

Årbok

retteiarnettverket  
i sogn og fjordane



HVSF

HØGSKULEN I SOGN OG FJORDANE

Rettleiarnettverket  
i Sogn og Fjordane

# ÅRBOK 2003

Redaktør:  
Marianne Hoff, HSF

HSF-rapport 2/2003

# Invitasjon til Rettleiingskonferansen 2003

Tid: Tysdag 16. september 2003

kl.09.30 -16.00

Stad: Førde kyrkjetun

Hovudførelesar

Sidsel Tveiten:

"Veiledning som middel til kompetanseutvikling"

Parallellsesjonar

Sidsel Tveiten: "Metakommunikasjon i veiledning"

Vi ber om framlegg til andre aktuelle tema til parallellsesjonane! Kanskje nett du eller kollegaen din held på med noko spennande som vi andre kan lære av..?

Send framlegg til Marianne Hoff, Høgskulen i Sogn og Fjordane, Pb.133 6851 SOGNDAL, e-post: [marianne.hoff@hisf.no](mailto:marianne.hoff@hisf.no) tlf. 57 67 62 73

Påmelding sendast til

Rettleiingskonferansen

v/Kari Vold Olsen

Fylkesmannen

6863 Leikanger

E-post: [kvo@fm-sf.stat.no](mailto:kvo@fm-sf.stat.no)

Tlf. 57 65 51 34

Faks 57 65 50 55

Påmeldingsfrist: 3. SEPTEMBER 2003

Meir informasjon på side 157 og på nettsida vår  
[www.fjordinfo.no/rettleiar](http://www.fjordinfo.no/rettleiar)

TITTEL Årbok 2003 Rettleiarnettverket i Sogn og Fjordane		RAPPORTNR.  2 / 03	DATO  April 2003
PROSJEKTTITTEL  Rettleiarnettverket i Sogn og Fjordane		TILGJENGE  Open	TAL SIDER  168
FORFATTAR Redaktør Marianne Hoff		PROSJEKTLIAR/-ANSVARLEG Kari Vold Olsen, Aud Marie Stundal, Marit Solheim og Marianne Hoff	
OPPDRAGSGJEVAR Fylkesmannen i Sogn og Fjordane Høgskulen i Sogn og Fjordane		EMNEORD Rettleiing, veiledning, tverrfagleg, nettverk	
SAMANDRAG / SUMMARY Rettleiing er eit fagfelt i stor utvikling og eit felt som går på tvers av sektorar og profesjonar. Dette kan føre til at fag- og sektorspesifikke organ ikkje fangar opp det tverrfaglege i feltet. Nettverket skal vere ein møteplass på tvers i regionen. Årboka gir, gjennom eit mangfald av artiklar med røter i praksis, sitt bidrag til å styrke tverrfagleg rettleiarkompetanse.			
PRIS  kr 120,-	ISSN 0806-1688	ANSVARLEG SIGNATUR	
	ISBN 82-466-0071-0		

# Innhald

Innhald	4
Forord	6
Frå symjetak til symjedugleik? Marit Solheim	7
Kvifor Fylkesmannen engasjerer seg i Rettleiarnettverket Kari Vold Olsen	11
Veiledningstradisjonenes eureka? Carl Chr. Bachke	13
Vandring i et villniss – om veiledningsbegrepet Petter Mathisen	25
Forventningar til god rettleiing Anne Marie Lerøy	32
Mesterlære eller handlings- og refleksjonsmodell eller en kombinasjon av begge? Aslaug Johannesen	45
Veiledning – en hjelp til personlig vekst og utvikling Mary-Anne Sundal	58
Nærmere oss enn vi er til oss selv Jon Helén Pedersen	68
“Veiledning, det er jo livredning det” Inger Helene Nordeide	91
Arbeidsrettleiing i Den norske Kyrkja Kåre Knutsen Bratten	96
Reflekterande team som rettleiingsmodell Gerd Kvile	106
Synspunkt på “Reflekterande team som metode” Anne Lille-Homb	111
Ein skule for framtida Håkon Skjerdal og Ingrid Fossøy	112
Tankar kring rettleiing i vidaregåande skule Sonja S. Hestetun	117

Dialog – ein samspelmetode Johanne Malene Teigen	119
Rettleiing som sentral faktor i utviklinga av ein ny organisasjon Lillian Sætre	121
Veiledning i forebygging av sjukefravær Irene Sanden	125
Kan systematisk attførings-/retteleingsarbeid føre til aktive brukarar? Kjartan Kvellestad	127
”Opplevingar” frå rettleiarrolla under gjennomføring av framtidskveld i idrettslaget Ingar Breilid	130
Rettleiing - arena for kompetanseheving i trygdeetaten Monica Åsen Gjerald	132
Serviceorientert brukarsamhandling Aud Kari Isane	137
Bruk av korte, skriftlege studenttekstar i rettleiing av studentar Eva Try	142
Større mangfald - utvikling av nye perspektiv? Marit Solheim og Ingrid Fossøy	144
Rettleiarutdanning - er det noko for deg?	154
Rettleiingskonferansen 2003	157
Rettleiingskonferansen 2002	158
Rettleiingskonferansen 2001	160
Oppgåver ved Vidareutdanning i rettleiing 2001 og 2002	162
Kurs og vidareutdanning i rettleiing	164
Medlemsliste rettleiarnettverket	166
Referansegruppa	168

# Forord

Gjennom årboka, med aktuelle bidrag frå rettleiingsrelatert verksemd i fylket, ynskjer vi å gje inspirasjon og at årboka skal vere eit viktig kontaktorgan på tvers av fag og yrke.

“Lat dei hundre blomar bløme –og hundre meiningar brytast” (Mao)

Vi vil vise praksis og teori i eit likeverdige samspel.

Gjennom innkomne bidrag dokumenterer årboka mangfaldet i rettleiingsformer og arbeidsmetodar i fylket. Boka inneheld to eksterne bidrag frå “faddernetverket” i Agder. I tillegg finn de program og artiklar frå konferansane i 2001 og 2002.

Frå våren 2001 har Rettleiarnettverket i Sogn og Fjordane hatt eit arbeidsutval og no også ei referansegruppe. Intensjonen har vore å få til ein årleg konferanse der det vert sett fokus på aktuelle spørsmål knytt til rettleiing. Vi har arrangert faglege konferansar, med vel 100 deltakarar, både i 2001 og 2002.

Ny konferanse tysdag 16 september 2003 er under planlegging.

Vi vonar at Årboka 2003 blir den første av mange og at denne, saman med den årlege konferansen og nettsida, vil stimulere og styrke fagutviklinga og rettleiarnettverket i fylket.

Vi vil rette ei spesiell takk til alle bidragsytarane i årboka. Vidare takk til Fylkesmannen i Sogn og Fjordane og Høgskulen i Sogn og Fjordane for støtte til konferansane, drift av nettverket og sistnemnde og til trykking av årboka. Takk til Jostein Risa for teknisk støtte og Eivind Standnes for design.

Ei takk til Veiledernetverket i Agder ved Torunn Alice Ask, som inspirerte til å tenke nettverk også for fylket vårt og til Petter Mathisen som har støtta opp undervegs.

I arbeidsutvalet:

Kari Vold Olsen frå Fylkesmannen i Sogn og Fjordane  
Aud Marie Stundal, Marianne Hoff og Marit Solheim frå HSF

Sogndal, april 2003

Marianne Hoff  
Redaktør

# Frå symjetak til symjedugleik?

## Status for Rettleiarnettverket i Sogn og Fjordane

Marit Solheim

Marit Solheim er cand.polit og høgskulelektor ved Høgskulen i Sogn og Fjordane, avdeling for helsefag. Leiar for vidareutdanning i rettleiing og arbeider m.a. med utvikling av ulike tilbod innan kommunikasjon og rettleiing.

Høgskulen i Sogn og Fjordane saman med Fylkesmannen tok i 2001 initiativet til å danne eit rettleiarnettverk i Sogn og Fjordane. På ein rettleiingskonferanse dette året tok vi opp spørsmålet om ideen med eit nettverk var noko å arbeide vidare med. Svaret var eit rungande ja.

To år etter at dei første tankane vart sådde: Kvar er vi no? Vi er i ei oppbyggingsfase, og vi har teke dei første symjetaka. Men er vi symjedyktige?

### Kvifor nettverk?

Vi ønskjer eit forum og eit nettverk for folk med interesse for rettleiing! Det er ikkje krav om formell kompetanse innan rettleiing for å vere med i nettverket. Vi er mange i fylket som driv med rettleiing som ein større eller mindre del av arbeidet – men ikkje alltid så mange på kvar arbeidsplass. Det er dessutan sjeldan rom til å reflektere over rettleiing og utvikle seg på dette feltet i ein hektisk kvardag, og vi ønskjer å bidra til utvikling innan feltet.

Rettleiing er eit fagfelt i stor utvikling og eit felt som går på tvers av sektorar og profesjonar. Dette synest vi gjer det ekstra spennande. Samtidig fører dette til at fag- og sektorspesifikke organ ikkje fangar opp det tverrfaglege i feltet. Nettverket skal vere ein møteplass på tvers i regionen.

### Mål for nettverket

Vi har desse måla:

- å etablere ein møteplass for erfaringsutveksling på tvers av faglege tradisjonar



- å skape fagleg tilknytning mellom dei som arbeider med rettleiing i ei eller anna form
- å bidra til kompetanseutvikling innanfor feltet
- å utvikle ulike perspektiv på rettleiing
- å knyte fagmiljø innan rettleiing i regionen tettare saman

## Rettleiing, supervisjon, rådgjeving, coaching...

Kjært barn har mange namn, seiest det. Eller kanskje det heller dreier seg om fleire barn, gjerne halvsøsken? Vi trur at dei ulike "halvsøskena" med stor fordel kan treffe kvarandre innimellom, inspirere kvarandre, lære av kvarandre og knyte kontaktar.

For å bruke eit anna bilete; rettleiingsfeltet er eit villniss (sjå artikkel av Petter Mathiesen i årboka). Floraen er rik, og omgrep, omgrepsdefinisjonar og tradisjonar går på kryss og tvers.

I vår samanheng har vi valt å nytte omgrepet rettleiing og rettleiar, som er den korrekte nynorskoversetjinga av veiledning og veileidar. Dette nyttar vi som eit samleomgrep for mange ulike retningar og tradisjonar.

## Viktige pillarar i nettverket

Årboka er ein av pillarane. Eit sentralt poeng med å lage årbok er å synleggjere lokale prosjekt og aktørar innan feltet. Det er behov for skriftleg å dokumentere det arbeidet som vert gjort innan rettleiing på tvers av fagtradisjonar og sektorar. I tillegg er det ein måte å dokumentere og gjere kjent nettverket sin aktivitet på. Alle er velkomne til å sende inn bidrag til Årboka, og vi er glade for tips om aktuelt stoff.

Rettleiarnettverket har også websider på Internett. Akkurat no er ei grunnleggjande betring av både innhaldet og forma på desse i ferd med å bli realisert. Vi reknar med at dette vil auke nytten av nettsida, og bidra til auka rekruttering. Den nye flotte brosjyren som nettopp er laga, trur vi også kan bidra her. Nettverket si nettadresse er: <http://www.fjordinfo.no/rettleiar/>. Websida vår har god plass til fleire bidrag!

Ein tredje pillar i nettverket er dagskonferansen. Den har vore arrangert to gangar og erfaringane er dei beste. Konferansen er sett saman av ein hovudsesjon og ulike parallellsesjonar. Gjennom dette ønskjer vi å få fram mangfaldet innan emnet rettleiing og å nå ulike grupper. Minst ein

av sesjonane skal være praktisk retta slik at deltakarane trenar på rettleiing. På parallellsesjonane nyttast primært lokale fagfolk. Dette stimulerer også til lokal kompetanseutvikling og nettverksbygging. Det skjer mykje spennande i fylket vårt – dette er det viktig at andre får vite!

Medlemmer som betaler ei medlemsavgift er også ein viktig pillar. I medlemsregisteret er det også høve til å gje opplysningar om utdanning og anna, og ein kan signalisere at ein kan ta rettleiingsoppdrag. Medlemmer får årboka gratis tilsendt og rabatt på den årlege konferansen. Vi tek gjerne mot innspel frå medlemmer og andre. For tida er medlemsavgifta kr. 250.

“Navet” i nettverket er eit arbeidsutval på fire personar. Arbeidsutvalet har ei breidt samansett referansegruppe knytt til seg. Referansegruppa har møte to gongar i året.

## Nettverket sine støttespelarar

Vi har to viktige støttespelarar i nettverksarbeidet. For det første har Fylkesmannen i Sogn og Fjordane engasjert seg. Bakgrunnen for hans engasjement har vore ønskje om å auke rettleiingskompetansen i kommunane. Nettverket kan også fungere som ein ressursbank av rettleiarar som kan trekkjast inn i rettleiingsarbeid i fylket.

For det andre, Høgskulen ser på nettverket som ein måte å ha kontakt med ulike aktørar innan rettleiingsfeltet på. I nettverket møtest deltakarane som likeverdige samarbeidspartnarar. Dessutan er nettverket eit forum som kan tilby noko til Høgskulen sine praksisrettleiarar og øvingslærarar, samt til tidlegare studentar på rettleiingsstudia.

Arbeidsutvalet har si tilknytning til desse to institusjonane.

## Utfordringar for nettverket framover

Vi må arbeide aktivt med å gjere nettverket meir kjent og skape auka interesse for nettverket – ikkje minst i media. Nettverket starta med fire personar frå helse-, sosial- og undervisningssektoren, og vi fann det mest strategisk å starte oppbygginga av nettverket i det mangfaldet av yrkesgrupper innan skule- og velferdssektoren. Potensiale for auka kontakt, medlemsmasse og utvikling er stort, både i offentleg sektor, næringslivet og internt i høgskulen. Medlemmar per i dag kjem frå mange ulike fag og sektorar.

Vi arbeider med å få på plass ei meir langsiktig økonomisk sikring av nettverket. Sentralt her er å få stabil økonomisk støtte frå høgskulen. Fylkesmannen har så langt gjeve tydlegare signal i så måte. Sjølv om vi driv svært kostnadseffektivt (alle møte i arbeidsutvalet skjer t.d. per. telefon), og med entusiasme og idealisme, treng vi ei lita basisløyving. Sidan Rettleiarnettverket sitt virke passar som hand i hanske med høgskulen sin strategi om dialog og samarbeid i regionen, reknar vi med at støttespørsmålet er i ferd med å få ei løysing.

Det er også ei utfordring å utvikle referansegruppa som arbeidsform. Små ressursar og lange avstandar i eit stort fylke gjer det vanskeleg å møtast slik at medlemmane vert godt kjente med kvarandre. Engasjement og IKT er ikkje nok til å utnytte effektivt potensialet i dei ressursane personane i referansegruppa representerer. Nærleik og kontakt er viktig i rettleiing og i drift av eit nettverk. Vi leiter etter måtar å nytte desse ressursane betre på.

## Avslutning

Vår leiestjerne for nettverksarbeidet er å gje møteplassar for personar med interesse for rettleiing, på tvers av fag og uavhengig av sektor og bakgrunn. Vi har ulike arenaer som legg til rette for ulike former for samhandling og kompetanseutvikling. Samtidig har vi ingen ambisjonar om å stette alle behov og ønskje. Dei fag- og sektorspesifikke miljøa dekkjer andre behov.

Det er mange eksempel på nettverk som har vore "opp som ei løve, og ned som ein skinnfell". Vi ønskjer å unngå dette. Å ha eit realistisk ambisjonsnivå er sentralt her.

Som ei avsluttande vurdering av nettverket i oppbyggingsfasen så langt, kan vi seie:

Nettverket har gjort dei første symjetaka, og vi flyt. Vi arbeider entusiastisk vidare for å betre vår symjedugleik!

# Kvifor Fylkesmannen engasjerer seg i Rettleiarnettverket

Kari Vold Olsen

Kari Vold Olsen er utdanna sosionom med tilleggsutdanning i helse- og sosialadministrasjon. Har sidan 1999 arbeidd hjå Fylkesmannen i Sogn og Fjordane.

Fylkesmannsinstruksen slår fast at fylkesmannen er Kongens og Regjeringens representant i fylket og skal arbeide for at Stortinget sin politikk blir realisert.

## ”Kunnskap og brubygging”

I løpet av 1990-åra vart det gjennomført ei rekkje utviklingsprosjekt i sosialtenesta, mellom anna gjennom ”Utviklingsprogram for sosialkontortjenesten” og ”Program for styrking av sosialtjenesten”. I 1998 vart handlingsplanen ”Kunnskap og brubygging” starta som ei vidareføring av denne satsinga. Handlingsplanen retta seg mot sosialtenesta si førstelinje.

Måla for handlingsplanen var å:

- Spreie erfaringar frå utviklingsarbeid dei seinare åra
- Heve kvaliteten og kompetansen i sosialtenesta sitt arbeid med klientar med samansette behov, under dette rusmiddelmissbrukarar. Betring av ettervernet vil stå sentralt
- Gjere sosialtenesta meir brukarvenleg og tilgjengeleg
- Redusere tilfeldig forskjellsbehandling i tildeling av økonomisk stønad

Handlingsplanen inneheldt ei rekkje tiltak som samla sett har gjeve grunnlag for fagleg utvikling og betre kvalitet på sosialkontora.

Verkemiddel i planen:

- Faglege fora - der klientarbeidarane i sosialtenesta møttest for å utveksle og reflektere over problemstillingar knytt til

arbeidskvardagen. Faglege fora vart arrangert regionsvis, og alle klientarbeidarar hadde tilbod om å delta 4 gonger årleg.

- Opplæring – der alle tilsette på sosialkontora fekk tilbod om 12 dagar opplæring i planperioden. Følgjande tema danna grunnstamma i satsinga:
  - etikk og brukarmedverknad
  - forvaltningsoppgåver
  - samarbeid/samhandling – rehabilitering/aktivisering
  - rusrelaterte problemstillingar
- Rettleiing – her kunne fylkesmannen berre oppmode og motivere kommunane om å syte for at klientarbeidarane fekk rettleiing i høve til kompleksiteten i arbeidsoppgåvene på sosialkontoret.
- Idébøkene - i tillegg til fylkesmannen sine oppgåver, har departementet teke initiativ til å få arbeidd ut følgjande bøker:
  - Program for styrking av sosialtjenesten
  - Fagleg forum – i teori og praksis: Per Arne Stolanowski (2000)
  - Fagleg veiledning i sosialt arbeid: Gus Strømfors og Jorunn Vindsegg (2002)

### Kvar finst rettleiarkompetansen?

I arbeidet med å motivere til at kommunane gav sine tilsette tilbod om rettleiing, kom det fram at det var vanskeleg å orientere seg om kven som har slik kompetanse. Fellesorganisasjonen for barneverns- pedagogar, sosionomar og vernepleiarar (FO) hadde ei liste over rettleiarar som fagforeininga hadde godkjent. Vi visste at Høgskulen i Sogn og Fjordane hadde slik utdanning, og at andre yrkesgrupper og har personar med kompetanse på rettleiingsfeltet. Men ei samla oversikt over aktuelle rettleiarar mangla. Då vi fekk spørsmål frå Høgskulen om å vere med på å få fagfeltet rettleiing meir fram i lyset, var dette ein idé som var heilt i tråd med føringane i handlingsplanen "Kunnskap og brubygging", og som Fylkesmannen i Sogn og Fjordane kunne slutte seg til.

Sjølv om handlingsplanperioden no offisielt er over, har Fylkesmannen framleis ei pådrivarrolle i forhold til å halde ved like dei varige strukturane handlingsplanen la opp til. Fylkesmannen vil difor støtte det vidare arbeidet i Rettleiarnettverket i Sogn og Fjordane.

# Veiledningstradisjonenes eureka?

Carl Chr. Bachke

Carl Chr. Bachke er utdannet cand. paed. fra universitetet i Oslo. Han har jobbet med spesialpedagogikk, vært tilknyttet PPT og vært engasjert i U-landsarbeid i India og Afrika. Startet i 1993 veilederutdanningen for helse- og sosialarbeidere ved HIA, og er nå høyskolelektor ved vernepleierstudiet samme sted. Er for tiden redaktør for Årboka til Veiledernetverket i Agder. Har skrevet mye om veiledning i årbøkene.

