. Tjenesteyterne støtter seg til teorien, der Bang og Heap (1999:140ff) mener at mellom fire og seks er mest fordelaktig, og der Gjems og Linge (1992:21) foretrekker fra fem til sju deltakere. Ut fra de begrunnelser en finner i den fremlagte teorien kan en gruppestørrelse på mellom fire og sju deltakere se ut til å være fordelaktig.

Tidsrom

Mikkelsen (2002:193) anbefaler å ha veiledning to timer hver fjortende dag. Killen (2007:56) støtter dette, og mener det kunne vært satt av enda ytterligere tid. Tjenesteyterne er enig i at noe sjeldnere og kortere tid enn dette ikke er formålstjenelig. Det kunne da tatt svært langt tid før den enkelte fikk tatt opp sine utfordringer til refleksjon med de andre. De uttrykker i tillegg at de ikke mener det er behov for veiledning oftere enn hver fjortende dag, ettersom det kan være fordelaktig for utviklingsprosessen at det går en tid mellom hver veiledning for å få en god vekslings

mellom refleksjon og handling, og mellom egenrefleksjon og fellesrefleksjon. De tror i tillegg at veiledning hver fjortende dag fremfor oftere i større grad øker sannsynlighet for at gruppen består av de samme tjenesteyterne fra gang til gang. Tjenesteyterne er for øvrig mest opptatt av hvilke timer veiledningen gjennomføres, ettersom de har todelt turnus. Dette kan knyttes til utfordringene som viste seg i veiledningen i Undervisningssykehjemsprosjektet i Oslo (Bergland mfl. 2003). Alle er enige i at veiledningen må bli satt opp på et tidspunkt der flest mulig har anledning å delta, og at turnus forsøkes tilpasset slik at det ikke blir de samme tjenesteyterne som går glipp av veiledning grunnet vakt.

Veilederens rolle

Sunniva referer til Mikkelsen (2002:187) som fremmer tanken om at veiledning kan innebære at tjenesteytere veileder hverandre. Flere av tjenesteyterne uttrykker at dette kunne være spennende senere i prosessen, men at det i oppstarten kan være hensiktsmessig å ha en formell veileder å forholde seg til. De tenker vedkommende kan sette rammene rundt veiledningen, slik at tjenesteyterne får mulighet til å ha oppmerksomheten på utfordringene og refleksjonen rundt, og på den måten ha større mulighet til utvikling. Andre presiserer at det heller ikke er fordelaktig med en veileder som kun har fokus på struktur og prosess, da personen kan bli noe tilbaketrukket fra resten av gruppen, noe som støttes av Gjems og Linge (1992:47).

Enkelte av tjenesteyterne er på sin side enig med Gjems og Linge (1992:37ff) om at veilederen kan være såpass aktiv at vedkommende selv deltar i erfaringsutvekslingen. De tror dette kan skape god refleksjon og utvikling for samtlige, ved at det skapes symmetri mellom tjenesteyterne og veilederen. Andre mener i motsetning at det kan skape forvirring ved en slik dobbeltrolle, og at det kan skape større trygghet blant tjenesteyterne dersom veilederen holder seg til en rolle med fokus på organisering av prosessen, der en blant annet kan fungere som ordstyrer, samt stille ulike spørsmål for å fremme refleksjon, men uten å trekke inn egne erfaringer.

En variant er at veilederrollen går på omgang i gruppen, slik Tveiten (2002:34) fremmer. Noen av tjenesteyterne tror dette kan påvirke refleksjonen på den måten at veiledningen blir mer uoversiktlig og forvirrende, noe som kan skape usikkerhet og mindre fokus på selve refleksjonen. I tillegg blir det uttrykt at det kan oppleves som et

stort ansvar i tillegg til det daglige arbeidet. Samtidig blir det påpekt at en rullering av veilederrollen kan gi gode erfaringer for den enkelte, noe som i seg selv kan fremme kompetanseutvikling.

Bang og Heaps (1999:13f) veiledningsform blir også drøftet. Den innebærer at en særlig kompetent fagperson utgjør veilederrollen. Dette innebærer at vedkommende har ferdigheter både innen fag og i veiledningsmetodikk. For tjenesteyterne synes veiledningskompetanse å være av størst betydning, ettersom vedkommende da har kompetanse knyttet til å sette fokus på refleksjonen og hvordan prosessen og den enkelte utvikler seg. Samtidig fremmer flere av tjenesteyterne undring knyttet til hvor god veiledningen vil bli dersom veilederen ikke har kunnskaper og ferdigheter knyttet til selve faget. De tror det kan gjøre det vanskeligere for veilederen å forstå tjenesteyternes ulike utfordringer. Gjems og Linges (1992:36) oppfatning om at veileder bør være ansatt i samme type organisasjon, og helst samme stillingskategori som deltakerne, synes derfor å bli støttet av en del av tjenesteyterne. På den annen side mener noen at de ikke har behov for at veilederen ser på selve innholdet, men at det er prosessen og gangen i refleksjonen som gir behov for veileder, jf. veilederen med fokus på kun struktur og prosess som vi har sett på tidligere.

