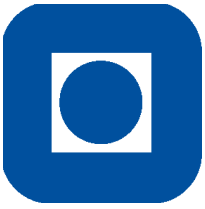
Gjems, L. (1995). Veiledning i profesjonsgrupper. Universitetsforl. (s 48-63)

Utdraget er klarert i henhold til Kopinoravtalen for dette semesteret: VÅR 25

Dette materialet er vernet etter åndsverkloven og er helt eller delvis fremstilt etter avtale med Kopinor. Materialet kan benyttes av studenter som deltar i det aktuelle emnet, for egne studier, i ethvert format og på enhver plattform. Uten uttrykkelig samtykke er annen eksemplarfremstilling og tilgjengeliggjøring bare tillatt når det er hjemlet i lov (kopiering til privat bruk, sitat o.l.) eller avtale med Kopinor (www.kopinor.no).

This material is protected by copyright law and is wholly or partly produced by agreement with Kopinor. The material can be used by students who participate in the relevant course, for their own studies, in any format and on any platform. Without expressed consent, other copying and making available is only permitted when authorized by law (copying for private use, quotation, etc.) or agreement with Kopinor (www.kopinor.no).

Digitalt framstilt av:
NTNU Universitetsbiblioteket



Kapittel 3

Veiledningsmetode

Innhold i veiledningssamtalen

I dette kapittelet skal vi ta for oss hvilke framgangsmåter en veileder kan benytte for å støtte deltakerne i å utvikle helhetsperspektiv på egen virksomhet. I tråd med systemteoretisk forståelse blir det viktig å ta for seg relasjoner og gjensidige påvirkninger når veiledningsgruppa behandler de sakene som deltakerne presenterer. Innledningsvis skal vi se på hvordan innholdet kan velges ut, deretter går vi inn på arbeid med innhold. Til sist skal vi ta for oss hva veileder kan gjøre i veiledningssamtalens ulike faser.

Utvelgelse av innhold

Når deltakerne kommer til veiledning, vil de ha med seg saker, og til sammen vil deltakerne ha med flere saker enn gruppa har mulighet for å behandle på ett møte. Følgelig må veiledningsgruppene ha kriterier å gå ut fra når de skal velge innholdet i en veiledningssesjon. Dette valget kan gjøres på flere måter, men nedenfor følger tre kriterier som kan være et godt utgangspunkt for utvelgelse av innhold.

Et meget sentralt kriterium er «hastesak». Hastesak innebærer at et medlem står midt oppe i en vanskelig situasjon, eller har en problematisk avgjørelse foran seg som må løses før neste veiledningssamtale.

Et annet viktig kriterium for å avgjøre innholdet i veiledningssamtalen, er sakens relevans. Enkelte saker representerer klare felles erfaringer og engasjerer alle deltakere; andre saker er relativt spesifikke og berører kun forhold som angår en gitt deltaker. Dersom en sak verken er hastesak eller relevant for mer enn en deltaker, kan en gruppe avvise saken eller sette den på «venteliste».

Et tredje kriterium for å velge innhold kan være mer diffust. Kriteriet bygger på erfaringer som deltakerne i ei gruppe gjør med hverandre, og hvordan ulike deltakere formidler sine behov. Alle mennesker varierer i sin formidlingsform. Noen er direkte og klare i sin kommunikasjon, mens andre er mer

forsiktige. Det er vesentlig at gruppa jobber med å ta vare på deltakernes mer eller mindre klart uttalte behov, og viser hensyn til at de har ulike faglige plattformer. Dette gjelder spesielt i veiledningsgrupper hvor det er verbalt sterke deltakere som lettere får sine saker fram enn andre.

Arbeid med innhold

Som jeg har vært inne på, vil et systemteoretisk perspektiv i veiledning ha konsekvenser for det som blir satt i fokus i veiledning. Fokus rettes mot hva man lytter etter, spør om og forsøker å få klarlagt og videreutviklet i veiledningssamtalen. Systemteoretisk veiledning vil sette fokus på forskjellige *relasjoner* og *sammenhenger* mellom hendelser og personer. I yrker hvor man jobber med mennesker, vil selvfølgelig relasjoner mellom profesjonsutøveren og målpersonene vies stor oppmerksomhet. Relasjoner mellom profesjonsutøveren og hennes eller hans medarbeidere er også av stor betydning. Det samme er det materiell de jobber med, samt rutiner og strukturer i organisasjonen. Alle disse representerer deler av en helhet, som på et eller annet vis henger sammen. Ulike relasjoner vil på forskjellig vis alltid innvirke på det resultat den enkelte oppnår ved sin profesjonelle innsats.

Veiledning fokuserer på relasjoner, samtidig som her-og-nå-situasjoner tillegges størst vekt. Uansett på hvilke tidspunkt kunnskap og forståelse er tilegnet, så er det i møtet mellom mennesker, evt. mennesker og organisasjon, i et nåtidsperspektiv deltakerne må forstå og videreutvikle sin kunnskap. I systemteoretisk veiledning er det viktig å få tak i *hvordan* en deltakers kunnskap kommer til uttrykk i direkte arbeid, for eksempel med målpersoner, i nåtid. Hvordan kunnskapen anvendes og hvilke muligheter deltakerne har for ytterligere kunnskapsutvikling, er viktigere tema enn *hvorfor* vedkommende har tilegnet seg gjeldende kunnskap og forståelse.

I veiledning vil det ofte være slik at vi må lete oss fram i den informasjon en sakstiller presenterer, uten å vite klart hva det er vi skal lete etter og etter hvert fordype oss i. En systemteoretisk innfallsvinkel til veiledning vil legge hovedvekt på såkalte *sirkulære spørsmål.* Sirkulære spørsmål brukes både for å få fram relevant informasjon og når man utfordrer deltakere til å tenke på en ny og utvidet måte for å videreutvikle deres forståelse.