## Hvilke veiledningstradisjoner har vi?

I norsk veiledningslitteratur er det først og fremst Lauvås og Handal (1990) som bruker betegnelsen veiledningstradisjoner. De regner (1990) med disse tre tradisjonene: terapitradisjonen, håndverkstradisjonen og handling og refleksjon (refleksjonstradisjonen). Sistnevnte er de i tvil om har satt seg så godt at den kan regnes som en tradisjon. I et foredrag på Lesbos ti år senere opererer Handal (2000) fortsatt med disse tre tradisjonene, men da er hovedspørsmålet: Hvor går veien videre for veiledningen? Han er særlig opptatt av veien videre for den reflekterende veiledningen. I sin reviderte bok fra 2000 har imidlertid Lauvås og Handal innskrenket seg til å skrive om to tradisjoner. De ønsker ikke å redegjøre for hvordan forskjellige teoritradisjoner eksponerer seg i veiledning. I stedet velger de å drøfte to tradisjoner som har utviklet hver sin modell for veiledning: Lærlingmodellen og modellen for handling og refleksjon. Disse to modellene oppfatter jeg som synonyme med henholdsvis håndverkstradisjonen og refleksjonstradisjonen. At forfatterne nå nytter begrepet modell kan bidra til forvirre både den som studerer veiledning, og den som strever med å perfektionere sin veiledningspraksis med påfyll av ny teori fra sentrale fagfolk.

Forvirringen på begrepsbruk blir ikke mindre når en leser andre veiledningsforfattere. En finner at flere av disse ikke nevner et ord om tradisjoner. I stedet skriver de om veilednings-former (Schilling, 1997, Teslo, 2000, Lycke, 2000). Atter andre anvender begrepet strategier rimelig synonymt (f.eks. Inglar, 1997) og øker dermed innfløktheten ytterligere. Det kan derfor være på sin plass å forsøke å se litt nærmere eksempler på klassifisering i ulike former og sammenholde begrepsbruken noe med Lauvås og Handal sitt 1990-forslag til tradisjonsinndeling. En slik sammenligning bidrar både til å belyse hvor

komplekst det å klassifisere i seg selv er, og til å avdekke hvilket usikkert grunnlag bruk av tradisjonsbegrepet hviler på.

Lycke holdt våren 2000 et innlegg på Veiledernetverkets årskonferanse hvor hun omtaler fire veiledningsformer. Komprimert finnes hennes budskap i tabellen under.

Veiledningsform	Hovedmål med veiledningen
Handling og refleksjon	"Tenke rett"/refleksjon innenfor PYT <sup>1</sup>
Mesterlære	"Handle rett"/være den gode modell
PBL <sup>2</sup>	"Lære rett"/følge PBL <sup>3</sup> -strukturene/-prosedyrene
Gestalt	"Oppdage rett"/koblinger mellom tanker/følelser

Tabell 1: Oversikt over hovedkjetnetegn ved noen viktige veiledningsformer

Et spørsmål en kan stille, er om veiledningsformer er forløperen til veiledningstradisjoner? Formene blir kan hende tradisjoner når de har satt seg litt, fått struktur og utbredelse. I alle fall viser en sammenligning av formene i tabell 1 med Lauvås og Handal sine tradisjoner (a) at handling og refleksjon går igjen hos begge, (b) at det er rimelig å sette likhetstegn mellom mesterlære og håndverkstradisjonen og (c) at det kan være mer uklart om det er overlapp mellom terapitradisjonen og formene gestalt og PBL. I mitt hode er det slik at PBL langt på vei er systematisering av problemløsning i gruppe. Det å løse problemer har i seg det å begrunne løsningsforslagene, og da er veien kort over til reflekterende veiledning. Når Lycke betoner gestaltveiledningens fokus på oppdagende læring, kan det være en kobling til problemløsning. Men samtidig omfatter gestaltveiledningen koblingen mellom tanker og følelser, og da er veien til terapitradisjonen kort. Gestaltveiledningen har altså en mellomstilling, men jeg velger likevel å presse den inn under terapitradisjonen fordi en i praktisk anvendelse ser at den ofte har en større "terapeutisk" virkning enn de andre formene for veiledning. Det er en veiledningsform som "kommer nært på hjerte og mage". Jeg ender altså opp med at Lyckes fire former kan innpasses i Lauvås og Handal sine tre tradisjoner.

Teslo (2000) skiller på en annen måte mellom veiledningsformer enn Lycke. Ut fra kriterier som tema og situasjon har hun denne inndelingen:

---

<sup>1</sup> Praktisk yrkesteori (Lauvås og Handal 2000:180)

<sup>2</sup> Enkelte fagfolk vil være uenige i at PBL er en veiledningsform. Det er mer en pedagogisk tilnærming som gjør utstrakt bruk av veiledning som en del av sin totalitet, se Pettersen, R. (1997). Her har jeg valgt å la Lycke tale for seg selv slik det framkom i foredraget.

<sup>3</sup> Problembasert læring (jfr. for eksempel Pettersen 1997)

Klinisk veiledning, faglig veiledning, temaveiledning, studieveiledning og veiledning på veiledning. Hun gjør ingen forsøk på å argumentere for at disse formene har noe med tradisjoner å gjøre. Det samme gjelder for Schilling (1997) som omtaler tre former: Den psykodynamiske, den gestaltpregede og den systemiske. Sistnevnte inndeler hun igjen i tre underformer ut fra epoker i systemisk tenkning de siste 50 årene: den strukturelle (1950 – 1965), den strategiske (1965 – 1975) og den kybernetiske (1975 til i dag). En fellesnevner for alle Schillings former er at de er utviklet i tilknytning til psykoterapi og tilhører således terapitradisjonen. Inglar (1997) grupperer i disse strategiene: Formidlingspreget rådgivning, prosessorientert veiledning, gestaltorientert veiledning – konfluent pedagogikk og kritisk orientert veiledning. En ser umiddelbart en parallell til Schilling. Begge klassifiseres ut fra fagideologisk grunnlagstenkning. Siden disse retningene har eksistert så lenge at en langt på vei taler om skoleretninger i henholdsvis psykologi (Schilling) og pedagogikk (Inglar) og således sett burde kunne ta i bruk tradisjonsbegrepet, gjøres dette ikke eksplisitt.

Litteraturdykk av denne typen gjør det vanskelig å bestemme hvilke begrepsbruk som skal styre, og hvilke inndeling som skal gjelde som mest gyldig. En må foreta mer eller mindre begrunnede valg. Et svar på spørsmålet om hvilke veiledningstradisjoner vi har, utledes ved at jeg vil hevde at det er rimelig å trekke disse slutningene av min lille litteraturstudie:

- Det er flere erfarne fagskribenter som opererer med sine lister over former, strategier og tradisjoner for veiledning.
- Det er delvis en overlapp mellom disse inndelingene. I noen tilfeller er den tydelig. I andre er den vanskeligere å få øye på.
- Det er bare den norske duoen Handal og Lauvås som deler inn i tradisjoner. De har både en tredeling og en todeling.
- Jeg velger å bruke begrepet tradisjon her fordi dette ordet får fram tidshorizonten, det vedvarende og stabile ved måten å drive veiledning på. Den har vært i bruk over tid, av mange veiledere og til dels på mange arenaer. Form og strategi som begreper assosieres ikke så uttalt til kontinuitet og stabilitet.
- Ut fra hvem som er målgruppa for høgskolestudier i veiledning, hovedsakelig helse- og sosialarbeidere samt pedagogisk personale, ut



fra deres behov for kunnskaper om veiledning og ut fra dette studiets pensum vil jeg fastholde at inndeling i tre tradisjoner<sup>1</sup> er praktisk nyttig.

- Begrunnelser for dette er bl a (a) det eksisterer en lang tradisjon på å dele menneskets funksjonsmåter i tre: tenkning, handling og holdning, (b) mange fagfelt deler også mennesket inn i tre instanser: f eks ånd, sjel og legeme eller id, ego og superego, og (c) veiledning som aktivitet skal bidra til at veisøker skal utfordres på de tre sidene som er nevnt under både (a) og (b).

Dessuten liker jeg, som mange pedagoger, å tenke i tre(kanter) i stedet for å være firkantet. Jeg ender derfor opp med dette hovedspørsmålet hva er det i henholdsvis a) terapitradisjonen, b) håndverkstradisjonen og c) refleksjonstradisjonen som veiledere og veiledningsstudenter bør bevisst trekke med seg inn i sin veiledningspraksis?

Nedenfor vil jeg prøve å "vri ut" av tradisjonene den kunnskapen jeg antar at studenter i veiledning har mest nytte av. Et annet siktemål med min pragmatiske kunnskapsanalyse av de tre tradisjonene er å framstille den utvalgte kunnskapen slik at den lettere kan huskes av praktiseren. Stikkordene her blir anskueliggjøring og mnemonikk (= hukommelses-knep).

## Hva har tradisjonene å gi til praktisk veiledning?

Når det gjelder kriterier for valg av kunnskap fra de tre tradisjonene, er de i liten grad bevisstgjorte hos meg. Jeg følger mest et empirisk basert skjønn på hva som er nyttige bidrag fra de forskjellige tradisjonene. Dessuten ligger det et motiv av makelighet bak. Jeg er nemlig bevisst at det er skrevet ekstremt mye om terapiinspirert veiledning. Mye mer enn det jeg noen gang kan drømme om å skaffe meg full oversikt over. Videre er det publisert ikke så lite om de to andre tradisjonen heller. Derfor vil kunnskapsutvalget være skjønnsmessig og for noen oppleves som subjektivt og tilfeldig. Men subjektivitet er jo et lovlig ord i den kvalitative forskningen. Den kan i alle fall ha det positive i seg at den

---

<sup>1</sup> Teoretisk er det vanskeligere å hevde at inndeling i disse tre tradisjonene er den eneste måten å dele inn på. En kan jo blant annet spørre hvor den diskontinuerlige "møtepedagogiske" veiledningen hører hjemme? Kan en si det slik at de overraskende og illuminerende øyeblikk kan dukke opp innenfor alle de tre tradisjonene, uplanlagt? Hvis noe er uforutsigbart, kan det vanskelig etablere seg som en tradisjon. Det vil leve sitt frie liv innenfor det strukturerte, planlagte og systematiske. For veilederen betyr det at en må være åpen for fenomenet og gi det plass.

gjør det enklere for andre fagfolk å fremme alternative synspunkter. De skal være velkomne.

Terapitradisjonen, Carl Rogers, arendalssjargong og taushet  
En viktig bidragsyter innenfor terapeutisk tradisjon er Carl Rogers. Han har beskrevet noen prinsipper for terapeutisk tilnærming som jeg mener er essensielle også i veiledning. De uttrykker grunnleggende holdninger som veileder bør opptre med. En måte å huske dem på kan være å gjøre bruk av dialektjsjargong fra Arendal, slik som vist nedenfor (må leses loddrett):

"E	Ekthet
e	Empati
a	Akseptering
å	Åpenhet
æder"	Ærlighet (kongruens)

Dessuten er Rogers fra sin tidligste praksis (før 1960) kjent for å "humme" og å forholde seg taus. Med dette signaliserer han bl a tro på at klient og veisøker har potensiale til selv å finne ut både av egne psykiske "usser" og av saker som trenger løsninger. Ved å herme etter Rogers legger veileder i sin væremåte til rette for oppdagende læring hos veisøker (å oppdage rett).

Håndverkertradisjonen og dens fem K'er

Håndverkstradisjonens sentrale bidrag er de små, men systematiske trinn i veiledningen – særlig knyttet til ferdighets-/handlingsida. Strukturen i denne veiledningen har langt på vei ligget fast helt fra håndverkslugenes første tid. Det er vanlig å regne med disse tre trinnene:

Mesteren demonstrerer yrkeshandlingene – anvender sin kompetanse ved å konkretisere, og lærlingen observerer eller kikker på. Mesteren kan gjerne la demonstrasjonen være akkompagnert av verbal instruksjon, noe som gjør at lærlingen også må lytte.

Lærlingen kopierer handlingen, i begynnelsen også ofte instruksjonen, for bevisst språklig og kognitivt å feste handlingen til minnet samt bedre forstå den, jf Fitts (1964) kognitive fase i ferdighetslæringen.

Korrigering fra mesternes side – om nødvendig. Mesteren kan også etter hvert som lærlingens kompetanse øker, kompleksifisere/komplisere ferdighetstreningen.

For å nærme seg siste del av trinn 3 er det en forutsetning at lærlingen gjentar handlingene tilstrekkelig antall ganger slik at de etter hvert kommer inn under huden, det vil si terping og øving. En kan si at han/hun må gjennomløpe de tre siste stadiene i den psykomotoriske taksonomi: Fra styrt utførelse (som referert til de tre punktene over) via vanepreget utførelse til komplisert automatisert ferdighetsutøvelse (Ohr og Thøgersen, 1992).

I forhold til veiledning må en kunne spørre om hvor og hvordan en skal drive veiledning i dette? Kanskje det må ligge inne en variasjon i metode i forhold til hvilket nivå veisøker er på i sin ferdighet? Skal det veiledes på (a) håndlaget? Eller skal det fokuseres på (b) den verbale ytre tale/eller indre tanke? Hvis (b), er en kanskje langt på vei over mot refleksjons- veiledning? Når det gjelder hvor, kan en tenke seg at noe må foregå i avskjermede treningsrom hvor tørrtrening er mulig. Noe må kunne foregå i reell praksis. Når når en "fingerspitzgefühl-veiledning" på finmotorikk?

Kan en ende opp med en veiledningsatts på fem K'er slik som vist i følgende utsagn?

Veileders egen kompetanse og veisøkers eksisterende kompetanse på ferdigheten avgjør hvor mye veileder må konkretisere demonstrasjonen, hvor mye styrt kopiering skal foregå, og hvor mye korrigering skal finne sted, og hvordan ferdigheten skal kompleksifiseres (noen ganger også avklares) , bl a gjennom refleksjon! Hvor går da til sist grensa mellom håndverkstradisjonen og refleksjonstradisjonen?

Refleksjonstradisjonen, PYT og Blooms kognitive taksonomi

Hva kan så refleksjonstradisjonen – Handal og Lauvås sitt "veiledningsbarn" - bidra med? Mye vil avhenge av hva en legger i refleksjonsbegrepet. Dets mangslungenhet er stor, men i denne sammenheng settes refleksjon lik de fire øverste trinnene i Blooms kognitive taksonomi fra 1956: Anvendelse, analyse, syntese og vurdering som kunnskapstyper. Valget begrunnes ut fra at en da viser både at

refleksjon er noe som varierer i forhold til nivå og mental aktivitetsform, og at den kognitive siden betones.

Vekten på det kognitive er også noe som Lauvås og Handal understreker. I deres "tradisjonalistiske" tenkning er det imidlertid forholdsvis klart hva som legges i begrepet. De beskriver og illustrerer refleksjon ved hjelp av PYT-modellen og dens systematiske søken etter bevisste, verbaliserte begrunnelser. Sånn sett beveger de seg tydelig innenfor det kognitive domenet. Veien fra deres refleksjonsbegrep og tilsvarende mentale aktivitet, begrunnelse, til de Bloomske begrepene i den kognitive taksonomien, er rimelig kort i mitt hode. Innbakt i begrunnelse vil det for meg ligge analytisk aktivitet i det en leiter fram deler av en kunnskap som synes relevant i forhold til en sak/handling. Likeså vil en i et forsøk på vektning og oppsummering av begrunnelser gjerne kombinere de ulike begrunnelsene i en syntese. Skal en så sette opp mot hverandre begrunnelser for et handlingsalternativ i en sak mot grunngiving for et annet alternativ, vil det kalle på den mentale prosessen kalt vurdering. I veiledning er det i de fleste tilfeller snakk om at en ikke skal stoppe ved abstrakt og tenkt behandling av en sak. Nei, det kreves at tenkt løsning omsettes i praktisk handling. Dette innebærer det samme som anvendelse.

For å tydeliggjøre resonnetet bak sammenligningen av teoriene om henholdsvis PYT og den kognitive taksonomi, vil jeg understreke følgende: I lys av den kognitive taksonomi (Reisby, 1972) kan en hevde at det fins ulike nivåer og forskjellige grader av kompleksitet innenfor kognitiv aktivitet. Den varierer fra det å kunne gjengi/beskrive (nivå 1, viten i Blooms kognitive taksonomi) til det å diskutere, overveie, kontrastere, overskue og beslutte (nivå 6, vurdering i Blooms kognitive taksonomi). Uten at jeg har sett noe sted at Handal og Lauvås har plassert sine begrunnelseskategorier innenfor den kognitive taksonomitrapp, kan det være rimelig å anta at det er helst på de øverste trinnene de søker å få veisøker til å bevege seg. Årsakene er flere. For det første utfordres veisøker på å lete etter ulike typer begrunnelser: erfaringsbaserte, teoribaserte og verdibaserte. Det krever analytiske evner. Nivå 4 i taksomien heter analyse. For det andre skal begrunnelsene kunne sammenholdes til et hele med tanke på logisk konsistens. Dette krever evne til å danne synteser. Nivå 5 kalles for syntese. For det tredje skal begrunnelsene vektet og sammenlignes med vektete begrunnelser for en annen handling eller løsning med tanke på hvilke alternativ som har størst logisk tyngde. En taler om en vurderende evaluering. Dette er kjernen i nivå 6. Endelig skal en i refleksjonen hente

”psykisk” energi til å foreta et valg av praktisk løsning og sette den ut i handling. Dette svarer til anvendelse, som er nivå 3 i den kognitive taksonomi.

Anvendelse i praksis ligger ikke bare tett opp til ferdighetstaksonomien, den er nærmest en del av den. Ikke bare det, med et slikt kognitivt bakteppe som de ”bloomske” avanserte nivåene, vil det være snakk om mer ekspertpreget former for ferdighetsutøvelse, f eks den kompleksifiserte. Dermed er det logisk nok en gang argumentert for at grensen mellom refleksjonstradisjonen og håndverkstradisjonen er vanskelig å trekke tydelig. Årsaken kan være at logisk tenkning (kognisjon) og handling egentlig langt på vei oppleves som en helhet av en yrkesutøver med noe fartstid i sin profesjon.

Hvis en skal trekke ut en mnemonikk av resonnementet over med tanke på hva denne tredje tradisjonen kan minne veileder om i sin praksis, velger jeg i lys av den kognitive taksomien enten jentenavnet AASE eller bedriftsnavnet ASEA. Sammenhengen er denne:

- |     |           |   |                                    |
|-----|-----------|---|------------------------------------|
| • A | nvendelse | A | nalyse                             |
| • A | nalyse    | S | yntese                             |
| • S | yntese    | E | valuering (i stedet for vurdering) |
| • E | valuering | A | nvendelse                          |

Kolonnen til venstre følger rekkefølgen på beskrivelsen i Blooms kognitive taksonomitrap. Sånn sett dreier det seg om å generalisere en ”kjent” kunnskapsstruktur fra et opprinnelige område til refleksjonens arena. Kolonnen til høyre har i seg det samme, men den forskyver noe på rekkefølgen i den samme strukturen for bedre å fange opp den logiske struktur som synes å ligge i PYT-strukturen. Den får også fram rekkefølgen i resonnementet over.