Flere forfattere har stilt seg kritisk til at ledere skal innta rollen som veileder (Stålsett 2006, Killen 2007, Gjems og Linge 1992). Det synes å være full enighet om dette blant tjenesteyterne. De tror en leder med veilederrolle kan virke som en ulempe for refleksjonen, ved at de blant annet ikke hadde turt å være like åpen. Det kunne i tillegg medført rolleforvirring for både leder og tjenesteyterne. Det er i tillegg enighet om at en ekstern veileder har et utenfra-perspektiv som kan utfordre dem i refleksjonen og øke muligheten for positiv utvikling hos tjenesteyterne.

5.3.3 Kollegaveiledning med implementering av LØFT i praksis

Når veiledningsgruppene er etablert må de gå gjennom rammene for veiledningen for å komme til enighet om hvordan de ønsker den organisert. Langslet (2000) overførte som vi har sett LØFT til arbeid med organisasjonsutvikling. Kollegaveiledning kan sees som del av organisasjonsutvikling. Nedenfor følger en eksemplifisering av hvordan kollegaveiledning med implementering av LØFT som ledd i kompetanseutvikling kan

gjennomføres i praksis. Her klargjøres ikke gruppesammensetning, gruppestørrelse, tidsrom og veilederens rolle, ettersom det må avklares i hvert enkelt tilfelle, tilpasset lokale behov, der en tar hensyn til ulike faktorer som ikke belyses i denne sammenhengen. Vi forestiller oss at kollegaveiledningen er satt i gang, og går her direkte inn på en spesifikk problemstilling som tas opp til refleksjon. Enkeltdeler av veiledningsdialogen gjengis i fiktive sitat, og derimellom drøftes ulike faktorer. Ettersom veilederens rolle ikke er klargjort, trekkes her frem uttalelser fra veisøker og vedkommendes kollegaer.

Denne veiledningstimen er det Kajas problemstilling som er valgt ut til refleksjon. Når Kaja beretter omkring problemstillingen, kommer det mer eller mindre direkte frem hvilke aspekt ved hennes kompetanse hun spesielt ønsker å utvikle gjennom arbeid med utfordringen. Det er først og fremst hvordan hun kan forholde seg til tjenestemottakeren på best mulig måte hun er fokusert på. Inn under dette trekker hun riktignok frem at det kan være områder knyttet til teori og spesifikke ferdigheter som i tillegg må utvikles for å håndtere situasjonen på en formålstjenelig måte. Kajas tanker rundt problemstillingen kan knyttes til Skaus (2005) kompetansetrekant bestående av teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. Videre kan dette trolig relateres til Fagermoens (1993) betegnelser av kognitiv kompetanse, handlingskompetanse og affektiv kompetanse (Tveiten 2002:19). Det er for øvrig viktig å presisere at de ulike kompetanseformene går inn i hverandre og vanskelig kan sees adskilt uten påvirkning fra de andre.

Kajas problemstilling:

Jeg opplever det som utfordrende de gangene Mats ikke ønsker å dusje den dagen som er satt opp på ukeplanen i samarbeid med han.

Kollega 1: Jeg har opplevd akkurat det samme! Han sier at han ikke har behov for å dusje. Når jeg henviser til avtalen vi har gjort med han, svarer han at han bestemmer over eget liv, og at det er han som avgjør der i huset. Det er så frustrerende! Jeg ønsker jo bare å hjelpe han med å ha god hygiene.

Allerede her må vi stoppe opp. Vi har tidligere sett at veiledningen skal foregå på veisøkers "banehalvdel" (Stålsett 2006:71). Er det ikke nettopp det motsatte som skjer her? Og det kan i så tilfelle synes naturlig, for som Lauvås og Handal (2000:67)

påpeker, kan det ofte være lett å bli opptatt av egne tanker og synspunkter, fremfor å forsøke å forstå andres. I casen fremkommer det at tjenesteyterne kan møte forståelse og støtte fra de andre i matpausen. Dersom vi tenker oss at det innebærer lignende uttalelser som den overfor, kan det være hensiktsmessig å minnes om LØFT-antakelsen om at *atferd som gis oppmerksomhet, gjentar seg*. Her snakkes det nettopp om de gangene Mats ikke dusjer. Buches (1998) uttalelse om at “*you get more of whatever you pay attention to!*” (Langset 2000:29ff) kan hjelpe oss å holde et positivt fokus.

