

## Hvordan bidrar kollegaveiledning til læring i jobbkonsulenters praksis? En studie av en arbeids- og inkluderingsbedrift.

En kvalitativ studie som utforsker faktorer i kollegaveiledningen som bidrar til og er til hinder for læringsarbeidet opp mot jobbkonsulenters praksis i en arbeids- og inkluderingsbedrift.

KRISTIAN ANDRE EVENSEN

VEILEDER

Ilmi Willbergh

**Universitetet i Agder, [2020]**

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for Pedagogikk

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>4</b>
<b>Takk til</b> .....	<b>5</b>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>5</b>
<i>Konteksten</i> .....	8
<i>Begrepsavklaring</i> .....	8
<b>2.0 Teori</b> .....	<b>9</b>
2.1 <i>Introduksjon til veiledningsbegrepet</i> .....	9
2.1.2 Prosesser i veiledningen.....	10
2.1.3 Den formelle veiledningsprosessen.....	10
2.1.4 De pedagogiske aspektene veiledningsprosessen.....	10
2.1.5 Relasjonsprosessen i veiledning.....	11
2.2 <i>Veiledning versus andre nærliggende begrep</i> .....	12
2.2.1 Undervisning versus veiledning.....	13
2.2.2 Terapi vs. veiledning.....	13
2.2.3 Rådgivning versus veiledning.....	14
2.2.4 Mentoring versus veiledning.....	15
2.3 <i>Etikk i veiledning</i> .....	16
<b>2.4 Teoretiske veiledningsmodeller</b> .....	<b>18</b>
2.4.1 Handlings- og refleksjonsmodellen.....	18
2.4.2 Gestaltveiledning.....	19
<b>2.5. Veileders kompetanse</b> .....	<b>20</b>
2.5.1 Lytting.....	21
2.5.2 Parafisering.....	23
2.5.3 Speiling.....	24
2.5.4 Oppsummering.....	25
2.5.5 Metakommunikasjon.....	25
2.5.6 Støtte og trygg relasjon.....	26
2.5.7 Utfordring/Konfrontasjon.....	27
2.5.8 Spørsmålstyper.....	29
2.5.9 Veiledningsgrunnlag.....	31
2.5.10 Metoder og veiledningsmodeller.....	31
<b>2.6 Gruppeveiledning</b> .....	<b>33</b>
2.6.1 Reflekterende team.....	34
2.6.2 Gruppeveiledning med løs struktur.....	36
<b>2.7 Kollegaveiledning</b> .....	<b>37</b>
2.7.1 Struktur og veilederkompetanse i kollegaveiledning.....	39
2.7.2 Roller og sosiale dynamikker i kollegaveiledning.....	40
2.7.3 Stillhet.....	40
2.7.5 <i>Fallgruver i kollegaveiledning</i> .....	43
2.7.5.1 Fortellertreff for gode historier.....	43
2.7.5.2 Sutre- og klageklubb.....	44
<b>2.8 Veiledning og læringsbegreper</b> .....	<b>44</b>

2.8.1 Konstruktivistisk og sosialkonstruktivistisk læring.....	44
2.8.2 Argyris og Schön- dobbeltkretslæring.....	45
<b>3. Metode.....</b>	<b>47</b>
3.1 Valg av problemstilling .....	47
3.1.2 Studiens kontekst.....	47
3.1.3 Metodevalg: kvalitativt semistrukturert intervju .....	48
3.1.4 Hermeneutisk tilnærming .....	49
3.1.4 Min forforståelse.....	50
3.1.5 Utvalg .....	51
3.1.6 Informert samtykke.....	53
3.1.7 Observasjon .....	53
3.1.8 Intervjuguide.....	53
3.1.9 Databehandling.....	54
3.2.1 Intervjusituasjonen.....	55
3.2.2 Transkribering .....	57
3.2.3 Fortolkningsprosessen .....	58
3.2.4 Analyse og tolkning av resultater .....	59
3.2.5 Gyldighet i kvalitative undersøkelser .....	62
3.2.6 Intern gyldighet.....	63
3.2.8 Svakheter i forskningsdesignet.....	65
<b>4.0 Resultater .....</b>	<b>66</b>
4.1 Innledning.....	66
4.1.1 Læring i kollegaveiledning.....	66
4.1.2 Positive effekter .....	68
4.1.3 Emosjonell støtte og skillet mellom privatperson og profesjonell .....	69
4.1.4 Suksesshistorier og balanse i det komplekse .....	71
4.1.5 Uformell kollegaveiledning, trygghet og spontane veiledningsbehov .....	72
4.1.6 Oppsummering av positive effekter .....	74
4.2.0 Fallgruver og negative faktorer i kollegaveiledning.....	75
4.2.1 Kollegaveiledning eller kollegarådgivning?.....	75
4.2.2 Dominante samtalepartnere eller frustrasjon rundt mangel på struktur?.....	77
4.3 Reflekterende team og læring.....	82
4.4 Oppsummering av resultater .....	87
<b>5.0 Drøfting .....</b>	<b>87</b>
<b>5.1 Forskningsspørsmål 1: Hvilke faktorer er til hinder for læringsaspektet i kollegaveiledning.....</b>	<b>88</b>
5.1.1 Kollegarådgivning .....	88
5.1.2 Struktur og det affektive aspektet.....	89
5.1.3 Dominante samtalepartnere .....	90
5.1.4 Oppsummering forskningsspørsmål 1 .....	90
<b>5.2 Forskningsspørsmål 2: Hvilke faktorer kan bidra til læringsaspektet i kollegaveiledning .....</b>	<b>90</b>
5.2.1 Forventningsavklaring og formalisering av innholdet i kollegaveiledning.....	91
5.2.2 Struktur og læringsaspektet .....	92
5.2.3 Trygghet og dialog.....	92
5.2.4 Oppsummering forskningsspørsmål 1 .....	93
<b>6.0 Avslutning/konklusjon.....</b>	<b>94</b>
6.1 Oppgavens bidrag og begrensninger .....	95
Forslag til videre forskning.....	96
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>97</b>

Vedlegg 1 .....	99
Formål .....	99
Vedlegg 2 .....	103
NSD sin vurdering .....	103
Vedlegg 3 .....	106

## Sammendrag

Denne studien har til hensikt å utforske hvordan kollegaveiledning i en arbeids og inkluderingsbedrift bidrar til læring opp mot jobbkonsulenters arbeidspraksis.

Jobbkonsulentenes arbeidspraksis er sammensatt og inneholder mange relasjoner og aktører kombinert med en stor grad av individuell frihet og medfølgende ansvar. Den valgte arbeids- og inkluderings bedriften har kollegaveiledning som en fast post i jobbkonsulentenes ukentlige teammøter. Hensikten er å støtte og hjelpe sine ansatte i deres arbeidspraksis. Denne studien vil se spesifikt på læringsaspektet i kollegaveiledningen jobbkonsulentene deltar i. Læringsaspektet i kollegaveiledning blir utforsket gjennom problemstillingen:

*Hvordan bidrar kollegaveiledning til læring i jobbkonsulenters praksis? En studie av en arbeids- og inkluderingsbedrift.*

Videre anvender studien to forskningsspørsmål som har til hensikt å belyse faktorer som bidrar til læringsaspektet og er til hinder for læringsaspektet i kollegaveiledningen:

Forskningsspørsmål 1: Hvilke faktorer er til hinder for læringsaspektet i kollegaveiledning?

Forskningsspørsmål 2: Hvilke faktorer kan bidra til læringsaspektet i kollegaveiledning?

Veiledningsteoretisk tar studien blant annet utgangspunkt i teori fra Tveiten (2013), Skagen (2013) og Handal & Lauvås (2014) for å belyse studiens resultater. Studien anvender hermeneutisk forskningsdesign som medfører at det gjennom studien skapes en stadig større forståelse av sammenhengen mellom resultater og teori.

Studien vil avsluttes med å besvare problemstilling og forskningsspørsmålene.

Gjennom litteratursøk i forbindelse med denne studien fremstår kollegaveiledning som læringsverktøy i en arbeids og inkluderingsbedrift som et uutforsket felt innenfor kollegaveiledning. Som studien vil vise har kollegaveiledning i denne konteksten, og forutsatt

visse faktorer, et spennende potensiale for læring og utvikling opp mot jobbkonsulenters arbeidspraksis.

## Takk til

Min veileder Ilmi Willbergh for tålmodighet, tydelige tilbakemeldinger og for at du har gjort det lille ekstra som veileder for å motivere meg til å fullføre prosessen.

Takk til Liv Grendstad Rousseau for hjelp opp mot veiledningsteori og utforming av intervjuguide.

Takk til den valgte arbeids- og inkluderingsbedriften som har stilt sine ansatte til disposisjon og delt informasjon med meg.

Takk til informantene som har vært ærlige og delt sine synspunkter rundt et tema som på mange måter er privat.

Takk til min samboer Ida Christine for tålmodighet og forståelse men også pushing og motivering når det har vært behov for det. Det å skrive master oppgave har vært like mye læring om meg selv som det har vært faglig utvikling.

Takk til mine medstudenter Thale, Linda og Veslemøy for hjelp, støtte og retting av studien. En spesiell takk til min medstudent Ida Margarita som har bidratt ekstra til korrekturlesing, gode råd om studiens utforming og prosessen med å skrive masteroppgave.

## 1.0 Innledning

Studiens hensikt er å utforske hvordan kollegaveiledning bidrar til læring i jobbkonsulenters praksis i en arbeids og inkluderingsbedrift. Dette gjøres gjennom forskningsspørsmålene opp mot hvilke faktorer som er til hinder for læring i kollegaveiledning og hvilke faktorer som kan bidra til læring i kollegaveiledning.

Arbeidspraksisen preges av stor grad av individuelt ansvar og frihet rundt hvordan en løser sine arbeidsoppgaver ovenfor jobbsøkere, NAV og arbeidsgiverne hvor jobbsøkeren har praksis. Det er dermed snakk om en arbeidspraksis med mye ansvar hvor en skal samarbeide med mange parter. Den valgte arbeids og inkluderingsbedriften har formell kollegaveiledning en gang i uken i sine faste teammøter, for å støtte og hjelpe de ansatte i praksis.

Skagen (2012) ser utbredelsen av veiledning i lys av samfunnsutviklingen i vesten. Individet har de siste tiårene blitt mer uavhengig av foreldre, familie, slekt og lokalmiljø og dermed også tradisjonelle verdier, og individets rolle har derav blitt styrket. Med større uavhengighet ser det ut til å følge en økende grad av personlig livskontroll, valg, krav og usikkerhet. Skagen (2012) mener dette har ført til et økende hjelpebehov for mange mennesker. Denne utviklingen kobles opp mot begrepet kunnskapssamfunnet fra 1970- tallet, hvor kunnskapen ble sett på som en større ressurs enn industrien i et økonomisk perspektiv. Verdiutviklingen i et samfunn henger blant annet sammen med den kunnskap som utvikles gjennom skole, utdanning, arbeid og forskning og er avgjørende for de økonomiske resultatene og dermed velferden til samfunnet. Informasjonssamfunnet bygger også på at informasjon og kunnskap er mer sentrale i verdiskapningen. Mengden tilgjengelig informasjon har også økt kraftig gjennom data og informasjonsteknologi, mens menneskets evne til å prosessere informasjonen ikke har økt i like stor grad. Den store mengden informasjon man nå har tilgang til kan føre til forvirring og usikkerhet. Informasjon i seg selv vil ikke føre til læring, informasjonen må velges ut, fortolkes og settes inn i kunnskapsmønsteret den enkelte har tilegnet seg i sitt liv. Det er i prosessen med å omdanne informasjon til kunnskap at veiledningen kan ha en sentral rolle, gjennom å utvikle, spre og beholde kunnskap, og dermed verdier i bedrifter eller institusjoner (Willbergh, Midsundstad, Kristiansen, Langfeldt & Skagen, 2012).

Jobbkonsulentene jobber opp mot mange aktører blant annet NAV, egen arbeidsgiver, leger, helsepersonell, jobbsøker og deres praksisplass. Dette kombinert med stor frihet knyttet til utøvelse av egen jobb og tilgang på mye informasjon gjør at det kan være nyttig å få sortert, ryddet og strukturert informasjon, tanker og roller i felleskap med andre som har like erfaringer. Det er her kollegaveiledningen kommer inn som verktøy for støtte og læring opp mot jobbkonsulenters praksis. Denne studien vil gjennom forskningsspørsmålene som omfatter hvilke faktorer som bidrar og er til hinder for læring i kollegaveiledning belyse faktorer i kollegaveiledningen som kan forbedre læringsarbeidet i kollegaveiledning og potensielt føre til bedre praksis og trivsel i jobben hos jobbkonsulentene. En forbedring av praksis medfører et potensial til å øke livskvaliteten til jobbsøkerne gjennom at flere kommer i arbeid.

Denne studien har et kvalitativt design og anvender semistrukturert intervju som forskningsmetode og en induktiv hermeneutisk tilnærming til analyse og tolkning.

Oppgaven er bygget opp slik at den først tar for seg de aspektene av begrepet veiledning som vil bidra til å belyse resultatene. Studien har et hermeneutisk design og går stadig dypere inn i veiledningens innhold, og gjennom dette skaper en forståelsesramme for denne oppgavens veiledningsbegrep.

Oppgavens problemstilling omfatter læring og kollegaveiledning. For å skape en forståelsesramme for kollegaveiledning velger jeg først å redegjøre for utvalgte deler av veiledningsbegrepet og dets innhold. Gruppeveiledning er en form for veiledning men har en ulik kontekst og arbeidsmetode hvor gruppen er et aktivt verktøy som krever en ulik veilederrolle. Her vil veileder bruke mange av de samme verktøyene som i individuell veiledning men må også ha kunnskaper om å styre og aktivere en gruppe. Videre er kollegaveiledning en form for gruppeveiledning, forskjellen mellom gruppeveiledning og kollegaveiledning er at relasjonen mellom kollegaer bærer preg av likeverdige roller og maktstrukturer samt at kollegaer har relativt lik praksis og arbeidshverdag. Tveiten (2013) og Skagen (2013) er sentrale i denne studiens teoridel som bygges opp gjennom å redegjøre for de retningene i norsk veiledningshistorie som belyser studiens resultatdel. For å belyse kollegaveiledningspraksisen i arbeids og inkluderingsbedriften og for å beskrive pedagogisk veiledning vil veiledningsbegrepet avgrenses fra nærliggende begreper. En stor del av pedagogisk veiledning er veileders kompetanse, i denne studien presenteres utvalgte veilederkompetanser som kan belyse studiens resultater. Arbeidsmodellene som presenteres innenfor gruppeveiledning og kollegaveiledning er også valgt ut for å belyse studiens resultater, fenomenet kollegaveiledning vil derfor ikke bli presentert i sin helhet men basert på teori som kan belyse resultatene. Den induktive tilnærmingen vil også gjelde opp mot valg av læringsteorier, hvor konstruktivistisk læring, sosial konstruktivistisk læring og enkelt og dobbeltkretslæring er læringsformene som beskriver oppgavens resultatdel best. Andre læringsteorier og aspekter av veiledningsteori har vært med i utforming av intervjuguide og analyse, men ikke belyst oppgavens resultater.

Hensikten med studiens oppbygning er å stadig skape en dypere forståelse av begrepet kollegaveiledning og skape et teoretisk rammeverk til fortolkning og analyse av oppgavens resultater i tråd med hermeneutisk forskningsmetode. Dette rammeverket anvendes til å drøfte hva kollegaveiledning er i den valgte arbeids og inkluderingsbedriften, hva fenomenet veiledning inneholder sett i lys av bedriftens veiledningspraksis og hvilke faktorer som bidrar og er til hinder for læringen i kollegaveiledningen.

## Konteksten

Intervjuene er gjort i en arbeids og inkluderingsbedrift i Sør-Norge, disse bedriftene er tiltaksarrangører for NAV og leverer anbud og tjenester som NAV lyser ut for så å følge opp jobbsøkere internt i bedriften. Jobbkonsulentene i den valgte bedriften jobber med arbeidsforberedende trening (AFT). Jobben innebærer karriereveiledning, veilede og følge opp jobbsøkerne ut i arbeidsmarkedet, hvor en jobber med arbeidstrening for å komme i ordinært lønnet arbeid på sikt. Jobben innebærer å finne praksisplasser til jobbsøkerne og følge opp planer for læring rettet mot arbeid i samarbeid med arbeidsgiverne. Det er mye selvstendig arbeid hvor jobbkonsulentene har mye frihet knyttet til hvordan de løser arbeidsoppgavene og hvordan de følger opp sine jobbsøkere. De fire intervjuobjektene kommer fra 3 ulike team og representerer derfor ulike praksiser for kollegaveiledning, studien sikter seg inn på intervjuobjektene opplevelse av læring opp mot praksis i kollegaveiledningen. Kollegaveiledningen i bedriften er et tiltak for å skape kollegial støtte og hjelp har den valgte arbeids og inkluderingsbedriften kollegaveiledning på agendaen i de ukentlige teammøtene.

## Begrepsavklaring

Jensen (2016) beskriver veiledning både som et fagfelt og et fenomen, dette ettersom begrepet har en stor spennvidde og beskriver alt fra veiledning innenfor ulike utdanninger på alle nivå til terapiform i arbeidslivet, til lederutvikling eller i idrett. Jensen (2016) beskriver veiledning som et utbredt fenomen som skjer i mange ulike kontekster, og denne utbredelsen av fenomenet indikerer at veiledning er en effektiv pedagogisk metode. Samtidig er veiledningsbegrepet uklart og ikke unisont definert. Det er likevel en del fellestrekk slik som dialog, humanistiske verdier, og fri refleksjon. Begrepet veiledning er også sterkt kultur- og kontekstavhengig som innebærer at begrepet gis mening av de som deltar og gjennomfører veiledningen (Jensen, 2016). Veiledningsbegrepets betydning eller innhold, er preget av at begrepet er vidt, og at forståelsen og begrepsmangfoldet går på tvers av utdanninger og yrker. Måten veiledningsbegrepet anvendes er overlappende og konkurrerende med noen sterke fellestrekk. De ulike begrepene er i noen tilfeller konkurrerende, eller har allerede dekkende terminologi. Et eksempel på dette er coaching- og rådgivningsbegrepene som anvendes av konsulentbransjen og blir presentert som noe nytt, og har sterke likheter med veiledning. Begrepsmangfoldet må ses i lys av veiledningsbegrepets nyere historie:



*«ideologisk står den pedagogiske veiledningstradisjonen relativt solid befestet i en antiautoritær, individorientert, konstruktivistisk tradisjon med tydelige inspirasjonskilder fra amerikansk humanistisk psykologi og selvrealiseringsteori» (Jensen, 2016).*

Jensen (2016) argumenterer for at veiledningens ideologiske karakterer som nevnt ovenfor innebærer at det er mer dekkende å forholde seg til veiledning som et felt, og ikke en vitenskapelig disiplin (Jensen, 2016).

Denne studiens kontekst er kollegaveiledning innenfor en arbeids- og inkluderingsbedrift, deltakerne i denne formen for veiledning er profesjonelle yrkesutøvere, og inngår ikke i en profesjon med felles teori og metoder. Begrepet veiledning er ikke definert eller fastsatt i den lokale konteksten, og intervjuobjektene viser ulik forståelse av innholdet i begrepet veiledning. Denne studien vil forholde seg til veiledning som et fenomen som skjer i den virkelige verden og fremlegge teori som kan belyse studiens resultater innenfor rammen og konteksten kollegaveiledning i en arbeids og inkluderingsbedrift.

## 2.0 Teori

### 2.1 Introduksjon til veiledningsbegrepet

Tveiten (2013) beskriver veiledning der det er en hovedvekt på veiledning av fagutøvere eller studenter i faglig sammenheng, her inngår gruppeveiledning og individuell veiledning.

Tveiten (2013) vektlegger at veiledning og betydningen av dette ordet i stor grad påvirkes av konteksten veiledningen foregår i, samt av forståelseshorizonten til den som gir begrepet mening. Veiledning brukes ofte som et sammensatt begrep for å beskrive den konteksten veiledningen foregår i slik som kollegaveiledning, studentveiledning, faglig veiledning og personlig veiledning (Tveiten, 2013).

Tveiten (2013) tar sikte på å beskrive kjernen i veiledning og at definisjonen derfor kan anvendes i mange ulike kontekster. Tveitens definisjon av veiledning er:

*«En formell, relasjonell og pedagogisk istandsettingsprosess som har til hensikt at fokuspersonens mestringskompetanse styrkes gjennom dialog basert på kunnskap og humanistiske verdier.» (Tveiten, 2013).*

Denne definisjonen bygger på en begrepsanalyse gjort av Tveiten slik veiledningsbegrepet fremkommer i vitenskapelige artikler skrevet før 2006 (Tveiten, 2013). Denne definisjonen av veiledning er valgt siden har vært en stor del av min forforståelse og dermed preget utformingen av intervjuguide og intervjuene, dette vil bli utdypet i metodedelens. Siden denne definisjonen er sentral for min forståelse av begrepet veiledning velger jeg i studiens neste del å ta med en utdypning av de begrepene og ordene Tveitens definisjon består av.

### 2.1.2 Prosesser i veiledningen

Tveiten, (2013) beskriver at veiledning er en istandsettelsesprosess som sikter til at det er noe som starter og slutter, altså at det er en prosess. Å være i stand til noe handler om at individet selv har hovedansvaret for å anvende det som er lært eller en har blitt satt i stand til. Ansvar i veiledningen er delt, der veileder har ansvaret for istandsettelsesprosessen, mens veisøker har ansvaret for å gå videre med for eksempel endringen av tanker eller handlinger. Disse prosessene kan være en utviklingsprosess, endringsprosess eller læringsprosess. I kollegaveiledning vil starten og slutten for veiledningen være lang siden det er en konstant pågående prosess hver uke. Veiledningsforholdet for jobbkonsulenter vil innebære at kollegaene veileder hverandre men at den enkelte jobbkonsulent må iverksette det som kommer frem i veiledningen.

### 2.1.3 Den formelle veiledningsprosessen

Det formelle i veiledningsdefinisjonen sikter til at veiledningsprosessen er en formell virksomhet, eller at den inngår i et arbeidsforhold. Dette kan skje gjennom at veileder er ansatt for å veilede, eller at det er inngått en kontrakt mellom veileder og fokusperson(er) og at rollene er kjent for deltakerne (Tveiten, 2013). Innenfor oppgavens ramme vil den formelle prosessen knyttet til veiledning være ukentlige teammøter for jobbkonsulentene der kollegaveiledning er en post i teammøtet. Studiens resultater viser at det i den lokale kollegaveiledningspraksisen ikke anvendes kontrakter eller avklaringer rundt normer og regler for veiledningen.

### 2.1.4 De pedagogiske aspektene veiledningsprosessen

At veiledningsprosessen er av pedagogisk karakter sikter til at læring, vekst, utvikling og mestring er fokus for samtalene. Hensikten er at fokuspersonens mestringskompetanse styrkes, og hva mestringen handler om vil variere fra fokusperson til fokusperson, situasjon

og kontekst. Mestring i denne sammenheng handler om å ha tilgang og bevissthet rundt egne ressurser, og å være i stand til å bruke disse på en god måte. Kompetanse omhandler flere aspekter slik som ulike typer kognitive kunnskaper, affektive kunnskaper som omhandler følelser, holdninger og verdier, samt psykomotoriske ferdigheter, eller personlige og profesjonelle ferdigheter. Dette fokuset på mestringskompetanse forutsetter at individet har mestringskompetanse fra før av, da denne kompetansen skal styrkes gjennom veiledningsprosessen ved å skape rom for fokusering, refleksjon, bevisstgjøring og trening (Tveiten, 2013). At personen har mestringskompetanse fra tidligere sikter til at personen ikke har sykdomslignende tilstander, men utfordringer innenfor det normale spekteret.

### 2.1.5 Relasjonsprosessen i veiledning

At istandsettelsesprosessen er relasjonell sikter til relasjonen mellom deltakerne, hevder Tveiten (2013). Kvaliteten på relasjonen i veiledningen påvirker kvaliteten på veiledningen og må gis oppmerksomhet gjennom hele veiledningsforløpet. Veileder har hovedansvaret for relasjonen og har et etisk ansvar for dette. Hovedformen i veiledningen er en dialogisk samtale med likeverdige parter, og et viktig ledd i å opprettholde en god relasjon. Ifølge Tveiten (2013) er veiledningsrelasjonen er i utgangspunktet asymmetrisk ettersom veileder har en formell rolle og fokuset ligger på veisøkers mestringskompetanse. Tanken er at det likeverdige aspektet oppstår i dialogen rundt fokuspersonens sak, og at denne i størst mulig grad skal preges av dialog i en symmetrisk relasjon. Dette bygger på humanistiske verdier om respekt, ansvar, likeverd og om å ville den andre vel, og videre at mennesket har muligheter og kan ta ansvar. Denne formen for dialog baseres på kunnskap om veiledning, læring, kommunikasjon, etikk og jus med flere. Skagen (2013) definerer veiledning som en dialogisk virksomhet som foregår i en sosial, kulturell og historisk sammenheng. Sammenhengen er sentral å avgjør måten veiledningen forekommer og gjennomføres, og kan for eksempel være en institusjon som skole, universitet eller en arbeidsplass. Denne konteksten definerer og setter grenser for veiledningens form og innhold. Basert på konteksten vil veileder ha ulike roller. En sentral del av rollen som veileder vil derfor være å skaffe seg kunnskap om situasjonen den befinner seg i og sin rolle i denne. Etter dette kan veileder velge innhold strategi og metode. Konteksten for veiledningen vil skape rammer og begrensninger for valgene veileder kan ta, men det eksisterer også et frirom innenfor denne rammen der veileder kan gjøre valg (Skagen, 2013).

Skagen (2013) fremlegger at et sentralt element ved veiledning er at virksomheten består av både av en relasjon og et saksforhold, hvor saksforholdet blir temaet for samtalen som utdypes og undersøkes. Relasjonen mellom veileder og den som får veiledning bygger i stor grad på tillit og kontakt, og dersom den nødvendige tilliten ikke eksisterer vil samtalen og veiledningen lide under dette. God veiledning er derfor både avhengig av en god bearbeidelse av saksforholdet og en god relasjon mellom veisøker og veileder.

Skagen (2013) beskriver at i noen veiledningsdefinisjoner blir hovedvekten lagt på veilederen som noen som gir hjelp og assistanse. Graden av hjelp vil variere basert på konteksten veiledningen blir gjennomført i. I et veiledningsforhold som omfatter kollegaer eller voksne mennesker bør hjelperollen være underordnet ettersom hensikten her er å belyse saksforholdet på en god måte slik at den som ansvaret kan fatte en god beslutning i sitt eget liv. Det er fordelaktig at veilederrollen ikke omfatter bedreviting eller har til hensikt å påføre forandringer som ikke er frivillige hos veisøker. Det er også viktig at det skilles mellom rollene og at veileder og den som får veiledning ikke har en lik rolle, men at veileder har et ekstra eller særskilt ansvar for veiledningen (Skagen, 2004).

Lauvås Lycke & Handal (2015) sier at kollegaveiledning foregår mellom deltakere på relativt likt nivå når det kommer til kompetanse og makt. Dermed er relasjonen i stor grad symmetrisk, og ideelt sett basert på gjensidig respekt, makt og relativt likt kunnskapsgrunnlag. Det vil være variasjoner i maktforholdet mellom ulike kollegaer og dette er med på å prege veiledningens kvalitet, dette vil bli nærmere beskrevet i kapittel 2.7.2 *roller og sosiale dynamikker i kollegaveiledning*. Graden av symmetri vil variere i kollegaveiledning og er avhengig av konteksten og tema i kollegaveiledning, det som skiller kollegaveiledning fra andre veiledningsformer er at relasjonene og kunnskapsnivået er relativt likt. Dette blir beskrevet nærmere i kapittel 2.7 *Kollegaveiledning*.

## 2.2 Veiledning versus andre nærliggende begrep

Veiledningsbegrepet har flere ulike retninger med sin kunnskapsbase i filosofi, psykologi, pedagogikk mfl og er sterkt kontekstavhengig. Denne studien forholder seg til veiledning som et fenomen som forekommer i den virkelige verden og spesifikt kollegaveiledning blant profesjonelle. Jeg velger i denne studien å forholde meg til veiledning som paraplybegrep, med de skillene fra nærliggende begreper som er etablert i denne delen av oppgaven.

Den lokale kollegaveiledningen har aspekter fra flere av veiledningens nærliggende begreper der rådgivning fremstår som hovedbidraget i veiledningen. Det er også aspekter av mentoring når det kommer til å dele på nettverket sitt i ulike bransjer, og videre har jobbkonsulentene ulike spisskompetanser der de deler sin kunnskap og hjelper kollegaer. Studien vil beskrive veiledningspraksisen nærmere i resultatdelen og forsøke å belyse ulike aspekter av veiledningsteori som kan bidra til læringsaspektet i drøftingsdelen. For å tydeliggjøre denne studiens veiledningsbegrep sammenlignet med andre nærliggende begreper blir disse skillene og avgrensningene presentert og redegjort for i de kommende avsnittene.

### 2.2.1 Undervisning versus veiledning

Tveiten (2013) beskriver at både undervisning og veiledning tilsikter læring. Skillet kan anses å være at de fleste undervisningsformer tilsikter å formidle kunnskap mens veiledning på sin side handler om at veisøker selv oppdager hva som kan eller skal læres. Dette innebærer at veisøker velger fokus eller innhold for veiledningen. I undervisningssammenheng vil ofte men ikke alltid læreren velge innholdet som skal formidles til elevene. Undervisning generelt er mer lærerstyrt sammenlignet med veiledning hvor dialogen er sentral og veisøker selv kan bestemme innholdet i større grad. Veiledning kan også inneholde elementer av undervisning hvor veileder oppdager konkrete kunnskapshull hos veisøker i en yrkessammenheng. Da må veileder vurdere om undervisning er mer hensiktsmessig enn at veisøker oppdager dette på egen hånd. Hvor stort sprik det er mellom veisøker og veileder både kunnskaps- og erfaringsmessig vil kunne påvirke rollene og forventningene i veiledningen og dermed også graden av undervisning. Om spriket er stort der veileder får en mentor eller mesterrolle vil kunnskap kunne formidles på en måte som kan ligne på undervisning. Videre kan refleksjon over taus kunnskap føre til at denne gjøres eksplisitt og oppdages, denne prosessen kan også ligne på læring (Tveiten, 2013). Denne studien vil i resultatdelen belyse hvordan læring i kollegaveiledning kan forekomme i arbeids- og inkluderingsbedriften. Her vil det være en veksling mellom undervisning og veiledning og det er derfor viktig at den som styrer veiledningen er bevisst på når det er behov for undervisning for å forstå for eksempel arbeidsmetoden og når en går tilbake til veiledning.

### 2.2.2 Terapi vs. veiledning

I likhet med veiledning har også terapi fokus på veisøker hvor skillet dreier seg om at terapi omhandler veisøker som privatperson, mens veiledning handler om veisøker som

profesjonell eller yrkesutøver (Tveiten, 2013). Begge retningene forholder seg til veisøkers følelser og krever affektiv kompetanse hvor terapien vil fokusere på et definert problem eller terapibehov som veisøker opplever. Veiledning på sin side vil fokusere på håndtering av følelser som påvirker praksis eller yrkesutøvelse, slik som frykt for undervisningssituasjoner eller møter med visse mennesker. Veiledningen fokuserer på de følelsene som oppstår når veisøker møter en situasjon og hvordan disse kan håndteres i yrkesutførelsen, mens terapien vil gå inn i det bakenforliggende som fører til følelsene og bearbeide disse. Skillet går dermed klart på det personlige og profesjonelle (Tveiten, 2013). Skagen (2004) omtaler et skille der terapeutisk virksomhet handler om mennesker som opplever følelsesmessige tilstander der de selv eller andre reagerer på som avvik fra normer, mens veiledning på sin side ikke er en form for behandling eller hjelp fra sykdomslignende tilstander.

Gjennom bearbeiding av disse situasjonene i yrkesutøvelsen kan veisøker bli bevisst på ubearbeidede minner eller opplevelser fra barndom eller privatliv, og dette er da ikke veiledningens område, men terapiens territorium. Det er her grensegangen mellom veiledningen og terapi oppstår, og videre utforskning og bearbeiding av dette vil høre hjemme i en terapeutisk sammenheng (Tveiten, 2013). Når veileder skal sette grensen mellom terapi og veiledning er dette er en etisk vurdering som må tas basert på veileders kompetanse og situasjonen til veisøker. Det etiske aspektet i veiledning vil bli beskrevet nærmere i kapittel *2.3 etikk i kollegaveiledning*. Å skille mellom terapi og veiledning vil være nyttig i kollegaveiledningspraksisen til arbeids og inkluderingsbedriften, hvor fokuset her skal være læring og utvikling mot den profesjonelle rollen og ikke være en terapiform.