Hvordan få fram informasjon som kan utvikle kvalitet

For å få et helhetssyn på profesjonell virksomhet må man i veiledning søke å få fram den *gjensidighet* som alltid eksisterer mellom hendelser og personer. I dette ligger det å få synliggjort forskjeller. I kapittel 1 ble G. Batesons forståelse av begrepet forskjell og det to- eller flersidige som ligger i dette fenomenet, presentert. Begrepet «forskjell» gjenspeiler hvordan opplevelser relateres til hverandre og sammenlignes. Den ene opplevelsen vurderes opp mot den andre, og sammenligningen mellom dem betegner alltid noe gjensidig. Det ligger alltid noe gjensidig i relasjoner, og derfor er de sirkulære. Teoribegrep, hendelser eller rutiner vil ulike personer oppleve eller forstå forskjellig. Våre egne synspunkter og erfaringer får klarere kontur i møte med andres kunnskap og erfaring. Tydeligere konturer vil bidra til at vi forstår vår egen kunnskap og vår egen praksis bedre, og *utvidelse av forståelse er en forutsetning for kvalitetsheving*. Større forståelse for egen kunnskap og praksis fører gjerne også til at de fleste vil bli engasjert og interessert i sin profesjonelle virksomhet på en ny måte og ønske å videreutvikle samhandling og handling. Her ligger spiren til kvalitetsheving.

De sirkulære spørsmålene bygger på at informasjon ligger i forskjeller, eksempelvis mellom opplevelser eller i forståelse. Videre i at vi må forstå alt, for eksempel atferd eller hendelser, ut fra den sammenheng det eksisterer i. Sirkulære spørsmål kan deles inn i følgende typer:

- spørsmål som utforsker forskjeller
- effektspørsmål
- triadiske spørsmål
- hypotetiske spørsmål

Det som kjennetegner alle disse spørsmålstypene, er at de forsøker å klargjøre den gjensidige påvirkningen som eksisterer mellom ulike deler i en situasjon eller en hendelse. Relasjoner mellom aktører, materiell og metoder kommer som regel fram ved bruk av sirkulære spørsmål. Spørsmålene gir gjerne svar som beveger seg i nåtid. Svarene omhandler det som kjennetegner dagens hendelser, og det som skjer i dag mellom aktuelle aktører og innen gitte rammer.

Spørsmål som utforsker forskjeller

Det kan være aktuelt å stille spørsmål om forskjeller mellom:

1. *Personer*: «Hvem blir mest berørt av ...», «Hvem blir mest belastet når ...», «Hvem reagerte sterkest da ...».

Dette er spørsmål som kan være meget sentrale for å klargjøre hvordan en planlagt endring eller aktivitet kan involvere andre. Her kan det ligge handlingsalternativer i hvordan man selv kan ta vare på eller involvere andre på nye måter i sitt arbeid. Det å tenke gjennom andre personers opplevelse av noe man selv står midt oppe i, kan utvide ens egen forståelse slik at man kan finne nye måter å samhandle med disse på.

2. *Relasjoner*: «Hvem har best kontakt med målpersonen?» «Hvem står nærmest leder?» «Hvordan synes du det er å bruke det materialet?» «Hvordan opplever du å samarbeide med ...».

Spørsmål om relasjoner går noe lenger enn spørsmål om personer. De konsentrerer seg om forholdet mellom to eller flere mennesker. Videre kan disse spørsmålene handle om forhold mellom sakstiller og en metoden, teori eller et materiale.

I veiledning er det grunnleggende å få tak i informasjon om relasjoner mellom personer. Det vil altså være viktig både å kartlegge og drøfte deltakernes relasjoner til kolleger og målpersoner. Slike spørsmål bringer en sakstiller videre i prosessen med å nå et helhetlig perspektiv på egen virksomhet. I ulike yrkessituasjoner har vi ofte en snever forståelse av en sak og av personer som er involvert. Vi er heller ikke tilstrekkelig klar over hvordan det vi selv gjør og opplever, påvirker andre på forskjellig vis. Jevnfør den styreren som ikke så hvordan konflikten hun hadde med en avdelingsleder, også berørte hele personalet. (kap.2)

Arbeidsoppgavene i profesjoner der man jobber med mennesker, har struktur og innhold. Både innhold og struktur bør ideelt sett være i stadig endring og utvikling. Uansett hva man jobber med, er man ikke likegyldig verken til det materiale og de framgangsmåter man bruker, eller til intensjonen med å bruke disse. Når veileder spør hva slags relasjon en sakstiller, eller aktuelle kolleger og målpersoner i saken, har til innhold og struktur på arbeidsplassen, kan hun få fram relevant informasjon og gi gode utfordringer.

3. *Ideer, observasjoner, vurderinger og verdier*: « Når du og din kollega er i konflikt om en målperson, betyr det at dere tar for mye eller for lite hensyn til

hverandres synspunkter?» «Hvordan forklarer din kollega denne atferden?» «Hva skiller din framgangsmåte fra det din kollega gjør?»

Her er hensikten å få tak i ulikheter i forståelse eller tenkesett hos sakstiller og de personer hun samarbeider med, eller jobber med. Det å sette fokus på forskjeller i teori og verdisyn kan åpne for å forstå saker på nye måter. Flere nyanser i saker som omhandler forskjeller i verdispørsmål, kan gi deltakerne i veiledning ny forståelse for egen påvirkning på den annen part i saken, og ofte kommer nye handlingsalternativ til syne.