Kollega 2: Jeg vet jeg gjør det selv også, og det er så typisk at vi spinner videre på hverandres problemer, og dermed ikke kommer frem til noen løsning. Jeg har erfart at ved å fortelle Mats om noe artig som skal skje etter at han har dusjet økes sannsynligheten for at han dusjer.

Her kommer vi inn på hvorvidt, eller i hvilken grad veiledningen skal innebære rådgiving. Som vi har sett i teoridelen og tidligere i drøftingsdelen synes det å være en del ulike formeninger om dette. Det har blant annet blitt trekt inn konfrontasjon som del av Hallands (2004:141) veiledningsdefinisjon. En kan undre seg over om konfrontasjon samsvarer med tankegangen i LØFT, der spørsmål har en svært sentral plass.

Som vi har sett presiserer Stålsett (2006:143) at veiledningsprosessen vil være forskjellig avhengig av om det veiledes ut fra erfaring, eller om det veiledes i selve situasjonen. I denne sammenhengen er det snakk om veiledning ut fra erfaring. Men en kan eksempelvis tenke seg at Kaja skal sette subkutan injeksjon, og at hun er usikker på gjennomføringen av prosedyren, der fokuset altså er på yrkesspesifikke ferdigheter i en konkret situasjon. Vil det bli veiledning, eller rådgiving, eller veiledning med råd? Uansett ser det ut til at hvorvidt en bør gi råd eller ikke, er avhengig av konteksten, der det ikke finnes et enten-eller. Uavhengig av rådgiving eller ikke, vet vi at spørsmål er en betydningsfull metode i veiledning. Vi kan nå gå videre å se på hvordan det kan benyttes i veiledningen.

Kollega 3: Jeg noterte meg noe du sa allerede i problemstillingen, Kaja. ”De gangene” Mats ikke ønsker å dusje. Vil det si at det finnes ganger hvor han dusjer når du er der?

Som vi tidligere har sett handler veiledning i følge Halland (2004:148) i stor grad om og stille gode spørsmål. Dette kan relateres til LØFT-spørsmål, her mer spesifikt unntaksspørsmål, noe kollegaen benytter seg av. Spørsmålet kan knyttes til antakelsen om at *det finnes både problem og ikke-problem*. Teorien har fortalt oss at LØFT-spørsmål kan bidra til å finne ut hva som ligger i nøkkelordene (Langslet 2002:48f), noe det ser ut til at kollegaen forsøker å gjøre. Som nevnt tidligere skal fokus være på veisøker og dens utfordringer. LØFT-spørsmålene kan trolig hjelpe oss med det. La oss se hva Kaja svarer.

Kaja: Ja, det er ikke slik at han aldri dusjer når jeg er på vakt. Jeg tror jo at han egentlig ønsker å dusje.

Kollega 2: Dersom du tenker på en gang der han dusjet, og dermed målet var nådd og problemet løst, hva gjorde du da?

Det finnes altså unntak fra problemet, og tanken bak LØFT er som vi vet å kartlegge hva som gjøres når problemet er løst, ettersom økt bevissthet om handlinger som fungerer bidrar til at disse handlingene gjentas (Langslet 2000:36ff). En nyttiggjør seg de periodene da problemet ikke eksisterer ved fokus på evne til vellykket håndtering av utfordringen. Fokuset settes altså på vedkommendes sterke sider med ressurser og evner, fremfor mangler og svakheter. Som Bang og Heap (1999:15) beskriver blir det en lykkes med forsterket av at det blir satt ord på det i en gruppe. ”*Problemer løses raskere ved å lete etter og legge fokus på det som virker, enn på det som ikke virker*” (Langslet 2000:25). Antakelsen om at *det vi tror, påvirker hva vi leter etter og snakker om* kan trekkes inn her. Dersom Kaja har fokus på at hun tror Mats ønsker å dusje kan det å dusje bli forsterket. Vi får se om Kaja kan erindre en situasjon der målet var nådd.

Kaja: Det er vanskelig å si hvilke elementer som kan være avgjørende her. Jeg kan ikke huske noen store forskjeller.

Kollega 3: Kanskje klarer du å se for deg en fremtid der Mats dusjer, og målet dermed er nådd og problemet løst?

Her benytter kollegaen et hypotetisk spørsmål, noe litteraturen ved Skagen (2004:94) mener kan løse opp fastlåste situasjoner ved å fremme refleksjon og gi nye innfallsvinkler og handlingsalternativer. Dette er samtidig noe de ulike definisjonene av veiledning vektlegger (Mathisen og Høigaard 2004, Halland 2004). Vi ser på svaret.