### 2.2.3 Rådgivning versus veiledning

Tveiten (2013) beskriver skillet mellom rådgivning og veiledning som uklart, men definerer det å gi råd som rådgivning, og skillet går dermed på at veiledning fokuserer på at veisøker skal finne frem til svaret selv, mens det å gi råd legger føringer for hva den andre personen skal tenke og gjøre noe som kan redusere muligheten for at veisøker oppdager det selv.

Tveiten (2013) beskriver dette som en stram definisjon og at det definisjonen i ordbøker og teorien vil skille seg fra hva som faktisk skjer i praksis der grensene er mer flytende.

Rådgivning i en ren definisjonsforstand kan virke som motsatsen til veiledning ettersom rådgiver gir råd og dermed setter seg selv en opphøyet posisjon som den som vet best eller har mer makt. I veiledning er fokuset på at veisøker vet best hva som er riktig i sitt eget liv og dermed også hvilke valg som er riktige for seg selv som person, basert på sitt verdenssyn,

personlige preferanser og kunnskaper. Veileders rolle blir derfor å skape refleksjon og bevissthet rundt egne valg (Tveiten, 2013). Rådgivning kan oppstå og ha sin plass i veiledning så lenge fokuset er på refleksjon og forståelse av situasjonen, og så lenge veileder er bevisst på hva som er hensiktsmessig i veisøkers utviklingsprosess.

Vogts (2016) definisjon på rådgivning er relativt lik denne studiens veiledningsdefinisjon. Denne definisjonen omfatter at en trent profesjonell har en tillitsfull relasjon til en person som søker hjelp, og hvor det fokuseres på betydningen av opplevelser, følelser atferd konsekvenser og mål disse skal utforskes i en ikke dømmende og ikke truende atmosfære (Vogt, 2016). Min oppfatning er at skillet mellom veiledning og rådgivning ligger i nyansene, hvor rådgivning har større rom for å fokusere på atferd og mål. Det er også en større mulighet for å gi direkte råd så lenge dette skjer innenfor en ikke dømmende eller ikke truende ramme, slik at radsøker beholder autonomien. Veiledning har på sin side har et større fokus på veisøkers refleksjon og at veisøker selv skal komme frem til og sette i live løsningene selv uten betydelig påvirkning fra veileder. Hvordan dette gjennomføres og hvilken definisjon man havner innenfor i reell praksis henger tett sammen med veileder som person/fagperson eller gruppen som deltar i veiledningen, samt hvilket veiledningsforløp det er snakk om, hvilken relasjon og hvilken kunnskapsforskjell som eksisterer mellom veileder og veisøker. Rådgivning versus veiledning vil hjelpe å belyse et av hovedpunktene i studiens resultatdel, som er at kollegaveiledningen bærer preg av en overvekt av råd som hindrer refleksjon og læring og skaper frustrasjon hos informantene.

#### 2.2.4 Mentoring versus veiledning

Mentoring er ifølge (Tveiten, 2013) en arbeidsform der en erfaren profesjonell eller fagutøver hjelper en mindre erfaren fagutøver med å utvikle deres faglige kompetanse. Mentoring har uklare skiller i sin arbeidsform sammenlignet med veiledning, og mentoring blir også i flere sammenhenger beskrevet som en form for veiledning. Det som kan sies å skille mentoring fra veiledning er fokuset på nettverk og kjennskap til arbeidsmarkedet samt at mentorforholdet ofte inngår i et større program der andre mentorer og veisøkere møtes for fellessamling, kurs, og foredrag. Metoden kan brukes som opplæringsverktøy eller for å videreutvikle de ansattes faglige kompetanse. Informantene i studien beskriver et aspekt innenfor mentoring i sin arbeidspraksis relatert til nettverk og kjennskap til arbeidsmarkedet som innebærer et samarbeid jobbkonsulentene har for å skaffe praksisplasser til sine jobbsøkere.

## 2.3 Etikk i veiledning

Tveiten (2013) beskriver veiledning som en etisk handling der kvaliteten på veiledningen henger tett sammen med etikk. Veiledning har ikke en fastsatt etikk, dermed er veileders etiske kompetanse sentral, her er humanistiske verdier som menneskets egenverdi og verdighet. Hvert individ er ansvarlig for seg selv og sine handlinger, samtidig som individet også har frihet til valg gjennom bevisstgjøring og refleksjon. Veiledning har et utviklings- og læringsprinsipp som har til hensikt å hjelpe den andre. Frivillighet er også et sentralt punkt i denne veiledningsprosessen; Selv om veiledning handler om forandringsprosesser har dette best forutsetninger i en frivillig ramme der både deltakelse og graden av bidrag er preget av frivillighet. Herunder er invitasjon et viktig punkt handler om frihet og om å ta valg hvor invitasjonen handler om deltakelse i veiledning om man velger å svare på spørsmål og hvor mye man vil utdype egne refleksjoner. Å si ja til dette innebærer å ta imot en utfordring. Også det å si nei kan være en form for utfordring og en del av å lære å sette egne personlige grenser.

Trygghet er et annet sentralt etisk aspekt hvor normer og retningslinjer kan bidra til det etiske aspektet. Dette kan representeres gjennom formelle aspekter som kontrakter eller avtaler som å overholde taushetsplikt, eller å skru av mobilen under veiledningen, samt rolleavklaringer. Strukturen og kontrakten er med på å skape en ramme som gir trygghet. Dette sammen med veileders etiske kompetanse, og at det etableres samspillsregler og kommunikasjonsregler, kan føre til større trygghet som igjen kan føre til at forandringsprosesser har større mulighet for å skje. Forandring er utfordrende, en forutsetning for å tørre å gjøre en forandring er trygghet (Tveiten, 2013). Eksplisitte regler og rammer som vedlikeholdes og opprettholdes i veiledningen kan bidra til økt trygghet, som videre fører til at flere endringsprosesser og læring kan forekomme. Denne studiens resultatdel vil drøfte sammenhengene mellom struktur og trygghet.

Tveiten (2013) beskriver at viktig etisk aspekt i veiledning er maktforholdet. Makt har ofte negative assosiasjoner ved seg gjennom å ha makt over noe eller noen eller å utøve makt. Ordet kan også være positivt ladet, gjennom at det representerer makt til å gjøre handlinger for den andres beste, makt til å mobilisere menneskets indre kraft eller iboende kraft. Autonomiprinsippet er dermed sentralt gjennom at veisøker kan oppdage sin egen makt til å handle eller gjøre valg i sin situasjon.



Ikke skade prinsippet- handler om å avstå fra å forårsake skade hos den andre, gjennom å for eksempel ikke respektere den andres autonomi og påvirke deres valg ut fra egne perspektiver.

Velgjørhetsprinsippet er plikten til å finne frem til nytteverdi for veisøker og balansere dette opp mot risiko, og rettferdighetsprinsippet gjelder plikten til likefordeling mellom risiko og nytte (Tveiten, 2013). Dette henger tett sammen ved at veileder anvender sin makt på en ikke-skadende måte, men respekterer veisøker autonomi og makt over eget liv. Slik kan veileder anvende sin makt gjennom større kunnskap til å hjelpe veisøker å ta selvstendige reflekterte valg eller igangsette refleksjoner eller prosesser som kan lede til læring og vekst. En del av denne prosessen er refleksjoner rundt å balansere risiko og nytteverdi samt se på hva som er rettferdig, dette kan ses i lys av balansen mellom støtte og utfordring. Dette er en komplisert prosess som krever etisk refleksjon og oppmerksomhet fra veileders side for å overholde sitt særskilte etiske ansvar i gruppen.

En sentral del av etikken er at det etableres en kontrakt for hva veiledningen skal inneholde og hva den enkelte skal bidra med, og dette kan gjøres gjennom en forventningsavklaring som resulterer i en form for skriftlig eller uttalt avtale mellom deltakerne. Deltakerne har i stor grad en symmetrisk relasjon og dermed et kollektivt ansvar for at veiledningen går i riktig retning og at samtalen er fokusert og profesjonell. Respekt for hverandre og prosessen er sentralt ettersom det er et viktig grunnlag i kollegaveiledningen deltakerne skal se på hverandre som selvstendige autonome mennesker med egne meninger og måter og forstå situasjoner på. Det ligger en utfordring for deltakerne i å komme med positive bidrag mot veisøker sak, og ikke bruke egen kompetanse eller praksiserfaring for å selv fremstå positivt. Selv om disse kompetansene og praksiserfaringene er sannheter for gruppedeltakeren er det ikke sikkert veisøker opplever det slik. Veiledning og kollegaveiledning krever derfor aksept for ulikhet og at disse ulikhetene kan være gode kilder til refleksjon for både veisøker og gruppen som helhet. Dette forutsetter åpenhet rundt egne arbeidsmetoder og hva som er godt arbeid, dette kan være ubehagelig men i trygg ramme som kollegaveiledning ideelt sett skal være kan det føre til læring og utvikling rundt egen forståelse.

Kollegaveiledning er krevende både når det kommer til tid og egen innsats det krever derfor et visst kollektivt engasjement der alle i gruppen forplikter seg til prosessen. En viktig forutsetning for en trygg ramme er konfidensialitet innad i gruppen, taushetsplikten må

overholdes hvis ikke vil tilliten i veiledningsgruppen svekkes og deltakerne vil bidra i mindre grad (Skagen, 2013).

## 2.4 Teoretiske veiledningsmodeller

Denne delen av studien vil beskrive noen sentrale retninger innenfor norsk veiledningstradisjon for å belyse studiens resultater.

Det er to aspekter som fører til at handlings- og refleksjonsmodellen og gestaltveiledning er de sentrale veiledningsteoriene i denne studien. Denne studien undersøker læring i kollegaveiledning, med en hermeneutisk tilnærming. Fra et metodisk standpunkt er intervjuguide og gjennomføringen av intervjuene med jobbkonsulentene basert på min forforståelse der de to nevnte teoriene er sentrale. Det viser seg gjennom studiens resultater at jobbkonsulentene etterlyser refleksjon rundt egen praksis og egne valg i praksis, noe handlings og refleksjonsmodellen kan bidra med. Videre etterlyses det å bearbeide følelser som oppstår i møte med jobbsøkere og bedriftsledere, gestaltveiledning har en stor affektiv komponent og aspekter fra denne formen av veiledning har potensiale til å bidra til læringsaspektet i den lokale kollegaveiledningspraksisen. Dette vil bli nærmere beskrevet i resultat og analysedelen.

### 2.4.1 Handlings- og refleksjonsmodellen

For å beskrive det norske veiledningslandskapet velger Skagen (2013) å starte med handlings- og refleksjonsmodellen som han peker ut som den viktigste i den norske veiledningstradisjonen. Denne modellen ble på 1970-80 tallet utformet som en kritikk mot autoritet og bruk av standarder for vurdering av lærerdyktighet. Modellen har hentet impulser fra reformpedagogikken og har en mer indirekte veilederrolle. Denne retningen har vært dominerende innenfor lærerutdanningen og har hatt en betydelig innflytelse i helsefagene (Skagen, 2013). Denne modellen er anført av Ole B. Thomsen og videreført av Handal & Lauvås fokuserer på veisøkers handlingsteori, samt Carl Rodgers klientsentrerte terapi som inspirasjon for hvordan veileder skal forholde seg til veisøker.

I denne modellen anses veisøker som den som bestemmer veiledningsgrunnlag og fokus, og makten overføres i stor grad til veisøker. Dette er en motreaksjon på fastsatte veiledningsgrunnlag, eller grunnlag som i forkant var bestemt av noen andre enn veisøker og henger sammen med reformpedagogikkens kritikk av fastsatt og målbar kunnskap der makten

gjennom medbestemmelse ikke lå hos veisøker i like stor grad (Skagen, 2013). Det at veisøker bestemmer veiledningsgrunnlaget er et viktig punkt innenfor denne retningen ved at det fokuserer mer på enkeltindividet og deres behov for læring. Dette skiller seg fra et fokus på kunnskap eller fastsatte veiledningsgrunnlag styrt av andre fra et fagteoretisk perspektiv.

Skagen (2013) beskriver at kunnskapsbegrepet til handlings- og refleksjonsmodellen inkluderer taus kunnskap, og at dette er kunnskap som er taus eller innforstått. Med dette menes at yrkesutøveren ikke kan sette ord på hvorfor de velger å handle eller tenke som de gjør, og denne kunnskapen er ofte bygget på erfaringer i praktisk arbeid som også er basert på hva yrkesutøveren selv opplever at har fungert for han tidligere. Dette kalles også den praktiske yrkesteorien, herfra kalt PYT, denne er sentral i handlings og refleksjonsmodellen. I Lauvås og Handals handlings og refleksjonsmodell er veisøkers PYT individuelt rettet, og beskriver veisøkers verdier erfaringer og kunnskaper. Veisøkers praktiske yrkeskompetanse vil prege handlingene og valgene personen gjør. Gjennom veiledning og samtale kan det skapes refleksjon rundt den tause handlingskunnskapen, og dette kan lede til ny forståelse eller at veisøker ser nye muligheter, perspektiver eller behov for læring og vekst (Skagen, 2013). Læringsprosessen i handlings og refleksjonsmodellen dreier seg om å få satt ord på den bakenforliggende kunnskapen og erfaringene valgene i praksis er basert på. Her er verdier, erfaringer og kunnskaper sentrale. Gjennom å reflektere rundt tidligere handling eller planlegge fremtidig handling er målet at veisøker gjennom veiledning skal bli bevisst hva deres valg bygger på. Målet med denne prosessen er at veisøker skal bli bevisst sammenhengen mellom sine verdier, teoretisk kunnskap og egne erfaringer, da disse aspektene utgjør personens praksisteori med hensikt å gjøre den tause kunnskapen eksplisitt. Gjennom å gjøre praksisteorien uttalt blir veisøker bevisstgjort hva deres handlinger i praksis bygger på, noe som kan føre til flere handlingsalternativer, gjennom at veisøker reflekterer rundt grunnlaget for handlinger og om disse er gode eller må forbedres (Boge, Markhus, Moe & Ødegaard, 2005). Tolkningen av studiens resultater viser at handlings og refleksjonsmodellen og PYT har potensiale til å bidra til kollegaveiledningspraksisen og dekke informantenes etterlyste behov i kollegaveiledningen.

#### 2.4.2 Gestaltveiledning

Gestaltveiledning og konfluent pedagogikk kan betraktes som sentral i norsk veiledningshistorie. Begrepet gestalt er tysk, og oversettes i veiledningssammenheng med ordet helhet ettersom gestalt viser til en helhet som består av flere ting. Denne retningen

slekter på handlings- og refleksjonsmodellen, men har et klarere befestet humanistisk grunnsyn. Gestaltveiledningen har sine røtter fra Fredric Perls på 1960 tallet (Skagen, 2013). Torgeir Bue, som ble inspirert av Carl Rogers kritikk av akademisk læring, anses av Skagen (2013) som pioneren innenfor norsk gestaltveiledning.

Gestaltveiledning fokuserer på helheten i mennesket både intellektuelt, følelsesmessig og kroppslig. Denne retningen er rettet mot individet og fokuset er å oppdage, utforske og oppleve sin egen individualitet. Denne retningen fokuserer i større grad enn andre på metoder som bruker fantasi, kroppsspråk, og metaforer. Konfluensbegrepet er inspirert av konfluentpedagogikk og et helhetlig menneskesyn, og henvisningen til at noe flyter sammen er sentralt i denne teorien (Skagen, 2013).

Gestaltterapi fokuserer også på det kroppslige hos veisøker hvor det er viktig å observere veisøkers kroppsspråk; for eksempel kan det å holde pusten eller å være anspent og knytte never være ubevisste manifestasjoner av veisøkers følelser. Det at veisøker bevisstgjøres på dette kan løse opp i spenninger og lede til refleksjoner som kan gjøre veisøker klar over hva de faktisk følte i situasjonen separat fra kun saksforholdet og den rasjonelle kognitive tankeprosessen (Skagen, 2013). Gestaltveiledning bygger på gestaltterapi som igjen har sine røtter i gestaltpsykologien. Skillet går på at gestaltveiledning ikke går inn i de terapeutiske områdene, men anvender noen av arbeidsmetodene som terapien anvender (Skagen, 2013). Skillet mellom terapi og veiledning vil ble tydeliggjort i *kapittel 2.2.2 Terapi versus veiledning*. Sett i lys av denne studiens resultater er det flere aspekter fra gestaltveiledningen som vil kunne bidra i kollegaveiledningspraksisen ved arbeids- og inkluderingsbedriften hvor informanten etterlyser fokus på følelser og beskriver nytten av å bearbeide følelser som oppstår i arbeidspraksisen til jobbkonsulentene samt nytten av å være oppmerksom på kroppsspråk.

## 2.5. Veileders kompetanse

Denne studien vil anvende begrepet veilederkompetanse i en rekke sammenhenger, hvor hvilken veilederkompetanse veileder besitter vil være avgjørende for hvordan veiledningen gjennomføres og hva veiledningen som fenomen er i den lokale konteksten. I kollegaveiledning vil deltakernes individuelle veilederkompetanse påvirke kvaliteten på

kollegaveiledningen og dermed være en faktor som bidrar eller er til hinder for læring i kollegaveiledningen.

Ved gjennomgang av Tveiten (2013), Skagen (2011) og Lauvås & Handal (2014) viser det seg at veilederkompetanse omfatter mange aspekter, kunnskaper, kompetanser og egenskaper hos veileder. Denne oppgaven tar ikke sikte på å redegjøre for veilederkompetanse helhetlig, men beskriver noen sentrale aspekter knyttet til veilederkompetanse opp mot læring i veiledning og kollegaveiledning. Videre redegjøres det også for utvalgte aspekter ved veilederkompetanse som gjør seg tydelige i studiens resultater.

I strukturert veiledning er det veileders oppgave å legge til rette for at veisøker oppnår målet eller hensikten med veiledningen, dette er et sentralt punkt i veiledningskvalitet.

Veiledningskvaliteten er et delt ansvar mellom gruppen/fokuspersoen og veileder, men veileder har et særskilt ansvar for kvaliteten på veiledningen, kvaliteten henger tett sammen med veilederkompetansen. Sentrale aspekter ved veilederkompetanse er det læringsteoretiske fundamentet for veiledning, og ferdigheter knyttet til metoder og kommunikasjon. Det er et etisk aspekt ved å være veileder gjennom at veileder har et særskilt ansvar for å sikre god kommunikasjon og ivaretagelse av veisøker og eller gruppedeltakere. Dette krever etisk kompetanse og bevissthet (Tveiten, 2013. Slik som beskrevet i kapittel 2.3 *Etikk i kollegaveiledning*. Videre følger sentrale punkter for veilederkompetanse innenfor oppgavens rammer.

### 2.5.1 Lytting

*«Evnen til å lytte er grunnlaget for god kommunikasjon»* (Tveiten, 2013).

Lytting skiller seg fra å høre gjennom at lytting krever at en er aktiv ovenfor det en hører og forholde seg til det som sies. Det er ulike aspekter i å lytte, det lingvistiske aspektet omhandler ord, setninger og metaforer. Nøkkelord altså ord som ofte kommer opp i det veisøker sier kan være nyttige for å forstå budskapet til veisøker, disse kan også være ubevisste fra veisøkers side, men er sentrale i utfordringen de kommer med.

Paralingvistiske aspekter handler om det som ikke sies med ord, men som er en del av budskapet som omfatter stemmeleie, stemme volum, og uttale. Hvordan noe blir uttalt og lagt frem vil kunne tolkes av veileder, og det er derfor viktig å avklare at en har tolket budskapet riktig siden veisøkere har ulike måter å uttrykke seg på. Det er viktig at veileder er bevisst på at en konstant tolker budskapet til den andre og får avklart at sin forståelse er riktig.

Nonverbale aspekter i kommunikasjon omhandler kroppsspråk, ansiktsuttrykk, mimikk, gester, kroppsholdning og bevegelser. Veileder skal være bevisst nonverbal kommunikasjon da dette kan fortelle mye om veisøker, samtidig er det viktig å avklare om sin forståelse er riktig da kroppsspråk er individuelt, situasjonsbestemt og kontekstuel. Det kan være lurt å avklare hva veisøker selv legger i sin nonverbale kommunikasjon (Tveiten, 2013). Om veisøker blir stilt et utfordrende spørsmål og med en gang krysser armene lener seg tilbake og ser opp i taket, kan veileder velge å tolke dette som ønske om avstand, irritasjon eller sinne. Mens veisøker på sin side gikk inn i en fokusert tenkemosus og lente seg tilbake i en avslappet og fokusert stilling. Om dette ikke blir avklart og veileder antar at veisøker ikke vil gå videre med spørsmålet, dette kan det være til hinder eller skape misforståelser i veiledningen. Tveiten (2013) beskriver tre nivåer av lytting:

### *Nivå 1: Indre lytting*

Personen som lytter har oppmerksomheten rettet innover i seg selv. Personen relaterer det som blir sagt til seg selv. Et eksempel kan være at noen forteller en historie på dette nivået av lytting vil lytteren tenke på lignende historier og assosiere til egne tanker, erfaringer og opplevelser. Om lytteren stiller spørsmål til den som forteller vil dette være basert på egne behov for informasjon. Det og be om mer informasjon er forenelig med å ville forstå den andre bedre og at den andre er i fokus, men på dette nivået av lytting er ikke lytteren bevisst hvorfor en vil ha denne informasjonen og det er en stor grad av tilfeldighet i spørsmålene som blir stilt uten et bevisst fokus på den andres beste. Dette kan føre til to parallelle monologer der personene snakker om samme tema, men begge har oppmerksomheten rettet mot seg selv og partene ikke er aktive i å prøve å forstå hva den andre sier. Som veileder er dette problematisk da fokuset rettes mot en selv og ikke mot den som er fokuspersonen, dette krever bevissthet rundt eget lytte nivå, videre selvavgrensning og fokusering på veisøker for veileder (Tveiten, 2013).

### *Nivå 2: Fokusert lytting*

Innebærer at en virkelig hører etter hva den andre sier og retter sin oppmerksomhet mot den andre. På dette nivået oppfattes veileder som interessert, oppklarer ting, stiller spørsmål og bidrar til videre refleksjon. På dette nivået er lyttingen refleksiv som vil si at det som sies av veisøker speiles og sendes tilbake for så og utdypes videre. På dette nivået er ikke veileder selv i fokus (Tveiten, 2013).

### *Nivå 3: Global lytting/aktiv lytting*

Handler om å lytte til mer enn ordene som sies, dette kalles også aktiv lytting. Her fanges både verbale og nonverbale signaler opp og veileder vender fokus mot disse. Denne formen for lytting er refleksiv gjennom at alle signaler plukkes opp og videre at tolkninger bekreftes eller avkreftes av veileder. aktiv lytting krever at veileder er til stede både verbalt og nonverbalt. Det verbale viser seg gjennom at veileder stiller utdypende spørsmål, ber om at veisøker forteller mer om noe, kommer med små kommentarer, parafrasering, oppmuntrer, oppsummerer, konkretiserer og avklarer. Nonverbalt kan veileder speile kroppsspråk, nikke, og ha blikk kontakt, og videre å oppfatte veisøkers kroppsspråk, stemmebruk, mengden blikkontakt og stillhet. Veileders bevissthet rundt dette vil kunne ha stor betydning for kvaliteten i kommunikasjonen.

Veileder vil bevege seg mellom disse nivåene av lytting gjennom samtalen, nytten ligger i bevisstheten rundt de ulike nivåene av lytting (Tveiten, 2013). Refleksjonen rundt hvilket nivå en befinner seg på er nyttig ved at veileder må fokusere seg mot veisøker og frembringe det som er mest nyttig for veisøker. Slik at dersom veileder er på nivå 1 og tenker på en selvopplevd hendelse så må veileder vurdere om denne er nyttig for veisøker, og legge den frem på en måte som bidrar til å bevege samtalen videre.

Det kan også hende at veileder har behov for å skjønne en sammensatt situasjon eller handlingsrekke, slik at det her kan være en fordel å holde seg på nivå 2 av lytting for å virkelig forstå situasjonen og fokusere litt mer isolert på en enkelt hendelse. Nivå 3 kan føre til en mer helhetlig forståelse av saken og en dypere forståelse for personen i saken. Nivå 3 krever mye fokus og energi i veiledningen som videre krever mye kompetanse og erfaring. Som Tveiten (2013) sier er det vanlig å bevege seg mellom de ulike nivåene og å være bevisst nytten i de ulike nivåene slik at veileder her må vurdere hva som vil bidra mest inn mot veisøkers egen prosess. Lytting viser seg gjennom studiens resultatdel å være en viktig veilederkompetanse som kan føre til økt læring og utvikling i arbeids og inkluderingsbedriften.

#### **2.5.2 Parafrasering**

Er et samtaleverktøy der veileder tolker noe av det som har blitt sagt av veisøker og drar ut essensen av det som blir sagt og fremlegger det på en presis måte i spørsmålsform (Lauvås & Handal, 2014).

Et eksempel kan være: *«Jeg oppfatter at du er lei av arbeidsoppgavene dine og trenger nye utfordringer, stemmer dette?»*

Gjennom dette spørsmålet får veileder bekreftet eller avkreftet sin tolkning av situasjonen, og dette gjør at veisøker kan supplere forklaringen sin eller korrigere og utdype det som er sagt, slik at dette kan føre til dypere forståelse av saken for både veisøker og veileder. Andre effekter er at veileder viser at den har fulgt med, lyttet og forstått essensen i det veisøker sier. Det at veileder tolker og parafraserer tilbake det som er sagt gjør også at veisøker må tenke gjennom sine egne utsagn og innholdet i dette, noe som kan føre til refleksjon. Balansen i parafrasering er å ikke parafrasere for nærme veisøkers egne ord da dette kan virke som en gjentakelse og noe som ikke bidrar til samtalens fremgang. Hensikten er å bruke parafrasering som et verktøy som kan bidra til refleksjon, eller at veisøker føler seg møtt og sett i veiledningen. Veileders tolkning skal ikke fremlegges som fasit, men noe som skal bidra til refleksjon hos den andre (Lauvås & Handal, 2014).

Ved å ta et tilbakeblikk til spørsmålet i starten av avsnittet kan man se at spørsmålet blir oppfattet annerledes om det ble stilt på denne måten *«så du er lei av arbeidsoppgavene dine og trenger nye utfordringer?»*. Denne måten å stille spørsmålet på er mer ledende, og ville ikke i like stor grad invitert til korrigerende eller refleksjon siden det fremstår mer som en påstand enn et spørsmål. Det er dermed et mål i parafrasering at den aksepteres som en riktig tolkning av situasjonen og at den bidrar til refleksjon rundt temaet, for veileders del er det et godt verktøy for å bekrefte og avkrefte sin forståelse av situasjonen og forstå veisøker bedre. Oppgavens resultatdel viser at informantene ønsker økt refleksjon og det å bli møtt på det affektive aspektet av veiledning, her kan parafrasering være en nyttig veilederkompetanse.

### 2.5.3 Speiling

Speiling ligner på parafrasering gjennom at veileder tolker noe; i denne sammenhengen er det følelsene som er fokuset og ikke saksforholdet. Hensikten med speilingen er bevisstgjøring av følelser og gjennom bevisstgjøring og å oppleve at man har en følelse knyttet til saken kan veisøker eie følelsen og bevege seg videre for å ta fornuftige og selvstendige valg. Hensikten er å gjøre veisøker bevisst sine følelser knyttet til saken, denne bevisstheten rundt hva følelsene gjør med en kan føre til at situasjonen forstås bedre for veisøker og at man gjennom å eie eller være bevisst følelsene sine kan forstå den bedre. Et eksempel kan være *«når du snakker om dette oppfatter ser jeg du krysser armene og snakker med en skarpere tone, gjør dette deg irritert?»*. Det er viktig å velge riktig ord om en hadde valgt sint istedenfor irritert som speilingsord hadde kanskje veisøker reagert med avvisning og sakt *«nei jeg blir ikke*



*sint!*» det kunne vært riktig og velge ordet «sint», men det kommer an på situasjonen og hva veisøker uttrykker, dette blir opp til veileder og tolke i situasjonen. Parafrasering og speiling kan kombineres da dekker en både saksforholdet og veisøkers følelser rundt dette (Lauvås & Handal, 2014). Speiling vil være spesielt nyttig for å dekke jobbkonsulentenes behov for å bli møtt på de følelsesmessige aspektene i kollegaveiledning og for å skape en bevissthet rundt kroppsspråk.

#### 2.5.4 Oppsummering

Oppsummering kan ligne litt på en parafrasering men sikter seg inn mot strukturen i samtalen og hvilke hovedområder samtalen har vært innom og ikke mot tolkning (Lauvås & Handal, 2014). Veiledningssamtaler består ofte i faser og en oppsummering av de enkelte fasene kan være nyttige for å skape refleksjon og samle trådene i samtalen. Oppsummeringene skal være korte og inneholde hovedpunktene i fasen eller samtalen som helhet. Det er vanlig at veileder gjør dette, men det er også god effekt i at veisøker gjør dette selv. Oppsummeringer kan anvendes som avslutningsmarkører eller oppstarts markører for den neste fasen i veiledningen (Lauvås et.al, 2015). I veiledningsforløp som varer over flere sesjoner kan nedskrevne oppsummeringer være nyttige for å starte opp samtalen igjen ved neste møte. Det å skrive ned oppsummeringer er et godt verktøy til å gjøre opp status og beslutte hvor samtalen bør fortsette. Dersom veisøker gjør oppsummeringen kan dette være et virkemiddel som fører til deltakelse og styring av hvor veiledningsforløpet går (Lauvås & Handal, 2014). Oppsummering vil kunne bidra opp mot informantens uttrykte behov for mer struktur og trygghet i kollegaveiledningen og skape større grad av trygghet i veiledningsrommet.

#### 2.5.5 Metakommunikasjon

Er kommunikasjon om kommunikasjonen, i veiledning er dette å snakke om måten veisøker/gruppe og veileder snakker sammen og kvaliteten på kommunikasjonen. Det er også å samtale om relasjonen mellom deltakerne og videre å snakke om strategien eller metodene som anvendes i veiledningen. Metakommunikasjon i veiledning regnes som et universalverktøy, det å snakke om hvordan samtalen foregår før underveis og etter vil være klargjørende for alle deltakerne i veiledningen og kan føre til at deltakerne forstår hverandre og veiledningssituasjonen bedre. Metakommunikasjon kan anvendes som markører i samtalen gjennom at veileder sier at nå vil jeg stille deg noen spørsmål slik at jeg forstår situasjonen din, når spørsmålene er stilt kan veileder oppsummere sin forståelse og oppfatning av denne

og kan spørre om veisøker er enig i tolkningen underveis kan metakommunikasjon brukes i oppsummeringen av faser for å snakke om hvordan veiledningen går og om relasjonen er god. I avslutning og oppsummering kan metakommunikasjon anvendes for å se på veiledningen i sin helhet og om veisøkers behov blir dekket. Metakommunikasjon kan dermed inneholde andre samtaleferdigheter som oppsummering, speiling og parafrasering, men sikter til å belyse veiledningsforløpet på et overordnet nivå gjennom at man snakker om veiledningen på et høyere nivå, samt hvordan prosessen fungerer og hvordan veileder tenker å metodisk gå frem og videre hva deltakerne tenker om disse valgene. Det kan også være at veileder oppfatter at relasjonen har blitt dårligere og derfor tar opp om det er noe veisøker sitter og tenker på enten om veileder eller om valgene som blir gjort i veiledningen.

Metakommunikasjon er dermed et viktig verktøy som anvendes gjennomgående for å ivareta både relasjonen og veiledningsprosessen (Lauvås & Handal, 2014). Sett fra veisøkers perspektiv er metakommunikasjon også et viktig verktøy for å beholde veisøkers autonomi og selvstendighet i veiledningsforløpet gjennom at veisøker blir inkludert i valgene og retningen veiledningen tar på et overordnet nivå. Dette gjør at frivillighet og medbestemmelse har potensiale til å styrkes gjennom at graden av opplevd makt eller at veileder har skjulte agendaer kan reduseres. På den andre siden krever dette mer innsats og deltakelse fra veisøkers side. Metakommunikasjon har potensiale til å bidra positivt opp mot læringsaspektet i kollegaveiledning gjennom refleksjon rundt prosesse og relasjonen mellom jobbkonsulentene. Dette kan skape større forståelse for arbeidsprosessen kollegaveiledningsgruppen er inne i og skape større tillit innad i gruppen. Metakommunikasjon kan også hjelpe med å strukturere samtalen og styre den inn mot veisøkers behov, noe informantene etterlyser.

#### 2.5.6 Støtte og trygg relasjon

Er et viktig aspekt i veiledning for å skape trygghet og god relasjon mellom veileder og veisøker, ordet støtte handler i veiledning om å se den andre som et individ og respektere veisøker som et selvstendig menneske og ikke som ubetinget støtte knyttet til alle handlinger veisøker gjør.