4. *Opplevelser knyttet til fortid eller framtid*: «Hvem jobbet best sammen før den nye rektoren ble tilsatt?» «Hvem reagerer minst på den nye reformen som skal innføres?» «Hvordan opplevde du å arbeide med målpersonen før rutinene ble lagt om?»

Intet problem har vart evig, og nye situasjoner vil endre på samarbeidsforhold. Disse spørsmålene kan hjelpe sakstiller til å se hva som påvirker eller har påvirket en gitt relasjon eller arbeidsoppgave.

Når man søker etter informasjon som kan få fram forskjeller, vil det tydelig vise seg at ingen forhold har én klar årsak. Spørsmålene har til hensikt å klarlegge forskjeller som finnes mellom mennesker som samhandler i et sosialt system. Formålet med spørsmålene er å utforske den gjensidige innflytelse forskjellige personer, situasjoner, kunnskaper og verdier har i de saker som deltakerne presenterer i veiledning. Videre skal spørsmål om forskjeller bidra til å synliggjøre mulige strategier for videreutvikling av de aktuelle sakene.

Når man stiller spørsmål om forskjeller, er det en utfordring å spørre om «*forskjeller som skaper en forskjell*» (Bateson 1979, se kap. 1 s. 12). Med dette menes at spørsmålene får fram informasjon som virkelig skaper en forandring i sakstillers forståelse eller handling i en sak. Det gjelder å finne fram til vinklinger som utvider sakstillers ofte endimensjonale syn i saken. Hensikten er å utvide forståelsen for den sammenheng saken står i, for den som legger saken fram. Veileder og deltakere må finne fram til sakens vesentligste side, sakens kjernepunkt, og stille spørsmål av betydning for videreutvikling av sakstillers arbeid. En liten forskjell i synsvinkel kan gi sakstiller den helt store aha-opplevelsen. Hvis hun forholder seg til sine nye tanker og forståelsesmåter når hun er tilbake i jobben, og oppnår en ønsket utvikling i sin profesjon, er dette et eksempel på «en forskjell som skapte en forskjell», eller utfordringen som førte til en forandring.

Veiledningssamtalen kan føre til vesentlige forskjeller i måter å forstå eller handle på i en sak. Som regel vil det være et både-og-forhold mellom det å forstå og det å handle. Forstår man en sak på en ny måte og får et utvidet syn på

saken, vil man gjerne endre sine handlinger, i hvert fall litt. Trolig er det likevel noen saker man ikke finner klare handlingsalternativer i, for eksempel generasjonsmotsetninger i en profesjon. Slike saker kan likevel utvikles hvis man får større forståelse for gjensidigheten i dem. De eldre på en arbeidsplass tenker og handler noen ganger på andre måter enn de yngre. En klassisk situasjon er at de eldre ønsker å bevare godt innarbeidede metoder og rutiner, mens den yngre garde vil ha mer nytenkning og utprøving av nye metoder og rutiner. Dette kan føre til en vedvarende uoverensstemmelse som kan bli belastende for begge parter. Oppnår man å få større innsikt om den andre i slike saker, kan man tenke litt *forskjellig* om, se på den andre parten, på en litt annen måte. Ser man med litt andre øyne på en yngre kollegas entusiasme og pågangsmot, vil man sannsynligvis endre sin væremåte ørlite grann. Ny forståelse vil forandre en persons væremåte, en litt endret væremåte fra den ene parten vil gi den andre litt endrede premisser for sin væremåte. Slik kan vi komme inn i nye samhandlingssirkler med andre mennesker. Når dette skjer har man i veiledning klart å få fram «en forskjell som skaper en forskjell».

Effekt-spørsmål

Effektspørsmål handler om hvilken virkning en gitt væremåte, handling eller framgangsmåte kan ha på andre, for eksempel målpersoner eller deres pårørende. En persons væremåte og handlinger vil også ha effekt på kolleger, overordnede, og innhold i det arbeid man utfører. Og omvendt, andres væremåte og handlinger har effekt på en selv. Det blir avgjørende å få innsikt i hvordan man påvirker og blir påvirket i en her-og-nå-situasjon. Effekt-spørsmålene har nettopp denne funksjonen. De har til hensikt å klarlegge *gjensidigheter*, hvordan man påvirker og blir påvirket (Watzlawick m.fl. 1967). Når vi spør om effekter av handlinger, retter vi oppmerksomheten mot det en sakstiller har observert hos seg selv eller andre. Effektspørsmål beveger seg også i nåtid, de rettes ikke mot hensikter bak handling. Eksempler på effektspørsmål kan være: «Når målpersonen er spydig, hva gjør du da?» «Hvordan reagerer målpersonen på dine handlinger?»

Effekt-spørsmål vil være en eller annen variant av *hvordan-spørsmål:* «Hvordan tror du kollegaen din vil reagere på ...?», «Hvordan synes du at denne forandringen innvirker på din hverdag?»

Effekt-spørsmål synliggjør de gjensidige påvirkninger som eksisterer mellom sentrale personer og ulike hendelser i en gitt sak.

Effekt-spørsmål, varianter av hvordan-spørsmål, vil bevege samtalene i nåtid, i motsetning til *hvorfor*-spørsmål. Hvorfor-spørsmål flytter samtalene

over på noe som er skjedd tidligere, og knytter an til forhold som ikke inkluderer det en selv gjør. Hvorfor-spørsmål vil i hovedsak representere en lineær forståelse av hvordan årsak og virkning henger sammen. «Hvorfor» peker mot én årsak, uten å vise at man må se på flere og gjensidige påvirkninger for å få tak i helheten i en situasjon. «Hvorfor» peker gjerne mot fortid. Tema det er relevant å utvikle videre innenfor dagens rammer, kommer i liten grad fram. Det fører gjerne til at man svarer med mer intellektuelle beskrivelser av fenomener, heller enn å trekke inn egen opplevelse av hvordan ting skjer eller har skjedd. Hvorfor-spørsmål gir liten mulighet til å åpne for flere synsmåter og handlingsmuligheter.