Kaja: Jeg ser for meg at jeg da vet hvorfor Mats enkelte ganger ikke ønsker å dusje, slik at vi sammen kan bygge videre på hva som gjør at han noen ganger ønsker å dusje.

Her kan det reflekteres rundt hvorvidt det skal settes fokus på problemers årsaker, og betydningen av dette i ulike kontekster. Ut fra teoridelen ser vi at en av antakelsene i LØFT innebærer at *du ikke trenger å forstå problemet for å løse det – finn heller nøkkelen til løsningen*. Et aktuelt spørsmål kan være om dette indikerer at en ikke skal se på problemets årsak? Vi har tidligere sett at de Shazer (1998:52) mener at en ikke behøver å granske problemet for å finne en god løsning, ettersom løsninger ikke nødvendigvis er direkte knyttet til problemet det skal løses (Berg og Miller 1998). Men vil det ikke i en del settinger være avgjørende å se på problemets årsak for å kunne finne en langvarig og god løsning? Kanskje kan vi da støtte oss til Ben Furmans uttalelse: *”Even if you are solution focused you do not have to be problem phobic”* (Tidsskrift for Norsk Psykologiforening 2008, nr.3). En kan tenke seg at grunnen til at Mats enkelte ganger ikke ønsker å dusje er fordi han har utslett på kroppen, som gjør det vondt å dusje. Vil det da være tilstrekkelig å se på de gangene han faktisk dusjer? Det ser ut til å eksistere ulike meninger om årsaksfokuset. Vi skal senere se på hvordan Kaja kunne ha benyttet LØFT i sitt møte med Mats, uten å være ”problem phobic”.

Et alternativ eller supplement til de foregående spørsmålene kunne være å stille Kaja skalaspørsmål:

Kollega 4: Hvor på skalaen fra 0 til 10 vil du plassere deg, ut fra hvordan du anser situasjonen og problemet?

Skalaspørsmålet kan være et redskap som bidrar til at Kaja ser at løsning finnes, og at den kanskje ikke er så langt unna. Det er samtidig et hjelpemiddel for å evaluere egen

endring (Haaland 2005:50). Som vi har sett understreker LØFT at forandring må være skjedd for at veiledningen skal kunne sies å være vellykket (Skagen 2000:94). Samtidig har vi av teorien (Skagen 2004:23) sett at både kollegaveiledning og LØFT er lite dokumentert. Men la oss nå se hvor Kaja plasserer seg.

Kaja: På en skala fra 0 til 10 plasserer jeg meg på 7.

Kollega 4: Hvorfor plasserer du deg på 7 og ikke lavere?

Kaja: Jeg har tro på at veiledningen fremmer refleksjon som medfører utvikling hos meg, noe som videre kan bidra til et bedre samarbeid med Mats der målet blir nådd.

Det er fullt mulig å argumentere for at bruk av LØFT knyttet til denne problemstillingen fremmer en utfordring ved at kun en av partene er tilstede i veiledningen. Kanskje har ikke Kajas atferd noen betydning fra eller til, om Mats dusjer eller ikke? Samtidig kan en tenke seg at elementer av LØFT blir benyttet i selve veiledningssituasjonen, som både etterveildning (med utgangspunkt i Kajas praksiserfaring der Mats ikke ønsker å dusje), og førveiledning (i forhold til hvordan hun kan gripe tak i utfordringen) og at Kaja deretter benytter LØFT-prinsipp i møte med Mats.

Kaja: Vi har snakket med dette om å dusje tidligere. Kanskje kan vi snakke litt om når du ønsker å dusje?

Mats: Det er vel passelig med en fast dag i uken.

Kaja: På en skala fra 0 til 10, hvor 0 er lite sannsynlig og 10 er svært sannsynlig - hvor mener du å stå i forhold til muligheten om å dusje en fast dag hver uke?

Mats: 6.

Kaja: Hvorfor plasserer du deg på 6, og ikke lavere?

Mats: Fordi jeg ønsker å dusje.

Kaja: Hva tror du skal til for å nå målet om at du dusjer fast en gang i uken, og at du dermed beveger deg høyere enn 6?

Mats: Først må utslettet jeg av og til har på kroppen forsvinne, slik at det ikke gjør vondt å dusje.