Dialog er tett forbundet med støtte, dialogen er hovedformen for kommunikasjon i veiledning, dialogen i veiledning er en asymmetrisk dialog der veisøker er i fokus men dialogen skal bidra til økt felles forståelse, dette krever lytting fra veileders side på fokusert og aktivt nivå (ref.kap 2.5.1) videre er respekt for den andre som individ og deres synspunkter og

kunnskaper sentrale i dialogen. I veiledning vil også anerkjennelse være et sentralt begrep i relasjonen mellom veisøker og veileder/gruppe. Anerkjennelse oppstår gjennom å basere relasjonen på å se hverandre som subjekter. Dette handler ikke om å få ros eller belønning men om å bli tatt imot, respektert, lyttet til, bekreftet, svart og forstått. Innenfor støtte er også empati en viktig veiledningskompetanse:

*«Empati er å kunne se en situasjon fra en annens synsvinkel og ut fra deres ståsted men samtidig være bevisst på eget ståsted og egne følelser og at det er den andre det handler om»* (Tveiten, 2013, s. 110).

Dette i kombinasjon med dialog vil kunne føre til at veisøker føler seg anerkjent (Tveiten, 2013). Støtte og trygg relasjon er fundamentet i veiledning og gjør at veileder står friere til å kunne arbeide med ulike virkemidler og i større grad bidra til at veisøker oppnår sine mål med veiledningen. Veiledning er en blanding av støtte, trygghet og forståelse, om veiledning kun består av støtte vil veiledningen stå i fare for å stagnere. Det er også nødvending med utfordring/konfrontasjon for å skape fremdrift i veiledningsforløpet. I studiens resultatdel beskriver flere av informantene en manglende trygghet og tiltro til den formelle kollegaveiledningsprosessen og at de heller drøfter vanskelige ting med betrodde kollegaer i uformelle settinger, resultatandelen og drøftingen vil belyse hvordan et større fokus på gode relasjoner kan bidra positivt opp mot læringsaspektet i kollegaveiledning.

Lauvås et.al (2016) beskriver uformell veiledning som ad-hoc veiledning. Denne formen for veiledning forekommer gjennom tilfeldige møter, disse samtalene kan starte med spørsmål som *«kan jeg spørre deg om noe»*. Denne formen for veiledning bærer ofte preg av etterveiledning, altså veiledning som skjer etter en hendelse for å bearbeide eller drøfte noe som har skjedd. Den har også en begrenset tidsramme siden det ikke er avsatt tid og at det derfor må kuttes noen hjørner slik at en kommer til en konklusjon eller avslutning, noe som medfører at at ad-hoc veiledning ikke inneholder alle faser eller hensyn en tar i formell veiledning. Hverdagslige veiledningssituasjoner kan være en arena for kollegial støtte (Lauvås, et.al, 2016).

### 2.5.7 Utfordring/Konfrontasjon

I veiledning er konfrontasjon litt mindre dramatisk enn i dagligtale. I veiledning handler det om å presentere informasjon som veisøker overser, enten bevisst eller ubevisst på en ryddig

måte. Dette krever tillit i relasjonen og utfordring må brukes av veileder med stor forsiktighet i den sammenheng er formuleringen av konfrontasjonen avgjørende. Konfrontasjon anvendes i veiledning for å skape progresjon i samtalen og utfordre veisøker til å tenke på aspekter ved utfordringen sin de ikke vet om eller har kunnskap om. Veileder skal være profesjonell og ikke anvende utfordring basert på egen irritasjon eller utålmodighet eller for å få gjennom egne meninger (Lauvås et.al, 2015). Dette er en etisk avveining som veileder må gjøre med veisøkers beste som mål, og den etiske kompetansen beskrevet i kapittel 2.3 *Etikk i kollegaveiledning* er viktig i denne sammenheng.

For å illustrere hvor viktig formuleringen av et konfronterende spørsmål er viser jeg to fiktive eksempler på dette:

*«Du sier gang på gang at kollegaen din suger energien ut av deg, har du noen gang tenkt på at det kanskje er din skyld at dere har en så dårlig relasjon?»*

*«Jeg har fanget opp at du sier at kollegaen din stjeler energien din og at dere har en dårlig relasjon, dette må jo være slitsomt å stå i. Jeg vil gjerne stille deg et litt vanskelig spørsmål som jeg tror kan være nyttig, du velger selv om du vil svare på det eller ikke. Dere er jo to i denne relasjonen er det noe du selv kan gjøre for å bedre forholdet dere imellom?»*

Disse konfrontasjonene har helt ulik ordlyd og fokus der den første går rett på sak og motivert av veileders frustrasjon rundt manglende refleksjon rundt egen rolle i relasjonen. Mens spørsmål to pakker inn spørsmålet og legger det frem på en mer konstruktiv måte for å skape refleksjon og fremdrift i samtalen. Den ivaretar også veisøkers makt i relasjonen gjennom at det er frivillig å svare på spørsmålet. Om veisøker velger å ikke svare, kan spørsmålet likevel ende opp som respektfull konfrontasjon som skaper refleksjon hos veisøker, noe veisøker potensielt kan komme tilbake til senere når h\*n fått tenkt seg om, eller velger å ta opp temaet selv. Veileder må her se an situasjonen i forkant og vite at det er nok trygghet i relasjonen til å stille denne typen spørsmål og at veisøker i forkant har opplevd støtte og anerkjennelse på sin frustrasjon i situasjonen.

I forbindelse med utfordrende spørsmål vil også metakommunikasjon være sentralt og viser seg kort i spørsmålsformuleringen *«jeg vil gjerne stille deg et litt vanskelig spørsmål som jeg tror kan være nyttig»* dette kan utvides med at veileder i forkant forklarer hvorfor h\*n mener det er viktig og stille dette utfordrende spørsmålet.

Det å stille utfordrende spørsmål krever bevissthet rundt timingen, informantene opplever å bli utfordret gjennom råd og løsningsforslag men at det varierer hvor treffende eller nyttige disse utfordringene er. Relasjon, trygghet og timingen er derfor faktorer som er viktige for at utfordringen skal være nyttig i kollegaveiledningen.

### 2.5.8 Spørsmålstyper

Tveiten (2013) beskriver at i veiledning er dialogen hovedformen for kommunikasjon, og språket er den sentrale komponenten og det som er meningssskapende i veiledning. Språket gjennom dialogen er det som skaper læring, utvikling og vekst i den lokale kollegaveiledningspraksisen og de fleste typer veiledning. Gode kommunikasjonsferdigheter og det å stille gode spørsmål er derfor en sentral del av veilederkompetanse.

Det finnes mange ulike spørsmålstyper, men tre aspekter var savnet av intervjuobjektene eller hadde opplevd stor effekt i den lokale kollegaveiledningspraksisen. Disse aspektene var refleksjon, å bli møtt på følelser, og suksesser. De følgende spørsmålstypene kan bidra til å dekke dette behovet i større grad og er viktige komponenter for læring i veiledning.

Spørsmålstypene som presenteres under er valgt siden de har potensiale til å øke læring og utvikling i kollegaveiledningen hos arbeids og inkluderingsbedriften. Refleksjon og det affektive aspektet i veiledning er gjennomgående noe informantene ønsker mer fokus på.

#### 2.5.8.1 Refleksjonsspørsmål

Handler om det bakenforliggende og overordnede. Denne typen spørsmål inviterer veisøker til å ta frem begrunnelser for handlinger eller synspunkter og kan åpne for tanker om tidligere handling eller fremtidig handling. Denne typen spørsmål starter ofte med hvorfor eller hvordan, på tross av at hvorfor spørsmål frarådes i veiledning siden det ofte kan tolkes som at noe er galt eller en form for anklage. Veileder må derfor formulere seg på en klok måte slik at spørsmålet ikke høres anklagende ut men fører til kjernen i saken (Mathisen, & Høigaard, 2004). Eksempler på dette kan være:

*«Hvorfor tror du det er slik?»*

*«Hvorfor tror du dette skjedde?»*

*«Hvordan kan du best forberede deg til dette»*

Denne spørsmålstypen kan bidra til å dekke intervjuobjektene uttrykte behov for refleksjon.

### 2.5.8.2 Affektive spørsmål

Er spørsmål knyttet til følelser og opplevelser eller som fokuserer på hendelser og atferd. Ved små justeringer i spørsmålstillingen kan spørsmålet rettes mot følelser og det affektive eller emosjonelle. Ord som *føle*, *oppleve* og *kjenne* vil som regel gi svar knyttet til de emosjonelle sidene av en sak. Affektive spørsmål vil kunne gi et mer sammensatt bilde av en situasjon og endre fokuset i en samtale til å fokusere på reaksjoner, motivasjon, engasjement og holdninger. Denne typen spørsmål kan føre til reaksjoner hos veisøker siden følelser er private og nære det er derfor viktig at de anvendes på en reflektert og bevisst måte med fokus på å ta imot følelser og bringe frem hva de gjør med veisøker i motsetning til å gi sterke følelses utløsninger. Følelser kan komme til uttrykk både verbalt og nonverbalt og veileder må derfor være observant (Mathisen, & Høigaard, 2004). Eksempler på dette kan være:

*«hvordan opplever du at?»*

*«gjør dette deg trist?»*

*«Hvordan reagerte du når du fikk den gode nyheten?»*

Denne spørsmålstypen kan bidra til å dekke intervjuobjektens uttrykte behov for å bli møtt på følelser.

### 2.5.8.3 Mestringsspørsmål

Fokuserer på de områdene der veisøker opplever suksess og behersker situasjoner, saker eller relasjoner. Denne typen spørsmål kan føre til bevissthet rundt hva som gjør at en lykkes, ved å fokusere på dette kan veisøker komme frem til gode strategier og egne styrker som kan brukes og gjentas i sin praksis (Mathisen, & Høigaard, 2004). Eksempler på dette kan være:

*«hva gjorde at du lykkes i denne situasjonen»*

*«hva er det med deg som person som gjør at du mestrer dette så godt»*

*«har du gjort noe i lignende situasjoner før som har fungert bra?»*

Denne spørsmålstypen kan bidra til å dekke intervjuobjektens uttrykte behov for å utforske hva som ligger bak suksessen og førte til den. Videre beskriver Mathisen & Høigaard (2004) suksessfokusering som handler om å fokusere på hva veisøker lykkes med og får til, gjennom å utforske mestringsstrategier, ressurser og kompetanse kan veisøker bli oppmerksom på mulige løsninger og muligheter.

Denne spørsmålstypen kan føre til økt refleksjon rundt jobbkonsulentenes suksessfulle løsningsstrategier og har potensiale til å føre til læring gjennom at strategiene blir spredt i gruppen noe studiens resultatdel vil beskrive.

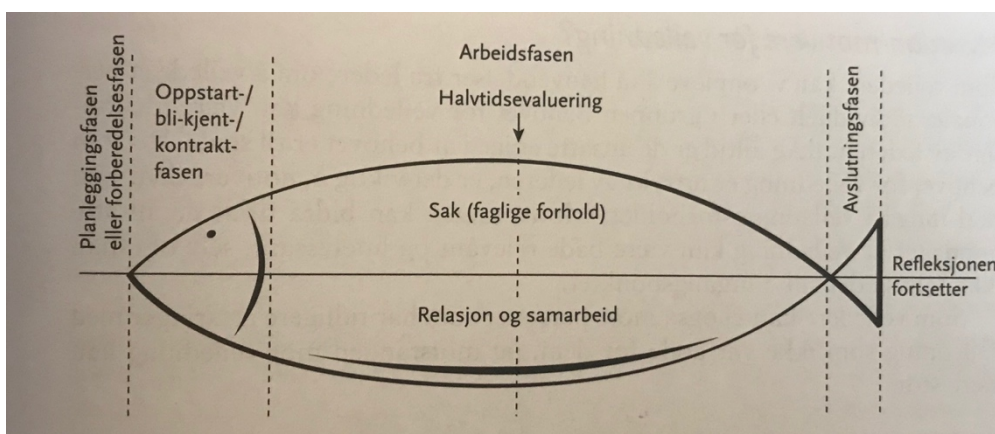
### 2.5.9 Veiledningsgrunnlag

Veiledningsgrunnlag er et skriftlig notat som veisøker leverer i forkant av veiledningens oppstart, notatet skal inneholde en kort oversikt over utfordringen veisøker vil ha fokus for veiledningen. Notatet skal være avgrenset til rundt en side og være spesifikt slik at veileder får et inntrykk av hva veisøker ønsker å snakke om og oppnå ved samtalen. Utenom dette er formen på notatet og innholdet i stor grad fritt. Prosessen med å skrive og sende et veiledningsnotat i forkant av veiledningen fører til mer struktur og at både veileder og veisøker forbereder seg før veiledningen starter (Mathisen, & Høigaard, 2004).

Intervjuobjektene opplever utfordringer knyttet til at de selv og kollegaene er dårlig forberedt til veiledningen. Veiledningsgrunnlag har potensiale til å gjøre veiledningen mer strukturert å planlagt gjennom at den enkelte må være spesifikk rundt hva problemet er og hva man har behov for i veiledningen. Informantene beskriver et behov for å forberede seg bedre i forkant av kollegaveiledning, her kan veiledningsgrunnlag være et godt verktøy.

### 2.5.10 Metoder og veiledningsmodeller

Metoder og veiledningsmodeller er en sentral del av veilederkompetansen fordi dette er verktøy veileder anvender for å strukturere samtalen. Denne studien fokuserer på gruppeveiledning i form av kollegaveiledning og vil derfor ikke redegjøre for individuelle veiledningsmodeller på detaljert nivå. Metoder og veiledningsmodeller for kollegaveiledning vil bli nærmere beskrevet i kapittel 2.6 om gruppeveiledning og kapittel 2.7 om kollegaveiledning. I denne delen beskrives fisken som en overordnet modell for veiledning.



Modell 1 (Tveiten, 2013, s. 89)

Tveiten (2013) beskriver at fisken inneholder en planleggings eller forberedelsesprosess sentrale punkter i denne fasen er hva veiledningen skal inneholde, hva hensikten med

veiledningen er, hvordan en skal motivere for veiledning, hvem som skal veilede, og hvilke kvalifikasjoner veileder skal ha.

Neste fase er oppstart, bli kjent og kontraktfasen, denne fasen innebærer å etablere kontakt og at veilederen og deltakerne blir kjent, det redegjøres for personlige og faglige mål for veiledningen og det gjøres en forventningsavklaring knyttet til veiledningen og de ulike rollene deltakerne har i veiledning. Det skapes også en ramme for veiledningen og etableres normer for hvordan en oppfører seg i gruppen. Disse aspektene kan gjøres til en skriftlig eller muntlig kontrakt for hvordan veiledningspraksis gruppen ønsker.

Neste fase er arbeidsfasen, dette er den lengste i de fleste veiledningsforhold, denne inneholder en rekke veiledningstimer. Hver av disse timene inneholder en oppstartsfase, der veisøker presenterer veiledningsgrunnlaget, ønsker og mål, en arbeidsfase der en jobber med grunnlaget gjennom modeller og ulike veilederkompetanser. Til slutt kommer en avslutningsfase der en evaluerer veiledningen og hvordan den fungerte, hva en tar med seg videre og legger til rette for videreføring av prosessen. På et overordnet nivå for en hel veiledningsprosess innebærer avslutningsfasen at en avslutter de veiledningsprosessene som er i gang eller sørger for at veisøker er godt ivaretatt og kan jobbe videre med sitt veiledningsgrunnlag (Tveiten, 2013). I den lokale kollegaveiledningspraksisen vil fasene bli annerledes siden det er snakk om kollegaveiledning der det allerede er etablerte relasjoner og noen fastsatte rammer og en viss struktur. Basert på denne studiens resultater fremstår det som at denne fasen likevel kan være nyttig for teamene når det kommer til normer, regler, motivasjonen for veiledningen og hva veiledningens innhold skal være dette vil bli nærmere beskrevet i oppgavens resultatdel.

Tveiten (2013) beskriver arbeidsfasen som den lengste, i arbeids og inkluderingsbedriften er kollegaveiledningen en konstant del av praksisen og har ikke en fastsatt arbeidsfase og en påfølgende avslutningsfase for prosessene i veiledning på et overordnet nivå. Gjennom resultatene fremstår det heller ikke som det er en avslutningsfase i de enkelte veiledningstimene. Denne formen for struktur har et potensiale til å fokusere og strukturere veiledningssamtalene, og dermed øke læringspotensialet i veiledningen dette blir beskrevet nærmere i oppgavens resultat og drøftingsdel.



Som nevnt i starten av dette kapitlet er veiledningskompetanse mer enn de overnevnte punktene, og disse aspektene av veilederkompetanse er valgt for å belyse studiens problemstilling og resultater. Frem til nå har studien sett på veiledningsbegrepet, teoretiske veiledningsmodeller, veiledning versus tilgrensende begreper og hva veilederkompetanse innebærer innenfor denne studiens ramme. Videre vil gruppeveiledning bli presentert, gruppeveiledning er en form for veiledning som bygger på flere av de samme prinsippene som individuell veiledning.

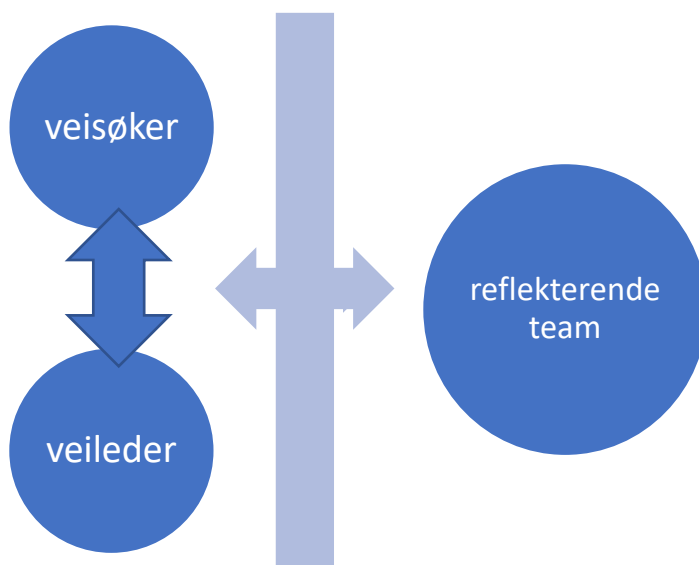
## 2.6 Gruppeveiledning

I følge Bang & Heap (1999) er gruppeveiledning en arbeidsform som har mange likehetstrekk med individuell veiledning, når det kommer til hensikt og mål, men vil skille seg fra individuell veiledning gjennom at gruppen skal være delaktig, dette krever ulik arbeidsstruktur og ulik veilederrolle. Det forutsetter også at en person i gruppen har særskilt kompetanse rundt veiledning og kommunikasjon i grupper, denne personen fungerer som prosessstyrer eller veileder. Dette innebærer at veileder har overordnet ansvar for veiledningen og for å ivareta både veisøker og gruppemedlemmene i prosessen. I gruppeveiledning vil veilederrollen være annerledes, det er fortsatt en til en kontakt mellom veileder og veisøker, men gruppen skal anvendes og berike prosessen. Gruppen består av flere individer med ulike perspektiver, tanker, assosiasjoner, erfaringer, og kreativitet som kan komme frem og bidra inn mot veisøkers sak. Det er her selve styrken i gruppeveiledningen ligger, og at flere personer kan bidra med støtte og utfordring av veisøker. Ansvar for veiledningen er derfor delt, der veileder har overordnet ansvar for å styre prosessen og legge til rette for gruppens bidrag inn mot veisøkers sak, gruppemedlemmene skal bidra gjennom deltakelse og fokus på veisøker. I individuell veiledning er veileder den eneste personen som skal hjelpe veisøker og anvender sin kompetanse, sitt skjønn og gjør vurderinger sammen med veisøker. I gruppeveiledning er det flere som kan bidra og veilederrollen vil derfor handle om å ivareta alle deltakerne, skape et kommunikasjonsklima med blanding av støtte og utfordring som kan bidra positivt inn mot veisøkers sak. Det må også skapes en forventning rundt at gruppedeltakerne hver enkelt deltaker er sentral i prosessen, og at det er nyttig at den enkelte kommer med sine bidrag. I en god veiledningsgruppe vil dermed veileder i perioder ikke være den aktive parten i veiledningen men la gruppen jobbe sammen med veisøker. Ansvar for prosessen ligger fortsatt hos veileder men der det tjener veisøker skal gruppen få jobbe/bidra

og veileder kan trekke seg tilbake og heller gripe inn når det er behov for styring eller å bevege seg videre i prosessen (Bang & Heap, 1999 s. 13-24).

Tveiten (2013) beskriver at gruppeveiledning i stor grad handler om at gruppen i felleskap skal dele sine erfaringer og perspektiver knyttet til veisøkers veiledningsgrunnlag. Måten disse erfaringene bearbeides på er erkjennelse, utforskning og oppdagelse, prosessen med å bearbeide dette fører til læring gjennom at man begrepssetter temaer, opplevelser og tauskunnskap. Dette krever et konstruktivt samspill i gruppen og det må etableres normer eller kjøreregler som gjennomgående må overholdes, her har veileder et særskilt ansvar. Veileder har også et ansvar for at den strukturen som er avtalt overholdes og at gruppen holder seg innenfor de fasene de er i samt at balansen mellom støtte og utfordring opprettholdes (Tveiten, 2013). Overholdelse av strukturen og styring av prosessen slik at den blir konstruktiv for veisøker er dermed en av veileders hovedoppgaver, dette kan løses på mange ulike måter. Jeg velger å redegjøre for to ulike gruppeveiledningsmodeller der den første modellen representerer en relativt stram struktur mens modell nummer 2 vil representere en løsere struktur.

### 2.6.1 Reflekterende team

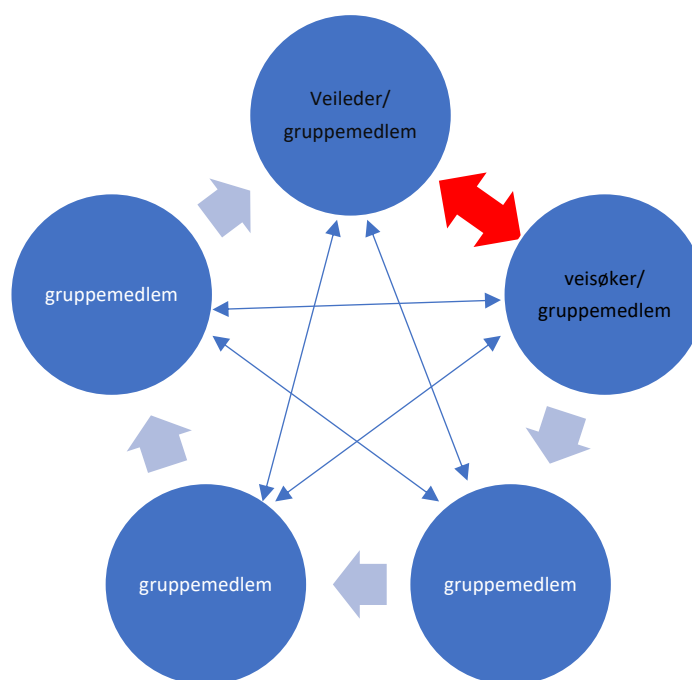


For å illustrere gruppeveiledning vil jeg beskrive to modeller for gruppeveiledning, den første er reflekterende team. Denne modellen har blitt utviklet i systemisk familierapi av den norske psykologen Tom Andersen og vist seg å være en nyttig arbeidsform i

gruppeveiledning (Bang & Heap, 1999). Reflekterende team er en modell der veileder og veisøker først snakker sammen to og to slik som i en individuell veiledningssamtale. Veileder og veisøker er i denne fasen de eneste som har direkte kommunikasjon (representert med mørkeblå pil). Gruppen sitter atskilt med fysisk distanse, dette kan løses gjennom å sitte på ulike bord eller sittegrupper (den lyseblå streken i midten av modellen, indikerer indirekte kommunikasjon og avstand). Gruppens rolle er å observere, notere og reflektere rund hva som blir sagt mellom veileder og veisøker. På dette stadiet i prosessen kan ikke det reflekterende teamet ha direkte kontakt med veiledningsparet, hverken verbalt eller nonverbalt og skal ikke bidra direkte i veiledningen (den lyseblå pila indikerer indirekte kommunikasjon). Når veiledningsgrunnlaget har blitt klargjort og veileder/veisøker ser det som nyttig å hente inn teamet settes en til en-veiledningssamtalen på pause. Rollene byttes og gruppen skal samtale mens veileder veisøker skal observere, notere og reflektere (lyseblå pil). Strukturen opprettholdes gjennom at teamet kun snakker internt med hverandre om det de har hørt og sine tanker, observasjoner, refleksjoner, spørsmål og bidrag.

Når runden med teamet avsluttes samtaler veisøker og veileder om det som har kommet frem i teamet og hvordan veisøker forholder seg til dette. Denne arbeidsmetoden kan gjentas i flere runder, med ulikt fokus. Veileder eller veisøker kan også gi en bestilling til teamet, om det er noe de ønsker tilbakemelding på eller refleksjon rundt. Samtalen avsluttes med en felles åpen refleksjon der den atskilte strukturen brytes og alle snakker åpent sammen (Lauvås et.al, 2016). Denne modellen har muligheten til å frembringe mange perspektiver og dermed økt refleksjon som kan føre til læring. En særlig styrke i denne modellen er at det byttes på å lytte, observere og notere. Den fysiske avstanden og ingen forventning om deltakelse gir rom for refleksjon og en pause fra en til en veiledning. Dette gjør at både veisøker og veileder får tid til å bearbeide og reflektere rundt det som har blitt sagt samt at deltakerne fokuseres på sin oppgave (Bang & Heap, 1999). Denne strukturen er relevant for studien gjennom at den kan også fungere som trening på lytting og observasjon, dette kan være nyttig læring både opp mot det å være en del av en veiledningsgruppe men også opp mot deltakernes veilederkompetanse i egen profesjonelle praksis. Det kan også legges inn en åpen refleksjon i gruppen i form av metakommunikasjon om veiledningsprosessen, om det er ønskelig i gruppen kan fokuset være på læring og hva den enkelte tar med seg videre, på denne måten kan en sette ord på det som ellers ville vært taus kunnskap i gruppen og hos den enkelte deltaker.

## 2.6.2 Gruppeveiledning med løs struktur



Lauvås et.al (2016) beskriver et eksempel på løs kollegaveiledningsmodell, denne modellen kan også anvendes som gruppeveiledningsmodell, studien vil komme tilbake til begrepet kollegaveiledning og presenterer denne modellen som en gruppeveiledningsmodell med løs struktur.

Gruppeveiledning med løs struktur kan struktureres slik at en person er hovedveileder og har et særlig ansvar for samtalen og ivaretagelse av veisøker (rød toveispil). I gruppeveiledning med løs struktur er det vanlig å bytte på å være veisøker innad i gruppen, for å avgjøre hvem som skal være veisøker kan en anvende en oppstarts runde der alle deltakerne i gruppen presenterer sine saker (lyseblå fet pil). Når veisøker er valgt utdypes denne personen sitt veiledningsgrunnlag. Gruppemedlemmene stiller etter tur utdypende spørsmål (lyseblå pil) som fokuserer på refleksjon eller andre aspekter veisøker har uttrykt behov for.

I denne modellen har veisøker en mer styrende rolle og kan bestemme når en runde eller et tema skal avsluttes basert på om veisøker opplever å ha fått nok hjelp til å gå videre. Veileder må vurderegraden av styring ut fra gruppens bidrag i samtalen, etter situasjonen og ut fra gruppens veilederkompetanse. I denne modellen kan det også åpnes for fri refleksjon og samtale innad i gruppen, hvor en går vekk fra turtakning (lyseblå pil) og kommunikasjonen

kan flyte fritt (blå tynne piler) fokuset skal gjennomgående holdes på veisøkers sak, her har veileder et særlig ansvar for å beholde fokuset.

Avslutningsvis oppsummerer veisøker hva h\*n har lært og gruppen kan diskutere dette og hvordan prosessen har vært i en metasamtale (Lauvås et.al, 2016).

Dette krever mer veiledningskompetanse innad i gruppen om veisøker skal ivaretas på en god måte. Den frie strukturen krever også at gruppe medlemmene ivaretas av veileder slik at det er rom for at alle kan bidra i prosessen. Dette utelukker ikke at veileder kan ta en til en samtaler med veisøker, da kan gruppen f.eks. anvendes som reflekterende team. En avklaring eller kontrakt som innebærer kommunikasjonsregler, normer og regler for veiledningen vil kune bidra til å øke veisøker og gruppens utbytte av denne formen for veiledning.

Gruppeveiledning med løs struktur er hovedformen for veiledning i arbeids og inkluderingsbedriften, men studiens resultater viser at den mangler mange av de strukturelle elementene presentert ovenfor. Å introdusere noen av disse elementene inn i bedriftens praksis vil kunne bidra positivt til læringsaspektet i kollegaveiledning.

Gruppeveiledning er en veiledningsform som bygger på mange av de samme prinsippene som individuell veiledning. Gruppeveiledning har faser der det forekommer individuell veiledning, forskjellen her er at gruppen også bidrar i veiledningsprosessen. I oppgavens neste del beskrives kollegaveiledning som er en form for gruppeveiledning hvor konteksten er en arbeidsplass eller et felles praksisfelt.

## 2.7 Kollegaveiledning

Lauvås et.al sier at «*kollegaveiledning inngår i et bredt spekter av interaksjonsformer mellom to eller flere personer for å bidra til utvikling*» (Lauvås et.al 2016, s.37).

Kollegaveiledning er både individuell veiledning der to kollegaer veileder hverandre og en form for gruppeveiledning der tre eller flere kollegaer veileder hverandre. Denne studien vil hovedsakelig se på kollegaveiledning i grupper og beskrive dette fenomenet om ikke annet er opplyst.

Kollegaveiledning omhandler personlig eller profesjonell kompetanseutvikling, organisasjonsutvikling og/eller personlig støtte. Deltakerne er yrkes- eller profesjonsutøvere, med ulike stillingstyper, utdanningsbakgrunn, alder, ansiennitet og kjønn, men i

kollegaveiledningen skal de være likeverdige deltakere i veiledningen. Dette gjør at lederne vanligvis ikke er med i veiledningen. Lauvås et.al (2016) beskriver at gruppene møtes 1-2 ganger i måneden for samtaler som varer mellom en til tre timer. Disse samtaler omhandler problemer, utfordringer, rutiner eller andre temaer som kollegaene bringer inn i gruppen. Målet er gjensidig hjelp og refleksjon for å belyse egen og andres praksis og hva de legger til grunn for sine praksisvalg. Prosessen ledes av gruppemedlemmene og det er anbefalt å rullere på hvem som styrer prosessen. Personen som leder har ansvar for at det er struktur i prosessen, denne strukturen etableres gjennom avklarte roller, samtaleformer, og arbeidsmåter som gruppen gradvis mestrer. Relasjonen i veiledningen skal preges av respekt for den enkeltes integritet, gjensidig respekt, og tillit. Videre er åpenhet, støtte og utfordring sentrale aspekter i kollegaveiledning. Hensikten med å bytte på rollen som veileder er at flere gruppemedlemmer skal bli gode kollegaveiledere (Lauvås et.al 2016).

Kollegaveiledning er ikke en uniform praksis, med en bestemt metode eller oppskrift. Det finnes ingen klar oversikt over hvordan dette håndteres i praksis og hvordan de ulike tilnærmingene fungerer eller hva som er foretrukket. De Lange & Lauvås (2016) anbefaler derfor at det etableres regler i gruppen for hvordan kommunikasjonen og arbeidet skal foregå. Hensikten med reglene er å fokusere samtalen og skape en ramme som gjør at samtalen skiller seg fra vanlige kollegiale samtaler eller hverdagsamtaler. Disse rammene inkluderer at det skal være progresjon i samtalen, regler for hvem som er i fokus og hvem som lytter og snakker i ulike situasjoner (De Lange & Lauvås, 2018). Lauvås et.al (2016) beskriver også at kollegaveiledning ikke er en uniform praksis og at det vil være variasjoner i hvordan denne organiseres i den lokale konteksten.

Studiens resultater viser at kollegaveiledning i arbeids- og inkluderingsbedriften forekommer en gang i uken gjennom en fastsatt post på teammøtene til de ansatte. Gruppestørrelsen varierer fra 3-6 personer alt etter størrelsen på teamene og hvem som er tilstede på møtene der kollegaveiledningen gjennomføres.

Studiens resultater viser at kollegaveiledning også forekommer i uformelle settinger gjennom uken, og ofte som en til en veiledning mellom betroede kollegaer. Lauvås et.al (2016) beskriver dette som ad-hoc veiledning som forekommer gjennom tilfeldige møter, disse samtaler kan starte med spørsmål som «*kan jeg spørre deg om noe*». Denne formen for veiledning bærer ofte preg av etterveiledning, altså veiledning som skjer etter en hendelse for

å bearbeide eller drøfte noe som har skjedd. Den har også en begrenset tidsramme siden det ikke er avsatt tid og en må derfor kutte noen hjørner slik at en kommer til en konklusjon eller avslutning, dette gjør at ad-hoc veiledning ikke inneholder alle faser eller hensyn en tar i formell veiledning. Hverdaglige veiledningssituasjoner som dette kan være en arena for kollegial støtte.