Hvordan-spørsmålene blir rettet mot effekter og peker på at fenomen påvirker hverandre gjensidig og henger sammen. Effekt-spørsmål er også sirkulære i sin forståelsesmåte. «Hvordan reagerer du i en slik situasjon?» «Jo, jeg takler dårlig de mer-belastningene jeg får når folk er mye borte på kontoret/avdelingen; jeg blir krass og kort i mine budskap til andre.» «Hvordan opplever du at andre reagerer når du blir krass eller kort?» Her blir ikke sakstillers egen væremåte og handlinger satt på utsiden av saken, men blir satt i sammenheng med hvordan andre handler. Gjensidighet mellom mennesker, deres væremåte og handlinger, blir anskueliggjort. Et hvorfor-spørsmål kunne i denne sak vært noe sånt som «Hvorfor tror du de andre reagerer slik?» Eller «Hvorfor reagerer du slik?» En drøfting av slike spørsmål dreier seg om ulike antakelser man har om årsaker til egen og andres atferd. Samtalen stenger ute det en selv gjør i en slik situasjon.

Triadiske spørsmål

En videreføring av effekt-spørsmål er de såkalte triadiskespørsmål. Disse fokuserer på hvordan en tredje part reagerer på samhandling mellom to andre. Dersom en sykepleier er i konflikt med en pasient, vil et triangulært spørsmål kunne være som følger: «Hvordan tror du de andre pleierne opplever den spenningen som er oppstått mellom dere?» Eller det dreier seg om en lærer som gir en elev med lærevansker intensiv støtteundervisning i matematikk: «Hvordan reagerer elev X på din ekstra innsats i arbeid med Y?» «Når du misliker å følge fastlagte rutiner, hvordan tror du elevene, pasientene, barna, klientene opplever situasjonen?» En førskolelærer har et samarbeidsproblem med et foreldrepar: «Hvordan påvirker det deg at foreldrene alltid tar kontakt med styrer og ikke med deg som har den daglige kontakten med barnet?»

Hensikten med triadiske spørsmål er å få fatt i deltakerens forståelse av hvordan en situasjon eller relasjon mellom to påvirker en tredje person. Hvil-

ken effekt har en atferd som utspiller seg mellom to personer, på den tredje part? Og for å ivareta gjensidighet, hvilken effekt har den reaksjon tredje part gir, på de deltakerne som er oppe i saken?

Triadiske spørsmål skal bidra til å øke deltakernes evne til å *bli sin egen observatør* i sin profesjon. Det vil komme fram mye informasjon om gjensidighet og sammenheng mellom hendelser og personer gjennom slike triadiske spørsmål. Denne måten å spørre på vil alltid handle om relasjoner mellom mennesker, og mellom mennesker og handling. Spørsmålene gir informasjon om hvilke effekter en saksøllers reaksjoner og handling kan ha på andre.

Barnehagestyreren som møtte en kollegas sykdom og personlige vansker med ønske om å gi oppmuntring og støtte, oppnådde ikke annet enn å bli frustrert selv. Den saken kan illustrere nytten av å stille triadiske spørsmål. I veiledning ga effekt-spørsmål som «Hvilken effekt tror du din vedvarende tålmodighet har på avdelingsleder?», og triadiske spørsmål som «Hvilken effekt tror du din tålmodighet og frustrasjon overfor avdelingsleder har på resten av personalet?», styreren et langt mer helhetlig syn på saken enn hun hadde hatt. Videre fikk styreren klar forståelse av den mer-belastning *hun* fikk gjennom personalets frustrasjon. Personalet formidlet irritasjon fordi saken aldri ble løst. Gjennom å bli sin egen observatør, fikk denne styreren et langt mer helhetlig perspektiv i saken. Hun så sin relasjon til avdelingsleder i sammenheng med den relasjon hun hadde til det øvrige personalet. Hun fikk også forståelse for relasjonen mellom de to andre partene i saken: relasjonen mellom avdelingsleder og personalet. Styrer forstod bedre hvordan både hun selv og andre sannsynligvis opplevde saken. Hun fikk øynene opp for at saken hadde ringvirkninger utover relasjonen mellom henne selv og den gjeldende avdelingslederen.

Hensikten med så vel effekt-spørsmål som triadiske spørsmål er å sette situasjonen inn i en større sammenheng, og å få tak i gjensidigheten i mellommenneskelig samhandling. Det viser seg at får man et bredere perspektiv på en sak, ser man nye muligheter for handling og forståelse. Gjennom å trekke inn ulike relasjoner og effekter i forskjellige deltakeres saker utvikler deltakerne erfaringsvis en ny måte å tenke på som skaper et behov for videre kompetanseutvikling. Blant annet ber deltakerne om veiledning i å få tak i egen påvirkning på medarbeidere og målpersoner. Systemisk tenkning har vist seg å ha god overføringseffekt på andre områder i profesjonene enn de som konkret trekkes inn i veiledningssamtaler. Er tema å forstå vansker i samarbeidet med en kollega, kan den generelle innsikt om mellommenneskelige relasjoner som utvikles, overføres til arbeid med målpersoner.