Her ser vi hvordan kollegaveiledningen kan benyttes i møte med tjenestemottaker. Det kan se ut til at årsaken til den manglende dusjingen er at Mats til tider har utslett på kroppen, som gjør det vondt å dusje. Dette sender oss tilbake til problemstillingen rundt hvorvidt en skal fokusere på problemet og årsaken. Vi ser for så vidt at Kaja benytter en løsningsfokuset tilnærming der årsaken kommer frem, til tross for at fokuset er på løsningen. Kaja tenker mer på hva hun har gjort de gangene Mats har dusjet, og kommer frem til en unntakshistorie. Hun husker en gang hun spurte Mats om han hadde såpe og krem til bruk ved dusjingen. Han manglet det, og de dro av gårde å kjøpte inn det han trengte før han dusjet. Ut fra dette kan løsningen se ut til å være at Mats må ha tilgjengelig det han behøver for at dusjingen ikke skal bli ubehagelig. Her ser det for meg ut som om en ikke forkaster problemets årsak, men at det ikke har hovedprioritert fokus. Løsningsfokuset tilnærming benyttet på denne måten er derfor ikke etter min mening ensbetydende med at en undervurderer betydningen av og samtidig se på årsaker.

Kajas utvikling

Det vil trolig være den helhetlige veiledningsprosessen der en tar opp egne utfordringer, samt veileder andre på sine utfordringer, som i sin helhet i størst grad medfører kompetanseutvikling. Likevel har Kaja ut fra refleksjon rundt denne ene utfordringen erfart utvikling ved seg selv. I forkant av veiledningen følte Kaja at hun hadde sett seg "blind" på utfordringen. Vi gjør, som Mikkelsen (2002:188) påpeker, mye av arbeidet på innlærte og vanemessige måter, uten å tenke mer over det. Kaja ser nå at hennes handlinger knyttet til utfordringen tidligere var automatisert. Det som utløste hennes ønske om å reflektere over utfordringen i veiledningsgruppen, var da en praksisstudent spurte henne hvorfor hun handlet akkurat som hun gjorde når Mats ikke ønsket å dusje. Kaja opplevde at hun ikke kunne svare ut fra en klar og bevisst tanke om

hvorfor hun handlet slik. Ett av formålene med kollegaveiledning er i følge Mikkelsen (2002:188) å bli mer bevisst på egne handlinger. Gjennom refleksjonen med de andre, der LØFT-spørsmålene medførte fokus på løsning, ble situasjonen en helt annen for Kaja. Schön (1983) har som vi har sett skilt mellom reflection-in-action og reflection-on-action (Lauvås og Handal 2000:71). Kaja erfarte at ved å reflektere over handling i ettertid (reflection-on-action), ble hun mer bevisst på å reflektere over handling i selve situasjonen (reflection-in-action).

Kajas arbeidsplass har erfart det som utfordrende å finne dokumentasjon på hvordan kollegaveiledning og LØFT fungerer i praksis, og hvorvidt det fremmer kompetanseutvikling. I forkant av igangsettelsen av tiltaket besluttet de å gjennomføre systematisk dokumentasjon av sitt arbeid, noe kvalitetsprogrammet i kommunen også forutsetter. Deres første dokumentasjon er medarbeiderundersøkelsen. Deretter foretok de en personalundersøkelse mer konkret knyttet til kollegaveiledning og LØFT, som de vil gjennomføre underveis og i etterkant av tiltaket.

6.0 AVSLUTNING

6.1 Oppsummering og konklusjon

Drøftingen tar utgangspunkt i en case. Den er delt opp i tre deler. I første del blir vernepleieren og helhetlig arbeidsmodell knyttet opp mot kollegaveiledning og LØFT, i forhold til hvorvidt intensjonene harmonerer med hverandre. I del to fokuseres det på hva veiledning innebærer. Rammene rundt veiledningen er drøftet i forhold til hva som vil være mest formålstjenelig for en refleksjon som kan fremme utvikling hos tjenesteyterne. I del tre tas det utgangspunkt i en konkret erfaring knyttet til caset, der det er forsøkt belyst hvordan kollegaveiledning med implementering av LØFT kan fremme refleksjon, som videre kan bidra til kompetanseutvikling.

- *Hvilken betydning har kollegaveiledning for den enkeltes refleksjon over egne praksiserfaringer som ledd i kompetanseutvikling?*

Ut fra litteraturstudien og drøftingen ser kollegaveiledning ut til å ha stor betydning for den enkeltes refleksjon over egne praksiserfaringer som ledd i kompetanseutvikling. Det ser for øvrig ut til å avhenge av en rekke faktorer som fremmet i besvarelsen. Betydningen av kollegaveiledningen ser ut til å avhenge av at selve veiledningsbegrepet blir avklart før igangsetting, slik at det kan settes rammer for veiledningsvirksomheten. Det har vist seg å eksistere et mangfold av meninger om hva veiledning er. Det synes likevel å være enighet om visse elementer, der fokuset på refleksjon og målet om kompetanseutvikling utpreger seg. Hvilken organisering som kan tilrettelegge for best mulig refleksjon er avhengig av konteksten med de lokale ønsker og behov. Ut fra teori og drøfting viser refleksjon seg etter mitt syn som et grunnelement i kollegaveiledning. Gjennom igangsetting av strukturert og systematisk veiledning som del av den daglige virksomheten settes refleksjon i system. Videre synes dette å være utslagsgivende for tjenesteyternes kompetanseutvikling.