### 2.7.1 Struktur og veilederkompetanse i kollegaveiledning

Balansen mellom struktur og frihet er et kjernespørsmål i kollegaveiledning, en veiledningssamtale krever struktur for å skille seg fra en vanlig samtale. Sentrale aspekter ved struktur i kollegaveiledning er at deltakerne skal disiplinere seg som samtalepartnere og inngå i et samarbeid der de har en fokusert rolle og dermed ikke kan si alt som faller seg naturlig. Deltakernes bidrag skal være konstruktive og bidra inn mot veisøkers sak, dette krever refleksjon og bevissthet. På den andre siden vil for stor grad av struktur kunne føre til færre bidrag og at prosessen blir begrenset. Den naturlige samtalen er et kjennetegn ved veiledning og samtalen skal ikke bære preg av formell undervisning men i større grad være nær og personlig. Det oppstår dermed et paradoks gjennom at samtalen ikke er en naturlig, men en strukturert samtale som skal være gjennomtenkt og til nytte for den andre og samtidig oppleves som ekte og naturlig. Det er vanlig at det oppleves som slitsomt å holde den strenge strukturen i starten men etter hvert som den automatiseres kan deltakerne oppleve at de tar med seg noe viktig som de får bruk for i sitt eget profesjonelle arbeid utenfor veiledningssituasjonen, for eksempel i kommunikasjon med brukere og klienter. Det er en permanent spenning mellom struktur og frihet, der en ikke får begge deler samtidig eller hele tiden (Lauvås et.al, 2016). Det krever veilederkompetanse og erfaring for å balansere dette, og avklaringer og avslutningsrunder med felles refleksjon rundt arbeidsmetoden og grad av struktur kan hjelpe gruppen til å finne sin veiledningsform.

Jo høyere veilederkompetanse gruppen kollektivt har jo større er sjansen for god veiledning, en stor del av veilederkompetansen er kunnskaper om arbeidsmetoder og ulike verktøy en kan anvende i veiledningen, om gruppen har god veilederkompetanse som helhet kan gruppen være mer fleksibel og ikke like avhengig av en fastsatt struktur men heller anvende skjønn og legge inn elementer av struktur underveis i samtalen. Det er i mange sammenhenger urealistisk at alle deltakerne har god veilederkompetanse, det å delta i en mer strukturert gruppeveiledning der metoder, faser og ulike veiledningsmetodiske grep blir beskrevet i

felleskap, vil kunne føre til en læringsprosess hos den enkelte. En forutsetning for dette er at noen i gruppen har veilederkompetanse og at det etableres kjøreregler for hvordan kollegaveiledningen skal gjennomføres. Om veileder fremhever gode bidrag, sørger for at reglene blir overholdt og korrigerer deltakernes bidrag blir på en konstruktiv måte, kan læringspotensialet opp mot kollegaveiledning og veiledning øke.

Lauvås et.al (2016) fremhever blant annet disse aspektene knyttet til veilederkompetanse i kollegaveiledning: Oppsummering, parafrasering, konfrontasjon, speiling, å stille spørsmål, lytting, og metakommunikasjon som sentrale samtaleferdigheter (Lauvås et.al, 2016) Disse samtaleferdighetene er universelle for individuell og gruppe/kollegaveiledning og har blitt beskrevet i kapittel 2.5 av studien. Et unikt aspekt ved kollega/gruppeveiledning som også viser seg gjennom informantenes sitater er det sosiale aspektet i en gruppe hvor det ofte oppstår ulike roller, dynamikker og måter å kommunisere sammen på. Studiens neste del vil ta for seg roller og sosiale dynamikker i kollegaveiledning

### 2.7.2 Roller og sosiale dynamikker i kollegaveiledning

Veileder har et særskilt ansvar for å opprettholde gode relasjoner og et veiledningsvennlig klima innad i gruppen, en sentral del av dette er avklaring av roller og at det legges opp til en kultur der alle bidrag mottas på en konstruktiv måte, om et bidrag er litt utenfor temaet kan man for eksempel spørre om *«hva fikk deg til å tenke på akkurat dette knyttet til Adams sak?»* eller *«det var en interessant refleksjon, hvordan tenker du det kan være nyttig i adams sak?»* Dette kan føre til en dypere forståelse av tanken bak det som blir sakt, dette kan være oppklarende for gruppen og kan føre til ny refleksjon. Om bidraget ikke var gjennomtenkt eller nyttig inn mot veisøkers sak kan veileder takke for bidrag og på en høflig måte flytte fokus tilbake på veisøker: *«det var en interessant refleksjon som jeg tror hadde vært nyttig å gå inn på i en annen sammenheng, men nå vil jeg at vi fokuserer spesifikt på det Adam ønsket å få ut av sin veiledning»*

### 2.7.3 Stillhet

Stillhet i en veiledningsgruppe kan oppleves forskjellig av deltakerne, noen syntes det er behagelig og noe som gir rom for refleksjon, andre opplever det som pinlig og gjør noe bevisst eller ubevisst for å bryte stillheten. Stillhet i veiledning kan være både nødvendig og hensiktsmessig for å skape rom for refleksjon og ettertanke, eller understreke noe som viktig.



Det kan videre være nyttig å understreke hva som utløste stillheten, stillhet kommer som oftest som en reaksjon på noe, det å fokusere på hva som førte til stillhet kan være interessant for veiledningen. Det å snakke om stillhet og skape rom for stillhet i veiledningssamtalen kan føre til større trygghet i gruppen (Tveiten, 2013). Her kan metakommunikasjon være et godt verktøy for å snakke om stillheten som oppstår her kan veileder eller gruppedeltakerne si for eksempel: ”

*«Jeg la merke til at gruppen ble stille rett etter at Adam beskrev sine følelser rundt prosessen med jobbsøkeren, har dere noen tanker rundt hva som ligger bak stillheten når temaet blir følelser?»*

Det går også an å strukturert legge opp til stillhet for å trene på å stå i stillhet. Dette kan gjøres gjennom at veileder sier:

*«Nå tar vi en pause på 2 minutter der alle er stille og tenker gjennom det som har kommet frem, å så tar vi en runde på tanker rundt dette i felleskap etterpå.»*

Stillhet kan dermed brukes til å samle tanker og refleksjoner. Stillhet kan være spesielt nyttig når en skal oppsummere etter en runde eller i avslutningsfasen av en veiledningstime. Stillhet og lytting kan også kobles sammen gjennom at veileder legger opp til en struktur der deltakerne skal være stille i perioder og deltakende i andre slik som i reflekterende team. At stillhet oppleves forskjellig i en gruppe er noe som gjenspeiler seg i resultatene, hvor noen deltakere ikke tolererer denne stillheten og bryter den på grunn av ubehag, dette har negative konsekvenser for veiledningen og er en av faktorene til dominante og passive samtalepartnere i kollegaveiledningen.

#### 2.7.4 Passive og aktive samtalepartnere

Samhandlingsmønstre og sosiale dynamikker i en veiledningsgruppe oppstår gjennom ulike roller, væremåter og ulik kommunikasjon. Det er veileders ansvar å være oppmerksom på disse mønstrene og ta tak i de mønstrene som kan begrense gruppen. Et vanlig mønster er ifølge Tveiten (2013) at noen personer alltid tar ordet først, at noen er beskjedne eller passive og at noen oppfatter beskjedenhet som passivitet og irriterer seg over dette. Det kan også være at enkelte deltakere ikke vil jobbe med spesifikke temaer som følelser og forsvarer seg

gjennom intellektualisering eller bortforklaringer. Tveiten (2013) beskriver at erfaring viser at jevn aktivitet og likeverdige posisjoner er en viktig forutsetning for å nå veiledningsgruppens mål, for de passive deltakerne i gruppen kan det være hensiktsmessig at veileder henvender seg direkte til dem for å aktivisere dem gjennom spørsmål og at det blir uttalt i starten av veiledningen at det er alles ansvar og bidra. Passivitet i en gruppe trenger ikke være knyttet til enkeltpersonen, men kan henge sammen med trygghetsfølelsen i gruppen eller engasjementet rundt sakene som tas opp og graden av involvering som veiledningen legger opp til. På den andre siden kan det også kun handle om individet og forhold i eget liv og ikke om gruppen. Det viktigste er at passivitet tas tak i og at veiledningsgruppen finner arbeidsmetoder som fører til at alle i gruppen er deltakende på relativt likt nivå. Det kan være enklere for noen å snakke sammen to og to før en snakker med hele gruppen, eller at tematikken varieres og tilpasses alles interesser og behov (Tveiten, 2013). Informantene beskriver passive og aktive samtalepartnere i sin kollegaveiledning, fokus på dette kan bidra til læringsaspektet i kollegaveiledning.

Lauvås et.al (2016) beskriver at hensikten ikke er at alle skal bidra akkurat like mye eller ha like roller men at de ulike individene i gruppen får muligheten til å delta og være nyttig i form av sine perspektiver og refleksjoner. Passivitet kan komme av manglende erfaring rundt hva veiledning innebærer, eller det spesifikke temaet som blir tatt opp, videre at det ikke er lagt opp til at bidrag litt utenfor det spesifikke temaet kan føre til nyttige perspektiver knyttet til saken noe som fører til at deltakerne ikke bidrar med mindre en har direkte erfaring med det spesifikke temaet (Lauvås et.al, 2016). Dominerende samtalepartnere er personer som kan alt og alltid legger frem disse kunnskapene så fort som mulig. Dette trenger ikke å være vondt ment og kan stamme fra et oppriktig ønske om å hjelpe andre eller gruppen. Problemet oppstår når andre ikke får slippe til slik at det oppstår en dynamikk der noen blir passive og ikke bidrar. Her må veileder og gruppen ta ansvar slik at alle i gruppen deltar og at alle forstår sin del av gruppen som et samspill (Lauvås et.al, 2016).

Tveiten (2013) beskriver at en gruppe er sammensatt av ulike individer, noen er tause, beskjedne og gir ikke like lett uttrykk for sine meninger mens andre snakker mye og deler raskt sine meninger og reaksjoner på andres bidrag og er vant til å bli sett og hørt. Dette er en ulikhet som kan føre til maktstrukturer eller fastlåste kommunikasjonsmønstre i en gruppe. Dette gjør at veileder, spesielt i en oppstartsfase må legge opp til en struktur der alle deltar tilnærmet likt eller får muligheten til dette. En struktur med runder der alle bidrar der hele

gruppen skal bidra inn mot det som kom frem i veiledningen eller den aktuelle runden, kan etablere et kommunikasjonsmønster der det forventes at alle bidrar og deltar i veiledningen (Tveiten, 2013). Veiledningskvalitet i gruppe kollegaveiledning innebærer dermed kunnskap om gruppeveiledningsmodeller og kunnskap om sosiale dynamikker i grupper.

For å oppsummere er en forutsetning for god gruppe og kollegaveiledning at minst en og helst flere i gruppen har god veilederkompetanse. Videre at det er en struktur på plass der noen har hovedansvaret for å ivareta veisøker på en god måte. Hvilke arbeidsmetoder som skal anvendes og hva som er etisk forsvarlig må vurderes ut fra gruppens veilederkompetanse og hvilke behov veiledningen skal dekke. Denne vurderingen må gjøres av den som har hovedansvaret eller gruppen som helhet dette kan tydeliggjøres gjennom en kontrakt som gruppen lager i felleskap.

### 2.7.5 Fallgruver i kollegaveiledning

Fallgruver i kollegaveiledning vil belyse aspekter som er til hinder for læring i kollegaveiledningspraksisen hos arbeids og inkluderingsbedriften.

#### 2.7.5.1 Fortellertreff for gode historier

Denne fallgruven handler om tendensen hos den enkelte deltaker til å finne en lignende historie som er bedre, morsommere eller har et bedre sluttpoeng, og denne fortelles gjerne ved første mulighet. En annen versjon av dette er å finne en lignende situasjon som bekrefter at en har vært med på noe lignende og dermed kan kjenne oss igjen i de følelsene som oppstår. Problemet som oppstår er at ens egen trang til å fortelle sin historie overgår den som blir veiledet sine behov og fokus flyttes fra den som veiledes til det som er viktig for den enkelte. God veiledning krever oppmerksomhet og fokusering rundt veisøkers og veisøkers behov. Strukturering av samtalen kan føre til et kommunikasjonsmønster som bidrar til fokus på veisøker (Lauvås et.al 2016). Veileder har et særskilt ansvar for å holde samtalen fokusert på veisøker, og i kollegaveiledning vil flere personer fungere som veileder og det er alles ansvar å holde samtalen fokusert mot veisøker og deres veiledningsgrunnlag. Studien vil i resultatdelen belyse at det kan være ulike grunner til at historiefortelling oppstår i veiledningen.

### 2.7.5.2 Sutre- og klageklubb

Denne fallgruben handler om å plassere seg i offerrollen og klage, be om sympati og videre søke støtte i gruppen for egne negative synspunkter. Lauvås m.fl (2016) mener det ikke er konstruktivt når denne situasjonen oppstår og veisøker anvender kollegaveiledningen til å klage, snakke om andres urimelighet eller egne frustrasjoner. Å forby disse typer temaer eller problemstillinger er ikke nyttig men en avklaring i gruppen rundt hva det er fruktbart å bruke tid på vil være nyttig. Om det likevel skulle gli ut er det gruppen eller veileders ansvar å jobbe mot å gjøre veisøker til en aktør og ikke en brikke eller offer i situasjonen. Dette kan gjøres gjennom å bevisstgjøre veisøker på sin posisjon og videre hvilke muligheter veisøker har i situasjonen og videre hva veisøker vil gjøre i situasjonen (Lauvås et.al 2016). Hovedpoenget er ikke at klaging eller lufting av frustrasjon skal forbys, da dette kan være nyttig om resultatet av dette er at en kan starte arbeidet med å se på ulike perspektiver, muligheter og reflektere rundt sin egen rolle i situasjonen. Studiens resultatdel vil beskrive hvordan det som oppleves som sutring og klaging kan ha flere ulike grunner og at det er verdt og utforske hva de underliggende grunnene er.

## 2.8 Veiledning og læringsbegreper

Når en ser på fenomenet veiledning og konteksten til denne studiens kollegaveiledning, havner læringsbegrepene innenfor konstruktivistisk læring, dette skjer både på individnivå og på sosialkonstruktivistisk nivå gjennom gruppen. En viktig avklaring i forbindelse med læringsbegreper er at teorien som presenteres er den som bidrar til å belyse resultatene på best mulig måte. I tråd med induktiv hermeneutisk metode har andre læringsteorier vært med i oppgavens tidligere faser, men ikke gjort seg tydelig i den lokale kollegaveiledningspraksisen og sitater.

### 2.8.1 Konstruktivistisk og sosialkonstruktivistisk læring

Den individuelle eller psykologiske konstruktivismen fokuserer på hvordan individet skaper sin kognitive og emosjonelle kunnskap. Sentralt i dette er individuelle oppfatninger, kunnskap, selvbilde og identitet, fokuset er dermed på menneskets indre psykologiske liv. Jensen (2016) beskriver veiledning som en tradisjon som havner innenfor konstruktivismen. Vygotskys sosiale konstruktivisme som handler om at sosial samhandling, kulturelle verktøy og aktivitet er med på å påvirke individets læring. Denne læringen skjer dermed i en sosial og kulturell kontekst (Hoy, Pettersson, Nygård, Solberg, Karlsdottir, 2014). Læring i veiledning

konstrueres i spenningsfeltet mellom tanker, følelser og samspill. Individene er i dette kunnskapssynet rasjonelt og tenkende individer som forholder seg til nye erfaringer basert på tidligere kunnskaper. Dette er Piagets teori om at erfaringene lagres i skjema som er indre mentale representasjoner for læringen eller forståelsen, denne prosessen er individuell og personlig. At noe læres, vil innebære at ny informasjon tilpasses eksisterende skjema, og endring av skjema kan skje. Den lærende har dermed konstruert sin egen kunnskap. I veiledning kan denne læringen forekomme gjennom utforskning av flere perspektiver og refleksjon rundt disse.

Ifølge Boge et.al (2005) har forskning på kognitive prosesser vist at praktisk erfaring og teoretisk kunnskap integreres og dette kan føre til læring. Metakognisjon skjer når personen reflekterer over egen læring, tankemåte og læringsstrategi er også et aspekt som kan føre til læring gjennom at veisøker må reflektere over hvordan han lærer. I en gruppeveiledning er det flere aktører, og her vil sosialkonstruktivistisk læring forekomme gjennom at gruppen gir innspill og samhandler med fokuspersonen. Videre vil den individuelle læringen vil oppstå gjennom at veisøker reflekterer rundt egen forståelse og potensielt konstruerer ny kunnskap. Det humanistiske aspektet i læringen fremkommer gjennom fokus på følelser. Fokus på følelser forbindes ofte med humanistisk psykologisk teori, men sosiokulturell læringsteori og Vygotsky ser også på følelser som en sentral del av læring og at følelser etablerer og vedlikeholder sosial kontakt mellom mennesker. Følelser er kroppslige reaksjoner i ulike situasjoner, bevissthet rundt disse kan føre til læring, dette skjer gjennom refleksjon og bevissthet rundt hva som ligger bak følelsene som oppstod, dette kan føre til læring i veiledning (Boge, Ødegaard, Markhus, & Moe, 2005).

### 2.8.2 Argyris og Schön- dobbeltkretslæring

Denne formen for læring er relevant sett i lys av studiens resultatdel hvor informantene opplever stor grad av råd tips og triks, dette kan ligne på feilretting og enkeltkretslæring. Videre etterlyser informantene større grad av struktur og ledelse i kollegaveiledningen denne teorien vil belyse sammenhengen mellom styring/struktur og læringsutbytte.

Ulvestad & Kärki (2012) beskriver at Argyris og Schön ser på de forutsetningene for læring som ligger i tilbakemeldinger. Dette knytter seg til erfaringer og ser på systemer som styrer seg selv gjennom negativ tilbakemelding, her er avvik og korreksjonen av handlingen, læringsprosessen. Denne formen for læring kalles enkeltkretslæring og er læring uten

planlegging og en mål-middel-tenkning. Dette beskriver Argyris som ren feilretting, om det i en organisasjon kun forekommer enkeltkretslæring vil den over tid bli «dummere». Argyris og Schön mener læring først og fremst skjer gjennom å betrakte de erfaringene vi gjør og gjennom de korreksjonene vi får underveis.

For å forklare dette anvendes Ulvestad & Kärki (2012) Gregory Bateson sine tre læringsnivåer som er enkeltkrets, dobbelkrets og deutorolæring. Der dobbelkretslæring vil inkludere aspekter som endringer i normer, målsetninger og en diskusjon om pedagogisk grunnsyn samt aspektene fra enkeltkretslæring. Deutorolæring er prosessen der organisasjonen lærer å utføre enkelt og dobbelkretslæring, dette nivået av læring krever kritisk refleksjon rundt egen måte å løse problemer på og egen evne til å iverksette enkelt og dobbelkretslæring. I enkeltkretslæring ser man på hvordan man oppnår ønsket resultat, her skjer læringen innenfor et gitt sett med skjemaer og begreper. I dobbelkretslæring ser man på hvorfor man lykkes og hva som skjer når man lykkes eller endrer på atferd. I deutorolæring handler det om kritisk selvrefleksjon rundt egen atferd og begrunnelsene bak disse. I både dobbelkrets og deutorolæring handler læringen om forbedring av atferd og at en ser på grunnlaget for de målene som er satt og de virkemidlene man anvender for å oppnå målene. Veiledning blir kritisert for å kun korrigere atferd og ikke se på de bakenforliggende årsakene til problemet som frembringes, det skjer dermed enkeltkretslæring. Argyris og Schön trekker frem at det å sette i gang dobbelkretsprosesser er en viktig ledelsesoppgave. Dette må skje gjennom en lederstyrt avlæring av de antagelsene som ligger bak enkeltkretslæringen og det må etableres en ny måte og tenke og handle på. Sentrale verdier og strategier i denne modellen er å fremme tillit, gyldig informasjon, medbestemmelse, fellesskaps ånd, gode grupper og andre aspekter som kan skape offensive og læringsorienterte deltakere og organisasjoner (Ulvestad & Kärki, 2012).

Disse nivåene av læring er interessante for oppgaven gjennom at intervjuobjektene etterlyser refleksjon og begrunnelser for sine valg i praksis, det etterlyses også struktur og ledelse i kollegaveiledningen. Om kollegaveiledningen får inn et aspekt av ledelse og styring vil dette endre dynamikken i veiledningen men også kunne øke læringen i veiledningen. Hensikten med den lokale kollegaveiledningspraksisen fremstår som uklar sett i lys av studiens resultater hvor intervjuobjektene beskriver at hensikten ikke er tydelig uttalt eller avtalt.

Denne studien ser på gruppe kollegaveiledning i et pedagogisk perspektiv med fokus på læring og utvikling, sett i lys av resultatene og de overnevnte læringsteoriene er det flere

aspekter av læring og utvikling som ikke dekkes på grunn av manglende struktur eller styring. Studiens resultat og drøftingsdel vil beskrive disse aspektene.

### 3. Metode

Denne studien anvender et kvalitativt forskningsdesign med hermeneutisk tilnærming med fire semistrukturerte intervjuer med lydopptak, transkribering og en hermeneutisk tolkningsprosess.

#### 3.1 Valg av problemstilling

Valg av problemstilling har vært en induktiv og hermeneutisk prosess. Prosessen med å finne problemstilling startet med at jeg gjennom masterstudiet har skrevet ned interesseområder og mulige problemstillinger til masteroppgave i et dokument. Læring og veiledning pekte seg da ut ved at temaet dukket opp flere ganger i løpet av studieløpet i pedagogikk både på bachelor- og masternivå. I arbeidet med en masterskisse, vurderte jeg også teori knyttet til organisasjon og ledelse før jeg landet på veiledningsfeltet.

Problemstilling og forskningsspørsmål har endret seg underveis i arbeidet med studien; dette vil bli nærmere beskrevet senere i metoddelen særlig knyttet til sortering og analyse av resultater.

#### 3.1.2 Studiens kontekst

Intervjuene er gjort i en arbeids- og inkluderingsbedrift i Sør-Norge som er godkjent som tiltaksarrangør for NAV innenfor tiltakene arbeidsforberedende trening (AFT) og varig tilrettelagt arbeid (VTA). Å være tiltaksarrangør innebærer at bedriften leverer tilbud på tiltak som NAV lyser ut til eksterne aktører. Bedriften som ender opp med tilbudet har som mandat å følge opp NAV sine jobbsøkere internt i arbeids- og inkluderingsbedriften, samt å dokumentere og rapportere til NAV underveis og i etterkant. Arbeidet i tiltaksbedriften gjøres gjennom å tilegne en jobbsøker en jobbkonsulent. Hensikten med dette er å kartlegge, utvikle og formidle jobbsøkere til bedrifter basert på deres individuelle arbeidsmuligheter.

Intervjuobjektene i denne studien er jobbkonsulenter som jobber opp mot VTA og AFT. En jobbkonsulent følger opp en jobbsøker gjennom å kartlegge arbeidsevne og ønsker hos den individuelle jobbsøker, i tillegg til å finne egnet arbeid til jobbsøker, samarbeide og

tilrettelegge arbeid hos bedriften som tar imot jobbsøker. Vanlige utdanninger for jobbkonsulenter er blant annet sosionomer, sykepleiere, vernepleiere og pedagoger. Denne bedriften tilbyr videreutdanning for sine ansatte og driver med kompetanseheving på områdene psykisk helsearbeid, veiledning, coaching, motiverende intervju, karriereveiledning, kognitiv terapi, trening og kosthold.

Intervjuobjektene jobber i ulike team innenfor VTA og AFT. En gang i uken møtes teamene til et felles teammøte en av postene i dette møtet er kollegaveiledning. Bedriften har lang praksis med kollegaveiledning og intervjuobjektene har deltatt i kollegaveiledning opp til 8 år av sitt arbeidsliv. Hva kollegaveiledning innebærer og hvordan den oppleves varierer fra team til team og fra intervjuobjekt til intervjuobjekt. I studien har det blitt intervjuet 4 personer i ulike team og det er derfor deres opplevelser, tolkninger og meninger rundt veiledning som ligger til grunn for forståelsen av praksisen knyttet til kollegaveiledning hos arbeids og inkluderingsbedriften. Personene som intervjues jobber i ulike team og representerer derfor ulike veiledningspraksiser, oppgaven sikter seg dermed ikke inn på å bedriftens veiledningspraksis som helhet men å se på den enkeltes opplevelse av kollegaveiledning og læring. Studiens resultater viser at kollegaveiledning også forekommer i uformelle settinger gjennom uken, og ofte som en til en veiledning mellom betroede kollegaer.

### 3.1.3 Metodevalg: kvalitativt semistrukturert intervju

I studien har det blitt brukt semistrukturerte intervjuer ettersom det ble vurdert å være en hensiktsmessig tilnærming for å se på læring innenfor fenomenet kollegaveiledning i en lokal kontekst som er arbeids- og inkluderingsbedriften.

Semistrukturerte og åpne kvalitative intervjuer ble vurdert til å være en egnet får frem informantens holdninger og oppfatninger uten å se på den sosiale konteksten og skaper data som blir en samling av individuelle synspunkter, disse dataene kan ikke på en gyldig måte beskrive hva en gruppe mener. Denne typen intervjuer egner seg godt når en vil undersøke hvordan et individ ser på et fenomen og hvilken mening individet legger til ulike forhold, denne metoden er sterk knyttet til et fortolkende eller konstruktivistisk kunnskapssyn (Jacobsen, 2015).

I denne studien er det valgt semistrukturert intervju på bakgrunn av hensikten om å undersøke fenomenet kollegaveiledning. Oppgavens utgangspunkt er å se på kollegaveiledning som fenomen i en lokal kontekst. Kollegaveiledning som fenomen i en lokal kontekst innebærer ulike fremgangsmåter, metoder, fokusering og dermed ulike opplevelser av kollegaveiledning



og læring. Hensikten med studien er å gå dypt inn i temaet kollegaveiledning og læring for å se på det unike i den enkeltes opplevelse av læring i kollegaveiledning.

#### 3.1.4 Hermeneutisk tilnærming

Den metodiske tilnærmingen er induktiv og hermeneutisk, både knyttet til utformingen av studien og til analyse av data. Jacobsen (2015) beskriver at induktiv tilnærming er en metode som sikter seg mot å forstå det dynamiske og unike hvor forskeren går fra empiri til teori. Idealet i denne metoden er at forskeren går ut i verden med ett så åpent sinn som mulig, samler inn relevant informasjon og videre reflekterer og systematiserer dataene (Jacobsen, 2015). Graden av struktur vil bli beskrevet i metodekapittelets del knyttet til intervjuguide og intervjusituasjon.

Hermeneutikk kan beskrives som en subjektivt fortolkende prosess som gradvis bidrar til økt forståelse av en tekst. Dette krever interaksjon mellom tekst og tolkning for å få en helhetlig innsikt. Prosessen starter med en forutforståelse, denne forståelsen utvikles gjennom å innhente nye erfaringer som en tolker, dette medfører en ny og utvidet forståelse. Denne prosessen kan gjentas flere ganger, noe som fører til en stadig dypere helhetsforståelse av temaet. Det å redegjøre for forskerens egen forforståelse og fordommer er derfor en sentral del av hermeneutisk metode siden forskeren selv er tolkningsverktøyet (Befring, 2015). Ingemann (2018) beskriver at i ett hermeneutisk perspektiv så starter forskningsprosjektet med en antagelse eller ett sett forkunnskaper som man bruker til å se for seg hva studien skal omhandle. Som forsker med hermeneutisk tilnærming tas denne forkunnskapen med som ett utgangspunkt i møte med den nye informasjonen som oppstår i forskningssammenhengen noe som gjør at kunnskapen stadig utvikles gjennom forskningsarbeidet. Denne prosessen innebærer en bevissthet knyttet til sin egen forkunnskap og at man ikke starter prosessen som ett blankt ark, men at forkunnskapene henger tett sammen med tanker og valg man gjør underveis i prosessen. Begrepet hermeneutisk sirkel er sentralt i denne metoden. Dette begrepet omtaler en prosess der man med sitt eget utgangspunkt og sett med forkunnskaper og gjennom fordypning i språk gjennom teks eller tale. forforståelsen settes på prøve gjennom hver bit med informasjon vi mottar i form av ord, disse ordene ser vi i lys av andre ord som sammen skaper setninger og videre til avsnitt som til slutt ses i lys av helheten. Prosessen er dermed et samspill mellom del og helhet hvor man kontinuerlig utvikler en dypere forståelse av noe. I hermeneutikk anvendes et visuelt bilde av en spiral som representerer at man stadig går dypere inn i ett tema og oppnår en dypere forståelse (Ingemann, 2018).

Vekslingen mellom teori og resultater vært en stadig prosess i dette forskningsprosjektet. Mesteparten av teorien har blitt skrevet i etterkant av intervjuene og på bakgrunn av transkribert og sortert datamateriale dette vil oppgavens neste kapittel om analyse og tolkning beskrive nærmere. En antagelse jeg ubevisst gikk inn med i forskningsprosjektet var at kollegaveiledning var den mest sentrale delen av læringsarbeidet til jobbkonsulentene. Denne antagelsen ble jeg nyansert gjennom analyse av resultatene hvor kollegaveiledning bare er en av mange deler i læringsarbeidet til jobbkonsulentene.

### 3.1.4 Min forforståelse

Min forforståelse bygger på at jeg før studiene har vært nestsjef i en Rema 1000 butikk, hvor jeg idenne jobben har jeg fulgt opp ansatte i arbeidstrening og samarbeidet med jobbkonsulenter ansatt i arbeids- og inkluderingsbedrifter. Her har jeg sett hvilken påvirkning det å komme i arbeid har for mennesker og hva det gjør med livskvaliteten deres. Dette var sterkt medvirkende for valg av problemstilling til min masteroppgave.

Videre har jeg en bachelorgrad i pedagogikk, og min bacheloroppgave omhandlet faktorer som er vesentlige for at studenter opplever studiegruppen som velfungerende på universitetsnivå. Også i studiegruppen er læring i grupper en sentral faktor på lik linje med kollegaveiledning i denne studien. Læring i grupper og veiledning har vært et stort interesseområde for meg innenfor pedagogikk gjennom hele studieforløpet.

Min forforståelse knyttet til veiledning og dermed det synet som har preget utformingen av intervjuguide, observasjon og gjennomføring av intervjuer,, bygger på 15 studiepoeng innenfor individuell veiledning og 15 studiepoeng knyttet til gruppeveiledning på bachelornivå. På masternivå har jeg 15 studiepoeng i rådgivning. Parallelt med masterstudiene har jeg jobbet som læringsassistent på bachelornivå i emnene 'individuell veiledning' og 'gruppeveiledning', hvor arbeidsoppgavene har vært forelesningsbolker og planlegging og gjennomføring av praktiske veiledningsøvelser. En del av jobben som læringsassistent i veiledningsfag var tilbakemeldinger av studentenes arbeidskrav knyttet til veiledningsteori og refleksjonsnotater knyttet til veiledningsøvelser.

Min personlige veiledningspraksis innebærer arbeidskrav og praktiske øvelser innenfor studiet knyttet til individuell veiledning og gruppeveiledning. Dette omfatter veiledning av medstudenter i en læringssituasjon, som er en kontekst som skiller seg fra profesjonell veiledning ettersom veileder her har større fokus på egen læring. Man har og et sikkerhetsnett

gjennom refleksjon og drøftinger med medstudenter inkludert en etablert relasjon til veisøker, samt en gjensidig visshet mellom veileder og veisøker om at de deltar i en opplærings situasjon. Dette skiller seg fra en profesjonell sammenheng der du som veileder er ansvarlig for alle nivåer av veiledningen og har et større fokus på veisøker. I mine studiegrupper har vi bevisst gått inn for å ta hele ansvaret i veiledningssituasjonen for å trene på dette, men læringsrammen og en allerede etablert relasjon vil alltid påvirke og skape en annerledes kontekst enn det er i profesjonell veiledning.

Veiledningen jeg har erfaring med fra pedagogikkstudiet skjer i en lærings situasjon med relativt like maktforhold der begge parter vil hverandre vel i veiledningen. Sett i lys av kollegaveiledningsteori som beskriver relativt like maktforhold mellom deltakerne kan dette ha vært en styrke for utformingen av intervjuguide ved at kontekstene har noen likhetstrekk. Temaene i veiledning jeg har erfaringer med har hovedsakelig omfattet personlige, relasjonelle, eller akademiske utfordringer. Dette har påvirket mitt syn på veiledning gjennom at veiledning fremstår som et verktøy som kan brukes til mange formål og til tider har beveget seg inn mot terapeutiske områder. Gjennom jobben som læringsassistent og videre gjennom arbeid med denne studien, spesielt knyttet til (kapittel 2.2) *Veiledning versus andre nærliggende begreper*, har veiledningsbegrepet blitt tydeligere avgrenset, noe som har medført et større fokus på læring, utvikling og vekst og dermed et mer pedagogisk enn terapeutisk bilde av begrepet veiledning.