## Krever tre veiledningstradisjoner tre kompetanse-reformer?

Over ble den taksonomisk inndelingen i forhold til kompleksitet anvendt. Taksonomiene representerer også en sortering av kompetanse i forhold til tre kunnskapsområder: Det kognitive eller det kunnskapsmessige, det affektive eller holdningsmessige og det psyko-motoriske eller det ferdighetsmessige. Trekker en med seg denne inndelingen over på utviklingen av dyktige veiledere, kan en hevde at

veilederen trenger kompetanse på alle disse tre feltene. Videre kan en hevde at de tre veiledningstradisjonene – i alle fall slik jeg har valgt ut og presentert deres viktigste bidrag – sammenfaller med hver sin taksonomi. Jeg tenker koblinger som vist i tabell 2:

Veiledningstradisjon	Taksonomi	Veiledningskompetanse
Terapitradisjonen	Den affektive/ holdninger	“E e a å æder”, hm og taushet
Håndverkstradisjonen	Den psykomotoriske/ ferdigheter	De fem K'er pluss metode- kunnskap som teknikker i kommunikasjon
Handling og refleksjon	Den kognitive/ kunnskaper	ASEA pluss PYT

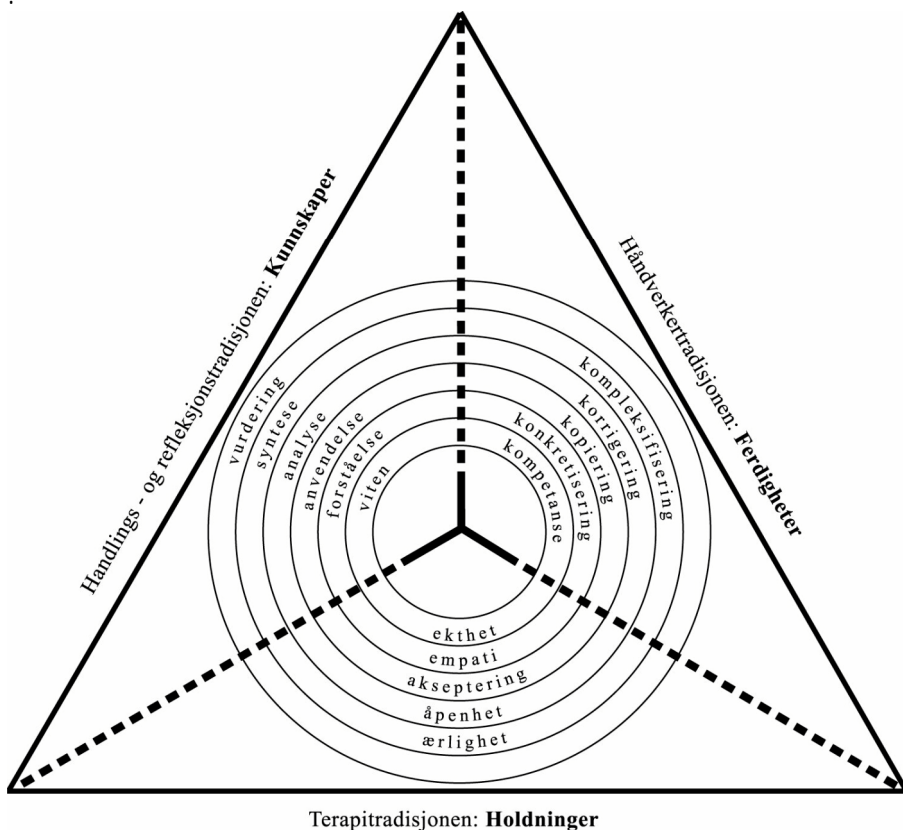
Tabell 2: Veiledningstradisjoner, taksonomier og veiledningskompetanse

En konklusjon på en slik sammenkobling er at den dyktige veileder må beherske det grunnleggende innenfor alle tre tradisjonene. En annen konklusjon er at skal denne kompetansen være levedyktig i praktisk veiledning, må veilederen også kunne tilpasse sin bruk av den til situasjon-person-kontekster. I dette ligger det at både veiledningens tema og veisøkers kompetansenivå innen dette vil være avgjørende for hvor avansert veileders anvendelse av tradisjonenes bidrag skal være. Sagt på en annen måte, hvor langt ut i taksonomisektorenes periferier i figur 1 på neste side skal veileder bevege seg? I figuren er sirkelen et komprimert bilde av de tre taksonomiene, og kan til dels forstås slik at graden av avstand fra sentrum sier noe om økende vanskegrad. De tre sidene i den store trekanten illustrerer veiledningstradisjonene. Stortrekanten er inndelt i tre småtrekanter ved hjelp av stiplede linjer. På den måten får figuren fram at det er et skille mellom de tre tradisjonene, men at grenselinjene mellom dem ikke er entydig fastlagt. I praktisk veiledning vil en mer eller mindre bevisst lett kunne bevege seg mellom de tre tradisjonene.

Sagt på en annen måte kreves det av veilederen at han/hun er rimelig bevisst på hvilke “side” i trekanten som tas i bruk og fokuseres på ut fra det tema som veisøker bringer til torgs i veiledningssamtalen. Ser en på figur 1 som en trekantet hatt veileder har på hodet, bør veileder vende den sida av hatten som matcher den veilededes veiledningsgrunnlag mot veisøker. Da oppstår det en form for kongruens mellom aktørene. I løpet av en veilednings-samtale kan det bli behov for at veileder roterer noe på denne hatten i forhold til veisøkers behov, situasjon og sak. Dersom veiledningen går over noen tid med samme veisøker eller gruppe, forventes det en utvikling mot at veiledningen beveger seg mer

mot de ytre sfærene av de tre sirkelsektorene. Særlig vil det gjelde for sektortradisjonene håndverk og refleksjon, for på disse områdene er det tale om et klarere hierarki fra det enkle til det mer sammensatte. Når det gjelder terapitradisjonens holdninger, er de mer jamstilte og fungerer som nødvendige pådrivere hele tiden. De opptrer som skapere av den gode relasjonen og klimaet i en veiledningssamtale preget av kvalitet.

Skal en hatt oppleves som både nyttig og behagelig, krever det ofte at eieren av hatten har den på seg over noen tid. Han/hun vil da bli vant til den og så glad i den at den etter hvert blir en del av eierens image. Hatt og eier blir ett. Sagt med Merleau-Ponty (1994) utvides eierens kroppsskjema. Overført til veileder: Veiledningstradisjonene er da kommet inn under huden og er blitt en integrert del av veilederens kompetanse. Mitt håp er at trekant hatten, utviklet med basis i de tre veiledningstradisjonene, skal kunne bæres av noviseveilederen og hjelpe ham/ henne til fortere å nå de mer avanserte trinn fram mot ekspertveiledning. Selve hattemetajoren skal kunne fungere som en huskeregel som får veileder til å ta med seg elementer av det beste i de tre tradisjonene innenfor veiledning inn i all veiledning, helt fra en starter som veiledningsstudent. Hvis det skjer, kan en si at figur 1 er veiledningstradisjonenes eureka



Figur 1: Veiledningstradisjonens eureka

## Litteratur:

Bloom, B. S. (1956, ed.): *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals: Handbook 1: Cognitive Domain*. David McCay Company, Inc, N. Y.

Handal, G. (2000): 20 år med veiledningspedagogikk. Perspektiver på fagområdet og utdanningen. I Rapport fra en konferanse på Lesbos, 20 – 27 mai, 2000

Inglar, T. (1997): *Lærer og veileder. Om pedagogiske retninger, veiledningsstrategier og veiledningsteknikker*, Universitetsforlaget, Oslo



- Lauvås, P. & Handal, G. (1990): Veiledning og praktisk yrkesteori. J.W. Cappelens Forlag, Oslo
- Lauvås, P. & Handal, G. (2000): Veiledning og praktisk yrkesteori. Cappelens Akademiske Forlag, Oslo
- Lycke, K. (2000): Veilederrollen i problembasert læring. Foredrag på Veiledernetverket i Agder sin årskonferanse, Kristiansand. Mars
- Merleau-Ponty, M. (1994): Kroppens fenomenologi. Pax Forlag A/S, Oslo
- Ohrt, P. & Thøgersen, R. (1992): Pædagogikk. Lærebog for sygeplejestuderende. Nyt Nordisk Forlag, A. Busck, København
- Pettersen, R.C. (1997): Problemet først: Problembasert læring som pedagogisk idé og strategi. Tano/Aschehoug, Oslo
- Reisby, K. (1972): Formulering af undervisningsmål, Gyldendals pædagogiske bibliotek, København
- Rogers, C. R. (1961): On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy, Houghton Mifflit, Boston
- Schilling, B. (1997): Systemisk supervision. En historie om den systemiske supervision gennem 45 år, Dansk Psykologisk forlag, København
- Teslo, A-L (red., 2000): Mangfold i faglig veiledning for helse- og sosialarbeidere. Universitetsforlaget, Oslo

# Vandring i et villniss – om veiledningsbegrepet

Petter Mathisen

Petter Mathisen, cand. polit. med hovedfag i pedagogikk. Han har arbeidet som lærer i grunnskolen og i videregående skole. Arbeider som høgskolelektor ved avdeling for pedagogikk ved Høgskolen i Agder. Han har særlig jobbet med veileder-/rådgiverutdanning, mentorordninger og voksenpedagogikk. Han har videre publisert diverse artikler, rapporter og bøker med tema innenfor det veiledningspedagogiske fagområdet. [Petter.Mathisen@hia.no](mailto:Petter.Mathisen@hia.no)

Begir man seg inn i en studie av definisjoner og beskrivelser av veiledning, vil en ganske snart oppdage at man står midt i et villniss. Veiledning blir av forfattere og forskere tolket svært forskjellig og grenseoppgangen mot beslektede begreper er ofte uklare og kan variere en hel del. Veiledningsbegrepet lever dessuten sitt eget liv blant praktiserende veiledere og rådgivere. Det som faktisk skjer når man veileder eller rådgiver, behøver ikke samsvare med hva man velger å kalle aktivitetene eller hvilket "skilt" det står på døra. Det eksisterer derfor ikke sjelden en forskjell mellom definert aktivitet og faktisk praksis.

## Dagligdagsoppfatninger

Veiledningsbegrepet er et sammensatt og mangefasettert begrep. Dette skyldes ikke minst det faktum at dagligdagsoppfatninger av hva veiledning er, legger premisser for selve veiledningen. De kan styre både veilederens (V's) og den veilededes (DV's) forestillinger om hva veiledningen skal dreie seg om og hvilken rolle og funksjon V skal ha.

Studerer man norsk synonymordbok vil for eksempel ordet "veilede" komme opp med synonymene: Rettleie, kanalisere, undervise, orientere, råde, styre, føre, rettlede, geleide, dirigere, lede, opplyse og oppdra. Ordet "veileder" gir synonymene: Instruktør, konsulent, rådgiver, guru, preceptor, mester, informator, lærer, rettleder. Dette gir et hint om dagligdagsoppfatninger av veiledning, oppfatninger som lett kan føre til kryssende forventninger i veilednings-situasjonene. Dette kan føre til situasjoner hvor DV ønsker å få et råd, men blir møtt med en rekke spørsmål, eller omvendt; DV ønsker å gjøre seg forestillinger og tanker sammen med veilederen, men blir overøst med råd vedkommende ikke kan gjøre seg bruk av.

VEILEDNING OG UNDERVISNING HAR SAMME FORMÅL, NEMLIG Å LEGGE TILRETTE FOR LÆRING. Å VEILEDE INNEBÆRER Å HJELPE EN ANNEN I VEDKOMMENDES LÆRING OG UTVIKLING - DEN FORSKJELLEN PÅ VEILEDNING ELLER UNDERVISNING HAR NOE MED GRADEN AV KUNNSKAPER, FERDIGHETER OG HOLDNINGER. VALGET AV VEILEDNINGSSTRATEGI AVGJØR HVORDAN HJELPEN GJENNOMFØRES. (Stokkel, Samdal og Tveten -91)

Å VEILEDE INNEBÆRER Å HJELPE EN ANNEN I VEDKOMMENDES LÆRING OG UTVIKLING. DEN ANDRES TILLEGNING AV ELLER ENDRING AV KUNNSKAPER, FERDIGHETER OG HOLDNINGER. VALGET AV VEILEDNINGS-STRATEGI AVGJØR HVORDAN HJELPEN GJENNOMFØRES. (Ingjar -97, s. 12)

VEILEDNING DREIER SEG PRIMÆRT OM Å SKAPE ET FORUM TIL HJELP FOR DEN ENKELTE (FØRSKOLELÆRER), SLIK AT DET KAN SETTES I GANG EN FAKTILSTAND KLAR HOS HVER MEDARBEIDER. (Andersen og Weiss, -94, s. 15)

VEILEDNING... EN PROFESJONELL SAMTALE DER MAN UTVIKLER SINE TANKEMESSIGE KUNNSKAPER OG DET Å UTØVE DISSE KUNNSKAPENE I PRAKSIS. (Tveten -98, s. 26)

VEILEDNING ER KVALIFISERT HJELP TIL Å GJØRE GJENNOMVEILEDNING KAN DE FÅ ET HELHETLIG PERSPEKTIV PÅ DE GJENSIDIGE PÅVIRKNINGENE MELLOM ALLE FAKTORER I DEM SELV INKLUDERT. (Liv Gjems -95, s. 13)

Fig 1: Et villniss av definisjoner

Slik sett kan veiledningen framstå som en arena for behovskonflikter hvor oppfatning av veiledningens intensjon og form ikke samstemmer hos aktørene og hvor begge ønsker å få innfridd sine forventninger. En avklaring av situasjonen fordrer imidlertid at veilederen utvikler en bevissthet om sin egen veiledning og rolle som veileder og at han har evne til å implementere denne og kommunisere denne til den han/hun veileder.

## Honnørord og avgrensingsproblemer

Et ytterligere problem er det faktum at det florerer begreper som beskriver "profesjonelle samtaler" i en eller annen form. Mentoring,

konsultasjon, veiledning, rådgivning, supervisjon, coaching, guidance osv. Begrepene kan meget vel, i en gitt kontekst, med en klar definisjon framstå som konsistente og fungere avklarende. Vi ser imidlertid at de samme begrepene varierer sterkt i innhold alt etter som hvem som benytter dem og hvor de anvendes. Ofte bygges definisjonene opp rundt begreper som kan oppfattes som honnørord og som i generelle termer mer antyder enn konkretiserer hva veiledningen i den gitte sammenhengen innebærer. Vi møter ord som: hjelp, refleksjon, innsikt, læring, utvikling, trening, interaksjon, prosess, relasjon m.v.. Definisjonene kan f.eks lyde:

”Vägledning är en process som skjer mellan en individ med problem som han/hon inte kan handtera ensam och en profesjonell yrkesman vars träning och erfarenhet kvalifiserar honom/henne att hjälpa andra att nå lösningar på varierande typer av personliga svårigheter”. (Lindh –88, s. 15)

eller

”Veiledning er hjelp til rikholdig refleksjon omkring egen handling og grunnlaget for den” (Handal og Lauvås –90, s. 47)

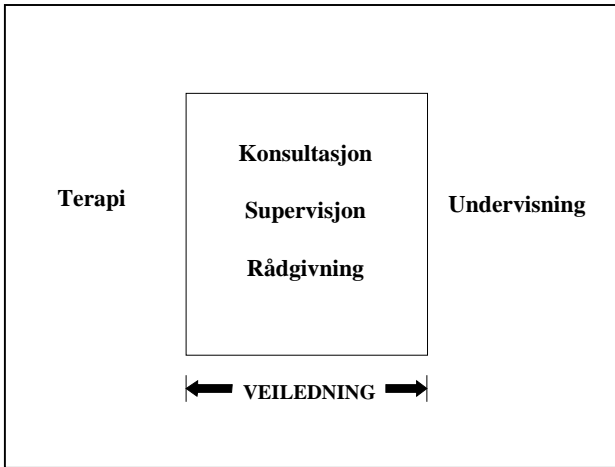
eller

”Å veilede innebærer å hjelpe en annen i vedkommendes læring og utvikling – den andres tilegning av kunnskaper, ferdigheter og holdninger”. (Inglar –97, s. 12)

Hva betyr for eksempel ”hjelp” i denne sammenhengen og hva menes egentlig med ”refleksjon”? Jan Bengtsson (-95) hevder i en artikkel med tittelen ”Självreflexionens möjligheter och gränser i läraryrket” at det i vestlig pedagogikk ikke finnes noe mer ureflektert enn bruken av nettopp begrepet refleksjon. Carl Chr. Bachke (Bachke -97) peker på de problematiske forhold i bruken av ”helping” begrepet hos bl.a. Eagen. Dette er et begrep som brukes flittig i definisjoner, men som kan oppfattes både tvetydig og flertydig.

Det blir gjort iherdige forsøk på å ”rydde i villnisset”. Det er nær sagt ikke én fagbok som ikke har et innledende og ”avklarende” kapittel om begrepsbruk. Ofte er det avgrensingsproblematikken som blir gjort til gjenstand for drøftinger for å tydeliggjøre hva en oppfatter med veiledning, rådgivning osv. I beskrivelsene av hva dette ikke dreier seg om har man intensjoner om at det faktisk handler om skal bli tydeligere.

Capplan (H & L -93) gjør en avgrensning mot på den ene siden



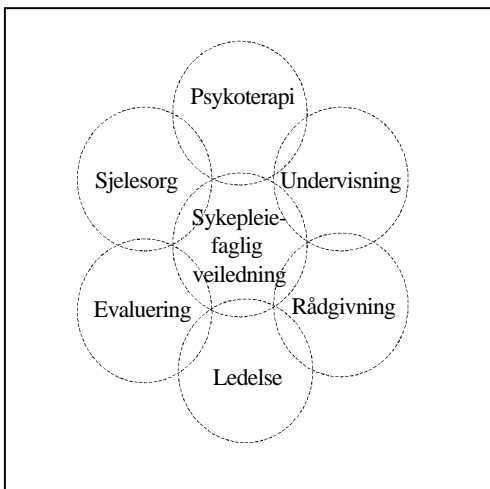
undervisning og på den andre det terapeutiske området (fig. 2). Ikke sjelden ender disse forsøkene i beskrivelser av overlappende begreper og funksjoner.

Våner Hermansen (-92, s. fig. 3) presenterer en modell av sykepleiefaglig veiledning som viser nettopp denne

Fig 2

overlappingstendensen, de uklare skillene mellom det som i utgangspunktet blir beskrevet som ulike aktiviteter.

En annen måte å angripe det på er å utvikle overordnede og underordnede begreper. Et enkelt og illustrerende eksempel på dette (fig. 4) ser man i boken "Rådgivning" av Eva Johansen m.f.l. (-94) som fremstiller

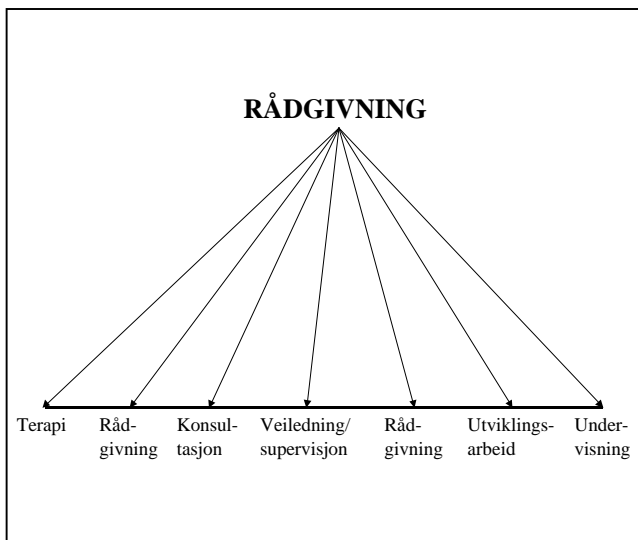


rådgivning som et overordnet begrep hvor veiledning er et eksempel på en form for rådgivning. Omvendt finner vi begrepene organisert i Capplans modell (H & L -93). Her er veiledning det overordnede samlebegrepet og rådgivning framstilles som en form for veiledning (fig. 4). H & L modererer imidlertid modellen ved å hevde at "Rådgivning er ingen nøye foreskrevet modell for veiledning" (H & L, -93, s. 35)

Fig 3

Man står selvfølgelig fritt i forhold til hvordan man vil organisere begreper i hierarkier og gjør avgrensninger og overlappinger i definisjoner og modeller, -men det

framstår ikke som direkte avklarende. Særlig ikke når alternative eller



"konkurrerende" modeller i begrenset grad bringes på bane eller kommenteres når nye forklaringsmodeller presenteres. Dette kan vel også sies å være kjennetegnende for en del av den veiledningslitteraturen som er gitt ut de seinere årene.