Hypotetiske spørsmål

Dette er framtidsorienterte spørsmål som skal stimulere en sakstiller til å overveie alternative muligheter: «Hvis denne rektoren slutter, hvordan vil du tilrettelegge samarbeidet på klassetrinnet da?» «Hvis du skulle forandre på denne rutinen, hvordan ville du da gå fram?» «Hvordan ville du gjøre arbeidet hvis denne framgangsmåten ble forandret?» Gjennom hypotetiske spørsmål kan en sakstiller få reflektert mer fritt over hva saker og ting betyr her og nå. Hun kan få fram alternative måter å gjøre ting på, og hun kan få fram hva som betyr mye eller lite for sakstiller, de aktuelle målpersoner og kolleger, eller for yrkets innhold. Hypotetiske spørsmål kan gi nye innfallsvinkler til å se hvilke handlingsalternativer som ligger i en situasjon, for eksempel et måltid i barnehagen eller på sykehjemmet. Hvilke handlingsmuligheter kan faktisk målpersonen eller kollegaen ha, hvis de får utfordringer og muligheter?

Hypotetiske spørsmål kan også få fram forskjeller mellom nåtid og framtid. «Om du nå lar denne saken få være som den er, hvordan tror du forholdet i klassen vil være om seks måneder?» Ved å stille spørsmål om framtid kan man i veiledning gi sakstiller mulighet til å løse seg fra en situasjonsopplevelse som gjerne er låst fast i fortid eller i nåtid. Dersom en sakstiller reflekter mer fritt om framtid, kan det i saken også tre fram muligheter som ikke er synlige i et her-og-nå-perspektiv. Uansett hvordan man stiller hypotetiske spørsmål, rommer de gjerne mulighet for refleksjon i en sak. Saken kan vurderes fram og tilbake, og i veiledning kan man analysere de effekter en eventuell forandring kan gi.

Hvordan kan du veilede?

Veiledning er ikke et fag man lærer seg i en håndvending. For å bli en kompetent veileder kreves det at man får mye erfaring med å veilede, ved siden av at man kan teori om veiledning. Kanskje blir man aldri helt utlært som veileder; veiledning er et fag der man alltid er underveis. En metode for å bevege seg framover går ut på å ta utgangspunkt i flere av de sirkulære spørremåtene og forsøke å være sin egen observatør. Nedenfor følger noen konkrete utgangspunkt for en veileder, et sted å starte, samtidig som de tema som berøres er sentrale utfordringer å trekke med seg i all vår tid som veiledere. Det som følger nedenfor, må ses i sammenheng med Struktur i veiledning, kapittel 2.

Når du spør

Når man stiller spørsmål og avklarer en sak i veiledning, forsøker man å samle informasjon om hva sakstiller ønsker og trenger å utvikle kunnskap om. I denne avklaringen er det den som legger fram sin sak, som skal være den som leder veien. Det sakstiller legger fram, skal være utgangspunkt for det veileder og gruppa skal spørre om. Sakstiller skal få avgjøre hva som er relevant og irrelevant for henne i saken. Mener sakstiller at spørsmål om effekter eller relasjoner på et område er irrelevante, så er de det, i hvert fall der og da.

Dette er et *etisk prinsipp* som veileder har et særskilt ansvar for å følge. Synes veileder eller andre deltakere at de har funnet noe det er relevant å utdype, men som sakstiller ikke vil gå inn på, må de akseptere dette. Den deltaker som legger fram sin sak, har selvfølgelig også rett til å sette grenser for veileder og gruppa. En sakstiller kan si stopp hvis andre spør og graver om noe hun ikke ønsker å snakke om eller synes er irrelevant. For den som legger fram sin sak, kan det være vanskelig å si ifra om hvordan hun tenker og føler. Dermed vil det også være vanskelig å snu veiledningssamtalen i den retning hun ønsker. Veileder bør følgelig ved starten av veiledningsforløpet gjøre deltakerne oppmerksomme på at dette er en soleklar rett de har. Hun bør også være særlig oppmerksom på de ikke-verbale signaler som sakstillere gir. Blir veileder og veiledningsgruppa stoppet i måten de nærmer seg en sak på, må de søke etter andre relevante tema, relasjoner og sammenhenger i saken.

Alle typer av sirkulære spørsmål kan være aktuelle å stille. Det er temaet en sakstiller ønsker å behandle, og hva man samtaler om, som avgjør hvilke typer av spørsmål som kan være aktuelle. Hvilke spørsmål det er relevant å stille, avhenger også av hvor langt man er kommet i avklaring av saken. Hypotetiske og triadiske spørsmål er det for eksempel vanlig å bruke et stykke ut i veiledningssamtalen.

Sirkulære spørsmål i veiledning har til hensikt å få fram de ulike oppfatningene i en sak, og de gir gjerne deltakerne nye utfordringer. Deltakerne må få tid og mulighet til å tenke gjennom spørsmål om relasjoner eller påvirkninger. Det samme behovet for tid vil sakstiller ha når hun skal forklare for seg selv og andre de aktuelle sammenhenger og påvirkninger hun mener eksisterer mellom personer og hendelser. Svaret hun gir bør være utgangspunkt for neste spørsmål veileder eller andre deltakere stiller.

Skal man klare å stille relevante spørsmål i veiledning, må spørsmålene knyttes til den informasjon som kommer. Når man spør, må man *lytte* til svaret. Hva sier sakstiller? Hva formidler hun gjennom måten det blir sagt på? Veileder må forsøke å fange opp det helhetlige budskapet den som legger fram

saken sin, sender. Det veileder hører, må være grunnlaget for neste spørsmål. «Du ser sint ut når du forteller dette, er det en sak som belaster deg spesielt?» Er veileder for opptatt av å formulere neste spørsmål mens sakstiller tenker, klarer hun dårlig å fange opp det helhetlige budskapet som ligger i et svar, og bygge veiledningen videre på dette.