Sentrale punkter i min forforståelse ved studiens oppstart var Tveiten (2013) sin definisjon og et helhetlig eller konfluent veiledningsbegrep, og videre har Lauvås og Handal (2014) med praktisk yrkest teori vært sentral for min forståelse. Når det kommer til kollegaveiledning bygger store deler av min forståelse på Lauvås, Handal & Lycke (2016). Disse sentrale punktene har derfor blitt viet større oppmerksomhet i studiens teoridel, begrunnelsen for dette er at forforståelsen og utvikling av forståelsen har en sentral rolle i en hermeneutisk tilnærming. Dette vil jeg se nærmere på i studiens del om gyldighet i kvalitative undersøkelser.

### 3.1.5 Utvalg

Prosessen med å finne ett utvalg startet med å sende min masterskisse på mail til ulike arbeids- og inkluderingsbedrifter hvor kriteriet var at bedriften hadde erfaring med kollegaveiledning. Jeg fikk svar av to bedrifter og gjorde først en avtale om en nærmere samtale Januar 2019. I Januar 2019 fikk jeg kontrabeskjed fra den første bedriften om at de

ikke kunne delta på grunn av manglende tid og ressurser. Dette forsinket arbeidsprosessen noe.

Jeg tok da kontakt med den andre arbeids- og inkluderingsbedriften som var aktuell, og det var i denne bedriften studiens forskningsarbeid er gjennomført i. Gjennom kontaktpersonen ved bedriften avtalte jeg et møte for å se på muligheter for å samarbeide. Dette møtet var veldig positivt og min kontaktperson hadde med seg sine avdelingsledere og det viste seg at disse hadde ansvaret for kollegaveiledningen ved bedriften. Videre kom det frem at bedriften hadde en kollegaveiledningspraksis hvor de gjennomfører kollegaveiledning en gang i uken og at bedriften var interessert i at noen kom inn for å studere praksisen nærmere. Vi satte en ramme for samarbeidet der et viktig punkt var at prosjektet ikke kunne være et bestillingsverk, men ville være en selvstendig studie. Jeg opplyste at jeg trengte 3-4 informasjonsrike informanter. Jacobsen (2015) beskriver utvalg basert på informasjon som at en velger informanter med mye kunnskap om det studien skal undersøke, og dette kan være mennesker som har mye kunnskap eller som er villige til å gi mye informasjon om temaet (Jacobsen, 2015).

Det var avdelingslederne som valgte 4 informanter til studien som de mente kunne passe til denne beskrivelsen. En forskningsetisk vurdering her er at avdelingslederne kan velge å gi meg de intervjuobjektene de mener vil vise deres kollegaveiledningspraksis fra best mulig side. Gjennom min kontaktperson avtalte jeg intervjuetidspunkt, avsatt tid og lokasjon for intervjuet. Jeg fikk også kontaktinformasjon direkte til intervjuobjektene slik at jeg fikk sendt informasjonsskriv og samtykkeskjema i forkant av intervjuet.

Videre innhentet jeg også en del skriftlig informasjon om bedriftens virksomhet og struktur for å forstå konteksten og kunne lage gode spørsmål til intervjuguiden.

En del av avtalen var at jeg skulle holde et innlegg for alle avdelingene i etterkant av forskningen og belyse noen temaer som kunne være nyttig for deres kollegaveiledningspraksis. Jeg rådførte meg med veileder for masteroppgaven om hvordan jeg skulle løse dette og kom frem til at en viktig faktor var at innlegget måtte komme i etterkant av datainnsamlingen. Jeg etterfulgte dette rådet og gjennomførte innlegget 3 uker etter at alle data var innhentet. En metodisk svakhet med dette er at det svekker min evne til informantvalidering for å bekrefte at mine tolkninger av intervjuobjektene sitater om kollegaveiledning i etterkant, siden jeg direkte har påvirket deres forståelse av begrepet. Det ideelle ville vært å gjennomføre innlegget etter at studien var avsluttet.

### 3.1.6 Informert samtykke

Informert samtykke er et forskningsetisk prinsipp som innebærer at deltakelse i studien bygges på informert samtykke, og er en forutsetning for dette er at deltakerne forstår hva det innebærer å delta og har fått nok informasjon i forkant til å ta ett selvstendig valg knyttet til egen deltakelse (Befring, 2015). Dette prinsippet ble ivaretatt gjennom at informantene fikk tilsendt et informasjonsskriv (vedlegg 1) med generell informasjon om studien og spesifikk informasjon knyttet til deres deltagelse. Jeg tok opp dette skjema i forkant av hver intervjuoppstart og spurte om det var behov for oppklaringer eller eventuelle spørsmål før jeg fikk underskrevet skjema. I avslutningsfasen for hvert intervju tok jeg igjen opp intervjuobjektens rettigheter og avklarte om det var noe i intervjuet de ikke ville at skulle komme frem. Her ble det ytret noen ønsker knyttet til sensitiv informasjon som har blitt etterfulgt fra min side.

### 3.1.7 Observasjon

Jeg forhørte meg rundt om det var mulig å gjennomføre en observasjon før jeg intervjuet, dette ble avtalt og gjennomført. Tanken var å få et bilde av hvordan teamene jobbet med veiledning i bedriften. Jeg ville gjøre dette før intervjuene for å forstå konteksten bedre og stille gode spørsmål som kunne belyse forskningstemaet.

Det ble gjennomført en observasjon av kollegaveiledning hos arbeids- og inkluderingsbedriften som ikke anvendes i studien, jeg vurderte det slik observasjonen hadde hatt en for stor forskereffekt og måtte vurderes som en ugyldig representasjon av kollegaveiledningspraksisen i bedriften.

### 9.1.8 Intervjuguide

Intervjuguiden er laget på bakgrunn av oppgavens opprinnelige problemstilling knyttet til individuell læring og organisatorisk læring. Denne bygget på min forforståelse av læring i veiledning i læring i kollegaveiledning, og hva organisatorisk læring er.

Jeg jobbet frem spørsmål og koblet spørsmålskategoriene mot fagbegreper eller teori. Dette hadde jeg gjort både bevisst og ubevisst allerede gjennom forkunnskap og spørsmålsbolker jeg anså som interessante i forhold til læring og kollegaveiledning. Det å gjøre denne kunnskapen eksplisitt, spisset fokuset mitt og selve intervjuguiden og medførte flere kategorier og bedre spørsmål gjennom å lese seg opp på teorien igjen. Dette er et ledd i en

hermeneutisk forskningsprosess ved å gå flere runder med stoffet jmf. den hermeunetiske sirkelen.

Gjennomgang to og tre av intervjuguiden innebar kobling av spørsmålskategorier opp mot teori, dette gjorde intervjuguiden mer strukturert og spisset intervjuguiden mot læringsbegrepet og teori om kollegaveveiledning. Dette var en viktig del av utformingen av intervjuguiden og har vist seg som sentral i ettertid med tanke på relevante resultater. Denne studien har anvendt en middels grad av struktur eller semistrukturert intervju, dette innebærer at det er åpenhet for at intervjuobjektene kan ta opp egne temaer og innspill, men at intervjuer skal sørge for at temaene som er forhåndsbestemt blir tatt opp i løpet av intervjuet. Jacobsen (2015) beskriver at en grad av strukturering og dermed utvelgelse i et idealistisk kvalitativt perspektiv kan kritiseres for å være noe som lukker studien og at forskeren ikke beholder et åpent sinn. To viktige aspekter ved dette er at det alltid vil være en grad av prestrukturering gjennom forskerens forkunnskaper og at om en går for bredt vil dataene bli for komplekse og vanskelige og tolke på en god måte. Det å formalisere denne forkunnskapen kan føre til at den blir eksplisitt for leser og forsker selv (Jacobsen, 2015). Denne prestruktureringen gjennom intervjuguide (vedlegg 3) er en viktig del av denne studien siden intervjuguiden ble laget ut fra eksisterende forkunnskaper om veiledning og læring. resultatene og kategoriene som ble satt opp i forkant av studiens intervjuer ville sett annerledes ut om den hadde blitt gjennomført med min forståelse ved studiens slutt. Et annet sentralt element er at intervjuene i seg selv også innebar en læringskurve både knyttet til intervjuteknikk og til forkunnskaper jeg opparbeidet meg gjennom intervjuene, spesielt knyttet til arbeidsrammer og bedriftens organisering av kollegaveiledning. Dette førte til at forkunnskapen om den lokale konteksten økte gjennom svarene intervjuobjektene kom med. Dette medførte at jeg stilte andre oppfølgingsspørsmål og spørsmål for å bekrefte og avkrefte informasjon jeg hadde fra før opp mot intervjuobjektene egen forståelse av temaet. Målet var ikke å generalisere, men å bruke den nye informasjonen til å forstå opplevelsen av kollegaveiledning på et dypere nivå. Dette beskrives nærmere i studiens kapittel om hermeneutikk.

### 3.1.9 Databehandling

Det ble anvendt lydopptak under intervjuene hvor diktafonen ble lånt av biblioteket ved Universitetet i Agder noe medførte ekstra sikkerhet gjennom rutiner for destruering av minnekort etter innlevering (UIA, 2019). Låneperioden var på 2 uker, jeg valgte å overføre

lydfilen til en passord beskyttet harddisk samme dag som intervjuet og slettet filen fra diktafonen.

Alle opptak og transkriberinger ble gjennom forskningsprosessen lagret på passord beskyttet harddisk, og som backup hadde jeg en minnepenn som oppbevares i en låst boks utenom brukstid. Personopplysninger som fremkommer i samtykkeskjema (navn, mail/telefonnummer) blir oppbevart separat på passord beskyttet harddisk, fysiske ark ble oppbevart i låst boks. Databehandlingen er godkjent av norsk senter for forskningsdata (NSD), og søknad og vurdering i sin helhet er vedlagt (Vedlegg 2)

### 3.2.1 Intervjusituasjonen

I forkant av intervjuene leste jeg meg opp på spørsmålene og innholdet i intervjuet slik at jeg kunne alle spørsmålene, intensjonen var at samtalen skulle bli så naturlig som mulig. Jeg leste meg opp på intervju som datametode og tok med meg anbefalingene i Befring (2015) inn i intervjusituasjonen, Befring (2015) fremhever tillitsfremmende rekkefølge på spørsmål der man starter enkelt og konkret og så går videre til vanskelige spørsmål. Videre fremheves det å ikke favorisere noen svar foran andre gjennom å være ledende i spørsmålsformuleringen, og det anbefales å oppfordre til at informantene svarer oppriktig (Befring, 2015). Dette fremhevet jeg i oppstarten gjennom å si det var greit at informantene ikke hadde svar på enkelte spørsmål siden dette i seg selv kunne være viktig informasjon og at jeg ikke ønsket et oppdiktet svar eller noe de trodde kunne være relevant, men som de selv ikke egentlig mente.

Gjennom min kontaktperson hos bedriften booket jeg et rom i en skjermet og stille del av bedriften. Grunnen til dette var at intervjuobjektene ikke skulle bli forstyrret av omverdenen og være redd for at kollegaer kunne høre hva de sa gjennom veggene. Jeg satte varigheten av intervjuet til 1.5 timer, hensikten var at selve intervjuet skulle ta en time og 15 minutter og at det var satt av tid til spørsmål om studien og en avslutning der det var rom for å ivareta informantene om vi kom innom sensitive eller vanskelige spørsmål i intervjuet. Jeg hadde også booket rommet for 2 timer for å ta høyde for forsinkelser og slik at det ikke skulle komme noen og overta rommet rett etter intervjuet var avsluttet og dermed se hvem som ble intervjuet dette var et grep for å sikre høyere grad av anonymitet.

I intervjusituasjonen hadde jeg med kaffe, vann og smoothie for å skape en avslappet og behagelig situasjon. I oppstarten av intervjuet hadde jeg bevisst lagt inn en bli kjent del, der jeg og intervjuobjektene fikk presentere seg litt mer uformelt, for å skape en relasjon.

Hensikten var å ivareta informantene og skape trygghet for begge parter noe som kan føre til mer åpne svar.

Jeg opplyste om tidsrammen og hvilke roller vi hadde i intervjusituasjonen, der jeg som intervjuer hadde ansvar for å holde tiden og strukturere samtalen mens de som intervjuobjekter skulle svare ut fra sin forståelse og komme med sine egne meninger.

Etter dette gikk jeg inn på hva studien omhandlet og hensikten og om de hadde noen spørsmål knyttet til samtykke, og rettigheter. Basert på Jacobsen (2015) anbefaling opplyste jeg om at jeg ville ta noen notater underveis uten at dette skulle tolkes som positivt eller negativt, men som hjelp til meg som intervjuer. Før intervjuet startet ble skriftlig samtykke innhentet, og jeg startet båndopptaker og intervjuet offisielt med spørsmål fra intervjuguiden.

Intervjuet var semistrukturert og jeg informerte om at det var en intervjuguide, men at jeg ville gå dit samtalen førte oss naturlig og heller hente oss inn eller strukturere samtalen i større grad om jeg følte den gikk utenfor temaet. Dette var en bevisst avklaring fra min side slik at det ikke skulle oppleves som negativ at jeg stoppet intervjuobjektene om de gikk utenfor temaet. Jeg snakket også litt om intervju som samtaleform og sa at stillhet og stopp var helt greit og naturlig i denne samtalen siden det er vanskelige temaer der man trenger å tenke seg om, og jeg som intervjuer ville også trenge noen stopp for å strukturere samtalen. Når disse stoppene oppstod var jeg bevisst på å uttale hva som skjedde ovenfor intervjuobjektene ved å si for eksempel *«nå skal jeg bare se på intervjuguiden slik at vi har fått med oss alt gi meg noen sekunder»*. Jeg var også bevisst på å gi intervjuobjektene rom for stillhet i intervjuet, hvor god jeg som intervjuer var på dette punktet varierte alt etter samtals tempo/engasjement og hvor interessant jeg syntes det de sa var. Jeg tok meg selv i å stille raske oppfølgingsspørsmål når jeg var ivrig på ett tema eller når de beskrev noe jeg var interessert i. Dette var noe jeg ble bedre på etter hvert som jeg fikk mer erfaring med intervjusituasjonen og prøvde å skape rom for at intervjuobjektene kunne komme med egne tanker og tema inn i intervjuet i tråd med semistrukturerte intervjuer. Jeg anvendte gjennomgående flere samtaleteknikker fra veiledning med spesiell vekt på parafrasering for å bekrefte min forståelse av hva de sa underveis, dette var et viktig grep for å sikre riktig forståelse av hva intervjuobjektene faktisk mener med det de sier. Parafrasering viste seg å bli metodisk viktig siden det er den eneste måten jeg hadde for å bekrefte min forståelse og tolkning av resultater på grunn av innlegget jeg har gjennomført hos bedriften.



Videre brukte jeg aktiv lytting for å vise interesse for hva de sa, jeg matchet deres følelsesmessige reaksjoner knyttet til det de sa. Jeg brukte oppsummering av det som hadde blitt sagt før når jeg stilte oppfølgingsspørsmål eller spørsmål knyttet til utdypning, dette anser jeg som grep som førte til mer presise utdypninger av intervjuobjektens utsagn. Disse samtaleteknikkene ble brukt både bevisst og som automatiserte responser, men etter transkribering ser jeg dem som gjentakende teknikker.

I avslutningsfasen av intervjuet la jeg inn en stopp der jeg gikk gjennom hele intervjuguiden for å se om vi hadde dekket alt. I de intervjuene vi hadde brukt mye tid valgte jeg å ekskludere spørsmålskategorien knyttet til annen form for læring, denne kategorien har vist seg å ikke være relevante for studiens endelige problemstilling. Jeg avsluttet intervjuene med å åpne for spørsmål knyttet til studien, og om det var noe intervjuobjektene satt inne med som burde vært med i intervjuet

### 3.2.2 Transkribering

Jeg lånte lydopptaker fra biblioteket ved Universitetet i Agder; denne hadde veldig god lyd kvalitet og det var kun noen få ord som ikke kunne transkriberes på grunn av mumling. Videre anvendte jeg transkriberingsprogrammet F5, dette programmet lagrer data lokalt på pc-en eller i mitt tilfelle på en passord beskyttet harddisk/minnepenn. F5 inngår i Software pakken studenter ved universitetet i Oslo har tilgang til og jeg anvendte F5 på bakgrunn av anbefalinger fra en student ved UIO. Etter å ha prøvd programmet valgte jeg selv å kjøpe det siden jeg anså det som en stor tidsbesparelse å anvende programmet. Dette programmet hadde funksjoner som senere viste seg å være en metodisk nyttig faktor.

Programmet har en automatisk funksjon som generer tidsstempel for sitatene noe som er nyttig i analysearbeidet i hermeneutisk tilnærming. Tidsstempelet gjør det lett å sjekke sammenhengen, konteksten og tematikk svaret kommer under, dette har vært en viktig del av tolkning av sitater i ettertid.

Programmet har også programmerbare snarveier for spoling, start og stopp. Jeg satte opp programmet slik at hver gang jeg trykket play så gikk programmet 3 sekunder tilbake i lydfilen, dette gjorde at jeg kontinuerlig fikk bekreftet at transkriberingen var riktig. En annen funksjon i F5-programmet som var en styrke for analysearbeidet er funksjonen hvor en kan lage snarveier for hvem som snakker, ved ett tastetrykk tilegner programmet

«intervjuer» eller «informant 4». Dette er tidsbesparende i transkriberingen og videre i sortering og analysering siden programmet gjør det enkelt å identifisere hvilken informant som har sagt noe i de ulike sorteringsrundene.

For å gi dataene mest mulig kontekst valgte jeg gjennomgående å transkribere ordrett, med pauser og små mellom ord, begrunnelsen er at disse aspektene kan bety noe for hvordan det som blir sagt tolkes. Sitatene som er direkte sitert i studien har deretter blitt skrevet om til sitater som er lettlese og har god grammatikk, men har beholdt sin opprinnelige mening i størst mulig grad. Dette blir utdypet i analysedelen av metodekapitlet. Jeg valgte å ikke transkribere særlig sensitiv informasjon som kunne true anonymitet, og unnlot også å transkribere sitater som omhandlet avslørende informasjon om en tredjepart. Disse unnløttelsene er basert på ønsker fra intervjuobjektene og egen skjønsmessig vurdering.

### 3.2.3 Fortolkningsprosessen

Fortolkningsprosessen i hermeneutisk tilnærming skjer på grunnlag av forskerens egen fortolkningsramme eller forståelseshorisont der en forsøker å forstå teksten eller personens utsagn. Tolkningsprosessen blir dermed en veksling mellom det å trenge inn i teksten og å det å vende tilbake til sin egen referanseramme. På denne måten kan man stadig komme dypere inn i tekstens og forstå den på et dypere nivå mens forskerens egen referanseramme stadig nyanseres og blir fordypet gjennom arbeidet (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2011).

Forskningsprosessen har ført til en økende bevissthet rundt hermeneutisk tilnærming som forskningsmetode, denne har kommet gradvis der kunnskapen var lavere i utforming og gjennomføring av intervjuet og videre økte gjennom transkribering og analyse av data.

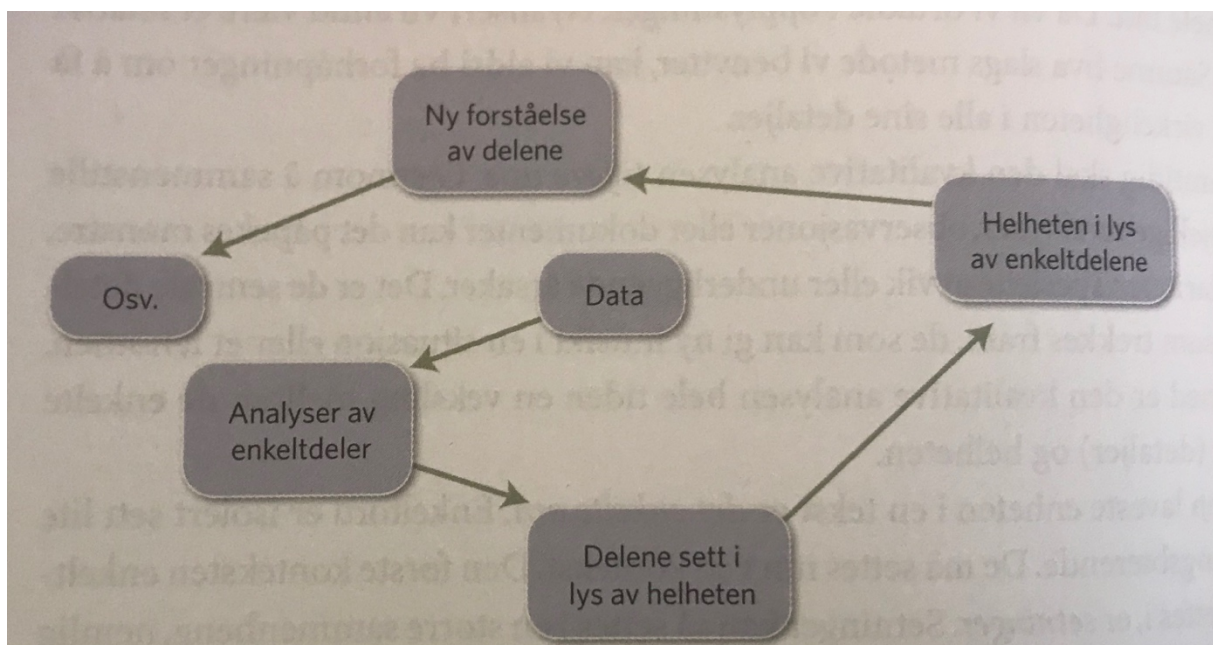
Det samme må sies om kunnskapen knyttet til oppgavens hovedtematikk som er kollegaveiledning og læring. Forståelsen av læring i den lokale kollegaveiledningen har vært en gradvis prosess som startet bredt på generelle læringsteorier og videre dypere inn i teori som omhandler læring i veiledning. Når læringsteoriene som ble presentert i teoridelen ble utforsket og skrevet medførte dette at jeg så veiledningsmetodikk og veilederkompetanse i ett nytt lys. Gjennom dette kunne jeg koble læringsteori og veiledningsmetodikk sammen og se sammenhenger mellom veileders eller deltakernes veiledningskompetanse og mengden læring.

Veiledningsteoretisk startet jeg bredt med å skrive om alle de sentrale retningene i norsk veiledningsteori, hvor mange av disse retningene ikke ble en del av den endelige studien ettersom de ikke belyser resultatene og den lokale veiledningspraksisen.

En annen prosess som påvirket forståelsen i stor grad var å se på hva informantene hadde av felles refleksjoner, altså fenomener som flere informanter beskrev. Dette førte til at jeg oppdaget fellestrekk i datamaterialet og videre i kollegaveiledningen dette bidro til å spisse studien.

### 3.2.4 Analyse og tolkning av resultater

Den hermeneutiske spiral er oppgavens metode for tolkning. Dette innebærer en bevegelse mellom bestanddeler i form av ord, setninger, og avsnitt, som videre bides elementene sammen og ses i en større helhet, dette kan føre til alt en ser delene i et nytt lys og at analysen utvides nøye via gjennomgang av de enkelte bestanddelene (Jacobsen, 2015 s.198). Jacobsen (2015) illustrerer denne gjennom en modell:



Modell 2 (Jacobsen, 2015, s.198)

På et praktisk nivå vil analysen bestå av fire deler. Der den første består av å dokumentere de resultatene en har fått inn gjennom intervjuer eller observasjon, dette innebærer en utskrivning av datamaterialet (Jacobsen, 2015) I denne studien gjennom fullstendig transkribering av intervjuene for å skape mest mulig kontekst å tolke ut fra. På dette nivået er dataene i denne studien kun sortert etter hvem som har blitt intervjuet

Del to består av å utforske materialet nokså for å se om noe peker seg ut i dataene. Del to og tre har vært en parallell prosess i denne studien. Jacobsen (2015) beskriver at del tre består av å systematisere og kategorisere uoversiktlige data. Dette gjøres gjennom å sortere tekst i kategorier som forskeren selv setter (Jacobsen, 2015)

Arbeidet med analyse har vært en stor del av arbeidsmengden i denne studien.

Fremgangsmåten var å laste inn data i datasorterings programmet NVIVO og opprette kategorier basert på intervjuguiden. Jeg forholdt meg også åpen ovenfor dataene og opprettet nye kategorier underveis når det oppstod tendenser eller noe interessant i materialet.

NVIVO fungerer slik at man kan laste inn transkribert tekstmateriale, merke spesifikke utsagn og tilegne tekstmaterialet én eller flere kategorier.

Videre kan en gå inn i hver kategori og se det samlede tekstmaterialet for en kategori på tvers av intervjuobjektene. NVIVO sorterer automatisk alle data etter hvilken fil, altså hvilket intervjuobjekt som har sagt hva. Dette er sikret dobbelt gjennomtranskriberingsprogrammet F5 tilegner hvert utsagn en identitet gjennom for eksempel informant1 som beskrevet i kapittel om transkribering i metodedelen.

Del fire handler om å binde sammen dataene og å se data i lys av de andre kategoriene. Det kan hende at noe data belyser et mer overordnet tema, at flere personer belyser det samme fenomenet, eller at noen hendelser henger sammen og påvirker hverandre (Jacobsen, 2015). Denne fasen har blitt gjennomført ved å lese gjennom de ulike kategoriene av data og sortere gode sitater i ulike kategorier i et Word-dokument. Dette har vært en prosess som har foregått mellom del og helhet, her representert av sitater, teori og forståelse. Dette har påvirket min forståelse av sitatene gjennom en sirkulær hermeneutisk prosess hvor jeg har beveget meg mellom sitater og teori. Dette har skapt stadig ny forståelse av både sitater og teori. Effektene av dette er at resultatene har påvirket hvilken teori jeg har tatt med i oppgaven og at teorien har påvirket hvordan jeg ser på resultatene, jeg refererer her til modell 2 om hermeneutisk spiral.

Dette har medført tre sorteringsrunder hvor den første handler om sortering i Nvivo. Sortering to innebærer sortering av det jeg regner som gode resultater i lys av oppgavens problemstilling inn i et Word- dokument. Ved sortering to ble det tydelig at studien ikke kunne beskrive organisatorisk læring i tilstrekkelig grad på grunn av mangel på gode beskrivende sitater. Sorteringen fortsatte likevel inn i fase tre der jeg fargekodet de ulike sitatene med gul som representerer et godt sitat og grønn som er et særlig godt sitat opp mot studiens tema. Når jeg videre vurderte sitatene i lys av teori om læring og kollegaveiledning ble det tydelig at kollegaveiledning i den lokale konteksten i stor grad omhandlet råd, tips og handlingsforslag. Slik kollegaveiledningspraksisen fremstod gjennom resultatene omhandlet

den kollegial støtte og oppmuntring, mye råd og praktiske handlingsforslag, og hadde et begrenset læringsomfang utenom dette. Det kan hende at noen av læringsaspektene eksisterer, men dette gjør seg ikke synlig i datamaterialet. Her måtte jeg sterkt vurdere min forforståelse og forventning knyttet til kollegaveiledning, og det gikk opp for meg at jeg hadde antatt at kollegaveiledning var den mest sentrale delen av læringen som forekommer i jobbkonsulenters arbeidspraksis. Dette førte til at jeg nyanserte min problemstilling og endret den til studiens endelige problemstilling:

*Hvordan bidrar kollegaveiledning til læring i jobbkonsulenters praksis? En studie av en arbeids- og inkluderingsbedrift*

Forskningsspørsmål 1: Hvilke faktorer er til hinder for læring i kollegaveiledning

Forskningsspørsmål 2: Hvilke faktorer kan bidra til læringsaspektet i kollegaveiledning.

De resultatene som er direkte sitert i studien har gått gjennom en omskrivning til god grammatisk norsk hvor hensikten er å presentere hva informanten sier og mener slik at det blir presentert på en måte som er lettfattet å lese. Dette ble gjort gjennom å se på konteksten til svaret. Dette inkluderer tidligere samtaleemner og ord jeg har nevnt før som er sentrale, og hvilke spørsmål jeg som intervjuer stiller og bekreftelser jeg som intervjuer har gitt og om disse er ledende ovenfor intervjuobjektet aktuelt. Når intervjuobjektene sier noe som henviser til noe de har sagt tidligere har jeg gått tilbake og sitatet dette for å bekrefte hva de egentlig mener. Det vil uansett være en viss grad av tolkning ut fra egen forståelse av intervjuet og fenomenet intervjuobjektet beskriver, noe som preger både tolkning og oppfølgingsspørsmål jeg har stilt for utdypning i intervjuet. Verktøyene jeg har anvendt i arbeidsprosessen er å beholde tidsstempel og identiteten til intervjuobjektene mens jeg arbeidet med tolkningen av sitatene, på denne måten kan en raskt gå tilbake til det originale transkriberte materialet for å se hvilket spørsmål og i hvilken kontekst sitatet fremkommer i. På denne måten blir sitatet eller delen tolket som en del av helheten i tråd med en hermeneutisk prosess.

Et sentralt aspekt er at studiens resultater er preget av den rekkefølgen intervjuene ble gjennomført. Intervju 1 er preget av at jeg som forsker trenger informasjon om konteksten og arbeidsrammen til jobbkonsulentene, dette medførte noen misforståelser knyttet til arbeidsplassens organisering i form av forskjellen på hva en avdeling var og hva som var team. Dette skaper en misforståelse som er signifikant for intervju 1. Intervjuobjekt 1 tror jeg snakker om veiledning i avdelingssammenheng og på store møter, når deres praksis for kollegaveiledningspraksis er i teamene på ukentlig basis i ett mindre møte. Dette blir

oppdaget sent i intervjuet og medfører en betydelig svekkelse av sitatenes validitet. Ved gjennomlesning og analyse av store deler av dataene ble tydelig preget av dette og at mange sitater ikke kan inkluderes i studien ettersom deres gyldighet og presisjon ikke har tilstrekkelig kvalitet.

Dataene i intervju 2 og 3 er preget av at jeg som intervjuer har større oversikt over konteksten, videre er det to intervjuobjekter med lang erfaring med kollegaveiledning og det som fremstår som gode kunnskaper knyttet til veiledningsfeltet. Denne kombinasjonen fører til at intervju 2 og 3 representerer hoved bidragene til denne studien. Intervju 4 ble utsatt med 10 dager, dette gjorde at noen av resultatene fra foregående intervjuer var bearbeidet i forkant av at intervju 4. Dette medfører at jeg i intervju 4 var mer preget av det jeg hadde lært fra tidligere, og at jeg stiller mer direkte spørsmål for å bekrefte og avkrefte noe av min forståelse og at jeg har noen ledende spørsmål i intervjuet. En annen faktor som svekker intervju 4 sin validitet er at det kommer frem at intervjuobjektet har lest seg opp på kollegaveiledning i forkant, og at dette er noe som preger sitatene. Hovedgrunnen til at sitater fra dette intervjuet ikke har fått en like sentral plass som intervju 2 og 3 handler ikke om kvaliteten på det som blir sagt, men om de overnevnte faktorene som påvirker resultatenes gyldighet i negativ retning. Resultatene fra informant 1 og 4 som inkluderes i studien anses som gyldige og er ikke påvirket av de overnevnte faktorene.

### 3.2.5 Gyldighet i kvalitative undersøkelser

Ved bruk av kvalitative metoder er forskeren selv hovedinstrumentet og validitet i denne typen studier handler i stor grad om «*researcher bias*» dette omfatter forventninger og forutinntatte oppfatninger som kan forstyrre hvordan forskeren ser på og vurderer sine data. Det vil alltid være en viss grad av forforståelse som påvirker forskerens objektivitet. Dette krever at forskeren er selvkritisk som leser og tolker. Det krever også en redelighet og et klart skille mellom hva informantene sier og hva som er forskerens tolkninger. I en forskningsrapport vil det være ryddig å først presentere relevante utsnitt av den en informant sier for så å fortolke og vurdere sitatet (Befring, 2015). Jacobsen (2015) beskriver at alle forskningsprosesser har feil svakheter og manglende presisjon, og at dette er vanskelig å unngå selv om målet i denne sammenheng er å beskrive hvordan disse svakhetene påvirker resultatet til studien.

Forskningsprosessen har for min del medført en gradvis økende bevissthet rundt forventninger og forutinntatte oppfatninger noe som har medført endring av studiens problemstilling og at jeg i arbeidet med resultater og teori har fått ny og dypere forståelse knyttet til kollegaveiledning og læring. Et aspekt ved validitetsbegrepet som er sentralt for oppgavens metodedel er 'deskriptiv validitet'.

Deskriptiv validitet er kvaliteten knyttet til beskrivelser av intervjudata der kravet er entydighet og nøyaktighet (Befring, 2015). Dette er særlig sentralt knyttet til transkribering av intervjuene.