Fig 4

## Hvor kommer begrepene fra?

En måte å rydde i dette villniset på, kan være å se på definisjonenes "tilblivelse" og "hjemmebane". Definisjonene avspeiler gjerne en form for angrepsvinkel eller referanse i ulike faglige eller yrkesmessige ståsteder. Dels har definisjonene tatt utgangspunkt i den funksjonen veiledningen har:

«Veiledning og undervisning har samme formål, nemlig å legge til rette for læring. Veiledning er en form for undervisning.» (Stålsett, Sandal og Tveten, 1991, s. 34)

«Faglig veiledning av studenter er en utdanningsprosess. Den bidrar til studentenes læring av metodisk arbeid, til å integrere fagets basisviten og prinsipper, og til å utvikle yrkesidentitet. Faglig veiledning tar gjerne utgangspunkt i studentenes praktiske oppgaver ved institusjonen, som er kvantitativt begrenset» (Killén 1979, s.10)

Eller de er blitt definert ut fra veileders eller veilededes rolle:

«Veiledning skal være betydningsfull, profesjonell assistanse i individers og grupper læring og utvikling, et viktig supplement til annen pedagogisk virksomhet. Det karakteristiske ved veiledning som pedagogisk aktivitet er nærheten, omtanken og det personlige som danner grunnlaget for virksomheten. En veileder lykkes når arbeidet

bærer preg av genuin interesse for andre menneskers ve og vel og av toleranse for det uferdige.» (Lauvås & Handal, 1990, s. 15)

Vi ser også definisjoner som knyttes til spesielle yrker eller profesjoner:

«Veiledning dreier seg primært om å skape et forum til hjelp for den enkelte (førskelelærer), slik at det kan settes igang en faglig utvikling hos hver medarbeider» (Andersen og Weiss, 1994, s. 15)

Dessuten blir begrepet oppfattet og definert ut fra vitenskapelige retninger, eksempelvis slik Liv Gjems tar utgangspunkt i et systemteoretisk perspektiv:

«Gjennom veiledning kan de få et helhetlig perspektiv på de gjensidige påvirkningene mellom alle faktorer, dem selv inkludert.» (Gjems, 1995, s. 13)

Naturlig nok framstår definisjonene som resultater av kombinasjoner av de ulike innfallsvinklene. Likevel kan en slik tilnærming i mange tilfeller gi en forståelse av begrepenes forankring og tilhørighet.

## Er vi tjent med en "norsk standard"?

Med bakgrunn i det som er beskrevet over, skulle det være klart at dersom man er på jakt etter en endelig avklaring, en "Norsk Standard" for begrepet "veiledning" og de beslektede begrepene, er det en overhengende fare for at man kommer til kort. Det er grunn til å spørre hvordan dette villniset av definisjoner virker på en leser som forsøker å projisere seg selv og sin praktiske yrkesvirkelighet inn i dette landskapet? Virker det avklarende og ansporende eller forvirrende og avsporende? Undertegnede s erfaringer med videre- og etterutdanning innenfor feltet ser dessverre ut til å bekrefte det siste. Det virker forvirrende på den som vil benytte litteraturen som referanse for å finne sitt eget ståsted som veileder og gjenkjenne sin egen veiledning.

Er det da et meningsløst arbeid som pågår når begrepene turneres i fagbøkene s innledningskapitler? Er arbeidet med en avklaring av begrepene fåfengt? Skal man avslutte bestrebelsene på å gjøre avgrensinger? Så absolutt ikke. Det er mange flere grunner til å fortsette dette arbeidet:

Veiledning er et ungt, tverrfaglig og "dynamisk" fag- og virksomhetsområde som er i stadig bevegelse. Det arbeides både blant praktikere og teoretikere med å utvikle veiledning som fag og

virksomhet. På bakgrunn av nye innspill og erfaringer som gjøres, er det derfor viktig stadig å drøfte og bearbeide begreper og definisjoner.

Med den begrepsmessige uklarheten tvinges man dessuten til stadig å forholde seg kritisk og drøftende til begrepet. Den som bedriver veiledning blir nødt til å gjøre de nødvendige personlige definisjoner av den veiledning han bedriver. Det er strengt tatt her den egentlige definisjon og avgrensning begynner: Hvilken veiledning (evt. rådgivning, konsultasjon...) vil jeg som veileder praktisere? Hvilken rolle vil jeg fylle som veileder? Hvilke grenser setter jeg for min aktivitet? Hva faller utenfor evt. innenfor det jeg oppfatter som metodisk fornuftig, faglig begrunnet eller etisk forsvarlig?

Forutsetningene for å kunne bli en dyktig veileder avhenger av at man har både metodisk og analytisk kompetanse. På den bakgrunn vil man kunne utforske begreper og modeller og aktivt konstruere den veiledning som er relevant for den gitte situasjon og de involverte personene. I dette arbeidet er vi ikke tjent med en "Norsk Standard". Det kan dessuten komme mye spennende ut av å vandre i et villniss hvor det stadig gror nye idéer og erfaringer.

## Litteratur:

Bachke, Carl Christian, Veiledningsbegrepet og veiledningssamtalen – dens struktur og redskaper. Årbok 97, Veiledernetverket i Agder, 1998, ISBN-82-7117-348-0

Bengtsson, Jan, Självreflektionens möjligheter och gränser i läraryrket. Nordisk Pedagogik, vol 15, nr. 2, 1995

Inglar, Trond, Lærer og veileder. Om pedagogiske retninger veiledningsstrategier og veiledningsteknikker, Universitetsforlaget 1997

Johannessen, Eva (m. fl.) Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis., Universitetsforlaget 1994

Lauvås, Per og Gunnar Handal, Veiledning og praktisk yrkesteori, Cappelen's pedagogikkbøker, 1990

Lindh, Gunnel (Red.), Vägledningboken. Studentlitteratur, 1988

Våner Hermansen m.fl., Sykepleiefaglig veiledning, Universitetsforlaget, 1992



# Forventningar til god rettleiing

Kva legg du i omgrepet rettleiing? Drøft kva forventningar du har til god rettleiing<sup>1</sup>

Anne Marie Lerøy

Anne Marie Lerøy, Klinisk sosionom med vidareutdanning i helse- og sosialadministrasjon og familierapi; etterutdanning i gestaltterapi og Marte-Meo. Ho har erfaring frå sosialkontor og familiekontor.

## Innleiing

Det daglege arbeidet mitt handlar svært ofte om å rettleie menneske i høve til vanskelege situasjonar dei av ulike grunnar står midt oppe i. I tillegg mottek eg også som del av arbeidet mitt, svært ofte rettleiing av andre. I terapeutisk arbeid finst det ei rad med retningar og tradisjonar som på ulike måtar tolkar omgrepet rettleiing. For meg har det difor vore interessant å ta del i studiet om rettleiing knytt til meir pedagogisk tilrettelagde læringssituasjonar, og sjå korleis omgrepet rettleiing vert nytta her.

Eg vil i den første delen av oppgåva sjå nærare på ulike sider ved omgrepet rettleiing slik eg har møtt det i førelesingar og litteratur til studiet. I den andre delen, som eg i omfang har valt å gjere langt meir omfattande enn den første, vil eg som oppgåveteksten ber om drøfte kva forventningar eg har til det eg vil kalle god rettleiing. Oppgåva er skrive med to perspektiv. Meg sjølv som rettleiar, men og meg sjølv som ho som mottek rettleiing.

## Kva er rettleiing for meg?

### Mange omgrep og ulike oppfatningar

Det er mange ulike måtar å forstå og å definere rettleiing på. Ord og omgrep som vert nytta og som liknar på kvarandre er; rådgjeving, konsultasjon, supervisjon. Heilt ute i ytterkantane finn vi omgrepa undervisning og terapi. I engelsk fagterminologi vert det gjort eit klart skilje mellom supervisjon, konsultasjon, rådgiving og rettleiing. Dette er

---

<sup>1</sup> Oppgåve skrive ved Innføringskurs i rettleiing haust 2003

ikkje like avklart i vårt litteraturtilfang. Dei fleste forfattarar som har arbeidd med rådgiving og rettleiingsteori kommenterer dei vage grensegangane mellom omgrepa og i følgje Handal og Lauvås (1990) er det ingen som har lukkast særleg bra i å avklare omgrepa. Eva Johannessen med fleire (2001) seier det slik:

Etter vår oppfatning kan man betrakte rådgiving, konsultasjon og veiledning som pedagogisk virksomhet der hensikten er å sette de som søker hjelp, bedre i stand til å hjelpe seg selv, ikke bare i den aktuelle saken de står oppe i, men også i andre liknende situasjoner. (Johannessen m.fl (2001), s.15)

Som eit utgangspunkt vil eg seie at rettleiing kan forståast som ein prosess der menneske møtest for å stille spørsmål ved, analysere, erfare, vurdere og eksperimentere med ulike former for handling, for å utvide repertoaret sitt. Handal og Lauvås (2000) understrekar vidare at rettleiing er ein planlagt aktivitet som skil seg frå tilfeldige møte. Dette medfører blant anna at rettleiaren må ha eit profesjonelt syn på korleis denne aktiviteten skal gå føre seg. Rettleiing er såleis ei form for undervisning som skal ta utgangspunkt i handling og forståing hjå den som blir rettleidd. Rettleiing er ein læreprosess der deltakarane må bruke intellektet sitt og kjensleregisteret sitt aktivt. I dagleg tale vert rettleiing nytta relativt unyansert om til dels svært ulike situasjonar og område. Handal og Lauvås (2000) presiserer omgrepet til å vere "kvalifisert rettleiing" i tillegg til at dei lagar grensegang mellom ulike former for rettleiing:

"Yrkesfaglig veiledning: veiledning i tilknytning til yrkesvirksomhet, enten innenfor utdanning til eller i utøvelse av yrket. Oppgavefaglig veiledning i tilknytning til skriving av oppgaver (avhandlinger, semesteroppgåver, rapporter og lignende ) eller andre skriftlige framstillinger innenfor eller utenfor en utdanning. Studie-/yrkesveiledning: informasjons- og rådgivingsvirksomhet til hjelp i studenters valg av utdanning, fag, yrke og lignende.

Personlig veiledning/rådgivning: hjelp til kolleger, studenter eller andre som opplever personlige eller sosiale problemer, uten at disse er av en slik karakter at de krever profesjonell behandling." (Handal og Lauvås 2000, s.33.)

## Yrkesfagleg rettleiing

Det er den yrkesfaglege rettleiinga som for meg i denne samanhengen er rettleiing. Dette er rettleiing som er knytt til yrkesverksemd i samband med å utøve yrkesfunksjonar. Om denne skriv Handal og Lauvås (2000) dette:

"I stikkordsform kan yrkesfaglig veiledning karakteriseres slik:

- foregår i et en til en forhold
- inngår i profesjonspreget utdanning og praksis
- tar opp teori-praksis forholdet i yrket/profesjonen
- knytter til seg studenters/yrkesutøverens egen yrkesvirksomhet
- tar sikte på å utvikle den "praktiske yrkest teori" hos den som blir veiledet
- driver i samtaleform preget av refleksjon over praksis, delvis frikoblet fra handlingstvungen".

(Handal og Lauvås 2000, s. 33)

Rettleiinga skal hjelpe kvar ein skild til å finne fram til sin eigen måte å utføre arbeidet sitt på. Rettleiinga skal såleis ta utgangspunkt i aktuelle tema og situasjonar som ein er i i yrket sitt. Rettleiing er frivillig og han eller ho som tek del i rettleiing skal verte utfordra til å reflektere over teoretisk kunnskap, praktisk erfaring og samanhengen mellom desse nivåa eller "laga". Ramma rundt rettleiinga må vere den ein skilde sitt verdisyn, hans eller hennar sine kunnskapar og erfaringar og dei etiske og kvalitetsmessige sidene ved det aktuelle yrket.

## Kva forventningar har eg til god rettleiing?

Forventningar er eit sentralt psykologisk omgrep og også ein viktig del av sjølve rettleiinga. Difor nokre refleksjonar rundt dette først. Forventningar er ofte handlingsstyrande i den forstand at det vi ventar skal skje i ein situasjon kan kome til å skje (sjølv sagt innafor visse rammer - vi kan ikkje lage gull av gråstein same kor mykje vi forventar!). Vi innstiller handlingar, tanker og krefter i retning av det vi forventar å få ut av situasjonen og då kan det lett skje "sjølvoppfyllande profeti". Difor er avklaringar av forventningar viktige også i høve til kva eg forventar av god rettleiing. Eg vil drøfte forventningane mine både knytt til gruppe/ kollegarettleiingssituasjonar og til individuelle

retteleingsssituasjonar. Begge desse "variantane" er aktuelle i arbeidssituasjonen min.

Kaare Skagen (1997) seier at "veiledning er samtaler mellom yrkesutøvere innenfor en kontekst". Dette er utgangspunktet mitt for drøftinga av kva eg forventar av god rettleiing.

I følgje Lauvås og Handal (1990 og 2000) har rettleiar fleire reiskapar til disposisjon. For meg er ikkje rettleiing ein metode, men meir eit sett av reiskapar som rettleiaren kan bruke for å oppnå dei måla ho har sett seg. Det er kompetansen til å bruke reiskapane på rett tidspunkt og på rett måte som avgjer kor profesjonell ein rettleiar er og kor god rettleiinga kan bli. Eg har valt ut nokre reiskap som ramme for drøftinga av god rettleiing.

### Refleksjonsnivå og praksisteori

God rettleiing handlar om å få i gang refleksjonar over handling. For å få i gang slik refleksjon, må rettleiar stimulere prosessar som kan utvikle den rettleidde sin praktiske yrkesteori. Omgrepet vert forklart slik av Handal og Lauvås (1990):

"Praktisk yrkeseteori står for en persons private, sammenvevde, men stadig foranderlige system av kunnskap, erfaring og verdier, som til enhver tid har betydning for personens pedagogiske praksis."

Praktisk yrkesteori er altså ikkje den kunnskap som ein praktisk utøvar av eit yrke har, men det er dei bevisste eller ubevisste teoriene som direkte påverkar handlingane til denne personen. Det er desse verdiane og haldningane som skal utfordrast i rettleiinga.

Praktisk yrkesteori inngår i ein modell utvikla av Lars Løvlie og har fått namnet praksistrekanten. Praksistrekanten består av tre nivå. Det første nivået vert kalla handlingsplanet. Det er her det konkrete yrkesutførte arbeidet skjer. Det er det andre og tredje nivået som vert kalla praktiske yrkesteorien. På nivå 2 vert det utført både teoretiske og praktiske grunngevingar. På nivå 3, som er det høgaste nivået i praksistrekanten, vert grunngevingane utført utifrå etiske, moralske og religiøse verdier. I denne "modellen" vil rettleiing seie å arbeide med personar sin praktiske yrkesteori og ikkje berre handlingar. Ideen er at ein då vil få til ei reflekterande rettleiing i staden for ei rettleiing som berre gjer greie for handlingar. Ei reflekterande rettleiing vil vere avhengig av at rettleiar ser på tilhøvet mellom teori og praksis på ein dialektisk måte, og at han/ho

som vert rettleidd opplever denne måten å sjå tilhøvet på som konstruktivt.

For meg er P3 - nivåer svært viktig i rettleiinga då det er der vi blir utfordra, vi kan ikkje gøyme oss bak teoriar og erfaringar, men vi må gje til kjenne våre eigne verdiar og haldningar til faget, til elevar, klientar, barn, pasientar. Den praktiske yrkesteorien er mogleg å påverke fordi vi heile tida erfarer og lærer noko nytt. Eitkvart medlem i ei yrkesgruppe har sin individuelle praktiske yrkesteori, men innanfor ei yrkesgruppe vil det også eksistere ein slags felles praktisk yrkesteori som skil seg frå andre yrkesgrupper. I arbeidet mitt møter eg heile tida både den individuelle og den kollektive/ felles praktiske yrkesteorien.

Rettleiing som refleksjon over handlingar handlar om å hjelpe den andre til å verte medviten på eigen praksis. Målet er at den som får/mottek rettleiing skal få moglegheit til å utvikle seg personleg. Handal og Lauvås (2002) viser til Boud, Keogh og Walker (1985) og seier:

“De omtaler refleksjon som en menneskelig aktivitet der vi gjenerobrer (recapture) våre opplevelser , grunner over dem og vurderer dem. For å klargjøre denne prosessen deler de den inn analytisk i tre faser :

- Vi henter fram og undersøker det som skjedde
- Vi gjenoppvekker de følelsene dette skapte i oss
- Vi revurderer opplevelsene eller erfaringen”

Rettleiing for meg skal hjelpe den einskilde yrkesutøvar til å bli meir bevisst sin eigen praktiske yrkesteori. Det er rettleiaren si evne til å forme dei “gode spørsmåla” som får fram refleksjon over handling. Gjennom desse prosessane aukar han/ ho som vert rettleidd handlingsmulegheitene sine. Jo større handlingsberedskap hos den einskilde, jo større moglegheit er det for å handle godt og funksjonelt i gitte situasjonar.

### Kommunikasjon i rettleiing

Med bakgrunn i det eg så langt har skrive, vil eg hevde at den aller viktigaste reiskapen i rettleiingsarbeid er gode samspel konkretisert til god kommunikasjon. Vibeke Glasser Holthe siterer i boka Profesjonalisering av barneoppdragelsen (1998) Lauvås og Handal (1990) som seier:

“Selve veiledningssituasjonen kjennetegnes av et samspill mellom den som veileder og den som blir veiledet. Det er snakk om en kommunikatív prosess hvor det blir utvekslet opplevelser, erfaringer, kunnskaper, forventninger og holdninger. Kvalifisert veiledning under kyndig ledelse vil være en måte å stimulere til refleksjon over egen handling og en dypere bevissthet om og klarere begrunnelser for egen praksis. Hensikten med veiledning er nettopp å hjelpe den enkelte til å finne fram til den beste måten å drive yrkesvirksonheten på ut fra de verdier vedkommende selv er bærer av, og med de kunnskaper og erfaringer vedkommende har.” (Glasser Holthe 1998, s.88.)

Etter mi oppfatning handlar rettleiing i vesentleg grad om kommunikasjon. Kommunikasjon er på mange måtar det einaste hjelpemidlet som gjer oss i stand til å forklare mellommenneskelege aspekt innanfor eit system. Det er gjennom forståing av kommunikasjon at vi får informasjon om andre. Men den faglege utfordringa er at det ikkje finst ein heilskapleg kommunikasjonsteori. Teoriane må koplast og setjast saman for å kunne ha den praktiske yrkesmessige nytten vi er ute etter. Kommunikasjon kan vi seie er utveksling av informasjon og meining. Kommunikasjon er ein prosess som omfattar både verbale og non-verbale uttrykk. Korleis prosessen skal fungere er m.a. avhengig av sendaren sin måte å uttrykkje seg på, og mottakar si evne til å tolke budskapet. I det vidare vil eg ta for meg kommunikasjonsteori slik den er omtala m.a. i Eide og Eide (1996) si bok Kommunikasjon i relasjon: samhandling konfliktløsning.

Først vil eg sjå på tre modellar for kommunikasjon: lineærmodell, prosessuellmodell og profesjonsorientert modell. Lineær modell fokuserer på overføring av ein bodskap mellom to personar eller aktørar. I si enklaste form har denne modellen tre ledd: ein avsendar, eit bodskap og ein mottakar. I kommunikasjon er det viktig at alle partar forstår kvarandre sine kodar. Mangelfull kjennskap til kvarandre sine kodar er den hyppigaste årsaka til mistydingar. Slike kodar kan vera både språklege og kulturelle. Nonverbal kommunikasjon er det som medvete eller umedvete vert formidla utan ord, i min samanheng er det; syn, hørsel hudsans, berøring, lukt. Det er ikkje det vi seier, men måten vi seier det på, som fortel om vårt tilhøve til den vi seier det til. Nonverbale signal kan ha ein sterk, men gjerne skjult effekt. Signala kan vere merkbare berre i ei kort augneblink. Når vi snakkar med andre registrerer vi ei mengd inntrykk, både hjå den vi snakkar med og hjå oss sjølve. For at det skal gje oss meining må vi sortere i dette. Merksemda vår er til hjelp i dette arbeidet. Utveljing av inntrykk og organisering er

ikkje tilfeldig, dei er prega av tidlegare erfaringar, interesser og behov. Persepsjonsprosessen fører til ein rask fordreining av virkeligheita. Dette er viktig kunnskap for meg fordi eg vert minna på at det eg opplever som verkeleg berre er delar av eit heile eller fortolking av det verkelege. Persepsjon kan vidare føra til ei sterk forenkling av både det verkelege og personar. Det tyder at vi kan koma til å oppfatte den andre som objekt og ikkje person.

Den prosessuelle modellen er knytt til relasjonen mellom partane, til den gjensidige opplevinga av kvarandre og dei kjensler, haldningar og vurderingar som er aktuell i situasjonen. Den prosessuelle modellen er dynamisk. Denne modellen er meir kompleks enn den lineære. Eit prosessuelt perspektiv vil ta med meir av dei vage impulsane og kanskje dei motstridande kjenslene eller impulsar som mellommenneskeleg kommunikasjon omfattar.