- *I hvilken grad kan løsningsfokusert tilnærming (LØFT) implementeres i kollegaveiledning som ledd i kompetanseutvikling?*

Konklusjon på foregående problemstilling synes å være avhengig av hvilken tilnærming som legges til grunn for veiledningen. Ut fra litteraturstudiet og drøftingen har jeg falt på den konklusjonen at LØFT i varierende grad kan implementeres i kollegaveiledning som ledd i kompetanseutvikling. Det har vist seg å være mange hensyn å ta. I hvilken grad LØFT kan implementeres synes å være avhengig av veiledningens hensikt, hvordan veiledningen er organisert, hvilke elementer som implementeres og i hvor stor grad de vektlegges. Etter min mening må tilnærmingen tilpasses veiledningsvirksomheten for at tiltaket skal kunne fremme kompetanseutvikling. Det synes nærliggende å tro at et løsningsfokus legger til rette for utvikling, men det er samtidig viktig å være oppmerksom på at en kan igangsette kortvarige løsninger som på sikt ikke fremmer tjenesteyternes utvikling.

6.3 Refleksjon

Det mest utfordrende med arbeidet, og som gjorde det vanskelig å trekke en konklusjon i forhold til problemstillingene, var at det viste seg å være vanskelig å oppdrive dokumentert effekt av kollegaveiledning og LØFT. Gjennom prosessen har jeg vært i kontakt med et mangfold av fagpersoner og organisasjoner som bekrefter at kollegaveiledning og LØFT fremmer kompetanseutvikling, men der de fleste tilbakemeldinger innebærer at det ikke er publisert evalueringer. Når jeg i samtale med Audhild Mork, daglig leder for Aura Consulting, etterspurte dokumentasjon, mener jeg hennes mer eller mindre seriøse svar ”Det er den boken jeg skal skrive”, viste enighet rundt utfordringen. Jeg ser i ettertid at dersom jeg skulle ha besvart en tilsvarende oppgave ville jeg har orientert meg om effekten av kollegaveiledning og LØFT på et tidligere tidspunkt i arbeidsprosessen.

I drøftingen ble vernepleieren med helhetlig arbeidsmodell knyttet til kollegaveiledning og LØFT. Det ser ut til at hensikten med kollegaveiledning stemmer overens med ulike mål og oppgaver for vernepleieren. Hvorvidt løsningsfokuset tilnærming samsvarer med vernepleierens tankesett synes å være noe mer usikkert. Det ser ut til å være ulike meninger om årsakens og problemets plass ved bruk av LØFT. Ved anvendelse av den helhetlige arbeidsmodell kan en etter min mening ikke uproblematisk utelukke fokus på årsaker. Tilnærmingen må slik vi har sett tidligere tilpasses konteksten, og kanskje kan en mulighet være å implementere elementer av LØFT i kombinasjon med andre tilnæringsmåter?

Gjennom litteraturstudiet har jeg funnet særs lite litteratur om kollegaveiledning som peker direkte mot vernepleierfaglig arbeid. Sykepleierfaglig arbeid ser ut til å ha kommet lenger med implementering av kollegaveiledning som del av oppgavene i den daglige virksomheten. Jeg tror statlige satsinger som Kompetanseløftet 2015 kan bidra til fokus på tiltak som kollegaveiledning. Kommunale planer med budsjett må etter min mening gi rom for slike tiltak som på sikt kan være ressursbesparende og kvalitetsfremmende. Men også tjenesteyterne selv, som jeg skal representere som vernepleier, må være initiativtakere til igangsetting av tiltak som kan fremme vår kompetanseutvikling.

For å legge til rette for nye kollegaveiledningstiltak, med eventuelt implementering av LØFT, tenker jeg dokumentasjon er avgjørende. Kanskje kan den tilsynelatende manglende dokumentasjonen skyldes at det er et utfordrende område å dokumentere effekt av? I så tilfelle tenker jeg det er avgjørende for videre satsing på områdene at det arbeides med utarbeidelse av metoder som kan muliggjøre gode evalueringer av hvorvidt tiltakene fungerer etter sin hensikt. I tillegg vet vi at vernepleieren ved anvendelse av den helhetlige arbeidsmodell legger stor vekt på dokumentasjon. Det er derfor nærliggende å tro at en ved anvendelse av arbeidsmodellen i veiledningen kan fremme et større fokus på dokumentasjon.