Tolkningsvaliditet omhandler å komme bakom det en informant sier, gjennom å oppnå en dypere forståelse knyttet til intervjuobjektens opplevelser vil man mer presist kunne beskrive informantens perspektiv (Befring, 2015).

Teoretisk validitet handler om å løfte data opp på et teoretisk nivå og på en troverdig måte koble empiri og teori sammen (Befring, 2015). I denne studien er tolkningsvaliditet og teoretisk validitet en sentral del av sortering av resultater, analyse og tolkning av resultater.

### 3.2.6 Intern gyldighet

Intern gyldighet dreier seg om resultatene oppfattes som riktige. I en pragmatisk tilnærming omfatter dette spørsmål om hvorvidt det er sammenheng mellom virkeligheten og forskerens beskrivelse av denne virkeligheten. Jacobsen (2015) beskriver validering gjennom tre trinn. Utgangspunktet er at forskeren vil beskrive en virkelighet som ikke er direkte observerbar, men baserer seg på opplevelser som studieobjektene har.

Det første spørsmålet forskeren må stille seg er om studieobjektene har gitt en sann beskrivelse av virkeligheten. Jacobsen (2015) beskriver at et sentralt aspekt ved riktig informasjon er intervjuobjektens nærhet til fenomenet som skal belyses. Data som kommer fra førstehåndskilder, altså at intervjuobjektet beskriver hendelser de selv har opplevd er de mest pålitelige.

I denne studien er alle intervjuobjektene personer som har førstehåndserfaringer med kollegaveiledning. Videre mener Jacobsen (2015) at en må vurdere hvilken kunnskap informanten har knyttet til det aktuelle fenomenet.

Informantenes erfaringsgrunnlag i denne studien varierer, og det er et stort spenn i fartstid og erfaringsgrunnlag knyttet til kollegaveiledning. Noen av intervjuobjektene i denne studien bidro med flere relevante resultater for studiens tematikk. Informant 2 og 3 utgjør

hovedvekten av undersøkelsens resultater. Et viktig aspekt knyttet til dette er rekkefølgen i datainnsamlingen. Jacobsen (2015) beskriver at forskeren kan oppleve at en gjennom undersøkelsesprosessen tilegner seg mer kunnskap om fenomenet som er i fokus og at dette kan føre til at forskeren blir mer fokusert, og at det blir klarere hva en skal se etter. Jacobsen (2015) viser til Miles & Hubermann som mente at dataene som var samlet inn på slutten av en undersøkelse er de beste. Svakheten med dette er at forskeren gjennom prosessen kan bli blind for nye perspektiver og lete etter informasjon som støtter opp om antakelser som har blitt dannet tidligere i prosessen (Jacobsen, 2015). I denne studien er resultatene fra informant 2 og 3 de største bidragsyterne og dette har en sammenheng med at de er midt i intervjuprosessen. Intervju 1 bærer preg av at jeg som forsker ikke har den samme informasjonen om konteksten og det lokale fenomenet kollegaveiledning i bedriften noe som fører til en gjennomgående misforståelse som preger resultatene i for stor grad. Intervju 4 bærer preg av at informanten har lest seg opp på kollegaveiledningsteori i forkant. Videre har intervjuet blitt flyttet en uke frem i tid fra de andre intervjuene og jeg som forsker har begynt å bearbeide dataene noe som preger hva jeg ser etter og står i større fare for å lete etter informasjon som støtter mine tidligere antagelser. Denne faren er der gjennomgående i prosessen, men er forsterket i intervju 4.

Jacobsen (2015) beskriver videre at data som kommer fra kilder uten klare motiver for å lyve, data som kommer fra flere ulike kilder, og data som kommer uoppfordret fra en informant er verdt og legge vekt på. I denne studien er det en fare for at informantene har motiver for å lyve eller pynte på sannheten gjennom at de vil fremstå som flinke og/eller kunnskapsrike. Grep som er gjort for å motvirke dette er at det i oppstartsfasen av intervjuet, ble informert om at jeg som forsker ikke var interessert i fabrikkerte eller oppdiktete svar og at om de ikke svarte på et spørsmål eller ikke hadde noen opplevelser knyttet til noe kunne gi meg like god informasjon som at de hadde det. Gjennomgående i intervjuene sørget jeg for å bemerke at jeg var glad for at de var ærlige når informantene sa de ikke hadde noe og komme med på et spørsmål, dette fokuset viste seg i transkriberingene og ble gjennomført i stor grad. Dette kan ikke motvirke at informantene lyver eller pynter på sannheten men minimere faren for det noe.

Jeg hadde også bevissthet rundt at spørsmålstillingen skulle være minst mulig ledende både i arbeidet med intervjuguide og i selve intervjusituasjonen gjennom oppfølgingsspørsmål. Sett i lys av transkriberingene lykkes jeg i stor grad med dette men i noen tilfeller lykkes jeg ikke i denne sammenheng. Resultatene som fremkommer i forbindelse med ledende spørsmål har



enten ikke kommet med i studien eller blitt nøye redegjort for i presentasjonen av resultatet. En effekt som er vanskelig å måle og kontrollere er at tidligere ledende spørsmål eller spørsmålene i seg selv kan legge føringer for hva intervjuobjektet tror jeg som forsker vil snakke og høre om. Gjennom sortering av sitater har jeg vært nøye med hvordan resultatet har fremkommet.

### 3.2.8 Svakheter i forskningsdesignet

I et hermeneutisk perspektiv er min forforståelse både en styrke og en svakhet i studiens tolkningsarbeid, på den ene siden kan den utdype visse kategorier og beskrive noen fenomener og hendelser på et dypere nivå, samtidig vil det fokusere studien mot det forskeren finner interessant og dermed prege tolkningen av materialet. Denne studien har begrenset seg til å se på læring og kollegaveiledning dette fører til en avgrensning og et fokus for innhentning, tolkningen og rapportering av materialet. Det er flere kategorier med data som kunne blitt tolket men som ikke belyser oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Studien inneholder som beskrevet tidligere to intervjuer av totalt fire med begrenset gyldighet dette er en svakhet gjennom mindre data og at to av intervjuobjektene er i samme veiledningsgruppe, det kunne vært interessant å tolke deres opplevelser av læring i veiledning opp mot hverandre, det er ikke mulig i denne studien siden ett av intervjuene som representerer samme veiledningsgruppe i stor grad er ugyldig.

Når det kommer til utvalg er alle intervjuobjektene kvinner og det kunne vært nyttig for studien og ha representanter fra flere kjønn i sitt utvalg. Det er også gitt en bestilling til avdelingsleder knyttet til informasjonsrike informanter, dette er et kalkulert valg for å få mest mulig innsikt og informasjon om temaet men medfører også en fare for at ideelle scenarier beskrives for å stille kollegaveiledningspraksisen i best mulig lys eller at sannheten pyntes på.

Når det kommer til valg av forskningsmetode, kunne en gyldig observasjon av kollegaveiledningspraksisen bidratt til å belyse oppgavens problemstilling.

Videre opp mot studiens forskningsspørsmål 2 kunne fokusgruppeintervju med felles refleksjon rundt læringsaspektet belyst flere aspekter knyttet til læring i kollegaveiledningspraksisen. I metoddelen nevnes det at det ikke er mulig å kontrollere tolkningen av sitatene i ettertid på grunn av et kurs jeg holdt knyttet til kollegaveiledning, dette er et aspekt som kunne styrket studiens tolkningsvaliditet.

## 4.0 Resultater

### 4.1 Innledning

Slik veiledningen fremstår gjennom resultatene er det i stor grad rådgivning, og tips samt ventilering, suksesshistorier og støtte som er hovedinnholdet i den formelle veiledningen. Kontrakter, strukturelle avklaringer og rammer kunne bidratt til dette. Læringsaspektet i veiledningen omhandler direkte råd og feilkorrigering, denne studien har beskrevet enkeltkretslæring, ut fra oppgavens resultater fremstår dette begrepet dekkende for store deler av læringen i den formelle, lokale kollegaveiledningspraksisen.

Et læringsaspekt som gjør seg tydelig i resultatene er at formell kollegaveiledning ofte at deltakerne får en større oversikt over hvilke kunnskaper de ulike kollegaene innehar og dermed kan ta kontakt med disse kollegaene utenfor den formelle kollegaveiledningssettingen.

Resultatdelen vil belyse at mange aspekter ved studiens teori knyttet til veiledning og læringspotensialet som ligger i arbeidsformen strukturert kollegaveiledning ikke blir utnyttet i den lokale kollegaveiledningspraksisen. Det kan hende at noen av læringsaspektene forekommer, men ikke slik det fremstår ut fra studiens resultater. Det er fire hovedtrender i datamaterialet på tvers av informantene:

- Et ønske om mer refleksjon i veiledningen
- Et ønske om struktur og avklaring av innholdet i veiledningen
- Viktigheten av å bli møtt på følelser
- Tryggheten er større i uformell kollegaveiledning

I resultatdelen av studien vil det anvendes fiktive navn for informantene for å sikre deres anonymitet.

#### 4.1.1 Læring i kollegaveiledning

Læring i kollegaveiledning vil beskrive læringen informantene opplever i bedriftens veiledningspraksis. Et aspekt i læringen er at det skaper bevissthet rundt hvem som er gode på ulike aspekter av jobben og at jobbkonsulentene kan benytte hverandres kunnskaper.

Maria: «Noen ganger står jeg fast med noe som er vanskelig å da har jeg fokus på hvem som er gode på dette. Ja den kollegaen kan jo masse om dette kanskje jeg skal ta henne med i samtalen med jobbsøker. Vi har nok fått en større bevissthet rundt hvem som er god på hva og hvordan vi kan bruke hverandre i teamet.»

Eva: «Det handler om at vi er gode på forskjellige ting, så jeg kan få tips rundt NAV sine virkemidler, eller annet som gjør at en arbeidsplass ønsker å ansette min jobbsøker.»

Silje: «Absolutt jeg har helt klart lært veldig mye, jeg har mye flotte kollegaer med masse kunnskaper... Vi har mye forskjellig bakgrunn som gjør at en får en litt andre input... Vi prøver å utnytte hverandres bakgrunn og hva vi er gode på.»

Dette viser at jobbkonsulentene gjennom kollegaveiledning har blitt bevisst på flere av de kunnskapene den enkelte ansatte innehar og videre kan ta kontakt med en kollega for å få hjelp eller samarbeide.

Maria beskriver også å lære noe av å jobbe sammen med de personene som har ulik kunnskap enn en selv:

«Ja, absolutt, og det gjør jo at jeg utvikler meg, selv om jeg ikke vil greie det like bra som den som har mer kunnskap så får jeg lærdom av andre som er bedre enn meg.»

Maria beskriver at hun gjennom samarbeid med andre lærer av hvordan de arbeider, uten å øyeblikkelig kunne gjøre det like bra. Eva beskriver som eksempel NAV sine virkemidler her det snakk om læring innenfor deler av mesterlærebegrepet og videre Vygotsky sin sosialkonstruktive læring. Dette sitatet viser at kollegaveiledning tydeliggjør kunnskapen de ulike jobbkonsulentene har og har potensiale til å fasilitere læring utenfor den formelle kollegaveiledningen gjennom at kollegaene kan kontakte de personene som har kunnskaper de selv mangler.

Videre svarer Maria at hun gjennom kollegaveiledning har hørt andre snakke om hvordan de løser sine saker, for så å ta med løsningen i egen arbeidspraksis.

Maria: «Ja absolutt det har jeg gjort mange ganger, og det er jo også fordelen med å høre andre snakke om ting, og hvordan de har løst det. Da tenker jeg at det kan også jeg prøve, det er ikke sikkert det klaffer akkurat sånn som det blir forklart, men du kan jo få noen ideer.»

Dette sitatet er ikke utelukkende om kollegaveiledning, men også andre former for kontakt med kollegaer. Sitatet kan tolkes som at Maria lærer av å høre andre snakke om ting og hvilke løsninger de har valgt for så å tenke gjennom om en kan prøve dette selv. Som hun beskriver er det ikke sikkert at utfallet blir det samme, men at det de andre snakker om kan gi ideer og innspill til egen praksis. Her er både Vygotskys sosialkonstruktivistiske læring og individuell/psykologisk konstruktivistisk læring sentral. Konstruktivistisk veiledning slik Skagen (2013) beskriver kan være nyttig i denne sammenheng, for det første gjennom økt oppmerksomhet rundt veiledningsgruppens ulike kunnskapsgrunnlag. For det andre gjennom hvordan en tolker situasjonen veisøker står i her kan det oppstå refleksjon og perspektivbelysninger.

Disse sitatene viser at Maria opplever sosialkonstruktivistisk læring i den formelle kollegaveiledningen og at veiledningen kan føre til læring utenfor den formelle settingen. Et viktig aspekt er at det kun er Maria som beskriver denne formen for læring, de andre informanter beskriver at læringseffekten hovedsakelig omfatter råd, tips, og kontakter en kan anvende i den formelle kollegaveiledningen. Maria sine beskrivelser er interessante fordi den viser at det er et potensiale for læring i kollegaveiledningen i den lokale konteksten som ikke prioriteres eller utnyttes. Studien vil se nærmere på dette i drøftingsdelen opp mot forskningsspørsmål 2 om hvilke faktorer som kan bidra til læring i kollegaveiledning.

#### 4.1.2 Positive effekter

Denne kategorien springer ut av tolkningsarbeidet og er en sorteringskategori for andre positive effekter av kollegaveiledning enn læring. Det er nemlig ikke sikkert at læring er hovedfokuset i den lokale kollegaveilednings praksisen. Det interessante med denne kategorien sett i lys av studiens problemstilling og forskningsspørsmål knyttet til hva som bidrar og er til hinder for læring i kollegaveiledning er at den beskriver andre aspekter ved veiledningen som jobbkonsulentene anser som viktige. Som resultatene vil vise er det noen behov som oppstår i arbeidspraksis som må dekkes før en er i stand til å ha et læringsfokus i veiledningen.

#### 4.1.3 Emosjonell støtte og skillet mellom privatperson og profesjonell.

Kollegaveiledning har en positiv effekt gjennom at den hjelper jobbkonsulentene i en kompleks arbeidshverdag med mange profesjonelle roller: De er nærmeste veileder for jobbsøker ute i arbeidspraksis, salgsperson og samarbeidspartner ovenfor praksissteder, og samarbeidspartner med NAV som stiller resultatmål til jobbveilederne. Slik som resultatene vil beskrive er dette utfordrende å stå i alene.

I studiens innledning ble Skagen (2012) sine beskrivelser av veiledningens rolle i et kunnskapsamfunn med økt grad av individuell uavhengighet beskrevet. Dette fører til en økt individuelt ansvar, som fører til et økt hjelpebehov hos det enkelte individet. Den sammensatte rollen og følelsene jobbkonsulentene må håndtere gjør seg tydelig gjennom valg av tematikk i kollegaveiledningen.

*Karen: «Det som kommer opp i kollegaveiledning er jobbsøkerne, prosessene jobbsøkerne står i, vår egen relasjon til jobbsøkerne og vår relasjon til arbeidsgivere, suksesshistorier, videre kontakten med NAV og hvordan vi opplever prosessen som helhet.»*

Den komplekse rollen gjør seg også tydelig når Maria beskriver hvilken type kollegaveiledning som har hatt størst effekt for henne i jobben som jobbkonsulent:

*Maria: «Jeg tenker på de veiledningene hvor jeg har fått veiledning på både konkrete ting og meg som menneske, det har hatt mye mer betydning for utvikling av meg i den rollen jeg har som jobbkonsulent og som privatperson. Jeg er jo ikke bare en jobbkonsulent, jeg er jo et menneske i jobben også. Jeg har lært utrolig mye om meg selv gjennom en sånn større type veiledning ja.»*

I starten av sitatet omtaler Maria veiledning hvor en ser på både konkrete ting, seg selv som menneske, og at dette har ført til læring både som jobbkonsulent og som privatperson. Det kan tolkes slik at det Maria beskriver som en «større type veiledning» er en veiledning hvor en tar for seg mer enn bare saksforholdet og ser på personen bak rollen som jobbkonsulent. Silje beskriver også utfordringen med å være i en profesjonell rolle i møte med mennesker.

Silje «Når jeg får en bra kollegaveiledning så hjelper det meg å sortere mine egne følelser i møte med en sak, og det å skille på hva som er personlig altså meg og hva som er saken er viktig... her trenger vi som kollegaer hjelp av hverandre.»

Dette kan forstås som at god kollegaveiledning kan bidra til å sortere egne følelser og avgrense den profesjonelle rollen og jobbkonsulentene som privatpersoner. Maria beskriver videre å få hjelp av kollegaer til å løfte blikket når en er følelsesmessig involvert i en sak. Eva opplever at kollegaveiledning hjelper på ansvarsfølelsen og hindrer å bli utbrent

Eva: «Jeg har veldig stor tro på kollegaveiledning når det kommer til å ikke bli utbrent eller føle på for mye ansvar, det er veldig godt og kunne dele med noen, bare det å snakke om det gjør ting lettere.»

Maria beskriver at kollegaveiledningen hjelper på å heve blikket og skifte perspektiv:

Maria: «Jeg tror det er siden jeg blir møtt på følelser, for eksempel at jeg er irritert og de andre sier at det er ikke så rart. Å så tror jeg vi er mange som har et litt negativt fokus når vi opplever vanskelige ting. Så du får litt backup når du ser litt svart på ting, og tenker at det er jo faktisk en annen måte å se dette på. Den måten å tenke på overfører jeg jo til andre situasjoner også privat.»

Dette tolker jeg som at det er viktig for Maria å bli møtt på følelser i veiledningen, og at støtte fra kollegaer er en viktig faktor for god veiledning. Videre i sitatet kommer «det var jo en annen måte å se dette på» dette kan tolkes som at Maria setter pris på nye perspektiver i veiledningen. Det å bli møtt på følelser, få støtte og noen nye perspektiver er læring som Maria tar med seg som jobbkonsulent og som privatperson.

Her er det en stor affektiv komponent, aspekter fra gestaltveiledning og affektive spørsmål har potensiale til å være bidragsytere for å øke nytten og læringen. Jeg vil også dra frem ett aspekt fra Boge et.al (2005) som beskriver at følelser er kroppslige reaksjoner i ulike situasjoner og at bevissthet rundt hva som ligger bak disse kan føre til læring i veiledning.

Det kan også være relevant å dra inn praktisk yrkesteori som beskriver veisøkers verdier, erfaringer og kunnskaper. Sett i lys av Boge et.al. sin beskrivelse av Vygotskys syn på følelser og læring er den praktiske yrkesteorien i form av verdier kunnskaper og meninger henger tett sammen med følelsesreaksjoner, om noe for eksempel går mot våre verdier, kunnskaper og

erfaringer vil det ofte utløse en følelsesmessig reaksjon. Om en ser følelsene i lys av den praktiske yrkesteorien og vurderer hva som førte til følelsesreaksjonen kan dette føre til læring og refleksjon. En nyttig veilederkompetanse her kan være speiling (Kap. 2.5.3) for å synliggjøre veisøkers følelsesmessige reaksjoner. Videre vil affektive spørsmål og refleksjonsspørsmål være viktige for å utforske reaksjonen og det bakenforliggende.

#### 4.1.4 Suksesshistorier og balanse i det komplekse

Informantene beskriver at suksesshistorier er et fast tema i teammøtene, men at det ikke er strukturert eller i veiledningsform. Suksesshistorier har en positiv effekt og brukes «for å holde hverandre oppe» og for å motivere. Silje uttrykker et ønske om å se på suksessene litt dypere.

*Silje «Jeg tenker at om vi hadde tatt den suksesshistorien og kikket litt på den så ligger det veldig mye veiledning og læring der.»*

Silje beskriver det å se dypere på en suksesshistorie og potensialet for veiledning og læring i dette. Her etterlyses igjen refleksjon og det å gå dypere inn i historien, modeller og runder i veiledning kunne bidratt til at flere faktorer som førte til suksessen kunne kommet frem. Videre kan suksessfokusering og mestringssspørsmål slik som Mathisen & Høygård (2004) beskriver føre til læring gjennom at veisøker selv blir bevisst hva som førte til suksessen. Videre kan andre i gruppen høre om det som lå bak suksessen, det å sette ord på valg og arbeidsmåter som har funger kan føre til bevissthet rundt egen og andres personlige yrkesteori. Det er også et læringspotensiale i å reflektere rundt hva som kunne vært gjort bedre selv om resultatet var en suksess. Videre hvordan man nå vil jobbe videre med jobbsøkeren for å fortsette i en positiv retning.

Karen beskriver at teamet snakker om suksesser og små seiere på veien «for å skape en balanse i alt det komplekse.» Ett eksempel på «det komplekse» beskriver Karen rett i forkant av suksesshistorier, der teamet til Karen har hatt en kveld hvor de har samtaler rundt det å stå i praksisen som jobbkonsulent.

*Karen: «Det er viktig å snakke om følelsene vi har i møte med disse personene. Vi møter jo disse jobbsøkerne i en situasjon der vi må distansere oss og holde oss profesjonelle for å*

*gjøre en god jobb. En kollega har et godt uttrykk: Du kan ikke pusse på diamanten med en skitten klut, hvis du som jobbkonsulent er farget av jobbsøkerens fortid kan du ikke pusse på diamanten sånn at den skinner og kan komme i jobb.»*

Her beskriver Karen at teamet samlet seg for å snakke om vanskelige følelsesmessige situasjoner i egen praksis. Karen beskriver dette som å reflektere høyt sammen og ikke som strukturert kollegaveiledning, men at det hadde vært spennende å ha mer struktur inn i disse samtalene. Jobbkonsulentene har en praksis som er utfordrende emosjonelt sett og det gjør at de har behov for å snakke ut om og de bruker hverandre for å se det positive og mulighetene som finnes og ikke bare det som er begrensningene og det negative.

Disse sitatene viser at suksesshistorier har positive effekter for jobbkonsulentene i praksis men også at det er et potensiale for større utbytte gjennom refleksjon og å se dypere på kriteriene for suksess.

#### 4.1.5 Uformell kollegaveiledning, trygghet og spontane veiledningsbehov

Silje beskriver at uformell kollegaveiledning har hjulpet henne i arbeidshverdagen ved å ha noen å snakke med når det er behov.

*Silje: «Det hjelper meg å sortere følelser, og hva som er sak og hva som er person... Det er også viktig å holde en viss distanse selv om en bryr seg veldig om jobbsøker, en kan lett bli med-avhengig å der trenger vi kollegaer. Det er godt å komme hjem til bedriften når en har vært lenge ute, da er det viktig at det er noen i rommet så en kan snakke med kollegaer om det en har opplevd, så er det viktig at en har fokus på at nå dreier det seg ikke om deg det dreier seg om min sak og meg.»*

Her beskriver Silje uformell kollegaveiledning som skjer spontant i hverdagen. Grunnen til at dette kan kalles veiledning er at det er bevisstheten rundt at det dreier seg om den andres sak og den andre som person. Silje beskriver videre at «vi passer på hverandre gjennom hele uken og har noen små drypp hele tiden.» Dette viser at det forekommer uformell kollegaveiledning eller kollegial støtte gjennom hele uken i Silje sin arbeidshverdag.

Videre beskriver hun at det meste av læringen med andre kollegaer forekommer gjennom uken i uformelle settinger:



Silje: *«Det (å lære) gjør jeg hele tiden... Det er i disse dryppene gjennom hele uken jeg tenker det skjer, også tenker jeg at jeg lærer utrolig mye ute i praksis og av arbeidsgivere.»*

Et viktig aspekt i tolkningen av dette sitatet er at Silje opplever den formelle kollegaveiledningen i sin gruppe som mindre god sammenlignet med den uformelle veiledningen hun opplever mellom betrodde kollegaer. Dette er viktig siden Silje beskriver den uformelle kollegaveiledningen mellom betrodde kollegaer som en av de viktigste læringsøyeblikkene i arbeidshverdagen. Sammenhengene og forskjellene på formell og uformell kollegaveiledning ville vært et interessant forskningstema for en annen studie.

Noe av det samme beskriver Eva i forbindelse med spørsmål om hvordan kollegiet blir brukt i hverdagen:

Eva: *«Det skjer både i formelle og uformelle settinger, ofte når jeg kommer tilbake fra møter tar jeg tak i første og beste kollega.»*

Under spørsmål knyttet til om kollegaveiledning har gjort det lettere å ta opp vanskelige saker svarer Eva:

*«Generelt ja, men det er jo som sagt unntak, hvis jeg føler det blir for vanskelig, så er jo virkeligheten sånn at det er mer behagelig å ikke gjøre det.»*

På spørsmål om kollegaveiledning har gjort det lettere å ta ting opp i hverdagen her svarer Eva:

*«Ja, men det er jo noen jeg er tryggere på enn andre, og disse er det lettere å ta opp sakene med, men det er lettere å ta det opp med de jeg er trygge på.»*

Et viktig aspekt i tolkningen av dette sitatet er at Eva opplever en manglende grad av tillit til formell kollegaveiledning og at hun blir overveldet av mengden råd og tips. Det Eva og Silje beskriver her kan tolkes som at trygghet og det å bli møtt på de affektive aspektene er viktige faktorer for god kollegaveiledning, Silje beskriver at det meste av læringen skjer i det daglige arbeidet med tiltrodde kollegaer. Dette kan tyde på at god formell kollegaveiledning har et større læringspotensial i denne typen praksis om tryggheten hadde vært til stede. Samtidig må

en ta med i betraktningen at den uformelle veiledningen kan oppstå når som helst og ved øyeblikkelige behov, mens den formelle kollegaveiledningen er en gang i uken. Dette gjør at formell gruppe kollegaveiledning får en annen funksjon og ikke kan dekke øyeblikkelige behov slik som den uformelle veiledningen. Karen beskriver også sammenhengen mellom formell og uformell kollegaveiledning. Dette sitatet kommer på bakgrunn av spørsmål om det formelle møte har gjort det lettere å ta kontakt med kollegaer om vanskelige saker utenfor kollegaveiledning

Karen: «*Ja det har det jo selvfølgelig, men samtidig at de er de personene de er.*»

Ut fra dette kan en ikke konkludere med at det er en sterk sammenheng mellom formell og uformell kollegaveiledning som fører til store læringseffekter. Sitatene beskriver i større grad at god relasjon og tillit er et viktig aspekt for god veiledning og at de kollegaene som har gode relasjoner gir hverandre god veiledning/hjelp og læring. Dette er i tråd med Tveiten (2013) sin definisjon av veiledning hvor kvaliteten på relasjonen påvirker kvaliteten på veiledningen i stor grad.

Sammenhengen mellom formell og uformell kollegaveiledning ville vært et interessant forskningstema for andre studier og spesifikt om formell kollegaveiledning kunne økt veilederkompetanse og bidratt til bedre uformell veiledning.

#### 4.1.6 Oppsummering av positive effekter

Kategorien *positive effekter* beskriver at jobbkonsulentene har behov for støtte innenfor en trygg ramme for å håndtere en utfordrende arbeidshverdag. Formell kollegaveiledning vil ha mer avsatt tid og som oftest forekomme når veisøker har fått litt distanse fra hendelsen som skaper veiledningsbehovet. Dette medfører at formell veiledning i større grad vil fokusere på hendelser som har skjedd eller skal skje. Distansen fra hendelsen og at det er avsatt tid gjør at formell kollegaveiledning kan innta en mer reflekterende form hvor en gjennom veilederkompetanse og modeller kan belyse flere aspekter slik som refleksjon, det affektive, løsningsalternativer og planlegging av veien videre. Dette er aspekter som kan bidra til økt læring og utvikling.

Denne studien sikter seg inn på læring i gruppekollegaveiledning, men sitatene viser også interessante funksjoner i den uformelle kollegaveiledningen i hverdagen. Sitatene belyser viktigheten av trygghet og emosjonell støtte i den formelle gruppekollegaveiledningen. Sitatene tydeliggjør at kollegaveiledningen har flere funksjoner og fokuserer på andre ting enn kun læringsaspektet. Det blir også tydelig at formell gruppekollegaveiledningen kun er én av mange deler av læringsarbeidet som forekommer i jobbkonsulentenes praksis.

#### 4.2.0 Fallgruver og negative faktorer i kollegaveiledning

Studiens forskningsspørsmål handler om hva som kan føre til læring og hva som er til hinder for læring i veiledning. Resultatkategorien fallgruver og negative faktorer kan være interessant ettersom den kan belyse negative faktorer som hindrer god veiledning og dermed læring i kollegaveiledningen. Hensikten med denne kategorien er å belyse de opplevde negative aspektene i veiledningen, og hvordan disse kan hindre læring og utvikling. Denne delen av oppgaven vil videre se på hvilke grep, sett i lys av studiens teori, som kunne økt læringsutbyttet.

##### 4.2.1 Kollegaveiledning eller kollegarådgivning?

Sitatene under beskriver en gjennomgående trend i datamaterialet, det er et uttrykt ønske om mer refleksjon og en bevissthet rundt hva kollegaveiledning er og skal inneholde fra informantene Silje, Maria og Eva.

*Silje: «Jeg trenger avgrensede spørsmål og refleksjon på akkurat det jeg sliter med sånn at jeg kan tenke litt annerledes... Vi trenger å ha et mer bevisst forhold til hva veiledning er, det er ikke i denne sammenhengen jeg trenger mange gode råd.»*

*Maria: «jeg syntes ofte vi er lite bevandret i veiledningsmetoder så jeg tror en del kan være litt frustrert siden de ikke skjønner gangen i metoden. Også havner vi liksom over i en rådgivningsgreie litt ubevisst, noen av oss tenker jo at det var jo ikke det vi skulle gjøre nå, vi skulle jo fokusere på andre ting enn hva som var riktig jobb for jobbsøker.»*

Eva opplever også at det er noen begrensninger i kollegaveiledningsformen gruppen har:

*«Det kan bli litt overveldende hvis du får mye råd og mange meninger som er ustrukturerte og så avbryter vi hverandre, det er nok på grunn av mangelen på struktur... Vi kunne nok vært bedre på forberedelse og hatt mer struktur.»*

Jeg tolker det slik at en mangel på struktur fører til frustrasjon eller å bli overveldet hos informantene, siden gruppen faller inn i et fast mønster hvor en går inn i en rådgivningsmodus på grunn av manglende forståelse for veiledningsmetode eller uavklarte behov hos veisøker. Eva opplever det som overveldende med mange råd og meninger uten at disse blir lagt frem på en strukturert måte og mener gruppen kunne forberedt seg bedre.

Sett i lys av denne oppgavens teori om veiledning versus rådgivning vil den lokale kollegaveilednings praksisen falle mer innenfor kollegarådgivning. Sett i lys av Tveiten (2013) sin beskrivelse av rådgivning vil dette medføre et større fokus på direkte råd som videre legger føringer for den andres avgjørelser. Veiledning fokuserer i større grad på veisøkers egen refleksjon og utarbeiding av egne løsninger. Både veiledning og rådgivning kan være nyttig for veisøker, men problemet oppstår når veisøkers forventninger og behov ikke dekkes. Jeg tolker det slik at praksisen med rådgivning kombinert med at kollegaveiledningen beskrives av informantene som en uavklart praksis uten fastsatte rammer, kontrakter, avtaler rundt innhold eller kommunikasjonsregler kan føre til frustrasjon. Det er potensiale for mye læring opp mot veilederkompetanse gjennom deltakelse i veiledningen der deltakerne har ulikt nivå av veilederkompetanse og ulike behov for læring. Et grep som kan gjøres er å avklare arbeidsmodellen tydelig i forkant, slik at alle forstår gangen på et overordnet nivå, for så å gjennomføre runden med fokus på veisøker. Om avslutningen av runden blir etterfulgt av en oppsummering om hvordan det fungerte kan denne arbeidsformen fungere som læring opp mot det metodiske aspektet i veiledningen. Dette kan føre til en prosess hvor man følger modellen tett og har et læringsfokus i veiledningen samtidig som gruppen i størst mulig grad fokuserer på veisøker og deres behov.

Metakommunikasjon vil også kunne bidra til læringsprosessen, dette gjelder på flere nivåer. For det første vil det være nyttig gjennom at veileder på en vennlig måte kan styre samtalen gjennom å stoppe opp beskrive at *«nå føler jeg at vi gikk over i rådgivningsmodus og denne fasen handlet om refleksjon.»* Videre at det skapes rom for at gruppemedlemmer som er usikre på strukturen kan sette samtalen på pause og stille spørsmål til hvordan man skal gå

frem: *«nå ble jeg litt usikker på hva du ville fokusere på, kan du forklare?»*

Metakommunikasjon kan også hjelpe veisøker gjennom at veisøker etter runder kan si: *«nå føler jeg vi gikk litt utenfor min bestilling om refleksjon».*

Som Lauvås et.al (2016) beskriver er balansen mellom struktur og frihet i kollegaveiledning viktig fordi for mye struktur kan føre til færre bidrag og for lite struktur kan føre til ufokuserte samtaler. Et kjernepunkt i denne sammenheng er å være bevisst rundt hvor veiledningsgruppen er i sin læringsprosess knyttet til veiledningsmetodikk. Om gruppen ikke er sikker på metoden eller strukturen som skal gjennomføres må man vurdere om et større fokus på selve metoden i en periode kan være nyttig slik at alle i gruppen får en bedre forståelse. Dette fokuset på metoden kan føre til at veiledningen på kort sikt ikke blir like fokusert på veisøkers sak gjennom at forklaringer og stopp i veiledningen tar tid og plass, men på lengre sikt kan dette føre til at veiledningskvaliteten økes. Et annet punkt er å sette av tid til en runde på slutten av veiledningen hvor gruppen i felleskap reflekterer rundt hvordan arbeidsmetoden fungerte.