Den profesjonsorienterte modellen er prega av ein profesjonell omsorgsrelasjon bygd på empati, fagkunnskap og målorientering. Empati tyder evne til å lytte og prøve å forstå den andre sine kjensler og reaksjonar. Fagkunnskap er viktig for å kunne analysere situasjonen, formidle forståing til den andre og gjennomføra naudsynte tiltak. Målorientering tyder evne og vilje til å la kommunikasjonen bli styrt av faget si overordna målsetjing.

Relasjonar mellom menneske kan vere symmetriske og asymmetriske. Med symmetriske relasjonar meiner eg at partane dannar likeverdige relasjonar som i tilhøve mellom to vener eller kollegaer eller eit ektepar med gjensidig respekt for kvarandre. Asymmetri er det motsette. Det vil seia at den eine har meir makt, kontroll eller myndigheit enn den andre.

I rettleiingssituasjonar er det viktig å vere klar over desse omgrepa. Men om ein rettleiingssituasjon er prega av det eine eller andre tilhøvet, kjem an på kva type rettleiing det er snakk om. I kollegarettleiing er t.d. ein symmetrisk relasjon naudsynt, om ein gir student rettleiing er det naturleg å tenkje meir i retning av asymmetrisk relasjon.

## Dialog og diskurs

Ein kan ta minst to perspektiv på rettleiingsprosessen. Ein kan byggje ein kommunikasjon der dialogen er i sentrum (den gode samtala) eller ein kan prøve å skape kommunikasjon med dialektikk (diskursen ) i fokus.

Den gode samtala (dialogen) beskriv Løvlie (1984) som interaksjon, der partane utvekslar erfaringar, haldningar og interesser i ein uproblematisert kvardag, og i ei atmosfære som er prega av felles openheit og tillit. Diskursen, på den andre sida, er først og fremst kjenneteikna av argumentasjon, der partane er forplikta til å prøve påstandar om sant og falskt ut frå kravet om grunngevrne standpunkt. Det er dei beste argumenta som til slutt skal slå igjennom.

I "den gode samtala" vert det i liten grad reist motførestellingar eller drøfta problemstillingar. Det vil seia at rettleiar ikkje stiller spørsmål for å få fram teoretiske og etiske grunngevringar i høve til ein situasjon. Dialogen høyrer ofte til i ein vanleg arbeidskvardag, der ein formidlar informasjon til kvarandre bygd på rutinar og vanar og stor grad av semje. Men når ein rettleiar maktar å problematisere meiningar eller handlingar, kan det oppstå ein "ny" form for dialog som Løvlie kallar diskurs. For å få fram diskursen må rettleiar t.d. problematisere delar av den kvardagen som er rutinar og som så kan tre fram som problematisk, fordi det ikkje lenger er sjølvsagt at eit sakstilhøve er på ein bestemt måte og ikkje på ein annan.

Så er det viktig heile tida å hugse at det berre er den rettleidde sjølv som kan forandre sin eigen praktiske yrkest teori. Rettleiar eller andre kollegaer kan påverke ved at dei skapar rammer og klima som gjer at den rettleidde kan reflektere over eigne handlingar. Men ein forandra praktisk yrkest teori fører heller ikkje automatisk til ein forandra praksis. Om det skal skje endring er m.a. avhengig av dei rammene som arbeidet skal utførast innanfor.

## God struktur

Etter eit langt yrkesliv er det ein føresetnad for meg at ho som skal gje rettleiing har kunnskap om rettleiing både teoretisk og praktisk. Det er også viktig at rettleiinga går føre seg innafor strukturerte rammer. T.d. kan ei gruppe/ kollegarettleiing ha slik rekkjefølgje. Den fyrste månaden bør handle om å bli kjent, etablering av kontakt, avtalar og praktisk opplegg omkring tidspunkt, stad for frammøte, fráver, teieplikt, arbeidsform, ansvarsfordeling, val av metode og om noko av det ein arbeider med skal vere skriftleg. Sjølve arbeidsfasen kan sjå slik ut: I starten av kvar time bør ein "vaske hovudet", det tyder å prøve å leggje frå seg det som ikkje er relevant for arbeidet i gruppa, konsentrasjon om val av tema, ein deltakar legg fram ei sak, alle dei andre gir innspel til saka, avslutning av dagens tema, oppsummering og observasjon, sørgje



for å ta i vare ho som har lagt fram saka. Avslutningsfasen bør handle om arbeid med relasjonar i gruppa og evaluering av prosessen.

I grupperettleiinga bør den som er rettleiar ha same utdanningsbakgrunn som meg, helst same stilling. Det er på den måten ein kan få til ein likeverdig - horisontal - relasjon. Gruppa bør ha ein storleik på mellom fem og sju medlemmer. Frå erfaring veit vi at det er grupper på den storleiken som fungerer best, og at gruppa har nok med kunnskap og erfaring. Eit anna viktig kriterium for utvikling i gruppa er at det er likskap mellom deltakarane.

Eg vil ynskje at ho som gir meg rettleiing er oppteken av heilskapsperspektivet i eiga verksemd, det tyder at ho fokuserer på relasjonar og gjensidig påverknad. Vidare tyder det å ha evne til sjå seg sjølv og det arbeidet ein gjer med ein viss avstand, samstundes som ein står midt i arbeidet. Målet for meg ved å ta imot rettleiing er å kunne frigjere og å utvikle den kompetansen eg og dei andre i gruppa har. Denne måten å motta rettleiing på rettar merksemda mot relasjonar som eg har til andre i arbeidet mitt. Til siste handlar dette om kor viktig sirkularitet er:

“Sirkularitet innebærer at en hendelse sees i sammenheng med andre begivenheter som foregår samtidig, griper inn i hverandre og gjensidig påvirker hverandre. En persons handlinger er påvirket av omgivelsene, samtidig som de virker på omgivelsene. For å forklare en hendelse må vi hensyn til dette kompliserte samspillet.” (Schjødt og Egeland 1998, s. 80)

Sjølv veit eg at eg lærer meir saman med fagfolk frå andre arbeidsplassar. Dei stiller meg andre spørsmål enn dei eg får frå kollegaer frå same arbeidsplass. Etter å ha vore på same arbeidsplass over lengre tid kan det bli slik at ein seier “slik gjer vi det berre”, når det vert stilt spørsmål knytt til praksis. Dette vert ofte kalla kollektiv innsikt eller “stillteiane overeinskomst”.

Det er mange kommunikasjonsmåtar som kan hemme fagleg utvikling i ei gruppe. Gjems (1995, s 116-122) viser korleis fleire av desse kan opptre. T.d. den dominerande deltakar, den sjølvhevdande deltakarar, diskusjonsgruppa, lav risiko gruppa, den sosiale gruppa, den avhengige gruppa og den personlege støttegruppa. Plassen tillet ikkje å gå meir inn på dette. Men det finst ulike strukturar som kan hindre at slike grupper oppstår og mine forventningar til god rettleiing vil vera at rettleiar har

innsikt i dette og ikkje minst gjer bruk av ein fast struktur rundt rettleiinga.

### Rettleiingskompetanse

Eg har i arbeidet mitt krav på meg om at eg skal tileigne meg ny kunnskap om fagområdet mitt og ikkje minst omsetje denne kunnskapen i praktisk ny handling. I denne situasjonen er individuell rettleiing viktig. Eg har store krav til ho som skal vera den individuelle rettleiaren min. Når eg skal nemne dei viktigaste utviklingsområde for meg, står eg meg til Damgaard og Nørlykke (2001):

- "å tilegne seg større kunnskap om seg selv
- å tilegne seg større kunnskap om andre menneskers utvikling og behov
- å tilegne seg kunnskap om samtale forløp og -teknikker"

(Damgaard og Nørrelykke 2001, s.19)

I arbeidet mitt møter eg mellom anna personar som har opplevd svik av foreldre, partnerar eller ektefelle. Dette påkallar ei tilnærming som har i seg sjølvinnsikt på desse områda.

Rettleiaren min må såleis ha kunnskap om utviklingspsykologi og sosiologi. Vedkomande må kjenne til den tydinga kunnskap om menneske sine belastningspunkt, forsvarsmekanismar og allmenne behov har. Eg forventar òg at rettleiaren min langt på veg delar menneskesynet mitt. Menneskesynet mitt er bestemt av tradisjonane mine og livssynet mitt. Korleis eg forstår meg sjølv er viktig for korleis eg møter andre i arbeidet mitt. Det er viktig for meg å vera klar over kven eg er, eller ynskjer å vera. Identiteten min styrer vala mine og handlingane mine. I møte med klientar har eg med meg heile meg sjølv. Eg ynskjer å fungera som eit moralsk subjekt i møte med klientar og andre. Rettleiing må aldri verte berre ein teknikk, til noko som ein "gjer" med andre menneske. Kontakten vert då eit subjekt-/objekt – tilhøve og vert då slik at rettleiar ser på meg som ein ting, eller nyttar meg til å oppnå noko for eigen del, eller nå egne mål. Det er ein krevjande prosess å vera samstemt mellom verdiar og handlingar. Til dette arbeidet treng eg andre menneske å spegla meg i. Eg treng personar som gir meg tilbakemeldingar på korleis eg fungerer og korleis det eg gjer verkar på andre.

Eit rettleiingstilhøve handlar om å vere undervegs. Rettleiar må ha høve til å kjenne på eigen angst, audmjuke seg, orsake seg, risikere å verte avvist. Henriksen og Vetlesen (2001) seier:

“Vår evne til å vedstå oss vår egen sårbarhet har ikke bare betydning for hvor beredt vi er til å ta imot andres hjelp der den måtte komme når vi trenger den som mest. I tillegg gjelder det også vår erkjennelse av vår egen sårbarhet er vesentlig for å gi oss tilgang til andres sårbarhet. På dette området er det en nær sammenheng mellom vårt forhold til oss selv og vårt forhold til andre. Selvforholdet gir rammene for vår evne til å delta i andres situasjon. Behov og følelser vi forbyr oss selv å ha, vil vi vanskelig kunne bekrefte hos andre. Innsikt i vår egen sårbarhet er nøkkelen til innlevelsen i andres.” (Henriksen og Vetlesen 2001 s. 38)

Med eit slikt utgangspunkt har vi alle mogelegheit til å utvikle oss som menneske. Framtida er ikkje fastlagt, det er vi som lagar ho. I arbeidet mitt rundt rettleiing vil eg støtte meg til Handal og Lauvås (90) sine refleksjonar om kva strategiar som er viktig for rettleiing. Eg dreg fram desse elementa frå strategien som eg trur vil vere viktig for meg sjølv i ulike typar rettleiingssamtaler:

- At det vert lagt vekt på sjølve refleksjonen meir enn på svara eller løysingane. Det er analysar av tilhøvet mellom teori og praksis som står sentralt meir enn opplæring og formidling av “rette” svar.
- At det er han/ ho som vert rettleidd som står i sentrum. Rettleiar må arbeide for å setje seg inn i det nivået og den ståstaden som den rettleidde har.
- At tilhøvet mellom den rettleidde og rettleiaren er prega av likeverd. Det er ikkje løysingane til rettleiar eller forståinga hans eller hennar som alltid er rett.
- At rettleiinga både tek opp saksforhold og relasjonen mellom rettleiar og den rettleidde.
- Eit absolutt ideal for rettleiingssamtala er diskursen meir enn dialogen.

## Avslutning

Kåre Skagen (1997) har i ein artikkel sett nærare på norsk rettleiingstradisjon og viser døme på felles tankegods som peikar i

retning av at rettleiar skal vere avventande og indirekte i håp om den rettleidde sjølv skal vise initiativ. Den er den rettleidde sin autonomi som sit i førarsete.

“Det er et spørsmål om ikke den faglige autoriteten som faktisk er til stede i veiledningsforhold mellom øvingslærer og studenter, er undervurdert i dagens teorikonstruksjoner.” (s.44)

Sjølvsagt skal rettleiar i ein rettleiingsprosess vise fagleg autoritet. Noko anna ville vere meiningslaust. Slik autoritet inneber å ta ansvar for at rettleiinga held fagleg mål og at den rettleidde sin praksisteori får dei korrigeringsane som er naudsynte. Eg har tidlegare i denne oppgåva skrive at for meg er ikkje rettleiing ein metode, men meir eit sett av reiskapar som rettleiaren kan bruke for å oppnå dei måla ho har sett seg. Det er kompetansen til å bruke reiskapane på rett tidspunkt og på rett måte som avgjer kor profesjonell ein rettleiar er og kor god rettleiinga kan bli.

## Litteraturliste

Skagen, Kaare (1997): Norsk veiledningstradisjon i lærerutdanning: analyse og kritikk i Avdeling for helsefag: Innføringskurs i rettleiing. Undervisningskompendium Høgskulen i Sogn og Fjordane. AHF 2/2002.

Damgaard, Irene og Nørrelykke, Helle: Den personlige samtalen. Høyskoleforlaget 2001.

Eide, Hilde og Eide, Tom: Kommunikasjon i relasjoner: samhandling, konfliktløsning, etikk. Ad notam Gyldendal. 1996.

Gjems, Liv: Veiledning i profesjonsgrupper. Et systemteoretisk perspektiv på veiledning. Universitetsforlaget 1995.

Handal, Gunnar og Lauvås, Per: Veiledning og praktisk yrkesteori. Cappelen Akademia Forlag. 2000.

Handal, Gunnar og Lauvås, Per: Veiledning og praktisk yrkesteori. JW Cappelen forlag.as 1990.

Handal, Gunnar og Lauvås, Per: På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere. Cappelen Akademisk Forlag 1999.

Henriksen , Jan-Olav og Vetlesen, Arne Johan: Nærhet og distanse. Gyldendal Akademisk 2001.

Holthe, Vibeke Glaser: Profesjonalisering av barneoppdragelsen. Muligheter og utfordringer for foreldre og fagpersoner. Tano Forlag 1998.

Johannessen, Eva, Kokkersvold, Erling og Vedeler, Liv: Rådgivning : tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis. 2. utg. Gyldendal akademisk 2001.

Løvlie, Lars: Det pedagogiske argument. Cappelen 1984.

Schjødt, Borrik og Egeland, Thor Aage: Fra systemteori til familierapi. Tano 1998.

# Mesterlære eller handlings- og refleksjonsmodell - eller en kombinasjon av begge?

Veiledning av sykepleiestudenter i grunnutdanningens første praksisperiode<sup>1</sup>

Aslaug Johannesen

Aslaug Johannesen er sjukepleiar og helsesøster med cand.san (helsefag hovudfag) og rettleiarutdanning. Ho har jobba mange år som helsesøster og er frå 2000 høgskulelektor ved HSF avd. for helsefag i Førde.

## Innledning

Faglig veiledning av studenter i praksis er en del av arbeidet mitt som høyskolelektor. Gjennom studiet i veiledning har jeg fått innblikk i ulike læringsmodeller og jeg vil i denne artikkelen se på studentenes læring i praksis ut fra ulike læringsmetoder. Killéns definisjon av faglig veiledning:

Faglig veiledning av studenter er en utdanningsprosess. Den bidrar til studentens læring av metodisk arbeid, til å integrere basisviten og prinsipper, og til å utvikle yrkesidentitet. Faglig veiledning tar gjerne utgangspunkt i studentens praktiske oppgaver ved institusjonen, som er kvantitativt begrenset. (Killén 1999, s. 10)

Den første praksisperioden er sykepleiestudentenes første møte med fagfeltet. Dette setter store krav til studenter som hittil i studiet bare har hatt teoretiske fag i tillegg til praktiske øvelser med veiledning der de trener på hverandre. For de studentene som tidligere har hatt erfaring med pasienter, kan det ukjente virke mindre skremmende. Uansett er også de i en ny rolle som studenter til en profesjon med mange og nye krav til utvikling av kompetanse.

Studenter i sykepleiestudiet har i praksisperioder en sykepleier som veileder i avdelingene (kontaktsykepleier). Lærer fra høgskolen har også en veilederrolle som innebærer ca. to veiledningsdager med hver student

---

<sup>1</sup> Artikkelen bygger på oppgaven min til eksamen ved videreutdanning i veiledning vår 2002

i løpet av praksisperioden i tillegg til veiledning med alle studentene i gruppe.

## Kompetanse

Kompetanse er et begrep som i oppslagsverk defineres som myndighet til å ta avgjørelser i visse saker eller en rett til å utføre visse handlinger. Det defineres også som brukbarhet eller dyktighet (Aschehoug og Gyldendal, 1993 og Berulfsen, 1995).

Kompetanse må ses utfra den sammenheng den skal fungere i. For studenter til et omsorgsyrke som sykepleie er det derfor vesentlig at de bygger opp en kompetanse som skal nyttes i samhandling og omsorg for andre mennesker. Kompetansen vil derfor bestå av individuelle kunnskaper, holdninger, verdier, ferdigheter og erfaringsbasert innsikt. Siden studentene er i sin første praksisperiode vil deres holdninger og verdier være en innebygget ballast de bringer med seg, men som bevisstgjøres og utdypes gjennom studiet. Kunnskaper, ferdigheter og innsikt er noe som må erverves gjennom tilrettelegging for læring både fra skolen og praksisstedets side.

## Metode

Jeg tar utgangspunkt i en kvalitativ metode der jeg reflekterer over erfaringer og observasjoner med studenter i praksis og knytter dette opp til et teoretisk grunnlag for ulike læringsmodeller. En kvalitativ metode er iflg. Enroth (1984) en metode som har som mål å beskrive en fremtoning eller et fenomens kvaliteter, der hensikten er å finne de kvaliteter som karakteriserer fenomenet og som gjør at man kan skille et fenomen eller fremtoning fra et annet fenomen/fremtoning. I denne sammenheng vil fenomen/fremtoning beskrive studentenes aktuelle læresituasjoner som så knyttes opp til teorier for ulike modeller for læring. Jeg vil til slutt se på modellenes plass i praksis for sykepleiestudenter.

## Faglig og teoretisk ståsted

Det er ønsket mitt å møte både pasienter og studenter som hele mennesker. Mitt sykepleieperspektiv ligger nær opp til det Jean Watson beskriver som en bred tilnærming til sykepleie som søker sammenheng heller enn atskillelse mellom de ulike deler som gjør mennesket til en helhet (George, 1995). Det er derfor naturlig at synet på veiledning er

påvirket av konfluent- eller helhetspedagogikk, en arbeidsmetode som tar utgangspunkt i at intellektuelle, emosjonelle og psykomotoriske aspekter i veiledning, undervisning og læring flyter sammen mot samme mål (Grendstad, 1999). Jeg vil i denne artikkelen imidlertid se spesielt på disse læringsmodellene:

- a. Mesterlære – læring som sosial praksis
- b. Handlings- og refleksjonsmodell

## Teoretisk bakgrunn

### Mesterlære – læring som sosial praksis

Nielsen og Kvale (1999) skriver at mesterlære har blitt utforsket innen ulike fag og med ulik forståelse over hva begrepet innebærer. De betegner praksisfellesskap, tilegnelse av faglig identitet, læring gjennom handling og evaluering gjennom praksis som noen hovedtrekk ved mesterlære.

Lave (Nielsen og Kvale, 1999) forsket på mesterlære som sosial praksis ved å studere skredderlæringer i Monrovia. Hun stiller spørsmål ved hva teorier om læring handler om. Gjennom samarbeid med Martin Packer beskrives tre elementer som analyseredskap for læringsteorier:

- 1) "en telos som kan stå for forandringer i læringsbegrepene som kan vende fokus fra et perspektiv om pedagogiske mål der undervisning vil være forutsetning for læring, og til et perspektiv hvor telosbegrepet i stedet kan medvirke til fokus på den lærendes deltakerbaner
- 2) grunnrelasjonen som det antas å være mellom individet og den sosiale verden og
- 3) mekanismer som en antar at læring foregår gjennom. I forhold til sitt studie over skredderlæringer ville deres telos ikke bare dreie seg om å lære å sy, men å bli et respektert individ i et praksisfellesskap, som kan defineres som å konstruere en identitet i praksis" (ibid., s. 46).

Læringsmekanismene vil dreie seg om hvordan en blir en deltaker, forskjellige måter å delta på, og hvordan deltaker og praksis endrer seg. Hun mener at å skape identitet gjennom deltakelse er en sosial prosess i tillegg til at et aspekt ved deltakelse er økt kunnskap og ferdigheter.