Tilslutt vil jeg kommentere anvendelse av problem som begrep. Begrepet er mye brukt i litteraturen, både i tilknytning til kollegaveiledning og LØFT. Etter min mening dreier det seg ikke alltid om problemer, og jeg tror utfordring kan være et mer fordelaktig begrep i en rekke sammenhenger. Spesielt knyttet til løsningsfokusert tilnærming – der hovedfokuset skal settes på løsninger, mener jeg begrepsbruken bør være gjennomtenkt og bevisst anvendt.

7.0 LITTERATURLISTE

7.1 Samlet litteraturliste

Aalberg, Thore K. (2005). Den menneskelige faktor. Kollegaveiledning kan styrke teoretisk og personlig kompetanse til vitenskapelig ansatte. I: *Sykepleien*, nr.15, årgang 93, s. 60-61

Aadland, Einar (2004). "Og eg ser på deg...": *Vitenskapsteori i helse- og sosialfag*. 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget

Bang, Susann og Ken Heap (1999). *Skjulte ressurser: om veiledning i grupper*. Oslo: Universitetsforlaget

Berg, Insoo Kim og Scott D. Miller (1998). Oversatt av Sølvi Bryde. *Rusbehandling: en løsningsfokusert tilnærming*. Oslo: Ad notam Gyldendal

Bergland, Ådel, Margrete Hestetun og Mette Kristiansen (2003). Erfaringer med avdelingsvis veiledning. I: *Tidsskriftet sykepleien*, årgang 91, nr.18.

Dalland, Olav (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. 4.utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk

Eide, Hilde og Tom Eide (2007). *Kommunikasjon i relasjoner: samhandling, konfliktløsning, etikk*. 2.utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk

Fellesorganisasjonen (FO) (2008). *Om vernepleieryrket*. Tilgjengelig fra URL: <http://www.fo.no/vernepleiere/hefter-om-vernepleieren-og-vernepleieryrket-article153-147.html> (lest 27.05.09)

Fellesorganisasjonen (FO). *Vernepleieren*. Tilgjengelig fra URL: <http://www.fo.no/vernepleieren/category230.html> (lest 27.05.09)

Furman, Ben og Tapani Ahola (2002). Oversatt av Randi Brenden. *Skap deg en bedre arbeidsplass! En løsningsfokuset tilnærming*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Gjems, Liv og Per Linge (1992). *Hvor der er vilje er der vei. Kollegaveiledning i profesjonsgrupper – en innføring*. Halden lærerhøgskole

Haaland, Kirsti R. (2005). *LØFT og narrativer i profesjonelle samtaler*. Oslo: Universitetsforlaget AS

Halland, Geir O. (2004). *Læring gjennom stimulerende samspill. Veiledning, vurdering og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Helse- og omsorgsdepartementet. *Omsorgsplan 2015*. Særtrykk av St.prp. nr. 1 (2007–2008) Programkategori 10.60. Tilgjengelig fra URL:
http://www.regjeringen.no/Upload/HOD/Vedlegg/Omsorgsplan_2015/sartrykk_omsorgspl_an_2015.pdf (lest 09.05.09)

Helse- og omsorgsdepartementet. St.meld.nr.25 (2005-2006). *Mestring, muligheter og mening*. Kompetanseløftet 2015. Tilgjengelig fra URL:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/dok/regpubl/stmeld/20052006/Stmeld-nr-25-2005-2006-/8/2.html?id=200974> (lest 11.05.09).

Herberg, Eva Berthling og Helga Johannesdottir (2007). *Kunnskap og læring i praksis. Fra student til profesjonell sosialarbeider*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Høgskolen i Molde (2007). *Fagplan for vernepleierutdanninga*.

Johnsen, Bjørn-Eirik (red.), Leif Bollingmo og Kari Høium (2004). *Det er mitt liv: brukermedvirkning og nye hjelperoller i habilitering og rehabilitering*. Oslo: Universitetsforlaget

Karlsen, Else Janie og Tove Marie Lium (2002:414). Løsningsfokuset tilnærming som metode innen arbeidsrådgivning. I: *Tidsskrift for norsk psykologforening, vol. 39, nr. 5*

Killen, Kari (2007). *Profesjonell utvikling og faglig veiledning – Et fellesfaglig perspektiv*. 3.utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk

Langslet, Gro Johnsrud (2000). *LØFT. Løsningsfokuset tilnærming til organisasjonsutvikling, ledelsesutvikling og konfliktløsning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Langset, Gro Johnsrud (2002). *LØFT for ledere: løsningsfokuset tilnærming til typiske ledelsesutfordringer*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Langslet, Gro Johnsrud (2008). Løsningsfokuset tilnærming (LØFT) i organisasjonsutvikling. I: *Tidsskrift for Norsk psykologforening, vol. 45, nr.3*.