#### 4.2.2 Dominante samtalepartnere eller frustrasjon rundt mangel på struktur?

Disse resultatene er interessant å se i lys av den forrige resultat kategorien. Dominante samtalepartnere i kollegaveiledningen er en fallgrube som flere av informantene beskriver.

Maria: *«\*peker på seg selv\* Det handler nok litt om frustrasjon, det som er dumt er at hvis jeg også denne gangen blir møtt med en rådgivningssituasjon, så trekker jeg meg jo for det er ikke egentlig det jeg vil ha, og da går rullegardinet ned og jeg kan bli litt provosert.»*

Dette kan tolkes som at Maria tar opp samme sak flere ganger og blir møtt med en rådgivningssituasjon igjen, dette fører til frustrasjon basert på at forventningene til Maria ikke blir møtt. Denne forståelsen av sitatet blir ytterligere bekreftet gjennom oppfølgingsspørsmål knyttet til om det har oppstått en dynamikk i gruppen hvor noen alltid tar opp saker, og at andre er passive slik at når saker blir tatt opp ender det ofte med rådgivning.

Dette sitatet er interessant ettersom det handler om en dynamikk hvor noen er passive og andre er aktive samtalepartnere som Tveiten (2013) beskriver rundt roller og sosiale dynamikker. Aspektet med at veisøker må møtes på sitt behov har tidligere blitt beskrevet, i denne sammenhengen beskrives i tillegg en gruppedynamikk hvor noen tar mer plass enn

andre. Et grep som kanskje kunne hatt effekt var å skape en dynamikk i gruppen slik som Lauvås et.al (2016) beskriver hvor alle får mulighet til og hvor det forventes at alle deltar, bidrar og får hjelp med sine utfordringer. Dette kan gjøres ved å bytte på å være veisøker, anvende strukturer hvor alle gir innspill i de ulike rundene, videre kan veileder stille spørsmål til de passive deltakerne for å involvere disse. Gjennom at alle i gruppen etter tur skal være veisøker og presentere en utfordring i egen praksis vil det bli flere bidragsyttere i veiledningen. Sett i lys av sosialkonstruktivistisk læringsperspektiv vil det at flere deltar i veiledningen gjøre at flere perspektiver, refleksjoner og ulike kunnskapstyper får mulighet til å komme frem. Både individuell kognitiv læring og sosialkonstruktivistisk læring har større potensiale innenfor en ramme hvor flere deltar. Det å anvende disse aspektene i gruppen kan dermed føre til at læringseffekten økes.

Det andre aspektet ved dette utsagnet som er interessant er bevisstheten Maria har rundt å være den som alltid legger frem saken sin, dette kan tolkes som at behovene og ønskene hun har til veiledningen ikke blir møtt i første veiledning. Saken blir derfor tatt opp igjen med håp om å få dekket behovet, men når Maria igjen blir møtt med en rådgivningssituasjon fører dette til at hun trekker seg fra å være involvert i kollegaveiledningen. En konsekvens av dette kan være at det for de andre deltakerne fremstår som gjentakende historiefortelling eller som sutring og klaging slik som Lauvås et.al (2016) beskriver.

I dette enkelttilfellet handler det om et ønske om å få dekket sine behov i veiledningen. Jeg vil understreke at dette resultatet begrenser seg til Maria og innad i denne veiledningsgruppen. Det sitatet kan beskrive er at det er ulike grunner til at gruppemedlemmer tar mye plass.

Dette belyser viktigheten av å være bevisst selve gruppe dynamikken hvor noen tar mye plass, der det å snakke om dette felles kan redusere sjansen for dominante samtalepartnere. Sett i lys av teorien presentert i kapittel 2.6.2 *Gruppeveiledning med løs struktur* kunne gruppen dratt nytte av en struktur hvor man bytter på å være veisøker, og at det foretas en forventningsavklaring opp mot veisøkers ønsker og behov i starten av veiledningen. På denne måten kan samtalen bli mer fokusert og rettet mot veisøker.

Silje beskriver hva hun mener skal til for å spisse kollegaveiledningen og dekke behovene til deltakerne:

Silje: *«Jeg må forberede meg bedre til når vi har teammøter hvis det er noe jeg tenker at jeg må ha veiledning på, og hva er det faktisk jeg har behov for, hva sliter jeg med i denne saken spesifikt.»*

Silje omtaler også dominante samtalepartnere i sin egen kollegaveiledningsgruppe, hvis deltakerne ikke har forberedt seg til veiledningen eller ikke har veiledningsgrunnlag klart med en gang vil det oppstå stillhet når en skal presentere saker for veiledning, dette fører til at noen i gruppen vil bryte stillheten siden den oppleves som ubehagelig blir resultatet historiefortelling i kollegaveiledningen:

Intervjuer: *«Forstår jeg deg riktig at det kanskje er to eller tre som alltid kommer på banen?»*

Silje: *«Ja for det er litt vanskelig med stillhet, så blir det bare en historiefortelling om noe fint som har skjedd eller noe en har lyst til å fortelle om siden noen er glad i å fortelle historier... Jeg tenker at om vi hadde tatt den suksesshistorien og kikket litt på den så ligger det veldig mye veiledning og læring der.»*

Dette tolker jeg på to måter: På den ene siden er det mangel på forberedelse av veiledningsgrunnlag og på den andre siden mangel på en struktur i form av en runde der alle får mulighet til å presentere et veiledningsgrunnlag. Videre er det interessant at det fremstår som at noen deltakere har en sentral rolle i veiledningen og ofte kommer på banen med én gang det blir stille. Om stillhet oppleves som farlig i gruppen kan dette være et tegn på utrygghet eller at det ikke er en kultur eller dynamikk der stillhet er normalt. Sett i lys av Tveiten (2013) om stillhet, vil det å etablere rom for stillhet være noe som kan føre til at det skapes tid til å samle tankene og reflektere. Opplevelsen av stillhet vil være forskjellig for deltakerne i gruppen og dette burde det tas hensyn til. Tveiten (2013) beskriver at det å skape rom for stillhet kan føre til at deltakerne i veiledningen får samlet tankene og reflektert.

Dette kan veileder gjøre gjennom å si *«nå er vi stille i et par minutter for å tenke på om det er noe vi vil ha veiledning på»*, noe som kan bidra til å skape struktur og trygghet for de som opplever stillhet som ubehagelig slik at de får øvet på dette. Det gjør også at de som ikke er like raske til å komme på banen får summet seg og tenkt gjennom om de har en sak de vil presentere. Videre kan veileder lage en runde der alle presenterer sitt veiledningsgrunnlag på en kortfattet måte og gruppen velger deretter hvem som skal være veisøker, slik som kapittel 2.6.2 *Gruppeveiledning med løs struktur* beskriver. Dette kan føre til mindre gjentakelser av veiledningsgrunnlag fra dominante samtalepartnere og at alle får legge frem sin sak, dette kan

føre til at flere i gruppen opplever veiledningen som nyttig. Bang & Heap (1999) beskriver viktigheten av at det skapes en forventning i gruppen om at alle deltar og at alles bidrag er viktige. I et læringsperspektiv vil opplevd nytte av veiledningen kunne føre til større grad av deltakelse i gruppen, som kan føre til flere bidrag og at flere får øvet seg som deltakere i en veiledningsgruppe og læring opp mot sin veilederkompetanse.

En annen negativ effektene av manglende struktur og dominante samtalepartnere beskrives av Silje:

*«Når det blir lite struktur på veiledningen kan du slippe unna hvis du vil, det burde ikke være lov for det er ofte når du sliter mest at det er vanskelig å åpne opp også må man være forberedt på hva det er en vil ha veiledning på.»*

Dette sitatet kan tolkes som at Silje mener det burde være en struktur der alle må bli veiledet og legge frem veiledningsgrunnlag, hun beskriver at det er vanskeligst å komme på banen når en sliter i sin praksis og at en struktur kunne gjort det lettere å få hjelp når en trenger det mest. Det andre aspektet er at Silje etterlyser at en må være forberedt på hva en vil ha veiledning på.

*Silje: «Det er viktig for meg i kollegaveiledning at jeg må komme med ett avgrenset spørsmål eller en refleksjon rundt at det er dette jeg vil ha ut av veiledningen. Ikke at vi tar for oss hele historien men akkurat på dette punktet sliter jeg. Jeg trenger kollegaer som åpner opp for akkurat nå har jeg et veldig smalt blikk.»*

Silje beskriver videre hva det betyr å åpne opp:

*«Det å åpne opp for meg er å stille reflekterende spørsmål og ha et mer bevisst forhold til hva veiledning er, det er ikke i denne sammenhengen jeg trenger masse råd.»*

Dette kan tolkes som at Silje ønsker avgrensning og fokus på enkelte deler av sin historie slik at en kan gå dypere inn i det spesifikke, og at det ikke blir gjentakende historiefortelling i veiledningsrommet. Dette henger tett sammen med å avgrense temaet for veiledningsgrunnlaget og at veisøker er bevisst sitt eget mål for veiledningen. Videre etterlyses refleksjon i veiledningen og en bevissthet rundt hva veiledning er og hvilken funksjon den skal ha for veisøker. Her blir det relevant å se til kapittel 2.5.8 om



spørsmålstyper. Refleksjonsspørsmål kan belyse det bakenforliggende i saken, denne typen spørsmål starter ofte med hva, hvorfor eller hvordan og kan bidra til å belyse de bakenforliggende begrunnelsene for handlinger i praksis. Kapittel 2.4.1 *Handlings og refleksjonsmodellen* beskriver taus kunnskap og det å sette ord på den tause kunnskapen kan bidra til refleksjon gjennom å se på begrunnelsene for valgene som blir tatt i praksis. Skagen (2013) beskriver praktisk yrkesteori (PYT) som handler om verdiene, erfaringene og kunnskapene som personer legger til grunn for handlingene sine i praksis. Å sette ord på sin egen PYT kan bidra til refleksjon og perspektivbelysning knyttet til veisøkers utfordring. Et konkret eksempel opp mot sitatet kan være at det stilles et refleksjonsspørsmål rundt «*Hvorfor tror du situasjonen med din jobbsøker har blitt fastlåst?*» «*Hva har du gjort i lignende situasjoner før...Hvorfor velger du denne strategien... Hva baserer du dette valget på...Ville denne måten å løse det på fungere med denne jobbsøkeren... Hvorfor og hvorfor ikke?*».

Dette er refleksjonsspørsmål som kan føre til at en ser på den praktiske yrkesteorien til den enkelte jobbkonsulenten, gjennom å begrunne valgene sine og reflektere med andre kan det føre til at mange perspektiver kommer frem og «*det smale blikket*» som Silje beskriver kan bli litt bredere.

Dette kan ha en læringseffekt for veisøker individuelt og for gruppen som helhet gjennom at veisøkers kompetanse gjøres eksplisitt for alle deltakerne gjennom felles refleksjon. Her blir det relevant å dra inn Argyris og Schön og begrepet dobbeltekretslæring. Ulvestad & Kärky (2012) beskriver dette som endring i normer, målsetninger og diskusjoner rundt kunnskap og grunnsyn.

Gjennom felles diskusjon eller metakommunikasjon i veiledningen kan aspekter av deutorolæring forekomme gjennom at jobbkonsulentene, lærer seg å tenke kritisk rundt hvordan de skal utføre enkel og dobbeltekretslæring. Deutorolæring og dobbeltekretslæring innebærer at en forbedrer atferd og ser på grunnlaget for de målene og virkemidlene man har satt seg. Ser en dette i lys av denne studiens veiledningsteori kan en anvende noen aspekter ved veilederkompetansen til å bidra til denne formen for læring. PYT modellen kan belyse bakenforliggende taus kunnskap for den enkelte og gruppen som helhet og refleksjonsspørsmål kan føre til en dypere forståelse rundt begrunnelsen for handlingene en gjør i praksis. Metakommunikasjon og felles diskusjoner kan videre spre kunnskapen innad i gruppen.

Slik som kollegaveiledningen fremstår gjennom studiens resultater står veiledningspraksisen i fare for å ikke inkludere sentrale læringsaspekter i veiledningen. Det fremstår som at mangelen på struktur fører til at mange av de affektive og kognitive komponentene i veiledning i liten grad anvendes. Dette viser seg gjennom resultatene at informantene etterlyser refleksjon og det å bli møtt på følelser, dette er behov som tilsynelatende ikke blir dekket i stor nok grad og kan være til hindrer for at veiledningen oppleves som nyttig for deltakerne og at veiledningen kan gå inn i en fase der en jobber med læring og utvikling. En avklaring rundt kollegaveiledningens innhold i bedriften, kommunikasjonsregler, arbeidsmetoder og rutiner hvor en forbereder veiledningsgrunnlag og bytter på å være veisøker kan hjelpe på disse aspektene. Slik jeg tolker det vil en større mengde struktur og det å anvende veiledningsmetodikk ha potensiale til å forbedre kollegaveiledningen.

#### 4.3 Reflekterende team og læring

Ulike former for struktur har tidligere blitt beskrevet opp mot læringsaspektet i kollegaveiledning, denne delen av studien vil ta for seg refleksjoner rundt arbeidsmodellen reflekterende team og Maria sin opplevde effekt av denne i et læringsperspektiv. Erfaringen er begrenset og ikke den vanligste arbeidsformen i teamet, det interessante i resultat kategorien er refleksjonene Maria gjør rundt hva reflekterende team bidrar med når den anvendes i veiledning.

*Maria: «Når vi bruker reflekterende team har en kollega beskrevet en sak og hva som er utfordrende, så er det en annen person som stiller spørsmål, og to stykker som er helt stille og ikke deltar. Etter hvert henvender jobbsøkeren eller intervjueren seg til de to andre og spør hva tenker dere. Så har det reflekterende teamet diskutert for eksempel kroppsuttrykk og ting som ikke ble tatt videre i samtalen.»*

Denne beskrivelsen stemmer godt med teorien presentert i kapittel 2.6.1 *Reflekterende team*, men det som ikke blir beskrevet av Maria er den fysiske distansen som anbefales å ha mellom team og veiledningsparet.

Studien har ikke resultater knyttet til hvilken effekt det har å anvende denne modellen innenfor fastsatte rammer slik som Bang & Heap (1999) beskriver. Maria beskriver at strukturen ofte glir ut og ikke blir holdt gjennomgående, det er dermed en begrenset mengde

erfaring med modellen som helhet. De andre informantene har ikke erfaring med modellen, resultatene begrenser seg derfor til Maria sine refleksjoner rundt modellen når den anvendes i den lokale konteksten.

I sitatet beskrives en strukturert stillhet når en settes i en observatørrolle, dette fører til at det reflekterende teamet kan fokusere på andre ting i veiledningen sammenlignet med en mer fri form, som å observere kroppsspråk, og ting som vanligvis ikke blir plukket opp. Her blir det relevant å dra inn Tveiten (2013) sin teori om lytting presentert i kapittel 2.5.1. I dette tilfellet kan en argumentere for at Maria er inne på aspekter for nivå 3 av lytting som innebærer å se på kroppsspråk tonefall og holdning. Det å lytte på en strukturert måte kan være god trening for deltakerne i veiledningen opp mot egen individuelle og kollegaveiledningskompetanse. Et aspekt som kunne styrket læringen i reflekterende team er å gjøre læringsutbyttet fra veiledningen eksplisitt, dette kan gjøres gjennom en avslutningsrunde slik som Tveiten (2013) sin fiskemodell inneholder med refleksjon opp mot hva den enkelte lærte eller tar med seg fra å delta i veiledningsmetoden reflekterende team.

Det å høre andre snakke og delta i samtaler er et sentralt punkt i læring gjennom kollegaveiledning, Boge et.al (2005) beskriver begrepet sosialkonstruktivistisk læring i veiledning hvor deltakerne samhandler med veisøker og gir innspill, både veisøker og deltakerne i veiledningsgruppen kan lære i denne prosessen gjennom at alle hører på innspillene som blir gitt. Denne læringseffekten beskriver Maria at hun har opplevd innenfor reflekterende team, når andre har tatt opp saker har Maria blitt bevisst på seg selv som jobbkonsulent:

*Maria: «Ja! Jajaja det opplever jeg veldig ofte å spesielt på reflekterende team, da kan noen si noe jeg kjenner meg igjen i, og da har jeg reflektert over mine egne egenskaper og hvordan jeg ville reagert i den situasjonen... Jeg kjenner meg jo igjen når noen beskriver situasjoner å så blir jeg mer bevisst på at sånn gjør jeg også, eller sånn gjør jo ikke jeg.»*

Maria beskriver også hensikten med å anvende reflekterende team, denne beskrivelsen kommer i forbindelse med at hun uttrykker frustrasjon rundt at det ofte blir rådgivning og ikke veiledning. Når Maria beskriver rådgivning er det ikke ut fra Tveiten (2013) sin definisjon men som direkte råd fra sine kollegaer, under er hennes tanker om hva en kan gjøre for at det ikke bare skal bli rådgivning.

*Maria: «Det er jo det vi håper å gjøre gjennom reflekterende team, å se saken fra flere sider, for eksempel jeg ser at du ser ned er du lei deg? Eller du snakker fort om akkurat det er du frustrert? Å så handler det om andre ting enn det som er praktisk orientert, hvilke hindringer opplever du. Vi henger jo sammen som mennesker og man deltar jo i en relasjon med veisøker der man har delt ansvar, det gjør jo noe med deg som jobbkonsulent å være i en sånn relasjon og jeg tenker det er viktig at dette kommer frem i veiledningen.»*

Dette sitatet kan tolkes som at det å ta høyde for at følelser er et viktig aspekt i veiledningen er noe Maria savner, videre at mennesker er sammensatte og trenger tilbakemelding på mer enn bare det praktiske når en står i en ansvarsrelasjon ovenfor jobbsøker.

Tveiten (2015) sin beskrivelse av gestaltveiledning blir sentralt i denne sammenheng, gestaltveiledning har et fokus på personen som en helhet og legge merke til kroppslige reaksjoner Maria etterlyser ved flere anledninger i intervjuet mer fokus på følelser og et ønske om å bli møtt på disse. Her ville er affektive spørsmål (Kap. 2.5.8) vært et nyttig verktøy, fokuset for de affektive spørsmålene i veiledningen kan gi et mer sammensatt bilde av situasjonen, gjennom fokus på følelsesreaksjoner hos veisøker og hva følelsene har rot i kan holdninger, verdier, kunnskap og profesjonelle betraktninger komme frem og bli belyst. Følelser og verdier henger ofte sammen, det er relevant å se til kapittel 2.4.1 *Handlings og refleksjonsmodellen* med begrepet praktisk yrkesteori (PYT) som omhandler veisøkers verdier, erfaringer og kunnskaper, disse vil prege hvordan yrkesutøveren utfører sin praksis, dette omtales som taus handlingskunnskap. Refleksjonsspørsmål sammen med affektive spørsmål har potensiale til å avdekke den praktiske yrkesteorien og den tause kunnskapen den enkelte veisøker/kollega har. Dette kan føre til at veisøker ser nye muligheter, perspektiver eller avdekker behov for læring og vekst.

Maria beskriver også sin opplevelse av hvordan reflekterende team påvirker veiledningen. Dette sitatet kommer i forbindelse med spørsmål om veileder og resten av teamet oppfører seg annerledes når de anvender reflekterende team.

*Maria: «Jeg tror kanskje veileder er mer direkte i spørsmålsformen, og fokuserer mer på hva som er utfordringen i denne saken, mens det reflekterende teamet har en mer undrende rolle, der en tenker på hvordan det er for den andre og ser på kroppsspråk. Tonen er også litt*

*lettere, sånn som når vi bare er kollegaer til vanlig, samtidig er det en litt absurd situasjon siden vi ikke har gjort det så mye å det er litt rart at noen bare sitter og ser på.»*

Her beskriver Maria at strukturen fører til en mer direkte spørsmålsform og økt fokus mot veisøkers fokus i samtalen videre en tone som er lettere og mer naturlig. Mangelen på erfaring med modellen nevnes som grunnen til at situasjonen oppleves som «absurd». Dette sitatet beskriver Maria sin begrensede erfaring med modellen, men belyser noen interessante aspekter knyttet til hva modellen kan bidra med inn i veiledning.

Videre beskriver Maria hvordan det oppleves at noen snakker om det hun og veileder har snakket om.

*Maria: «Jeg syntes jo det er fantastisk for det er sånn åja! Det er jo faktisk sant! Så kan jeg velge de perspektivene som passer for meg selv, å så er det jo utrolig mye usagt i løpet av en samtale om jeg bare blir veiledet av en person.»*

Dette henger sammen med det Maria har omtalt i tidligere sitater hvor en kan se på kroppsspråk, at kommer flere perspektiver og at noen ting blir løftet frem og får fokus. Det at noen observerer og deler sine synspunkter og perspektiver kan føre til refleksjon og læring i et sosialkonstruktivistisk læringssyn.

Det neste sitatet er en lang sammenhengende samtale som belyser både modellen kollegaveiledning og passive og aktive samtalepartnere. Dette kommer i forbindelse med oppfølgingsspørsmål til forrige sitat og dreier seg om hvordan det oppleves når en går fra reflekterende team tilbake til en til en veiledning:

*Maria «Det blir jo en helt annen type veiledning sammenlignet med når vi bare sitter fire kollegaer og diskuterer saker, da blir det ofte litt sånn er det noen som har noe? Når vi har reflekterende team er en jo nødt til å velge noen. Det gjør også at alle har en delaktig rolle gjennom at du enten tar opp en sak eller skal observere, spørre eller reflektere, alle blir på en måte tvunget til å være delaktige. Det trenger du ikke når du diskuterer saker, hvis du ikke gidder trenger du ikke bidra. Så det er noe med dynamikken i reflekterende team som er annerledes der jobber vi mer sammen. Vi er jo alle forskjellige og legger merke til ulike ting, i den formen der vi bare diskuterer fritt tror jeg det er en ulempe som oppstår gjennom at noen bare trekker seg.»*

Videre kommer oppfølgingsspørsmål knyttet til om strukturen forplikter den enkelte til å være koblet på og deltakende i samtalen.

*Maria: «Ja og det tenker jeg er bra siden jeg tenker at de som ikke vanligvis deltar, de får faktisk lov å delta og få en bekreftelse på at det du sa der var veldig nyttig. At de ikke får delta blir jo en slags undergraving av deres kompetanse, og det kan jo føre til at utrolig mye fornuftig ikke kommer frem i veiledningen.»*

Dette sitatet belyser flere positive aspekter ved reflekterende team, for det første bidrar den til en utvelgelsesprosess når det kommer til veiledningsgrunnlag, dette øker fokuset på veisøker. For det andre fører modellen i dette tilfelle til en dynamikk i gruppen med økt involvering og en forpliktelse til deltakelse. Et tredje aspekt er at Maria beskriver at alle i gruppen får muligheten til å delta og føle seg nyttige, bidra med sin kompetanse og at flere fornuftige aspekter får muligheten til å komme frem. Faktorene Maria her beskriver vil være bidragsyttere til læringsaspektet i veiledningen.

Maria har dermed en opplevd nytte av å gjennomføre reflekterende team og at modellen har blitt anvendt før men at dette er ikke normen, Maria beskriver tidligere i intervjuet at:

*«Jeg har en opplevelse av at det er lettere å gjøre det på gamle måten fordi det krever litt mer å sette seg inn i nye måter å veilede på.»*

Modellen krever dermed at gruppen går inn for å lære modellen og anvende den, alle nye veiledningsmodeller vil kreve læring og tilpasning til konteksten og veisøkerens behov. Hensikten vil ikke være å finne en universell modell en alltid jobber etter men heller at gruppen utvikler en avtale eller forpliktelse til å lære nye arbeidsmetoder for å dekke sine egne behov for veiledning. Et godt utgangspunkt for dette kan være å være å avklare hva kollegaveiledning i den lokale konteksten skal være, for så å se på hva som må til for å oppfylle disse ønskene og behovene og lage en plan for kollegaveiledningspraksisen. Et skritt på veien i dette kan være at gruppen lærer seg en modell godt og når deltakerne har kontroll på denne kan gruppen begynne å eksperimentere og tilpasse med ulike modeller og veilederkompetanser for å utvikle sin kollegaveiledning.

#### 4.4 Oppsummering av resultater

Oppsummert er det fire hovedtrender i datamaterialet på tvers av informantene som kan bidra opp mot læringsaspektet i kollegaveiledningen:

1. Et ønske om mer refleksjon og mindre råd i kollegaveiledningen
2. Et ønske om struktur og ett behov for avklaring av innholdet i veiledningen.
3. Viktigheten av å bli møtt på følelser i kollegaveiledning
4. Tryggheten som eksisterer i uformell kollegaveiledning, kan føre til økt læringseffekter i formell kollegaveiledning.

#### 5.0 Drøfting

Sett i lys av oppgavens problemstilling: *«Hvordan bidrar kollegaveiledning til læring i jobbkonsulenters praksis? En studie av en arbeids- og inkluderingsbedrift.»*

Fremstår det gjennom resultatene som at formell kollegaveiledning bidrar til jobbkonsulentenes læring opp mot praksis gjennom, råd, tips og som en plattform for å få oversikt over ulike kollegaers kompetanser.

Før studiens drøfting besvarer forskningsspørsmålene, er det nødvendig å avklare ett punkt. Denne studien fokuserer på læring i kollegaveiledning, og ser hovedsakelig på dette aspektet ved veiledning, det er ikke sikkert dette er ønskelig som hovedfokus i den lokale kollegaveiledningspraksisen og at læringen opp mot praksis skjer på andre arenaer. Det viser seg gjennom resultatene at det er noe læringseffekt i kollegaveiledningen men at informantene uttrykker et ønske om mer refleksjon og helhetlig fokus i veiledningen hvor en blir møtt på følelser.

Refleksjon og affektive komponenter fremstår gjennom sitatene som sentrale aspekter for å kunne lære og utvikle seg i praksis. Hovedfokuset i pedagogisk veiledning individuelt og på gruppenivå er utvikling og læring, disse aspektene er kjernen i begrepet pedagogisk veiledning. Studien vil nå ta for seg om kollegaveiledningspraksisen slik den fremstår gjennom resultatene. I arbeids og inkluderingsbedriften fremstår ikke veiledningspraksisen som klart uttalt eller formalisert gjennom avtaler, kontrakter eller fastsatte normer. Dette gjør at kollegaveiledningspraksisen slik jeg tolker det i faller innenfor det som ligner en form for kollegial støtte som har flere likhetstrekk med rådgivning i en enkelt ustrukturert form. Dette

gjør seg synlig gjennom at feedbacken bærer preg av dirkete råd og spørsmål om ulike løsningsalternativer.

## 5.1 Forskningsspørsmål 1: Hvilke faktorer er til hinder for læringsaspektet i kollegaveiledning

### 5.1.1 Kollegarådgivning

I datamaterialet viser løsninger, tips og råd seg som hovedinnholdet i kollegaveiledningen, om en ser til kapittel 2.2.3 *Rådgivning versus veiledning*, fremstår kollegaveiledningspraksisen som kollegarådgivning innenfor det Tveiten (2013) beskriver som en stram definisjon av rådgivning, definisjonen innebærer å gi råd som legger føringer for hva den andre personen tenker og gjør. Det er aspekter av veiledning i praksisen men normen fremstår å være rådgivning ut fra informantens beskrivelser. Det er tydelig at informantene har kunnskaper og tanker rundt hva som kan forandres men beskriver at en travel hverdag gjør at gruppen har havnet i en rutine hvor en jobber på den samme gamle måten siden det er enklest.

Informantene nevner hovedsakelig to aspekter de savner i veiledningen, det første er å bli møtt på følelser som kan kobles opp mot støtte i veiledning. Punkt nummer to er refleksjon i veiledningen som kan kategoriseres som både støtte og utfordring alt etter tilnærming og fokus i refleksjonen. Støtte og utfordring er to sentrale punkter i veiledningsteori, gjennom resultatene viser det seg at kollegaveiledningspraksisen i bedriften både støtter og utfordrer jobbkonsulentene men at det fremstår som tilfeldig og ustrukturert når dette skjer. En større grad av struktur kunne bidratt til aspektene støtte og utfordring ble mer reflektert, noe som kunne ført til mer treffende timing, slik at veiledningen hadde hatt større effekt.

Mangelen på struktur gjør seg også tydelig i det intervjuobjektene beskriver som en stor grad av råd i veiledningen, disse rådene beskrives som nyttige, men også irriterende når de som veisøker har andre forventninger til veiledningen.

Råd har sin plass i veiledning men forutsetter refleksjon og medbestemmelse fra veisøkers side slik som beskrevet i kapittel 2.2.3. I den lokale kollegaveiledningspraksisen er måten rådene blir beskrevet på potensielt til hinder for læringsaspektet gjennom at rådene kommer før en har utdypet problemet/veiledningsgrunnlaget, eller reflektert rundt det veisøker har spesifisert som fokusområde og mål med veiledningen.



Sett i lys av den etablerte kollegaveiledningspraksisen kan råd oppleves som treffende og nyttige men dette forutsetter at veisøker hadde et ønske om råd, på den andre siden kan uoppfordrete råd stride mot veisøkers behov og forventninger. En forventningsavklaring eller en struktur som innebærer forberedelse av veiledningsgrunnlag med en bestilling rundt veisøkers behov kunne bidratt til å dekke veisøkers behov, og ført til økt grad av læring i kollegaveiledningen.

Kollegaveiledning skjer mellom personer på samme nivå og med relativt lik arbeidspraksis, og til en viss grad likt kunnskapsnivå, dette gjør at ubevisst eller uønsket rådgivning kan oppleves som en forstyrrende eller begrensende faktor for tilliten til kollegaveiledning som arbeidsmetode og svekke tilliten til personene som deltar i veiledningen. Ved gjentatte opplevelser av å ikke bli møtt eller få dekket behovet sitt i veiledningen står graden av deltakelse i fare for å minske.

Informanten Maria beskriver at det å bli møtt med råd når hun har andre forventninger fører til at hun trekker seg i formell kollegaveiledning og heller oppsøker betrodde kollegaer utenfor den formelle settingen.

Jeg tolker det slik at den store mengden råd gjør at tilliten til kollegaveiledningsprosessen blir lavere og er en betydelig faktor for det informantene beskriver som en mangel på trygghet i formell kollegaveiledning. Denne mangelen på tillit og trygget i formell kollegaveiledning viser seg gjennom at informantene heller oppsøker betrodde kollegaer i uformelle settinger. Mangel på trygghet vil være til hinder for læringsaspektet i veiledning gjennom lavere grad av deltakelse og vilje til å dele kjernen i utfordringen jobbkonsulentene har møtt i praksis.

### 5.1.2 Struktur og det affektive aspektet

Mangelen på struktur gjør seg synlig gjennom resultatene hvor intervjuobjektene uttrykker behov som ikke blir dekket i veiledning rundt refleksjon, trygghet det affektive aspektet i veiledning. Jeg tolker det slik at mangelen på struktur er til hinder for læringsaspektet i den lokale kollegaveiledningspraksisen, gjennom at flere av aspektene som er viktige for læring i veiledning ikke er en del av den lokale praksisen. Graden av struktur og veilederkompetanse må vurderes sammen, om gruppens kollektive veilederkompetanse er lav eller ujevn kan en større grad av struktur føre til større utbytte og en større trygghet for alle deltakerne. Om gruppens kollektive veilederkompetanse er høy og jevn vil en lavere grad av struktur kunne føre til gode resultater siden den enkelte deltaker i større grad kan reflektere og handle på en måte som er nyttig for veisøker. En større grad av struktur vil på generell basis ha potensiale til å øke nytteverdien av kollegaveiledningen eller kollegarådgivningen hvor mer fokuserte

samtalestrukturer kunne ført til bedre råd eller veiledning for den enkelte. Dette vil bli beskrevet nærmere i oppgavens drøfting av forskningsspørsmål 2.

### 5.1.3 Dominante samtalepartnere

Kapittel 2.7.2 beskrev dominante samtalepartnere og hvordan dette påvirker veiledningens læringseffekt i negativ retning. Ut fra studiens resultater fremstår det som at dominante samtalepartnere oppstår på grunn av mangel på struktur og/eller veiledningskompetanse og en medfølgende mangel på trygghet og tillit til prosessen.