Også Benner (1995) er opptatt av ferdighetslæring gjennom et praksisfellesskap i en praktisk virkelighet. Klasserommets innlæring av teoretiske prinsipper og regler vil ikke være tilstrekkelig til å fortelle



studentene hvilke oppgaver som er viktigst å utføre i en situasjon der de skal yte en innsats. Hun mener at studenten gjennom veilederens konkrete og kyndige veiledning vil få klarlagt viktige aspekt og betydningen av disse i praktiske situasjoner. Gjennom dette vil studenten gradvis tilegne seg større erfaring gjennom gjenkjenning av disse aspektene i nye sammenhenger. Molander (1993) kaller denne kunnskapen en form for oppmerksomhet, der studenten vil kjenne igjen deler av en situasjon utfra tidligere eksempel.

Benner (1995) brukte Dreyfus & Dreyfus (Nielsen og Kvale, 1999) sin modell i en undersøkelse for å forstå og fastslå forskjellene i måten nybegynneren og ekspertsykepleieren utøver sykepleieferdigheter. Hun viser til at studentens læring av ferdigheter går gjennom fem stadier: novise, avansert nybegynner, kompetent, kyndig og ekspert. Disse frem nivåene viser endringer innenfor tre allmenne områder av kvalifisert praksis. Den første endringen er en bevegelse fra å være avhengig av abstrakte prinsipper til å bruke sin egen konkrete erfaring som grunnlag. Den andre innebærer en endring i studentens oppfattelse av krevende situasjoner der alle elementer er like relevante, og til å se situasjonen som en helhet der det bare er noen av elementene som er relevante. Den tredje endringen innebærer at studenten går fra en posisjon som utenforstående iakttaker til en deltakende aktør.

Skagen (2000) skriver at det å bli innviet i et yrke er noe mer enn en kognitiv tilegnelse av kunnskaper om yrket. Disse kunnskapene som han kaller "dekontekstualisert kunnskap" (Skagen 2000, s. 106) kan virke som en referanseramme, men kan ikke gi helheten eller mangfoldet i den konteksten som studenten vil befinne seg i. Det vil derfor være en tilleggskunnskap som studenten må tilegne seg gjennom aktiv deltakelse i praktiske situasjoner. Deltakelse innebærer iflg. Dreier (Nielsen og Kvale, 1999) at den enkelte person eller student oppfattes som situert, d.v.s. befinner seg på et konkret sted i den sosiale praksis hvor vedkommende vil oppleve en personlig betydning av praksis ut fra sitt spesielle ståsted. Den enkelte vil føle, tenke og handle i forhold til hva en mulig deltakelse i denne praksis vil bety for eget liv. Det sentrale ved deltakelse er dermed å forstå den enkelte studentens "måte å fungere og utvikle seg på ut fra det personen er en del av, og ut fra den måten personen tar del i dette på" (ibid., s. 72). Studenten skal gjennom praksisperioden delta i flere ulike sammenhenger for handling og Dreier (ibid.) kaller dette for institusjonelle deltakerbaner. Studenten må på sin side forme sitt eget livsløp ved å utvikle sin personlige deltakerbane som er satt sammen av studentens dagligliv og de muligheter som andre

deltakerbaner kan gi, for eksempel samfunnsmessige eller institusjonelle deltakerbaner. Studentens personlige deltakerbane vil sammen med institusjonelle deltakerbaner gjenspeile seg i studentens praksisendring, ettersom deltakelsen vil innebære både ulike miljø og ulike praksisfellesskap.

### Handlings- og refleksjonsmodell i veiledning

Mens mesterlære har en flere hundre år gammel tradisjon, er handlings- og refleksjonsmodellen av nyere dato. Denne modellen tar sikte på å utvikle grunnlaget av kunnskap for et profesjonelt yrke, f. eks. sykepleieprofesjonen, gjennom å veksle mellom handling og refleksjon over handlingen. I stedet for å formidle den riktige måten å utføre virksomheten på, som i mesterlære, skal denne formen for veiledning hjelpe studentene til å bli klar over grunnlaget av kunnskap, erfaring og verdier som virksomheten tar utgangspunkt i. Ved å bli mer klar over dette utgangspunktet, mener Lauvås og Handal (2000) at en øker mulighetene for å endre og utvikle denne kunnskapsbasis.

Løvlie (Lauvås og Handal, 2000) analyserer yrkesfaglig veiledning gjennom en tankemodell, som består av en omvendt trekant med tre ulike nivå. Det laveste nivået, P1-nivå, er selve handlingen som blir observert. Handlingen er ikke tilfeldig, men går ut fra det en mener er hensiktsmessig eller forsvarlig i en situasjon. Handlingen begrunnes ut fra kunnskaper, erfaringer og verdier som ligger på nivåene over selve handlingen, det som kalles P2- og P3-nivået. Det som foregår på de to sistnevnte nivåene kalles praktisk yrkest teori eller PYT, og består av erfaring gjennom eget liv og læring. Vi tilegner oss kunnskap av ulik art, som begrep, modeller, kulturelle aspekter og verdier. Dette utvider erfaringsgrunnlaget vårt, påvirker tanker og oppfatninger av verden omkring oss i tillegg til at det påvirker de praktiske handlingene våre. Denne praksisteorien er forskjellig fra individ til individ, den er dannet på ulike måter og kan være mer eller mindre bevisst. Veiledning tar sikte på å utvikle denne teorien bak handlingen gjennom å reflektere over det som gjøres og hvorfor. Veiledningen må fra starten av ta sikte på å utvikle selvstendighet ved å etablere en modell for videre yrkespraksis. Gjennom planlegging utfra teori, observasjon og refleksjon over egen yrkespraksis samtidig som en bruker egne og andres erfaringer vil en utvikle og nyansere sin egen praksisteori. Veiledningen skal ta utgangspunkt i P1-nivået og arbeide mot målene for praksisperioden (Lauvås og Handal 2000).

Iflg. Lauvås og Handal (2000) vil praksisdelen i et profesjonsyrke, bl.a. i sykepleieprofesjonen, ha ganske mye uartikulert kunnskap som de betegner som "taus kunnskap i yrkespraksis" (Lauvås og Handal, 2000, s. 10). PYT inneholder noe teori i tillegg til taus kunnskap. Taus kunnskap dokumenteres gjennom praktisering, dels som ferdighetskunnskap i bruk av utsagn og dels i en fortrolighet om de forhold utsagnene sier noe om. Studenter under utdanning må lære seg denne kunnskapen som i tillegg er vesentlig for å nyttiggjøre seg påstandskunnskap eller den teoretiske kunnskapen som studentene lærer i undervisningstimene. Forfatterne mener at i spenningsfeltet mellom teori og praksis, mellom taus og uttalt kunnskap vil veiledning, i form av reflekterende veiledning, ha en spesielt god funksjon i å gi den uttalte kunnskapen mening i møtet med praksisfeltet, idet det gjennom veiledning kan settes ord på noe av den tause kunnskapen.

Sykepleiestudenten er på vei inn i et omsorgsyrke. Vaags (2000) skriver at gjennom omsorg forholder man seg til andre mennesker, spesielt til den som trenger omsorg. På den ene siden vil det derfor være den omsorgstrengende med sitt problem, sine ressurser, muligheter og utfordringer. På den andre siden er omsorgsarbeideren med sine rammebetingelser, og den kompetansen han har i form av personlige egenskaper, erfaringer og kunnskaper. Evnen til å reflektere og kunne gi begrunnelser "er en viktig ingrediens i den kompetanse en god profesjonell omsorgsarbeider besitter" (Vaags, 2000, s. 18).

Him og Hippe (1998, s. 220) skriver at hovedprinsipper i forbindelse med læreprosessen er: "opplevelsesorientering, oppgaveorientering, sammenheng mellom teori og praksis og medbestemmelse". Disse prinsippene har sammenheng med hvordan vi oppfatter studenten som person, synet vi har på kunnskap og innholdet av den i tillegg til mål som innebærer en faglig og personlig utvikling.

## Studentenes møte med praksis

Mesterlære – læring som sosial praksis, en modell for læring  
Lauvås og Handal (2000) skriver at i en mester-lærlingmodell vil studenten settes til oppgaver av økende vanskelighetsgrad hvor læring skjer gjennom observasjon og etterligning av de kompetente yrkesutøvere. På denne måten vil studenten bevege seg fra en perifer deltakelse til et medlem av fellesskapet ved å lære seg yrkeshandlingene og den måten som de snakker om disse handlingene på. I denne

veiledningsmodellen mener forfatterne at "veilederen blir mer en formidler som hjelper lærlingen til rette, gir passende oppgaver og til dels fungerer som "tolk" (ibid. s. 75). Tolkefunksjonen ses på som en måte studentene får større forståelse for situasjonen de er i, samtidig som de kan tilegne seg den tause kunnskapen yrkeskulturen bygger på.

Studentene skal i denne første praksisperioden lære seg å gli naturlig inn i avdelingens miljø. Dette innebærer at de må lære å forholde seg til pleiepersonalet som er i avdelingen samtidig som de skal lære å forholde seg til en gruppe pasienter som alle har behov for hjelp i mer eller mindre grad. Det vil i denne perioden være naturlig å se studentene i et mesterlære-perspektiv hvor studentene er situert i en spesiell sosial praksis. De må aller først lære seg å komme inn i "språket" og "tonen" i personalgruppen. Nielsen og Kvale (1999) skriver at språkets rolle er kontroversiell, men i mesterlære ses språket som vesentlig i den praktiske deltakelsen. Uten at man får del i språket og tonen i avdelingen, vil man ha vanskelig for å forstå det som formidles av kunnskap som gjelder praktisk deltakelse i stell av pasientene. Mye av denne kunnskapen vil formidles non-verbalt gjennom handling. Studentene vil de første dagene gå med en kontaktperson og observere de praktiske oppgavene i stell og pleie av pasienter. Denne begynnerfasen kan være ganske forvirrende for studentene fordi det blir mye nytt for dem på en gang. Etter hvert som de klarer å ta inn litt mer av det som skjer, får studentene delta i stellet av pasienter sammen med kontaktpersonen. Gjennom dette vil de ved etterligning, iflg. Handal og Lauvås (2000), gradvis prøve seg i enkle stell sammen med en kompetent person før de går videre til oppgaver hvor de får prøve seg på egen hånd. Denne formen for læring skiller ikke mellom det å lære og å bruke det lærte fordi læringen iflg. Nielsen og Kvale (1999) er innvevd i en sosial praksis.

Studentene har i praksisperioden en hel personalgruppe å forholde seg til i tillegg til kontaktsykepleier som i denne sammenheng kan benevnes som "mester" i forhold til en "lærling". Studenten får del i kunnskapen gjennom samhandling mellom personer, aktiviteter og praksisplassen som en sosial verden. Fellesskapet blir dermed en relasjon mellom personer, aktiviteter og omgivelsene. Studenten observerer og handler innenfor den rammen som praksisplassens strukturer og aktiviteter danner. Ved å gå i turnus får studentene en større helhetsforståelse i hvordan avdelingen blir drevet i løpet av døgnet. Studentenes handlinger ble dermed satt inn i en større hensikt- og meningssammenheng noe

som Molander (1993) mener knytter handling til utvikling av forståelse og kunnskap.

Studentene skal skrive en pedagogisk pleieplan<sup>2</sup> i løpet av praksisperioden. De blir derfor oppfordret til å velge primærpasient tidlig i forløpet. Gjennom innsamling av data til pleieplanen blir studentene mer opptatt av "sin" pasient. De blir etter hvert også engasjerte i pasientene som de konsentrerer seg spesielt om, og knytter seg til dem samtidig som de får mer forståelse for hva de kan bidra med overfor pasientene. I starten er det naturlig at studentene har en mer perifer deltakelse i det praktiske fellesskapet. Etter hvert som de får mer forståelse for språk og omgangstone, vil de også få mer trening i praktiske oppgaver. De vil derfor gradvis føle seg tryggere i avdelingen og få en opplevelse av å gå inn i et fellesskap med personalet. Det vil her skje en endring i det som Lave (Nielsen og Kvale, 1999, s. 45) kaller "grunnrelasjonen som antas å eksistere mellom individet og den sosiale verden".

Veiledningen min som praksislærer fra sykepleiehøgskolen, kommer inn som et viktig supplement til det som deltakelsen i fellesskapet bidrar med. Lauvås og Handal (2000) kaller aktivitetene som veileder eller den "kyndige" benytter ved tilrettelegging av situasjoner for læring som "stillasering" eller stillasbygging (ibid., s. 60). I praksis innebærer dette at jeg på veiledningsdager planlegger en avgrenset læresituasjon ved å gå med en student i stell av en pasient. Vi begynner denne læresituasjonen med en samtale hvor vi tar utgangspunkt i hvordan studenten har det og opplevelsen av å være student i praksis. Studentene kan i starten oppleve forskjellige utfordringer både i å kommunisere med pasienter og øvrige personale. Noen ser denne første praksisplassen som en test på om de vil passe inn i situasjonen som fremtidig sykepleier. De opplever dette å skulle jobbe så nær inntil pasientene som en spesiell utfordring og er spent på hvordan de vil reagere i denne måten å jobbe med mennesker på. Studentene vil være ulike ut fra tidligere opplevelser og erfaring, og denne samtalen skal bidra til å klargjøre studentens læreforutsetninger. Vi skal avklare hva studenten ønsker å legge vekt på i læresituasjonen og hvordan vi skal legge opp veiledningen på en best mulig måte. Jeg presiserer også at hensikten med veiledning er at studenten får lære noe og ikke at han skal "prestere". Dette er viktig da enkelte av studentene kan ha store krav til seg selv og oppleve lærerens tilstedeværelse som en

---

<sup>2</sup> Omfattende skriftlig plan for sykepleie til en pasient som innebærer analyse av sykepleieproblem, sykepleietiltak med begrunning og evaluering

belastning. I tillegg til klargjøring av studentens ståsted, avtaler vi i fellesskap ramme for veiledningsdagen, hva som er studentens mål med veiledningen og ettersamtalen (Hiim og Hippe, 1998).

Forholdet mellom student og veileder betegnes av Fox (1987) i Killén (1999) som en hjørnestein i veiledningen. Med hensyn til faglige/etiske holdninger har kontaktforholdet en avgjørende betydning. Det er derfor viktig for meg som veileder å skape et tillitsforhold til studenten gjennom måten å kommunisere på, vise aksept for studenten og å gjøre læresituasjonen så trygg som mulig. Da studenten er i begynnelsen av praksis ved første veiledningsdagen, legger jeg vekt på å være en tydelig "mester" gjennom demonstrasjon og konkretisering av oppgaver. Det er viktig at jeg gjennom min måte å være på som veileder, signaliserer egen trygghet gjennom en naturlig og kyndig måte å være på. Killén (1999) beskriver Reynolds modell for fasene i læring, hvor første fase kalles selvsentringsfasen. I denne fasen er studenten svært opptatt av hvordan han selv fungerer og om han vil få noe med seg som han kan bruke videre. Studenten kan også ha en opplevelse av utilstrekkelighet. Det er derfor viktig å ha en god struktur på læresituasjonen samtidig som det er viktig å gi studenten positiv tilbakemelding ved å legge vekt på det som er bra i arbeidet, slik at læresituasjonen gir en opplevelse av mestring og motivasjon til å gå videre i læreprosessen.

Studentene vil i hele denne praksisperioden befinne seg i novise-stadiet (Benner, 1995). I den første veiledningen med meg har de deltatt lite i praksis. Det vil derfor være naturlig å være tydelig i den konkrete veiledning. Studentene selv synes også at dette er en god måte å lære på, fordi de blir oppmerksom på sine handlinger og kan korrigere dem underveis. I den andre planlagte veiledningen, har studentene fått litt mer praktisk erfaring og jeg lar dem da få prøve ut det de har erfart uten å være like konkret i veiledningen under stellet. Som novise har ikke studentene full oversikt over situasjonen fordi den fortsatt er ny for dem og de kan bli hemmet i sin væremåte ved at lærer er tilstede. Studentene vil også måtte konsentrere seg for å huske prinsipper som de har fått undervisning i. Det typiske for en novise er iflg. Benner (1995) at de har en begrenset og lite smidig adferd som er styrt av læreboken. Dette kan bl. a. dreie seg om regler for god hygiene under utførelse av stell. For ikke å forstyrre konsentrasjonen deres i denne situasjonen hvor de begynner å ta inn noen regler, syntes jeg det er best å vente til ettersamtalen med å gi kommentarer.

Studentene vil gjennom praksisperioden delta i mange ulike praktiske handlingssammenhenger. Institusjonen tilrettelegger bestemte oppgaver som studentene skal delta i, noe som Nielsen (Nielsen og Kvale, 1999) kaller institusjonelle deltakerbaner. Studentene må også utforme sine personlige deltakerbaner. Dette er en praktisk utfordring, men er viktig for at studentenes tilværelse ikke skal falle fra hverandre. Forfatteren bruker her begrepet deltakerbaner om læreprosessen fordi læring er vevd inn i et bestemt praktisk fellesskap og individet er i bevegelse mellom "sammenhengende og usammenhengende kontekster" og hvor muligheter for deltakelse og adgang blir konstant "forhandlet mellom deltakerne" (ibid., s. 113). Tilgangen til lærings situasjoner er sentral i denne sammenheng. Rollen som student kan både øke og fremme dette (Klages i Skagen, 1999). Et eksempel i denne sammenheng kan være innleggelse eller skifting av kateter på en pasient. Hvis ikke sykepleierne i avdelingen har mye trening i dette, kan de vegre seg i å ha studenter som observatør til denne prosedyren, evt. er det bare pasientens primærkontakt som får være tilstede. Dette vil være naturlig når en tenker ut fra pasientens situasjon, noe som også studentene vanligvis har forståelse for. Det kan nok likevel komme frem litt utålmodighet fordi de synes de må få med seg det som er av spesielle prosedyrer i avdelingen.

Studentenes læring i første praksisperiode kan sees på som begynnelsen av en "langsiktig transformasjon av den lærendes identitet på veien mot å bli medlem av et bestemt praksisfellesskap" Nielsen (Nielsen og Kvale, 1999).

### Handling- og refleksjon som læringsmodell

I handlings- og refleksjonsmodellen er veileder en "medreflekterende, problematiserende og støttende person som etterspør og selv bidrar med refleksjoner over planlagte eller gjennomførte yrkeshandlinger" (Lauvås og Handal, 2000, s. 75). Hensikten i denne veiledningsmodellen er, gjennom vekslning mellom handling og refleksjon over handling, å sette ord på taus kunnskap, få frem studentenes egen praksisteori samtidig som den utfordres av ny kunnskap som kan få konsekvenser for videre handling. Det er viktig at man kan forstå studentene og møte dem der de er, da dette er utgangspunktet for veiledningen. Veileder skal hjelpe studentene i å reflektere ved å sette de praktiske handlingene inn i et utvidet perspektiv.

I ettersamtale etter en veiledningsdag, tar vi utgangspunkt i en samtale ved begynnelsen av veiledningen hvor studenten planlegger stellet. I ettersamtalen får studenten tenke/reflektere over om den praktiske utførelsen ble slik som planen var på forhånd. Hver enkelt av studentene har sin egen praksisteori. Gjennom veiledningen får studenten anledning til å sette ord på denne teorien. Ved å tenke igjennom den praktiske måten tingene ble utført på og komme frem med begrunnelse for dette, kan studenten se handlingene sine i et nytt lys noe som kan bidra til økt innsikt og kunnskap. Gjennom refleksjon åpnes muligheten for bearbeidelse sammen med studenten hvor ting blir presisert, det blir sett på alternativer og vurderes for eller mot handlingsalternativ.