Stiller veileder spørsmål om relasjoner på et område som ikke engasjerer sakstiller, vil dette, selv om vedkommende er høflig nok til ikke å si det, alltid være synlig i det ikke-verbale budskapet som ligger i måten noe sies på. Tonefall, stemmeleie, blikk osv. vil fortelle om hun er engasjert eller ikke. Veileder bør sjekke dette med sakstiller og spørre vedkommende direkte hvis hun er usikker.

Erfaringsmessig stiller en uerfaren veileder spørsmål på en *stereotyp* måte. Eksempelvis «Hvordan tror du ...». Hvis dette er innledning på de fleste spørsmål, vil innholdet i samtalen bli ensidig, og sakstiller bli rimelig uengasjert etter en tid. Veiledningssamtalen kan også få preg av forhør heller enn å stimulere sakstillers tanker, opplevelser og kunnskaper. Tap av engasjement kan også skje hvis veileder ikke gir sakstiller tid til ettertanke. Eller hun overser at den som legger fram saken sin, er inne på et spor i saken hun ikke ønsker eller har behov for å være på. Som uerfaren veileder bør man gi seg selv tid til å tenke igjennom hva det kan være å spørre om. Videre bør veileder tenke på hvordan hun kan stille spørsmål på flere måter, og innenfor flere av de kategorier som nevnt ovenfor. Og tid, lar man som veileder sakstiller få tid til ettertanke? Eller er de stille periodene så ubehagelige at enten veileder selv eller en av deltakerne raskt stiller et nytt spørsmål for å løse opp i situasjonen?

Når du utfordrer

I veiledning skiller vi gjerne mellom avklaring og utfordring. Avklaring handler om å skaffe informasjon om en sak og om hva som er sakens hovedanliggende for sakstiller. Utfordring er å stille spørsmål i tilknytning til det som viser seg å være hovedanliggende. Hensikten er å bidra til at sakstiller i størst mulig grad klarer å se sentrale relasjoner i saken i en helhetlig sammenheng. De ulike måtene å spørre på som er presentert i dette kapittelet, vil også være relevante å bruke når man utfordrer i veiledning. Forskjellen mellom å spørre for å avklare og spørre for å utfordre, ligger først og fremst i *når* i veiledningssamtalen man gjør det, og i hvilken hensikt. Både når man spør og når man utfordrer, vil sirkulære spørsmål være egnet.

Har veileder, deltakere og sakstiller i fellesskap definert hva som er sakens hovedanliggende, vil et sirkulært spørsmål kunne gi sakstiller ny og avgjø-

rende innsikt. Spørsmål om forskjell eller effekter kan sette tankene i sving på dette stadiet i veiledning. Sakstiller kan få ny innsikt som kan gjelde både økt forståelse og nye handlingsalternativ i en sak. Når sirkulære spørsmål blir brukt for å utfordre, er formålet i første rekke å støtte en sakstiller i videre utvikling av sitt arbeid. Dette skiller utfordring fra avklaring. Når man spør for å avklare, gjøres det for å støtte veileder og gruppa i arbeidet med å samle informasjon.

Når du gir råd

Veiledning er ikke det samme som rådgivning. Veiledning er først og fremst en læreprosess som bygger på de forutsetninger hver enkelt av deltakerne har av personlig og systemisk art. Forutsetninger av personlig art betyr de kunnskaper og erfaringer en deltaker har i tilknytning til sitt yrke. Forutsetninger av systemisk art innebærer de organisatoriske og sosiale rammer man jobber innenfor. For eksempel kan det i en deltakers personlige forutsetninger ligge mye teoretisk kunnskap, men liten praktisk erfaring fra yrket. En deltaker kan ha systemiske forutsetninger som bærer preg av et meget konstruktivt samarbeid med kolleger, en annen kan slite med et belastende samarbeid.

Imidlertid vil man alltid møte situasjoner hvor en deltaker konkret ber om råd om hva som bør gjøres og/eller hvordan. I veiledning bør man forholde seg til slike ønsker, det vil si dersom man har fått rikelig innsikt i en sak, og synes man har et råd å komme med. Også de råd som eventuelt gis, bør knyttes til en systemisk forståelsesmåte. De bør dreie seg om framgangsmåter som kan utvikle eller endre mønstre for handling, samhandling og påvirkning med sikte på økt kvalitet i arbeid med målpersoner.

Hvordan kan et råd basert på systemisk forståelse være? I eksempelet med styreren som hadde et problem med en avdelingsleder, vil et systemisk råd kunne være at styrer bør endre sin atferd overfor avdelingsleder. For eksempel at hun ikke fortsetter å lytte og støtte vedkommende i hennes «lidelser». Styrer kunne få råd om å gi klare signaler til avdelingsleder og stille andre krav til handling fra dennes side. Forandring i styrers handlinger eller atferd vil gi avdelingsleder andre premisser for atferd. Når avdelingsleder, som svar på styrers nye budskap, endrer sin atferd, vil dette igjen gi styrer nye premisser for å handle, og så videre. Gitt nye premisser for handling, vil avdelingslederens muligheter til å fortsette som før, i gamle samhandlingsmønstre, bli forandret. Dette er et eksempel på et systemisk råd, det er sirkulært i sine konsekvenser, *både* styrer og avdelingsleder får nye premisser for handling.