### 5.1.4 Oppsummering forskningsspørsmål 1

Oppsummert er dette faktorer som er til hinder for læringsaspektet i kollegaveiledning

- En overvekt av råd
- Manglende fokus på refleksjon og det affektive aspektet i veiledning.
- Kollegaveiledningens innhold er ikke avklart, uttalt eller formalisert i veiledningsgruppene.
- Mangel på struktur, det er ikke etablert en arbeidsform i gruppene.
- Mangel på tillit og trygghet i kollegaveiledningen.
- Dominante samtalepartnere og manglende fokus på gruppedynamikken.

## 5.2 Forskningsspørsmål 2: Hvilke faktorer kan bidra til læringsaspektet i kollegaveiledning

Denne studien har beskrevet individuell veiledning, gruppeveiledning, og kollegaveiledning, disse bygger på mange av de samme kompetansene, det finnes et potensiale for læring på tvers av disse arbeidsformene hvor kollegaveiledningen gir trening og læring i aspekter av individuell veiledning. Denne studien har ikke konkrete resultater på dette aspektet men sett i lys av studiens kontekst kunne sammenhengen mellom kollegaveiledning og individuell veiledning ovenfor jobbsøkerne vært et interessant tema for andre studier.

Effekten av å øke veilederkompetanse kan være bedre kollegaveiledningen og potensielt bedre veiledning ovenfor jobbsøkere gjennom at den enkelte jobbkonsulent hever sin veilederkompetanse gjennom deltakelse i kollegaveiledningen. På denne måten har kollegaveiledning potensiale til å bidra til læring opp mot jobbkonsulenters praksis og føre til

ringvirkninger på et samfunnsmessig plan gjennom at flere får god veiledning og kommer i arbeid.

Et annet aspekt av læring i kollegaveiledning som kan fremkomme er at den enkelte lærer mer om seg selv og sin praksisteori, hvordan en reagerer som en gjør og hvorfor en handler som en gjør, dette kan føre til et høyere refleksjonsnivå knyttet til en selv som profesjonell og person her blir begrepet metakognisjon sentralt gjennom at en kobler teori og praktisk erfaring sammen og blir bevisst egen tankemåte dette kan føre til at en blir bevisst egne mekanismer for hvordan en lærer, denne bevisstheten rundt hvordan en lærer kombinert med å gjennom veiledning bli bevisst områder en trenger å utvikle eller forbedre har potensiale til å føre til større mengder læring og utvikling personlig og profesjonelt.

Sett i lys av deutorolæring kan metakognisjon bidra til å kritisk vurdere sin praksis i felleskap i kollegaveiledningen, veiledningen med fokus på handlings og refleksjonsmodellen og PYT kan dermed ha potensiale til å bidra til en prosess der den enkelte lærer om hvorfor en lykkes og hva som skjer når en ikke lykkes, gjennom denne veiledningsprosessen kan organisasjonen som består av flere individer og deres kunnskaper, drive med deutorolæring som er å lære å utføre dobbelt og enkeltkretslæring.

Oppgavens neste del vil ta for seg aspekter i arbeids og inkluderingsbedriftens som kunne bidratt opp mot læringsaspektet i kollegaveiledning.

### 5.2.1 Forventningsavklaring og formalisering av innholdet i kollegaveiledning

En forventningsavklaring rundt hva veiledningen skal inneholde kunne bidratt, denne prosessen kan føre til en verbal eller skriftlig avtale innad i gruppen med visse normer og kommunikasjonsregler hvor gruppen forplikter seg til en felles ramme for veiledningen. Disse felles vedtatte reglene må opprettholdes og etterfølges, dette krever ledelse i form av at veileder eller gruppen kollektivt korrigerer og snakker om reglene/normene som er vedtatt. Dette kan gjøres underveis i veiledningen når brudd på regler og normer forekommer eller det kan legges inn en runde på slutten av veiledningen for å snakke om hvordan veiledningen fungerte, dette fokuset på gruppedynamikk og veiledningsprosessen kan bidra til læringsaspektet i kollegaveiledning.

### 5.2.2 Struktur og læringsaspektet

Det kan være nyttig for tryggheten i gruppen med en større grad av struktur i veiledningen. Tveiten (2013) sin fiskemodell (Modell 1) med oppstart, arbeids og avslutningsfase kan skape en ramme for å arbeide fokusert med et spesifikt veiledningsgrunnlag som tar kort tid, den kan også anvendes som en mer overordnet modell for et veiledningsforløp som krever flere veiledninger. Videre kan ulike modeller som reflekterende team eller en åpen kollegaveiledning med fokuserte runder ha potensiale til å øke læringseffekten. Felles avklaringer og avtaler rundt rammer, metoder og modeller i forkant av veiledningen kan føre til at den enkelte deltaker lærer individuelt om kollegaveiledning og videre har bedre forutsetninger for å delta i evaluering og tilpasning av veiledningspraksisen opp mot gruppens behov, denne delen av prosessen har potensiale til å inneholde læring på et sosialkonstruktivistisk nivå. I selve kollegaveiledningen kan en økt grad av struktur føre til større grad av læring opp mot kollegaveiledning som arbeidsform gjennom øving, deltakelse og evaluering av arbeidsmetoder. Rammer og struktur kan også skape trygghet i veiledningen, dette er en viktig forutsetning for læringsaspektet i veiledning.

### 5.2.3 Trygghet og dialog

Trygghet i veiledning henger tett sammen med blant annet støtte, å bli møtt på følelser og dialog som kommunikasjonsform. Dialogen som kommunikasjonsform er viktig siden den kan føre til autonomi og selvbestemmelse i veiledningsprosessen for veisøker. Dialogen kan legge til rette for mer refleksjon og et større fokus på den andre, denne formen for kommunikasjon kan dermed føre til mindre direkte rådgivning og økt grad av refleksjon. Store deler av læringen i veiledning skjer gjennom refleksjon rundt sitt eget og andres tankesett, praksisteori, verdier og holdninger. For å komme i en posisjon hvor en reflekterer og vurderer sin egen praksisteori, må den enkelte deltakeren oppleve støtte og tillit. Det er også et etisk aspekt

Informantene Maria, Eva og Silje beskriver at de heller går til tiltrodde kollegaer utenfor den formelle kollegaveiledningen i vanskelige saker, begrunnelsen er at de enten ikke tør ta opp sensitive saker i felles kollegaveiledning men også at de ikke får det de har behov for i den formelle kollegaveiledningen. Et fokus på aspekter som fører til større trygghet i den formelle kollegaveiledningen har dermed potensiale til å bidra til læringsaspektet i kollegaveiledning.

Et annet aspekt som kunne bidratt opp mot læringseffekten er å øke den kollektive veilederkompetansen, grunnen til at veilederkompetanse ikke blir nevnt først i denne drøftingen er at veiledningen skjer innenfor en arbeidspraksis og ikke innenfor en utdannings eller lærings kontekst. Dette begrenser mengden tid den enkelte jobbkonsulent har til å sette seg inn i fagstoffet og fordype seg. Det kan derfor være nyttig å anvende andre måter for å heve veilederkompetansen innad i gruppen, en blanding av undervisning og øving kan være en av dem. Det er satt av tid til kollegaveiledning hver uke i arbeids og inkluderingen, ett alternativ er at læringen skjer innenfor den avsatte tiden til kollegaveiledning. Dette medfører at veiledningen i en oppstartsfasen må ha et større fokus på læring, korrigerende og utvikling av den enkeltes og gruppens kollektive veilederkompetanse på bekostning av oppmerksomheten rundt veisøkers utfordring. Hensikten vil være å øke den kollektive kompetansen og for å øke utbyttet av kollegaveiledningen på lengre sikt. Strukturen som er beskrevet over kan være et rammeverk eller en plattform for å lære, men det krever også at noen i gruppen enten innehar eller opparbeider seg større veilederkompetanse som kan spres innad i gruppen.

#### 5.2.4 Oppsummering forskningsspørsmål 1

Oppsummert er dette faktorer som kan bidra til læringsaspektet i kollegaveiledning i arbeids og inkluderingsbedriften:

- Å foreta en forventningsavklaring rundt veiledningens innhold. Dette kan gjøres i form av kontrakter eller en samtale slik at innholdet blir uttalt. Hensikt vil være å skape en trygg ramme for deltakelse og en større kollektiv forståelse av veiledningens hensikt. Tveiten (2013) beskriver at kontrakter kan bidra til at de etiske aspektene i veiledningen har større mulighet for å bli ivarettatt.
- En pre-strukturering av veiledningen gjennom at veisøker forbereder veiledningsgrunnlag med ønsker og mål for veiledningen i kombinasjon
- Å utforske ulike veiledningsmodeller som arbeidsmetode vil kunne bidra til læringsaspektet. Et eksempel på dette er Tveiten (2013) fiskemodell som en enkel strukturering av et veiledningsforløp med oppstart, arbeidsfase og en avslutning som inneholder metakommunikasjon om hvordan veiledningen fungerte kan føre til læring knyttet til kollegaveiledning. Hensikten er ikke å følge en spesifikk modell men å finne en arbeidsform som dekker veiledningsgruppens behov.
- Strukturering gjennom fokuserte runder opp mot veisøkers bestilling, kan føre til større deltakelse, større tillit til prosessen. Dette kan skje gjennom at den enkelte jobbkonsulent får dekket sine behov i veiledning og dermed ser større nytteverdi i

veiledningen. Rundene har potensiale til å skape en gruppedynamikk hvor det forventes og oppleves som nyttig at alle deltar. Sett i lys av sosialkonstruktivistisk læring og individuell læring vil økt deltakelse og involvering muliggjøre mer læring.

- Affektiv kompetanse eller bevissthet kunne bidratt til bedre veiledning og økt grad av læring gjennom at veisøker i større grad blir møtt på følelser. Gjennom å bearbeide følelsene knyttet til utfordringen, kan gå inn i en lærings eller utviklingsfase i veiledningen. Å reflektere rundt følelsene kan også belyse veisøkers PYT og føre til læring.
- Å anvende noe av veiledningstiden til undervisning eller utvikling opp mot veiledningsmodeller og veilederkompetanse kan føre til økt grad av læring. Dette medfører på kort sikt en fokusforflytning fra veisøker og over mot læringsaspektet men har potensiale til å øke veiledningskvaliteten og utbyttet for den enkelte deltaker på sikt.

## 6.0 Avslutning/konklusjon

Studiens hensikt har vært å utforske hvordan kollegaveiledning bidrar til læring opp mot jobbkonsulenters praksis i en arbeids og inkluderingsbedrift i Sør-Norge. Dette er gjort gjennom forskningsspørsmål knyttet til hvilke faktorer som bidrar eller er til hinder for læring. Behovet for læring og støtte gjør seg tydelig i resultatdelen gjennom informantenes beskrivelser av en sammensatt arbeidspraksis hvor en forholder seg til mange aktører, og i stor grad jobber selvstendig og har mye ansvar. Dette fører til et behov for refleksjon og bearbeiding av følelsene jobbkonsulentene møter i praksis.

Det har blitt anvendt ett induktivt hermeneutisk forskningsdesign med fokus på å belyse informantenes sitater stadig dypere. Sitatene har blitt belyst gjennom utvalgte læringsteorier, og teoretiske aspekter innenfor temaene veiledning, gruppeveiledning og kollegaveiledning. Videre har det blitt redegjort for utvalgte veiledningsmodeller og veilederkompetanser for å belyse læringsaspektet i kollegaveiledningen hos arbeids og inkluderingsbedriften.

Kollegaveiledningspraksisen har blitt drøftet opp mot fenomenet pedagogisk veiledning med fokus på læring og utvikling, for å klargjøre fenomenet veiledning har nærliggende begreper blitt avgrenset. Hensikten med dette er å skape et tydeligere bilde av denne studiens veiledningsbegrep og videre kollegaveiledningsbegrep som fokuserer på læring og utvikling. Gjennom resultatdelen og drøftingen har det blitt redegjort for hvordan den formelle kollegaveiledningspraksisen hos arbeids og inkluderingsbedriften bidrar til læring,

oppsummert omfatter dette: Råd, tips og løsningsforslag. Videre som en plattform for å få oversikt over ulike kollegaers kompetanser slik at en kan spørre om hjelp utenfor veiledningen. Informantene beskriver også at de lærer av å høre andres beskrivelser av hvordan de har løst saker, dette forekommer oftest under den faste posten suksesshistorier som ble beskrevet i studiens resultatdel. De overnevnte aspektene det den formelle gruppe kollegaveiledningen bidrar med opp mot læringsaspektet i jobbkonsulentenes praksis.

Informanten Maria beskriver effekten av mer strukturert veiledning gjennom modellen reflekterende team. Denne erfaringen er begrenset og representerer ikke normen for kollegaveiledningspraksisen i arbeids og inkluderingsbedriften, men viser interessante effekter knyttet til hvordan struktur har et potensiale til å bidra til læringsaspektet i kollegaveiledning hos bedriften

Studien belyser også den uformelle kollegaveiledningen som forekommer i det daglige arbeidet. Her er trygghet og at det affektive aspektet inkluderes i veiledningen med på å føre til refleksjon og læring opp mot praksis.

Aspektene trygghet, å bli møtt på følelser, ønske om struktur og refleksjon er hovedtemaer som etterlyses i den formelle kollegaveiledningen, på tvers av tre informanter. Å dekke disse aspektene i formell kollegaveiledning hos arbeids og inkluderingsbedriften fremstår som de faktorene som ville økt potensialet for læring og utvikling i størst grad.

Gjennom besvarelsen av forskningsspørsmål 2 knyttet til hvilke faktorer som kan bidra til læring beskrives sammenhengen mellom trygghet, struktur, og dialog opp mot læringsaspektet. Det at veiledningsgruppene utvikler en forholdsmessig struktur som inkluderer avklaringer av veiledningens innhold, form og kommunikasjonsregler kan føre til større trygghet.

Videre kan det å utvikle veiledningskompetanse og anvende veiledningsmodeller føre til økt refleksjon og at de affektive komponentene blir ivaretatt i veiledningen. Refleksjon og ivaretagelse av det affektive vil ha potensiale til å øke læringen i den formelle kollegaveiledningen.

## 6.1 Oppgavens bidrag og begrensninger

Studiens bidrag er viktigheten av en avklart struktur, trygghet i gruppen, det affektive aspektet, dialog og refleksjon aspekter i veiledningsteori som har potensiale til å bidra mot læringsaspektet i kollegaveiledning. Studien er basert på 4 intervjuer fra tre ulike team hvor

intervjuobjektene subjektive oppfatninger og meninger om kollegaveiledning kommer til uttrykk. Oppgaven begrenser seg dermed til den lokale konteksten og deltakerne i denne. Teoretisk er oppgaven basert på relativt få kilder. Teori som beskriver oppgavens problemstilling eller lignende forskning har vært vanskelig å finne. Dette forskningstemaet vurderer jeg basert på mine evner til å søke opp og finne forskning som et relativt nytt eller utforsket område.

Et av studiens bidrag i denne sammenhengen er forslag til videre forskning, i denne sammenheng ville Coaching litteratur som i større grad sikter seg inn mot næringslivet være et interessant utgangspunkt for å finne forskning og teori som kan belyse kollegaveiledning og læring i arbeidspraksis.

#### Forslag til videre forskning

Studien belyser noen sammenhenger mellom formell og uformell veiledning gjennom at informasjon knyttet til de ulike kollegaers kompetanser spres via denne arbeidsformen. En interessant problemstilling for en annen studie hadde vært sammenhengen mellom formell og uformell veiledning og om en mer strukturert formell kollegaveiledning hadde ført til bedre uformell veiledning mellom kollegaene.

Studien kan ikke beskrive effekten av kollegaveiledning som læringsverktøy opp mot jobbkonsulentenes individuelle veiledningspraksis med jobbsøkere. Hvordan strukturert kollegaveiledning påvirker jobbkonsulentenes egen veiledningspraksis ville vært en interessant problemstilling for en annen studie.



## Litteraturliste

Ulvestad, A., & Kärki, F. (2012). Flerstemt veiledning. Oslo: Gyldendal.

Tveiten, S. (2013). Veiledning : - mer enn ord (4. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.

Skagen, K. (2011). Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.

Lauvås, P., & Handal, G. (2014). Veiledning og praktisk yrkesteori (3. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Skagen, K. (2004). I veiledningens landskap : Innføring i veiledning og rådgivning. Kristiansand: Høyskoleforl.

Karlsen, T. (2011). Veiledning under nye vilkår : Skapende prosesser i møtet mellom veileder og veisøker. Oslo: Gyldendal akademisk.

Jensen, A., & Universitetet i Agder Fakultet for humaniora og pedagogikk. (2016). Veiledningsritualet : En Dialektisk Studie Av Formaliserte Veiledningssamtaler I Lærerutdanningens Praksisperiode, 136, XVIII, 291.

Willbergh, I. (2012). Opplæring i arbeidslivet : En didaktisk innføring. Bergen: Fagbokforl.

Lauvås, P., Lycke, K., Handal, G., & Ytreland, A. (2016). *Kollegaveiledning med kritiske venner* (4. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Vogt, A. (2016). *Rådgivning i skole og barnehage : Mange muligheter for hjelp til barn og unge*. Oslo: Cappelen Damm akademisk

Lauvås, P., Lycke, K., & Handal, G. (2004). Kollegaveiledning i skolen (3. utg. ed.). Oslo: Cappelen akademisk forl.

Bang, S., Heap, K., & Nickelsen, G. (1999). *Skjulte ressurser : Om veiledning i grupper*. Oslo: Universitetsforl.

Vogt, A. (2016). *Rådgivning i skole og barnehage : Mange muligheter for hjelp til barn og unge*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

De Lange, T., & Lauvås, P. (2018). Kollegaveiledning i høyere utdanning. *Uniped*, (03), 259-274.

Boge, M., Ødegaard, E., Markhus, G., & Moe, R. (2005). *Læring gjennom veiledning : Meningsskaping i grupper*. Bergen: Fagbokforl.

Hoy, A., Pettersson, T., Nygård, M., Solberg, M., & Ragnheiður Karlsdóttir. (2014). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir akademisk forl.

Mathisen, P., & Høigaard, R. (2004). *Veiledningsmetodikk : En håndbok i praktisk veiledningsarbeid*. Kristiansand: Høyskoleforl.

Skagen, K. (2013). *I veiledningens landskap : Innføring i veiledning og rådgivning (2. utg. ed.)*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Ingemann, J. (2018). *Kvalitative undersøgelser i praksis (1. udgave. ed.)*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Kleven, T., Tveit, K., & Hjordemaal, F. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo Unipub.

Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Jacobsen, D. (2019). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : Innføring i samfunnsvitenskapelig metode (3. utgave. ed.)*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Universitetet i Agder, (25.11.2019) Diktafon. Hentet fra: [uia.no/bibliotek/finnfagstoff/diktafonerlitt](http://uia.no/bibliotek/finnfagstoff/diktafonerlitt)

## Vedlegg 1

# Deltakelse i forskningsprosjekt om kollegaveiledning

## Master i pedagogikk

*«Hvordan kan kollegaveiledning bidra til læring i en arbeids- og inkluderingsbedrift?»*

### Formål

Formålet med denne Masteroppgaven i pedagogikk er å observere kollegaveiledningen som foregår hos (valgte arbeids- og inkluderingsbedrift), og intervju deltakere i kollegaveiledningen for å utforske mulighetene som ligger i denne pedagogiske arbeidsformen. Det jeg ønsker å se på er om kollegaveiledning kan bidra til læring på individnivå for jobbkonsulenter og på organisasjonsnivå for bedriften som helet. Videre har prosjektet til hensikt å se på om organisasjonen kan lære noe av kollegaveiledning, dette betyr at prosjektet vil se på om kollegaveiledning kan bidra til et felleskap der man utveksler erfaringer og kunnskap på tvers av avdelinger på en effektiv og praksisrettet måte. Masteroppgaven i Pedagogikk har et omfang på 40-60 sider og vil bli offentlig tilgjengelig i etterkant via universitetets nettsider/bibliotek.

Bakgrunnen for dette prosjektet er en personlig interesse for arbeids og inkluderingsbransjen, jeg har jobbet som assisterende butikksjef i Rema 1000 i flere år før utdanningen og sett effekten av at mennesker får hjelp til å komme i jobb og hva dette betyr for livene deres.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Masterstudent: Kristian Andre Evensen er ansvarlig for prosjektet.

Tlf: 95411396      Email: [kristian.a.evensen@gmail.com](mailto:kristian.a.evensen@gmail.com)

Veileder: Ilmi Willbergh

Tlf: 91586787      Email: [Ilmi.willbergh@uia.no](mailto:Ilmi.willbergh@uia.no)

Biveileder: Liv Grendstad Rousseau

Tlf: 48143539

Email: [liv.g.rousseau@gmail.com](mailto:liv.g.rousseau@gmail.com)

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Utvalget er strategisk utvalgt, du har blitt spurt siden du er ansatt hos (valgte arbeids- og inkluderingsbedrift), og har deltatt på kollegaveiledning. Det er valgt 4 personer som skal intervjues, hver av de tre avdelingene blir representert i intervjuene og en avdeling blir representert av 2 personer slik at det totalt vil bli foretatt 4 intervjuer. Dette utvalget er blitt valgt via samarbeid med avdelingsleder og leder for faglig utvikling. Utvalget for observasjonen er også strategisk utvalgt gjennom at deltakerne har erfaring med kollegaveiledning.

### **Observasjon**

Observasjonen vil bli foretatt av en sesjon med kollegaveiledning, på et normalt fredagsmøte. Jeg som forsker ikke involverer meg i prosessen men vil være i bakgrunnen. Det vil ikke bli anvendt videopptak eller lydopptak. Datainnsamlingen vil skje gjennom notater under kollegaveiledningen og i etterkant. Det vil ikke samles inn personopplysninger om deg annet enn navn alder og stilling i bedriften denne informasjonen blir samlet inn gjennom samtykkeskjemaet i bunnen av dette skrivet. Jeg har taushetsplikt ovenfor personlige opplysninger og saksinnhold. Jeg rapporterer ikke videre til noen om hva som blir sagt eller gjort i denne sesjonen. Denne taushetsplikten gjelder også ovenfor ledere og andre ansatte innad i (valgte arbeids- og inkluderingsbedrift).

### **Intervjuer**

Om du velger å delta vil intervjuet ha en tidsramme på 1.5 timer, med starttidspunkt 1000-1130 tanken er at det skal være nok avsatt tid til intervjuet slik at det blir minst mulig stress for deg som blir intervjuet, og at det er en behagelig opplevelse for deg. Tidspunktet er valgt slik at det slutter ved lunsjtider slik at det blir en naturlig pause for deg i etterkant.

Intervjuet vil ikke nødvendigvis vare i 1.5 timer, men det er lagt opp til informasjon rundt prosjektet og at samtykkeerklæring blir underskrevet i starten av intervjuet. Det er satt av tid for spørsmål før og etter intervjuet hvor du står fritt til å spørre om det du vil.

Intervjuet vil dreie seg om deg, din arbeidshverdag, din praksis og opplevelser av denne.

Videre om fredagsmøtene generelt, før det handler om kollegaveiledning spesifikt.

Om du har flere spørsmål ta gjerne kontakt med meg på telefon eller mailadressen som du finner lengre opp i skjemaet.

### **Det er frivillig å delta**

Du vil gjennom hele prosjektet ha muligheten til å trekke deg fullstendig eller delvis fra prosjektet uten grunn og at dine data blir slettet og ikke brukt. Du kan også trekke enkelt sitater eller utsagn knyttet til spesifikke temaer. Du har rett til innsyn knyttet til hvordan ditt bidrag blir brukt og tolket. På bakgrunn av dette kan du trekke informasjonen eller kreve at den fremstår på korrekt måte, noe som vil styrke forskningsarbeidet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dette vil ikke påvirke ditt arbeidsforhold eller forhold til leder og andre ansatte. Innsyn korrigerings og sletting kan gjøres gjennom å kontakte Kristian Evensen (se kontaktinformasjon i bunnen av siden).

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Dine personopplysninger og data som kan koble deg til det du sier i observasjon og intervjuer vil kun bli behandlet av prosjektansvarlig altså meg Kristian Evensen. Videre vil disse opplysningene bli anonymisert slik at dine utsagn vil være anonyme og ikke kan kobles direkte eller indirekte til deg. Dine data vil bli oppbevart på en trygg måte. Det vil bli anvendt lydopptak, disse vil bli oppbevart og transportert på en forsvarlig måte for å sikre din anonymitet.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.06.2019. Etter dette vil alle personopplysninger bli slettet.

## Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Universitett i Agder-Institutt for pedagogikk* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Masterstudent i pedagogikk Kristian Andre Evensen  
Tlf: 95411396      Email: [kristian.a.evensen@gmail.com](mailto:kristian.a.evensen@gmail.com)
- *Universitett i Agder-Institutt for pedagogikk* ved Ilmi Willbergh  
Tlf: 91586787      Email: [Ilmi.willbergh@uia.no](mailto:Ilmi.willbergh@uia.no)
- Vårt personvernombud: Ina Danielsen
- Email: [ina.danielsen@uia.no](mailto:ina.danielsen@uia.no)      Tlf: 45254401
  
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no))  
eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Kristian Andre Evensen

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvordan kan kollegaveiledning bidra til læring i en arbeids- og inkluderingsbedrift?*», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca.  
30.06.2019

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2

### **NSD sin vurdering**

Skriv ut

### **Prosjekttittel**

«Hvordan kan kollegaveiledning bidra til læring i en arbeids- og inkluderingsbedrift?»

### **Referansenummer**

805287

### **Registrert**

05.02.2019 av Kristian Andre Evensen - krisae09@student.uia.no

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for pedagogikk

### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Ilmi Willbergh, ilmi.willbergh@uia.no, tlf: 004791586787

### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

### **Kontaktinformasjon, student**

Kristian Andre, Evensen , tlf: 004795411396

### **Prosjektperiode**

07.01.2019 - 05.06.2020

### **Status**

08.05.2020 - Vurdert

### **Vurdering (3)**

---

#### **08.05.2020 - Vurdert**

Bekreftelse på status NSD har vurdert endringen registrert 03.05.2020. Vi har nå registrert 05.06.2020 som ny sluttdato for forskningsperioden. NSD vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til videre med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Elizabeth Blomstervik Tlf.

personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

#### **14.08.2019 - Vurdert**

NSD har vurdert endringen registrert 12.08.19. Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 14.08.19. Behandlingen kan fortsette. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

#### **26.02.2019 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 26.2.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### **MELD ENDRINGER**

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

### **TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**



Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 6.6.2019.

## LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE

## REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Håkon J. Tranvåg Tlf.

Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg 3

### *Intervjuguide*

«Hvordan kan kollegaveiledning bidra til læring i en arbeids- og inkluderingsbedrift?»

#### **Forskningsspørsmål 1:**

Hvordan kan kollegaveiledning bidra til individuell læring?

#### **Forskningsspørsmål 2:**

Hvordan kan kollegaveiledning bidra til organisatorisk læring.

#### **Informasjon om intervju som samtaleform**

- Min og din rolle
- Lydopptak
- Ikke svar det du tror jeg vil høre, men det du selv mener.
- Stillhet/tid til å svare
- Du kan velge og ikke svare på enkeltspørsmål eller omformulere svar underveis

#### **Intro**

Spørsmål til i dag?

Spørsmål om prosjektet?

Spørsmål om data og anonymitet?

Spørsmål til intervju og situasjon?

Samtykkeskjema underskrift

### **Personlig informasjon**

- Hvem
- Hvor
- Utdanning/arbeidsliv?
- Stilling og fartstid

**Praksis** (Er kollegaveiledning noe som egner seg til å hjelpe deg til å gjøre jobben din bedre.)

- Kan du beskrive kort er en arbeidsdag for deg?
- Hvordan er en uke?
- Hva er dine arbeidsoppgaver?
- Hvordan liker du og arbeide opp mot arbeidsoppgavene?

### **Kollegaveiledning (begrepsforståelse/veiledningspraksis)**

Hva tenker du når jeg sier ordet kollegaveiledning?

Har du et annet ord for det? (reflekterende team osv)

Hvilke erfaringer har du?

Hvordan gjennomfører dere kollegaveiledning?

- Har dere en arbeidsform?
  - En rutine?
  - En modell?
  - Avtale/kontrakt
  - Ramme
  - Hvordan snakker dere sammen
  - Hvor ofte?
- Hva tenker du er hensikten med kollegaveiledning hos dere?

### **Hva tar dere opp i kollegaveiledningen? (tematikk/innhold/hva er hensikten med kollegaveiledning)**

Temaer?

Saker?

Egen praksis?

Utfordringer?

Suksesser?

**Har du tanker om denne arbeidsformen? (egne erfaringer/utbytte/erfaring/hva bidrar eller hindrer læring)**

- Hva var bra?
- Hva var dårlig?
- Hva kunne man gjort annerledes?
- Hva sitter du igjen med etter kollegaveiledning?
- Er det frivillig?

**Kommunikasjon i kollegaveiledning (kommunikasjonsklima/kultur som påvirker veiledning og læring)**

Hvordan opplever du samtalene

Hvordan snakker dere med hverandre i kollegaveiledningen?

Opplever du støtte?

Hvordan ?

Opplever du utfordring?

Hvordan?

Føler du deg trygg i kollegaveiledningen?

- hvorfor/hvorfor ikke
- føler du deg sett og hørt?

Har du opplevd ros eller oppmuntring?

Hva/hvordan?

Har du opplevd kritiske tilbakemeldinger?

Hva hvordan var dette?

Konstruktiv kritikk eller kritikk?

**Har kollegaveiledning hjulpet deg i din arbeidshverdag? (individuell læring)**

- Hvordan?

Har du lært noe i kollegaveiledningen?

- Hva?
- Beskriv hvordan du opplevde situasjonen der du lærte noe

- Hvis nei: har du noen tanker om hva som kunne ført til læring gjennom kollegaveiledning?
- Hvordan tenker du kollegaveiledning kan være nyttig for din praksis
  - Hvorfor/hvorfor ikke?
  - Hvordan?
  - Har noe fra kollegaveiledningen påvirket din praksis?
  -

I kollegaveilednings teori er en opptatt av å jobbe i faser og ikke hoppe til løsningsforslag i første fase hvordan er dette hos dere?

### **Organisatorisk læring**

Har kollegaveiledning ført til at dere arbeider annerledes i bedriften?

Hvordan?

Hva?

Har det kommet noen refleksjoner som påvirker måten dere jobber på i avdelingen?

Har dere kommet frem til noen løsninger som påvirker måten dere jobber på?

Råd du har fått og gitt til andre?

Refleksjoner du har fått og delt med andre utenfor kollegaveiledningen

Refleksjoner andre har delt og du har brukt/gjort til dine?

Erfaringer som har blitt delt som du har anvendt

Forekommer kollegaveiledning utenfor møtene altså i arbeidshverdagen?

- Mellom kontorer?
- På telefon
- I pauser og sosiale settinger

Har du tatt kontakt med kollegaer utenfor veiledningen for å få hjelp/støtte/råd i eget arbeid?

Har kollegaveiledning gjort det lettere for deg å ta opp vanskelige saker?

- Med kollegaer?
- Med leder?

**Har du hatt negative opplevelser i kollegaveiledning?  
(hvilke hinder for læring finnes i kollegaveiledningen)**

- Hva skjedde?

- Hvordan opplevde du denne situasjonen?
- Hvorfor tror du dette ble en negativ opplevelse for deg?
- Hva kunne en gjort annerledes for at denne opplevelsen kunne blitt positiv?
- Har ting som blir sagt i kollegaveiledningen kommet opp igjen i upassende situasjoner utenfor veiledningsgruppen?
  - o Hvordan opplevde du dette?

### **Hvordan jobber dere på avdelingsmøtene?**

#### **(påvirker kollegaveiledning læring i andre sammenhenger?)**

Kan du fortelle hvordan møtene foregår?

Hva tenker du om disse møtene?

Hva får du ut av disse møtene?

Hva savner du i disse møtene?

Er det klare skiller mellom avdelingsmøtene og kollegaveiledning?

Har disse møtene blitt påvirket av kollegaveiledning?

Samtaleform?

Rammer ?

Fokus ?

Jobber dere på andre måter som ligner på kollegaveiledning?

### **Er det ting du ønsker feedback støtte og hjelp til knyttet til egen praksis som ikke er dekket i møter eller kollegaveiledning?**

- Hva?
- Hvordan
- Hvorfor
- Eksisterer det noe tilbud allerede?

### **Annen form for læring?**

#### **(skape oversikt over hvor bedriften lærer)**

- Seminarer
- Møter
- Foredrag
- Eksterne forelesere

- Hvordan har dette fungert
- Noe du savner?
- Noe du vil ha mer av?
- Noe du vil ha mindre av?
- Hvordan ser du på disse måtene og lære på opp mot kollegaveil?
  - Opp mot egen praksis
  -

### **Avslutning**

- Noen spørsmål?
- Informasjon om rettigheter
- Takk for deltakelse