Den etiske begrunnelsen for handling foregår iflg. Lauvås og Handal (2000) på P 3-nivået. På dette nivået foretas vurderinger av hva som er forsvarlig å gjøre, hva som er riktig og galt og hva studenten selv ønsker å gjøre for å realisere positive verdier. I denne samtalen vil også teorien trekkes inn for å begrunne handlingsvalget noe som bidrar til integrering av teori og praksis. Kim (1993) beskriver det å sette teori inn i praksis som en prosess som er rammet inn av praktisk sykepleiearbeid. For det første berører det personen som utfører det praktiske omsorgsarbeidet og for det andre pasienten i en spesifikk situasjon av sykepleieomsorg. Praktikeren må konfrontere sin egen personlige kunnskap og evner. I tillegg må elementer fra den offentlige kunnskap og teknologi trekkes frem i praksissituasjonen som består av en spesiell pasient med en rekke problemer og elementer av omsorg i omgivelsene. Gjennom dette vil praktikeren ut fra sitt ståsted oppfatte eller tolke situasjonen og gi mening til den. En student som er i novisestadiet vil nok også forsøke å finne mening i situasjonen, men vil ikke ha det "mentale bilde" som en sykepleier med erfaring som vil formulere situasjonen ut fra sitt rammeverk av ferdigheter, kunnskaper, teknikk og teoretiske orientering (Kim, 1993). Da refleksjon under handling kan være begrenset i den situasjonen novisen er i, kan refleksjon i etterkant av en praksishandling hjelpe studenten til å få mer overblikk over situasjonen og tenke tilbake på den i form av et mer helhetlig bilde. Molander (1993) legger også vekt på den kroppslige erfaringen. Han mener at kunnskapen finnes i handlingen og i de bedømmelser som gjøres i forbindelse med dette. "Det kroppsliga och uppmärksamheten är i centrum: det rätta handgreppet, blicken för vad som skall göras och när det skall göras" (Molander, 1993, s. 40).



## Konklusjon

Studentene vil gjennom den første praksisperioden i utdanningen gå gjennom en utvikling av ferdigheter både av teoretisk, praktisk og personlig art. Gjennom erfaring med studenter i første praksisperiode ser jeg i denne sammenhengen behov for begge disse læringsmodellene da de vil utfylle hverandre som bakgrunn for faglig veiledning. Gjennom faglig veiledning går studentene gjennom en læringsprosess som innebærer metodisk læring av praktisk sykepleiearbeid gjennom å være del i et sosialt praksisfellesskap og samtidig integrere teori og praksis. Studentene er situert i en konkret praksis som får en betydning ut fra studentens personlige ståsted. Gjennom fellesskapet starter utviklingen av en faglig yrkesidentitet "fra en legitim perifer posisjon til gradvis full deltakelse" Mathisen (Skagen, 2000, s. 39). Studentenes dynamis, eller potensielle mulighet, vil ved hjelp av institusjonelle deltakerbaner og studentenes egne deltakerbaner, ulike læringsmodeller og faglig veiledning være innrettet mot entelekeia eller det å ha "målet, fullendelsen, i seg og mot "telos som er det greske ordet for mål, endemål (Amundsen, 2002, s.44). Endemålet i denne sammenhengen vil være å bli et fullverdig medlem i det sosiale praksisfellesskapet.

## Referanser

- Amundsen, L. (2002) i Eriksen, T. B., red., (2002) Vestens store tenkere, Aschehoug & Co, Oslo
- Benner, P. (1995) Fra novice til ekspert 1.utg., Munksgaard, Danmark
- Benner, P. & Wrubel, J. (1989) The primacy of caring. Stress and coping in health and illness. Menlo-Park: Addison-Wesley Publ. Comp.
- Bue, T. (1973) Pedagogisk veiledning, Oslo, ref. i Skagen, K. (1997) "Norsk veiledningstradisjon i lærerutdanning: analyse og kritikk", Norsk pedagogisk tidsskrift nr. 1-2/1997, s.337-347
- Dreier, O. (2000) "Læring som endring av personlig deltakelse i sosiale kontekster" i Nielsen, K., Kvale, S. (2000) Mesterlære Læring som sosial praksis, Ad Notam Gyldendal, Oslo
- Dreyfus, H., Dreyfus, S. (2000) "Mesterlære og eksperters læring" i Nielsen, K., Kvale, S. (2000) Mesterlære Læring som sosial praksis, Ad Notam Gyldendal, Oslo
- Eneroth, B. (1984) Hur mäter man "vackert"? Grundbok i kvalitativ metod Natur och Kultur
- Fox, R. (1989) "Relationship: The Cornerstone of Clinical Supervision", Social casework, 50, 146-152

- Handal, G., Lauvås, P. (1999) På egne vilkår En strategi for veiledning med Lærere, Cappelen Akademisk Forlag
- Hiim, H., Hippe, E. (1998) Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling En studiebok i didaktikk, Universitetsforlaget
- Killén, K. Faglig veiledning – et tverrfaglig perspektiv, Universitetsforlaget
- Lauvås, P., Handal, G. (2000) Veiledning og praktisk yrkesteori, Cappelen Akademisk Forlag
- Kim, H. S. (1993) "Putting theory into practice: problems and prospects" Journal of Advanced Nursing, 18, 1632-1639
- Lave, J. (1999) "Læring, mesterlære, sosial praksis" i Nielsen, K., Kvale, S. (1999) Mesterlære Læring som sosial praksis, Ad Notam Gyldendal, Oslo
- Molander, B. (1993) Kunnskap i handling, Daidalos AB, Göteborg
- Klages, W. (2000) "Lære ved å arbeide sammen. Veiledet praksis i Førskolelærerutdanning analysert som legitim perifer deltakelse" i Skagen, K. (2000) Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning, Fagbokforlaget, Bergen
- Mathisen, L. K. (2000) "Mesterlære og veiledning" i Skagen, K. (2000) Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning, Fagbokforlaget, Bergen
- Nielsen, K. (1999) "Deltakerbaner på musikkonservatoriet" i Nielsen, K., Kvale, S. (1999) Mesterlære Læring som sosial praksis Ad Notam Gyldendal, Oslo
- Skagen, K. (2000) Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning, Fagbokforlaget, Bergen
- Talento, B. (1995) "Jean Watson" i George, J.B. (1995) Nursing Theories, The Base for Professional Nursing Practice fourth ed., Appleton & Lange, Norwalk, Connecticut
- Vaags, R. H. (2000) Refleksjon og begrunnelse i omsorgsyirket, Sokrates AS, Hamar

# Veiledning – en hjelp til personlig vekst og utvikling<sup>1</sup>

Mary-Anne Sundal

Mary-Anne Sundal er utdannet i psykomotorisk fysioterapi i 1990 og gruppeutdanning i basal kroppskjennskap i 1992. Arbeider på eget institutt i Førde både med grupper og individuell behandling. Har høsten 2002 startet en veiledningsgruppe der kropp og bevegelse har fått en sentral plass i veiledningen.

Livet gjør noe med oss alle. Årene setter spor og mer eller mindre kroppslige kompenseringer og stengsler som stramme muskler, stive bevegelser og et bundet pustemønster kan bli resultatet. Erfaring tyder på at denne ubalansen hemmer våre sanseopplevelser. Sporene reduserer kontakten med egen kropp og egne følelser og opplevelser og samspill med andre mennesker påvirkes. Likeså evnen til selvrefleksjon.

Mange trenger å lære hvordan de kan finne tilbake til noe av den kroppslige friheten de har mistet i livet. Skal en derfor kunne hjelpe en yrkesutøver til en optimal helhetsutvikling og vekst, bør den kroppslige dimensjonen også få en plass i veiledning.

I veiledningsstudiet har jeg undret meg over om kollegaveiledning kan være et redskap for å utvikle personlig kompetanse der kjennskap til seg selv, sin kropp og sine følelser, og større kjennskap til andre mennesker inngår uten at det går over i terapi.

Som psykomotorisk fysioterapeut, er jeg i mitt arbeid meget opptatt av følelser eller sanseopplevelsenes betydning for våre tanker og handlinger og for samspillet med andre mennesker. Skal profesjonell kompetanse utvikles, må også personlige egenskaper vektlegges. Gjennom refleksjon over egen praksis, kan veiledningsmetoder tilrettelegge for en bevisstgjøring av personlige egenskaper som evne til kommunikasjon, empati, egne holdninger hvordan en møter egne og andres følelser osv.

## Erfaringer fra egen praksis

Erfaringer fra egen praksis viser at svært mange mennesker sliter med en anspent og smertefull kropp, stive bevegelser og ufri pust. Det er som

---

<sup>1</sup> Artikkel skrevet på grunnlag av oppgave i veiledningsstudiet våren 2002

om kroppen, som også er vårt erfaringscenter, på en måte har frosset til is og blitt mindre følsom for sansing. Slike kroppslige stengsler kan være med å hindre en persons evne til selvrefleksjon og til personlig vekst og utvikling. Denne problematikken ser ut til å ha med vår kultur å gjøre. Funnene kan like gjerne vise seg hos en vanlig yrkesutøver som hos en klient. Mange mennesker ser ut til å ha større kunnskap om bilene sine enn om seg selv. Ulyder i bilen blir tatt på alvor, men i kroppen blir de oversett. De fleste av oss er ikke opplært til å lytte, stole på og finne sammenheng og mening i det vi sanser og erfarer i kroppen. Litt mer kunnskap kan ofte skape store endringer. Slik jeg ser det, vil derfor yrkesutøvere også kunne ha stor nytte av veiledning på hvordan de kan finne tilbake til større kroppslig balanse og frihet i pust og bevegelsesmønster. Bli mer levende og vitale mennesker.

## Teoretisk forbindelseslinje

I veiledningsstudiet fant jeg det interessant at enkelte veiledningsmodeller hadde mange sammenfallende røtter med min gruppeutdanning i Basal Kroppskjennskap. Jeg tenker da først og fremst på gestaltveiledning med forbindelseslinjer til eksistensiell og fenomenologisk filosofi og terapi og som tar inn pedagogikk og læringsprinsipper fra konfluent pedagogikk.

Min utdanning i Basal Kroppskjennskap har i stor grad gitt inspirasjon til oppgaven. Av denne grunn ønsker jeg å trekke inn noe teori fra Jacques Dropsy. Han er læreren bak denne tilnærmingen og har innført Basal Kroppskjennskap i Norden. Han er utdannet bevegelsespedagog og psykoanalytiker.

## Dropsy sine fire eksistensdimensjoner

Dropsy er opptatt av sammenhengen mellom kropp og sjel. Han presenterer fire eksistensdimensjoner hos det levende og hele mennesket. To av disse er fysiske eller kroppslige dimensjoner og to er mentale.

1. Den fysiske dimensjonen – kroppsmassen, muskler, skjelett osv.
2. Den fysiologiske dimensjonen – alle livsprosessene, det fysiologiske livet.
3. Den psykologiske dimensjonen – tanker, følelser, vilje, samspill med andre osv.

4. Den eksistensielle dimensjonen – bevisstheten om at "jeg er", evnen til selvrefleksjon, selvbevissthet som skiller oss fra dyrene. Han beskriver kroppslig balanse, frihet i pust og bevegelse og nærvær som en bro mellom dimensjonene og en nøkkel til å bli et mer helt, levende og kreativt menneske.

### Grunnproblem

Dropsy hevder videre at selvbevissthet er lite utviklet hos de fleste av oss. Uansett symptom en pasient kommer med, så har alle noe til felles; liten kontakt og bevissthet om seg selv og sin psykomotoriske funksjon. Egne iboende muligheter blir ikke utnyttet. Han definerer problemet som et tredelt kontakt-problem. De tre sidene er nært forbundet med hverandre og kompletterer hverandre ( Dropsy 1987) ;

- Dårlig kontakt med seg selv, både den fysiske organismen, indre liv og kreativitet.
- Dårlig kontakt med den fysiske virkeligheten i tid og rom.
- Dårlig kontakt med andre mennesker. Her inngår projisering, overføring og motstand.

I følge Dropsy, finnes forstyrrelser først og fremst i de mentale funksjonene. Forstyrrelsene kommer til uttrykk på ulike måter i kroppslige stengsler, både i den anatomiske kroppen og i fysiologiske prosesser. Det lages kompenseringer der den naturlige kroppsbalansen går tapt og bevegelsene blir stive og ukoordinerte. Dropsy hevder at dypt gående brist på harmoni er noe som utmerker vår kultur og viser seg i enkle hverdagslige handlinger som å ligge, sitte, stå, gå, gripe tak i, legge fra seg eller ved bruk av stemmen.

Oppmerksomhet eller nærvær er et verktøy for å få en bevisst innsikt i seg selv. Og i følge Dropsy, er det bare ved hjelp av et slikt nærvær at en kan oppdage og bli bevisst spenninger og konflikter som en strever med og vil endre.

### Muligheter for personlig vekst og utvikling

Jeg vil se nærmere på muligheter som ligger i kollegaveiledning med tanke på hjelp til personlig vekst og utvikling eller hjelp til å få større kjennskap til seg selv og til andre mennesker.

## Selvforståelse / selvbevissthet

En viss selvforståelse må ligge i bunn for å kunne reflektere. Assosiasjoner forbinder tidligere erfaringer med nåværende, de bearbeides til en syntese og blir en del av personlig kunnskap.

I veiledning avsettes tid til selvrefleksjon. Det blir gitt rom for å være nærværende og til å arbeide med oppdagelser av personlig karakter. Oppdagelser fører til ny innsikt og større ansvar og bevissthet.

## Bevisstgjøre følelsene i relasjonen

Rollo May, en av de viktigste amerikanske eksponenter for eksistensiell psykoterapi, skriver at møtet mellom mennesker har et skrikende behov for å bli studert, for det syntes klart at det foregår mye mer enn det nesten alle av oss har innsett. I terapi er det ikke mulig for et menneske å ha en følelse uten at den andre til en viss grad også har den (May 1995).

Det beste instrument til å forstå hva andre føler, er det en selv føler inni seg i samme øyeblikk .

Den svenske psykologen, Sverker Belin, hevder i sin bok (Belin 1983) at vi mer eller mindre, bevisst eller ubevisst, påvirkes av andre menneskers følelsesmessige kraftfelt. Noen mennesker får oss glade og fulle av energi. Andre gjør oss anspent, nervøs og irritabel. Andre igjen får oss til å kjenne trøtthet, tomhet osv. Slike fenomen er nødvendig å oppdage og bli seg bevisst slik at de kan nyttes som en ressurs snarere enn at de skaper frustrasjon og utbrenthet.

## Eksempel fra egen praksis

En kvinnelig pasient som gikk til meg over lengre tid, gav meg en opplevelse av sterkt ubehag ved berøring. Hun var en velstelt og flott kvinne på mange måter, men jeg syntes det var nesten avskyelig å ta på henne. Under veiledning fikk jeg hjelp til å oppdage hva som skjedde i relasjonen. Det var pasientens skamfølelse som smittet over og påvirket meg. Pasienten opplevde avsky ved berøring. Da jeg hadde fått denne innsikten, forsvant ubehaget.

Ved å bli bevisst hva jeg følte, kunne jeg bringe det med til veileder å få hjelp til og oppdage hvordan det hang sammen. Opplevelsen endret seg fra å tappe meg for energi til å bli et redskap jeg kunne nytte til bedre å forstå pasienten. Jeg kunne i etterkant av veiledningen, møte henne på skamfølelsen og hjelpe henne med å bearbeide den.

Ved en slik smitte av følelser, krever det at yrkesutøver er trent på å registrere og identifisere egne følelser for å kunne ta det som en informasjon om hvordan den andre (sender) har det i sitt indre følelsesmessige liv. Det krever at yrkesutøver har evne til å være nærværende i seg selv, og ikke er i besittelse av for store kroppslige kompenseringer som hindrer sanseopplevelsene. Det motsatte skjer når en ikke kan registrere og forstå hva som skjer. Da vil en lett sende tilbake det vanskelige i samme mynt eller forsøke å kvitte seg med ubehaget.

Arne Næss, vår tids store livsfilosof, skriver at han i dag finner grov og uforsvarlig nedvurdering av følelsenes plass i livet. Mennesker trenger å bli bevisst den avgjørende rolle følelsene spiller for tanker og for handlinger (Næss 1998). Det er følelsene som setter et liv i bevegelse. Ingen følelser – heller ingen bevegelse. I følge filosofen Spinoza, er fravær av følelser en tilstand der vi står stille i vår menneskelige utvikling. Uten følelser skjer ingen endring.

I veiledning ligger det muligheter for å vektlegge følelser. Samspillfenomenet som "smitte" av følelser kan da oppdages, gjøres bevisst og på sikt heve yrkesutøvers kompetanse. En slik kunnskap, slik jeg ser det, er avgjørende kunnskap for å bli en kompetent omsorgsarbeider og ikke minst for å unngå utbrenthet.

### Utvikle evne til empati

Evne til empati er grunnlaget for å kunne overveie, velge og handle forsvarlig med tanke på andre menneskers ve og vel. Evne til empati er med andre ord en forutsetning for å kunne vise ansvar og omsorg og bli en kompetent yrkesutøver.

Empatievnen er orientert mot andre. Empati er ikke selv en følelse, men utgjør grunnlaget for at jeg kan utvikle bestemte følelser overfor andre mennesker. Det er egen evne til empati som gjør det mulig at jeg kan bli berørt av den andre sine følelser og erfaringer. En person med mangelfull evne til empati, svikter som omsorgsperson.

Evnen til empati kan utvikles ved å gjøre egne følelser mer tilgjengelig. Følelser eller tilstander jeg har stengt av i meg selv, og som jeg bevisst eller ubevisst ikke orker å tilnærme meg, vil jeg ikke kunne møte på en adekvat og åpen måte hos andre. Snarere tvert imot. Slike møter vil ofte gjøre relasjonene kompliserte og tappe yrkesutøver for energi.

Yrkesutøvers evne til empati har muligheter for å vokse og utvikle seg når det i veiledning legges til rette for å oppdage og bli kjent med seg selv, egen kropp og egne opplevelser.

## Rammer for å utvikle personlig kompetanse i veiledning

Dersom veiledning skal gi mulighet for å utvikle personlig yrkeskompetanse, må visse rammer være tilstede. Jeg vil nevne noen sentrale rammer som jeg vurderer kan være begrensninger i veiledning dersom de ikke er tilstede :

### Tidsfaktoren

I prosessorientert arbeid, kan tidsfaktoren være avgjørende. Det er nødvendig å ta seg tid til veiledningsarbeid dersom en skal ha utbytte av veiledning. Jeg tenker da både på varighet av hvert møte, tidsintervall mellom møtene og på antall møter. Egne erfaringer fra grupper og prosjektarbeid av Ulla-Britt Skatteboe, som er lærer i Basal Kroppskjennskap, tyder på at observerbare forandringer kommer til uttrykk først etter 20 timer.

### Veileders kompetanse

Jeg ser at der kan være store begrensninger i veiledning dersom veileders kompetanse ikke er tilstrekkelig i forhold til den veisøkende. Kjernen i veiledning er at veileder må forstå den som skal veiledes. På samme tid må veileder ha noe mer å bidra med. En lærer er så stor som sitt modningsnivå i et modningshierarki ( Dropsy 1987). Og det er de under ham at han kan hjelpe.

### Motivasjon og evne til å arbeide med seg selv.

Mangel på motivasjon og evne/vilje til å arbeide med seg selv kan være en begrensning. Denne begrensningen finner jeg igjen i terapi. Mange pasienter ønsker ikke å bli mer kjent med seg selv og sitt indre liv. Og mange har liten evne til å være nærværende og lav toleransegrense for følelsesmessig ubehag.

Skal jeg kunne reflektere over meg selv, egne følelsesmessige reaksjoner og handling, må jeg kunne være tilstede i meg selv og i min kropp med alle mine sanser åpne. Men hva er mulig å oppdage dersom kroppen er avstengt og full av følelsesmessige kompenseringer? Jeg vurderer at det



kan være vanskelig for mange å kjenne behov og nysgjerrighet for denne type veiledning dersom de har store stengsler i seg selv og lav toleransegrense for ubehag. En yrkesutøver bør derfor ikke pålegges denne modellen for veiledning, men kunne velge fritt ut fra egen motivasjon og egne behov.

### Evne til kroppslig nærvær

Mine erfaringer fra terapi, tyder på at svært mange mennesker strever med evne til å være nærværende i seg selv. De må utvikle noe evne til nærvær før de kan gjøre følelsesmessige oppdagelser i seg selv. I denne prosessen inngår et kroppslig arbeid. De trenger veiledning på hvordan de kan oppdage kroppslige stengsler og hvordan de kan finne tilbake til noe av den kroppslige friheten de har mistet på veien i livet. Etter hvert som nærværet utvikles, og kroppen blir mer åpen, kan de gjøre mer og mer nyanserte oppdagelser i seg selv.

Når jeg finner denne begrensingen i terapi, vil jeg anta at manglende evne til å være nærværende i egen kropp også er en begrensning for prosessen i veiledning.

I følge Rollo May (Jacobsen 2000), treffes avgjørende beslutninger og valg gjennom en forening av lyst og vilje. Hovedproblemet er selve overgangen fra lyst til vilje. Lysten dannes i kroppen og er første fase. Men enkelte mennesker har vernet seg av med å legge merke til det som skjer i kroppen. Noen har blokkert så effektivt mot kroppssanser og kroppsformennelser at selv om de gjerne vil, så klarer de ikke å sanse hva de har lyst til. De er blitt kroppsdeve og trenger reparasjonsarbeid for å gjenfinne evnen til å sanse.