Et råd som ikke er systemisk fundert, vil derimot rette oppmerksomheten

mot at avdelingslederen alene må endre sin atferd. Styrer vil forsøke å få den andre til å endre seg, uten at de forutsetninger og premisser hun selv gir den andre gjennom sin væremåte, er gjenstand for drøfting og endring. Dette rådet tar ikke hensyn til den gjensidige påvirkningen mellom menneskene som samhandler. Hvis styrer fortsetter sine overtalelser, vil hun på sett og vis gi avdelingsleder de samme gamle premisser for sin atferd.

Råd kan være av mange slag, fra rene praktiske tips til råd som legger mer opp til analyse og forståelse av en sak eller situasjon. I systemisk veiledning må man gi råd som samsvarer med den forståelsesramme som har ligget til grunn for innsamling av informasjon og utfordring av sakstillers tenkning og forståelse.

Råd som kan gi nye effekter

Jeg skal her berøre én type råd som kan være hensiktsmessig i systemisk veiledning. Dette er råd som bygger på det som ovenfor ble kalt effekt-spørsmål. Kan en gitt deltaker endre sine handlinger eller sine responser til andre på noen måte? Erfaringsmessig er dette mulig. I lys av gjensidighet og sammenhenger må utvikling og forandring starte et sted i en samhandlings- eller påvirkningssirkel. Den som søker å øke sin kunnskap gjennom å delta i veiledning, vil ha de beste forutsetninger for å starte en endrings- eller utviklingsprosess og endre noe selv, i egen væremåte eller handlinger.

Har en lærer problemer med å oppnå ro og motivasjon for arbeid i en klasse, kan man være rimelig sikker på at deler av, eller hele klassen, har oppfattet dette. Som lærer påvirker man sannsynligvis relasjonen til klassen i en ugunstig retning. Hva slags råd kan en lærer få i en slik situasjon? Det vil være helt avhengig av den informasjon sakstiller har gitt både i avklarings- og utfordringssekvensene i veiledningssamtalen. Men la oss si at læreren har forsøkt å løse situasjonen med sin vanskelige klasse ved å gi klassen struktur i form av prøver, leksehøring og regler. Dette viser seg å ha noe effekt, i hvert fall på en del av elevene. Men det skjer gradvis en tilspissing av forholdet, og læreren skjerper sine krav. Imidlertid blir flere og flere av elevene mer og mer likegyldig og avviser lærerens anstrengelser for å få skikk på klassen.

Dette eksempelet gjenspeiler noe av den prosessen vi gjerne går inn i når våre handlinger ikke er virksomme. Det vi anstrenger oss for å gjøre bedre, handlingene våre, bidrar ikke til å skape utvikling og forandring til det bedre for partene. Da anstrenger vi oss ytterligere, vi øker omfanget av våre handlinger, eller gjør det Paul Watzlawick kaller *mer-og-mer-av-det-samme*. Læreren gjør mer-og-mer-av-det-samme, hun skjerper strukturen i klassen ytterli-

gere. Elevene gjør mer-av-det-samme, de saboterer mer og mer. Lærerens atferd har den effekt at den ikke gir klassen nye premisser for atferd, og vice versa. Klassens atferd gir ikke lærer nye premisser for atferd. Den gjensidige påvirkning har gått inn i et negativt mønster som gjentar seg og er blitt stabilt. *Problemet*, det at lærer har uro og manglende motivasjon i klassen, *er det samme. Belastningen*, eller slitasjen på lærer, så vel som på elever, blir *større*.

Et råd som veileder eller gruppa kunne gitt denne læreren var å gjøre mindre-av-det-samme og mer-av-noe-annet (Watzlawick m.fl. 1967). Læreren kunne for eksempel hatt mindre struktur i timene, undervist noe mindre selv, og latt elevene ha perioder med ansvar for egen læring gjennom f.eks. å skrive logg. Elevene ville på denne måten også blitt tvunget til å gjøre mindre-av-det-samme, og forhåpentlig mer-av-noe-annet.

Når en deltaker i veiledning ønsker råd, ligger det her et ønske om videreutvikling eller forandring av noe. I slike saker kan det være nyttig å starte med å forandre noe ved en handling. Endring i handlinger eller i responser vil gi nye signaler til andre i systemet. Vi snakker her om små, men vesentlige endringer av atferd eller handlinger. Store og omveltende forandringer er ikke å anbefale. Disse skaper mer forvirring og avvisning enn de gir nye potensialer for utvikling. G. Bateson hevder, som vi var inne på i kapittel 1, at for å skape kvalitet, få til en forskjell, skal man gjøre noe nytt, men balansere det mot stabilitet og trygghet. Store omveltninger eller brudd i vaner og tradisjoner fører heller til kaos og avvisning enn til utvikling og forandring. Ved å forandre seg noe i måten man er på i relasjon til andre, vil man frambringe andre effekter, gi andre nye premisser for atferd. Små forandringer i framgangsmåter eller bruk av materialer, kan skape nye effekter eller endrede relasjoner.

Vi gir hverandre premisser for atferd og påvirker hverandre gjensidig. Slike påvirkninger kan være tydelige eller vanskelig å oppfatte, men de er der alltid. De aller fleste slike påvirkningsmønstre er lite synlige for oss. På jobben gjør vi kanskje samme ting på samme måte, dag ut og dag inn. Dette vil påvirke vår innstilling og vårt engasjement på et eller annet vis. Det er bare ikke vanlig at vi tenker over det, med mindre vi har et aktivt positivt eller negativt forhold til det det gjelder. I veiledning kan en rutinemessig handling uventet vise seg å være en saks hovedanliggende, fordi den hemmer mulighet for forandring ved å binde opp mennesker til tid og sted. Forandrer man en framgangsmåte litt, gjør litt mer av noe annet, for eksempel bruker litt lengre tid på å spise sammen med målpersonene, vil den andre parten få nye premisser for sin atferd. Så vel handlinger og andres atferd har altså effekt på oss, de påvirker oss. Min atferd påvirker deg, den har sin effekt. Din atferd påvirker, eller har effekt på meg. Fordi alle hendelser og all atferd i et sosialt system er gjensidig avhengig av

hverandre, vil en deltaker som følger et råd fra veiledning om å handle på en litt annen måte, eller gi en litt annen respons, kunne legge nye premisser for andre. Har det vært et relevant råd, et råd som skaper en forskjell, kan kimen til utvikling og forandring være lagt.