Lauvås, Per og Gunnar Handal (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Forlag AS

Mathisen, Petter og Rune Høigaard (2004). *Veiledningsmetodikk: en håndbok i praktisk veiledningsarbeid*. Kristiansand: Høgskoleforlaget

Mikkelsen, Aslaug (2002). *Tiltak mot sykefravær*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Pettersen, Roar C. og Jon A. Løkke (2004). *Veiledning i praksis – grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Skagen, Kaare (2004). *I veiledningens landskap. Innføring i veiledning og rådgivning*.

Skau, Greta Marie (2005). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag

Sosial- og helsedirektoratet (2005). *...OG BEDRE SKAL DET BLI. Nasjonal strategi for kvalitetsforbedring i Sosial- og helsetjenesten. Til deg som leder og utøver*. IS-1162, Veileder. Tilgjengelig fra URL: http://www.helsedirektoratet.no/vp/multimedia/archive/00004/IS-1162_4390a.pdf (lest 09.05.09).

Stålsett, Unn (2006). *Veiledning i en lærende organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget AS

Teslo, Anne-Lise (red.) (2000). *Mangfold i faglig veiledning: for helse og sosialarbeidere*. Oslo: Universitetsforlaget

Thidemann, Inger-Johanne (2002). Vi bare tar oss av hverandre. I: *Tidsskriftet sykepleien*, nr.19, årgang 09, s.42-46.

Tveiten, Sidsel (2002). *Veiledning – mer enn ord...* 2.utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
Utdanningsforbundet (2007). *Profesjonell yrkesutøvelse – godt arbeidsmiljø*. Tilgjengelig fra URL: http://www.utdanningsforbundet.no/UdfTemplates/Page_49035.aspx (lest 09.05.09).

Utdannings- og forskningsdepartementet (2005). *Rammeplan for vernepleierutdanning*. Tilgjengelig fra URL: http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/Helse/Rammeplan_for_vernepleierutdanning_05.pdf (lest 27.05.09)

Vindegg, Jorunn og Gus Strømfors (2002). *Faglig veiledning i sosialt arbeid*. Oslo: Kommuneforlaget AS.

7.2 Oversikt over selvvalgt pensum: 200 sider

Aalberg, Thore K. (2005). Den menneskelige faktor. Kollegaveiledning kan styrke teoretisk og personlig kompetanse til vitenskapelig ansatte. I: *Sykepleien*, nr.15, årgang 93, s. 60-61 (2 sider).

Bang, Susann og Ken Heap (1999). *Skjulte ressurser: om veiledning i grupper*. Oslo: Universitetsforlaget. Kap. 1: s. 13-18 (6 sider) + Kap. 13: s. 140-147 (8 sider)

Gjems, Liv og Per Linge (1992). *Hvor der er vilje er der vei. Kollegaveiledning i profesjonsgrupper – en innføring*. Halden lærerhøgskole. Kap. 3: s.30-38 (9 sider) + Kap. 5: s. 52-64 (13 sider).

Halland, Geir O. (2004). *Læring gjennom stimulerende samspill. Veiledning, vurdering og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget. Kap. 14: s. 171-179 (9 sider).

Herberg, Eva Berthling og Helga Johannesdottir (2007). *Kunnskap og læring i praksis. Fra student til profesjonell sosialarbeider*. Oslo: Universitetsforlaget AS. Kap. 5: s. 117-128 (12 sider).

Langslet, Gro Johnsrud (2000). *LØFT. Løsningsfokusert tilnærming til organisasjonsutvikling, ledelsesutvikling og konfliktløsning*. Oslo: Gyldendal Akademisk. Kap. 1 og 2: s. 22-65 (43 sider).

Lauvås, Per og Gunnar Handal (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Forlag AS. Kap. 4: s. 87-104 (18 sider).

Mikkelsen, Aslaug (2002). *Tiltak mot sykefravær*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag. Kap. 8: s. 186-195 (10 sider).

Pettersen, Roar C. og Jon A. Løkke (2004). *Veiledning i praksis – grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Universitetsforlaget AS. S. Kap. 14: s. 214-228 (15 sider) + s. 236-238 (3 sider).

Skagen, Kaare (2004). *I veiledningens landskap. Innføring i veiledning og rådgivning*. Kap. 6: s. 89-98 (10 sider).

Tveiten, Sidsel (2002). *Veiledning – mer enn ord...* 2.utgave. Bergen: Fagbokforlaget. Kap. 1: s. 9-22 (14 sider) + s.87-88 (2 sider).

Vindegg, Jorunn og Gus Strømfors (2002). *Faglig veiledning i sosialt arbeid*. Oslo: Kommuneforlaget AS. S. 75-81 (7 sider) + Kap. 7: s. 82-100 (19 sider).