Mer-av-samme-slaget-handlinger eller mer-av-samme-slaget-løsninger bygger på en lineær forståelse av hvordan ting henger sammen. Når man forklarer fenomener slik at man stiller seg selv utenfor, havner man ofte i situasjoner hvor det brukes mye energi på å få forholdene eller personene utenfor en selv til å endre seg. Legger en lærer årsaken til konflikter hun har med en klasse, ensidig på klassen og den måten klassen er på, kan det synes fornuftig å sette alt inn på å endre klassens væremåter. Og jo vanskeligere klassen er, desto mer må læreren anstrenge seg, gjøre mer-og-mer-av-det-samme for å få forandret klassen. Dette er jo i tråd med lærerens forklaringsmodell, og synes for læreren, og alle andre som forklarer saken med utgangspunkt i at årsaken ligger hos den ene parten, å være fornuftig.

Systemteori griper på den andre siden tak i betydningen av gjensidighet og sammenheng mellom alle handlinger eller mennesker i et samhandlingssystem. Forståelsen er sirkulær fordi den ser hva de enkelte partene i en sak gjør i lys av hva de andre gjør og omvendt. Erfaringsmessig vil behov for råd av denne typen ligge nær opp til de refleksjoner en sakstiller har gjort seg i løpet av veiledningens behandling av saken. Det er heller ikke uvanlig at slike råd har kommet saksstilleren for øye på egen hånd, enten i avklarings- eller utfordringsfasen.

Det er veileder som primært må jobbe for å holde på sirkulariteten i veiledningen og for å holde innholdet i nåtid. Når veiledningsgruppa får erfaring med systemisk veiledning, kan gruppa delta som medveiledere. Er veiledningsgruppa ny, vil mye av deltakernes bidrag erfaringsmessig bære preg av «Hvorfor er det slik?» Det blir en viktig første oppgave for veileder å informere gruppa om målene og metodene i veiledning.

Utfordringer for veileder

Deltakerne bringer med seg mange ulike saker til veiledningsgruppa. For veileder vil det være en utfordring å jobbe ut fra et systemteoretisk perspektiv. Effekter, relasjoner og sammenhenger som saken berører, er viktige innfallsvinkler til behandling av tema i systemteoretisk veiledning. Veileder må forsøke å klarlegge hvilke relasjoner som kan være relevante, hvilke påvirkninger som kan være til stede i en gitt sak, og hvilke sammenhenger det kan være aktuelt å trekke den inn i. Dette kan være en utfordring for veileder fordi vi,

som nevnt, i vår kultur har tendenser til å ha én forståelse av hendelser som skjer rundt oss eller med oss. Måten vi forstår og forklarer et fenomen på, blir gjerne knyttet til én årsak. Det er ikke gitt at vi forstår hendelser og fenomen som et resultat av samspill mellom mange faktorer. Vi har også tendenser til å plassere oss selv utenfor hendelsene, og ikke som en del av dem (Bateson 1979). Opplever vi noe som vanskelig, kan vi beskrive det som resultat av at det er en vanskelig målperson, en uengasjert kollega eller et dårlig materiell som forårsaker vanskene. Poenget er at vi ikke ser hvordan vi selv forholder oss til og påvirker kolleger eller målpersoner. «Engasjerer og motiverer jeg mine kolleger til å strekke seg litt lenger?» Eller motsatt, hvordan påvirker eller forholder andre seg til oss? «Engasjerer og motiverer mine kolleger meg til å strekke meg litt lenger?» Vi overser gjerne også utenforliggende faktorer som kan bidra til å forsterke det som er vanskelig. For eksempel overser vi at det har utviklet seg et stønn-og-sukk-klima i forhold til vanskelighetene på arbeidsplassen. En utfordring for veileder blir å holde veiledningssamtalen sirkulær når deltakerne tenker lineært.

Veileder bør forsøke å *støtte* deltakernes forståelse av en sak, samtidig som hun bør forsøke å bidra til at forståelsen *utvides*. For å medvirke til at en deltaker utvider sin forståelse, er det meget relevant at veileder påpeker deltakerens egen aktivitet i saken. Eller omvendt, det kan være relevant å se andres aktivitet i sammenheng med den gitte deltakers handlinger.

En viktig oppgave for veileder blir også å jobbe for at samtalen skal bevege seg i et nåtidsperspektiv. Det må være saken, de effekter og påvirkninger den har i sakstillers arbeidsdag, som skal være veiledningens tema. Fokus må settes på de relasjoner som inngår her og nå. De andre deltakerne vil være observatører til veiledningen, og etter hvert som de gjør flere erfaringer, kan de delta som «medveiledere». Medveilederne kan spørre, uttrykke sympati og eventuelt komme med råd på samme måte som veileder. Når veileder fokuserer på relasjoner og nåtidssammenhenger, vil erfaringsmessig deltakerne adoptere denne måten å gripe sakene an på. På dette området vil veileder være modell for veiledningsgruppa.