Dropsy hevder at evnen til å være nærværende er en egenskap som er lite utviklet hos de fleste av oss og som vi lett kan miste i en travel hverdag. På lik linje med at muskelstyrke kan trenes, kan også nærvær trenes opp. Egne erfaringer samsvarer godt med Dropsy.

### Fravær av kroppen

Med bakgrunn i egne erfaringer må der, slik jeg ser det, ligge store begrensninger i veiledning med tanke på å utvikle personlig kompetanse når et kroppslig arbeid ikke er tilstede.

Dropsy er spesielt opptatt av å utvikle den 4. eksistensdimensjonen, bli et mer selvbevisst, vitalt og helt menneske. Denne dimensjonen er selveste "mesteren" i oss. Problemer oppstår når mesteren går i dvale.

Vi mister den unike menneskelige dimensjonen. Hos Dropsy ligger nøkkelen til økt selvbevissthet i både et kroppslig og mentalt arbeid. Det handler om å finne balansen tilbake i alle menneskets fire eksistensdimensjoner for å kunne bli et helt og levende menneske (to kroppslige og to mentale). Kjennskap til de kroppslige eksistensdimensjonene er like sentralt som kjennskap til mentale funksjoner. Ved bevisst trening av nærvær i kropp og bevegelse, kan "mesteren" i oss våkne opp helt og fullt.

Disse synspunktene er i tråd med erfaringer fra min praksis og viser seg meget tydelig gjennom pasienter som går i psykoterapi, men trenger den kroppslige dimensjonen for å komme videre.

De siste 10 årene har jeg med jevne mellomrom fått henvendelser både fra min veileder, som er psykiater, og fra andre psykoterapeuter om jeg kan ta imot klienter som går i terapi. Mange er så kroppslig avstengt at samtalen i liten grad fører til selvrefleksjon. De trenger hjelp til å bli påkoblet kropp og følelser. Pasienter som både får kroppsterapi og samtalerapi, har et merkbart annet forløp i prosessen enn de som kun får en av delene.

Et kroppslig arbeid har et helt annet potensiale i seg for å utvikle kontakt med følelsene og opplevelsene. Alle mennesker har en kropp og derved et utgangspunkt, noe konkret å starte med og vende sin oppmerksomhet mot.

## Kan kroppen trekkes inn uten at veiledning blir terapi?

For mange mennesker er det å fokusere på følelser sammenfallende med terapi. Og det er uten tvil klare likhetstegn mellom den veiledningsmodellen jeg har valgt i oppgaven og terapi. Metoder eller innfallsvinkler i veiledning kan ligne metoder eller innfallsvinkler i terapi. Veiledningsmodellen har røtter i eksistensiell terapi, og det er derfor ikke underlig at det er store likheter.

Men der er også mange ulikheter. Sidsel Tveiten beskriver noen av dem i sin bok. (Tveiten 1998);

- I terapi kommer pasienten med et personlig problem eller en diagnose, men i veiledning fokuseres det på yrkesutøver som person og på en problemstilling fra praksis eller fra virksomheten i yrket.

- I terapi er det personen og personens private liv det dreier seg om. I veiledning er ikke privatlivet relevant, men personen som yrkesutøver.
- Terapi tar gjerne utgangspunkt i syk / frisk, mens veiledning tar sikte på å utforske eller utvide.
- Veileder har ikke, som i terapi, til oppgave å fortolke det som kommer til uttrykk, men kun legge til rette for oppdagelser.

I følge Tveiten sine definisjoner, skulle det være fullt mulig å fokusere på selvbevissthet og trekke Drosy sine fire eksistensdimensjoner inn i kollegaveiledning uten at det blir terapi.

Et oppdelt menneske syn (dualistisk), der en skiller mellom kropp og sjel, er så innarbeidet i vår kultur, at det er vanskelig å snakke om et helhetlig syn på mennesket. Erfaring på hvordan menneskets dimensjoner henger sammen og påvirker hverandre gjensidig, er slik jeg ser det, nødvendig for å utvikle et helhetlig syn på mennesket.

Fra mitt ståsted, og med de erfaringer jeg har fra klientarbeid, mener jeg at en kroppslig dimensjon kan være et meget viktig supplement i veiledning for å hjelpe en yrkesutøver til en optimal helhets-utvikling og vekst. Jeg vurderer at yrkesutøvere som arbeider med mennesker også trenger en kroppslig kompetanse, en innføring og erfaring på sammenhenger og helhet. De trenger å lære hvordan det er mulig å finne tilbake til noe av den kroppslige friheten de har mistet i livet og hvordan de kan ta vare på seg selv og sin kropp. Livet gjør noe med oss alle. Kroppen som subjekt er som et instrument som må stemmes opp etter bruk.

## Referanser

Belin, S. 1993. Vannsinnets makt. Parallellprocesser vid arbete med tidigt störda och psykotiska patienter. Stockholm, Bokforlaget Natur och Kultur.

Bo, J. 2000. Eksistenses psykologi. En introduksjon. Oslo, Pax Forlag A/S .

Drosy, J. 1987. Leva i sin kropp. Fransk original publik. 1973. Stockholm, Bokforlaget Natur och Kultur.

Engelsrud, G. 1990. Kjærlighet og bevegelse. Fragmenter til en forståelse av fysioterapeutisk yrkesutøvelse. Oslo, Statens institutt for folkehelse, avdeling for samfunnsmedisin, Universitetet i Oslo.

Gjems, L. 1995. Veiledning i profesjonsgrupper. Et systemteoretisk perspektiv på veiledning. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag AS.

Goleman, D. 1997. Emosjonell intelligens – å tenke med hjertet. Gyldendal Norsk Forlag ASA.

Grendstad, N. M. 1986. Å lære er å oppdage. Oslo, Didakta Norsk Forlag AS.

Guldbrandsen, O.R. 1993. Eksistensiell / fenomenologisk psykoterapi. I: Nielsen, G. , von der Lippe, AL.(1993). Psykoterapi med voksne. Fem perspektiver på teori og praksis. Tano.

Handal, G. og Lauvås, P. 1999. På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere. Oslo, Cappelen Akademisk Forlag as.

Henriksen, J.O. og Vetlesen, A.J. 1997. Nærhet og distanse. Grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker. Ad Notam Gyldendal.

Hiim, H og Hippe, E. 1998. Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling. En studiebok i didaktikk. Oslo, Universitetsforlaget AS.

May, R. 1995. Oppdagelsen av vårt indre. Orginal 1983. Oslo, Aventura Forlag A/S.

Næss, A. med Haukeland, P. I. 1998. Livsfilosofi. Et personlig bidrag om følelser og fornuft. Oslo, Universitetsforlaget AS.

Skatteboe, U.B. 1990. Å være i samspill. Hovedfagsoppgave. Statens Spesiellærerhøgskole.

Skjærven, L.H. 1999. Å være seg selv mer fullt og helt. En tilnærming til bevegelseskvalitet. Hovedfagsoppgave. Seksjon for fysioterapivitenskap. Universitetet i Bergen.

Teslo, A.L. 2000. Mangfold i faglig veiledning. For helse- og sosialarbeidere. Oslo, Universitetsforlaget.

Tveiten, S. 1998. Veiledning – mer en ord. Bergen, Fagbokforlaget.

# Nærmere oss enn vi er til oss selv

## Om sentrale temaer i K. E. Løgstrups filosofi

Jon Helén Pedersen

Jon Helén Pedersen er cand theol. og førsteamanuensis i kristendom, religion og livssyn ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. Han har skrive lærebøker og ei rekkje artiklar om filosofiske, religiøse og livssynsfaglege tema.

### Innledning

Jeg er meget takknemlig for å ha fått denne invitasjonen til å skrive om Knud E Løgstrup (1905-81) i Omsorgs nummer om nærhet og distanse. Bakgrunnen for invitasjonen er nok på den ene side den store interesse som har blitt Løgstrups forfatterskap til del i helsefaglige kretser i Norge det siste tiåret, ikke minst på grunn av Kari Martinsens bøker om Løgstrup.<sup>1</sup> På den annen side har mine samtaler om filosofi og etikk med dette nummerets redaktør, Elisabeth Ljunggren gjennom flere år ført til at jeg fikk lov til å plukke en tekst fra Hans Skjervheim (1926-99) og en fra Løgstrup til Omsorg nr 1, 2000.<sup>2</sup> Jeg er glad for at jeg nå har fått anledning til å føre hensikten bak dette tekstvalget videre i form av denne artikkelen.

### Mitt opplegg

Selv om Løgstrups og Skjervheims livsverk er svært forskjellige, er kritisk perspektiv på grunnleggende element i utviklingen av modernismen felles for dem. Denne artikkelen skal gjøre rede for noen hovedtrekk i Løgstrups forhold til modernismen. Jeg vil først nærme meg Løgstrup fra utsiden, ved å si litt om mitt forhold til ham, om titler på og temaer i bøkene han skrev og om hvilke arbeider andre har levert om ham. Hoveddelen av artikkelen er en gjennomgang av tre sentrale

---

<sup>1</sup> Fra Marx til Løgstrup (1993), Fenomenologi og omsorg (1996). Hun er selv meget tydelig på at hun, i tillegg til å ha blitt inspirert til å arbeide med Løgstrup i hennes år som lærer i høyere sykepleieutdanning i Århus, har fått mye faglig inspirasjon fra Karstein M. Hansen, som har disputert (1989) på et arbeid om Løgstrup (Skapelse og kritikk 1996), og som er ansatt på Høgskolen for diakoni og sykepleie, Lovisenberg, i en stilling i helsefagetikk.

<sup>2</sup> Løgstrups Bivirkningernes verdensforvandlende magt fra hans System og symbol (1983, s 17-24) og Skjervheims Psykologien og mennesket si sjølvfortolkning fra hans Deltakar og tilskodar 1996, s. 186-99.

raisonnement, ett fra hvert av Løgstrups tre viktigste arbeider. Men aller først noen ord om relevansen ved å la Løgstrup slippe til i et temanummer om nærhet og distanse.

Som den ene av de to moralfilosofene (den andre er Emmanuel Levinas (1905-95)) som har levert hovedbidragene til grunnlagstenkingen for den såkalte nærhetsetikken, passer Løgstrup til dette nummerets tema. Løgstrup har utformet sin moralfilosofi i et anskuelig sprog. Jeg mener hans moralfilosofi, i tillegg til å være den mest relevante og best begrunnede, er lettere å forstå og ta til seg enn mange andre bidrag til moralfilosofien. Også det gjør den nær. Men filosofi er generelt ikke det lettest tilgjengelige man kan drive med. Det får mange til å føle distanse til filosofiske utredninger. Likevel vil jeg prøve å vise at Løgstrups tenkning er relevant for dette temanummeret også i et mer omfattende perspektiv. Tydeligere enn i hans moralfilosofiske arbeider kommer kritikken av modernismen til uttrykk i hans forsøk på å gjenreise respekten for metafysikken. Metafysikkens temaer er de aller største og dypeste spørsmål; om alle tings ytterste grunn (den aller største distanse) og om alt værendes innerste vesen (den aller næreste nærhet). Også på dette området er Løgstrups filosofiske bidrag nyskapende. Hvor godt jeg lykkes med å gjøre disse nokså kompliserte temaene tilgjengelig og dermed nære, eller om min fremstilling vil skape distanse til Løgstrup, er ikke så lett å se for meg.

### Mitt forhold til Løgstrup

Mitt forhold til Løgstrup går tilbake til 1970-årene. Da underviste jeg i teologi og kristendomskunnskap i fem år ved Universitetet i Oslo. Som alle andre i slikt arbeid måtte også jeg skaffe meg et forskningstema. Valget falt på Dostojevskijs (1821-81) forfatterskap, som jeg allerede var meget fascinert av. I Dostojevskijs tekster hadde jeg funnet en kritikk av moderniteten som tiltalte meg. Men i en relativt tidlig veiledningssamtale fikk jeg høre at et slikt arbeid, uten kompetanse i russisk, ikke hadde mye for seg.

Denne vendingen i mitt arbeid tok jeg ikke så tungt, for via lesning av en artig danske som het Knud Hansen (1898-1996) - han har skrevet en stor, begeistret og spennende avhandling om Dostojevskij og en nesten like stor, kritisk avhandling om Søren Kierkegaard (1813-55) - hadde jeg fått inntrykk av at jeg kunne finne noe av den samme modernitetskritiske problematikken hos hans venn Løgstrup. Jeg hadde

to år tidligere ført Løgstrups Den etiske fordring<sup>1</sup> på min pensumliste til teologisk embetseksamen, uten å ta lesningen av den altfor alvorlig. Nå fikk jeg den store leseropplevelsen ved å gå veien via denne boken inn i Løgstrups omfattende forfatterskap.

Løgstrups tekster ble både mitt nye forskningstema og siden den gang et sentralt innhold i min undervisning. Forskningen materialiserte seg i en artikkel i et dansk tidsskrifts temanummer om Løgstrup i 1979<sup>2</sup>. Et par år før hadde jeg blitt venn med Løgstrup og hans kone og medarbeider Rosemarie<sup>3</sup>, da han foreleste ett semester som gjesteprofessor på Blindern, hvor han var hyret både av Teologisk fakultet og Filosofisk institutt. Typisk for hans oppfatning av de to fagområdene foreleste han filosofi for teologene og teologi for filosofene.

I 1979 flyttet jeg til Sogndal, til en stilling i lærerutdannelsen ved høyskolen her. Dermed var det slutt på min konsentrerte forskning på Løgstrup.<sup>4</sup> Siden da har mitt faglige arbeid vært rettet inn mot lærerutdannelsen, men i min Dialogbok om religion og livssyn (1994) spiller Løgstrups tenkning en viktig rolle for flere av bokens temakretser.

## Løgstrups bøker

I 1956 utgav Løgstrup DEF. Knappt noen skandinavisk bok i filosofi og teologi har fått så mange lesere. Før denne utgivelsen hadde han skrevet

---

<sup>1</sup> 1956 og utallige opplag siden, nedenfor forkortet DEF. Den foreligger siden 1999 på norsk.

<sup>2</sup> Konfesjonell og ortodoks Fønix nr 4 (s 295-318). Grunnen til denne tittelen var at artikkelen ble formet som et svar på kritikken mot Løgstrup fra hans svenske venn og kollega, Gustaf Wingren (1910-2000), som påsto at filosofien var blitt så dominerende i Løgstrups arbeider at det gikk på bekostning av hans profil som kristen teolog. Etter å ha lest min artikkel ville Løgstrup at vi skulle holde et seminar med Wingren over dette temaet, men innen den ideen ble materialisert, døde Løgstrup.

<sup>3</sup> Hun har oversatt mange av hans tekster som er utgitt på tysk, fulgte med til seminarer og konferanser og satt i utgivergruppen som sto for de posthume utgivelsene.

<sup>4</sup> Vennskapet varte ved til Løgstrup døde så altfor tidlig i 1981. Rosemarie og han rakk å være mine gjester og å se litt av den praktfulle naturen her i Sogn, og jeg rakk flere besøk hos dem på gården deres utenfor Århus, hvor Løgstrup hentet mye inspirasjon til sitt arbeid ved regelmessige vandringer i skovene, vandringer som også gjester ble invitert med til. Nærhet til naturen var viktig for ham og har satt dype spor i hans arbeider.

sin doktoravhandling i 1942<sup>1</sup> og utgitt to små bøker, en (på tysk) om Kierkegaard og Heideggers eksistensanalyse (1950) og en om Kant (1952). Hele sitt voksne liv var han en meget produktiv skribent. Han har skrevet rundt tusen artikler i danske aviser og i forskjellige danske og utenlandske tidsskrift og leksikon.<sup>2</sup>

I 1968 gav Løgstrup ut sin andre store (denne gang volummessig lille) bok, *Opgør med Kierkegaard*.<sup>3</sup> Her lanserer han for første gang grundig sin tale om de suverene livsytringer. I 1961 hadde han utgitt artikkelsamlingen *Kunst og etik*, som bl.a førte viktige temaer videre fra DEF. I 1965 kom en ny Kant-bok, denne gang om den store filosofens estetikk. I 1970 utgav han en tredje bok om Kant.

I 1971 bidro han med en stor artikkel i en skandinavisk pensumbok i etik for teologistudentene<sup>4</sup>. Denne artikkelen kom i 1996 ut som egen bok med samme tittel som den har som artikkel: *Etiske begreber og problemer*. Det er her Løgstrup på mest omfattende vis plasserer sin moralfilosofiske tenkning i forhold til de store moralfilosofiske tradisjonene. Han hevder at teleologisk og utilitaristisk moralfilosofi utgjør den ene hovedretningen, deontologisk eller kantiansk moralfilosofi den andre. I forhold til dem vil Løgstrup plassere sin egen tenkning som det tredje alternativ, og selv kaller han sin moralfilosofi ontologisk. I 1972 førte han dette prosjektet videre ved å utgi sin egen etikpensumbok *Norm og spontanitet*.

I 1976 kom første bind av Løgstrups største filosofiske prosjekt, *Metafysikk I, Vidde og pregnans*, om sprogfilosofi. Like til sin død i 1981 arbeidet han med dette firebindsverket innen metafysikken. Den siste boken han rakk å gi ut selv, ble det religionsfilosofiske bind IV, *Skabelse og tilintetgørelse*<sup>5</sup> i 1978. Da hadde han hoppet over fullførelsen av to bind, som ble utgitt posthumt av et redaksjonsråd: I 1983 det kunstfilosofiske bd II, *Kunst og erkendelse* og i 1984 bd III, *Ophav og omgivelse*, om forholdet mellom natur og kultur.

---

<sup>1</sup> Den erkendelsesteoretiske konflikt mellom den transcendentalfilosofiske idealisme og teologien er et filosofisk oppgjør med nykantianismen. Her lanserer han første gang flere av de perspektivene som gjennom nesten 40 år skulle utvikles som kjernesaker i hans filosofi.

<sup>2</sup> Karstein Hansens *Løgstrupbibliografi* har, når alle typer offentliggjøringer regnes med, knappe 1200 oppslag!

<sup>3</sup> Forkortet her OMK.

<sup>4</sup> *Etik och kristen tro*, redigert av Gustaf Wingren. Løgstrups bidrag s 207-86.

<sup>5</sup> Forkortet her SOT.



Det samme redaksjonsrådet har også gitt ut to bind med Løgstrups artikler. Den vektige samlingen System og symbol, som Løgstrup selv hadde gjort utgivelsesklar, kom ut i 1982 og i 1987 kom Solidaritet og kærlighed.

### Bøker om Løgstrup

Siden disse utgivelsene har nyopprett og oversettelser av Løgstrups tekster, og bøker og artikler om Løgstrup, kommet med tiltagende hyppighet. Den første doktordisputasen på Løgstrups arbeider kom i Sverige i 1971, ved Wingrendisippelen Lars-Olle Armgard. Den ble utgitt med tittelen Antropologi. Det er stadig en lesverdig innføringsbok til det som til da forelå av Løgstrups tenkning. I Norge ble Karstein Hansens doktoravhandling fra 1989, Skapelse og kritikk, utgitt i 1996. Også dansker har disputert på Løgstrup. Jeg vil i dette lille sveipet av disputaser også nevne at Løgstrups tekster spiller en hovedrolle i fortolkningsapparatet i O. M. Høystads avhandling om Olav Duun, Odin i Juvikfolke (1987).

I Norge har det også kommet flere bøker med noe bredere pretensjon i behandlingen av Løgstrups tekster enn den rene forskning. Jeg har nevnt Kari Martinsens bøker. I tillegg til å presentere viktige element i Løgstrups tenkning, tenker hun Løgstrup med inn i sykepleiers problematikk. Og i 1999 kom Svein Aage Christoffersens lille, svært leselige, kronologisk anlagte innføring i Løgstrup livsverk, Etikk, eksistens og modernitet.

I Danmark er selvsagt intensiteten i utgivelsene om Løgstrup størst. Her nøyer jeg meg med å vise til samme norske Karstein Hansens K.E. Løgstrups forfatterskap 1920-87. En bibliografi (1987). Den er den overlegent mest komplette Løgstrupbibliografi, og for alt bibliografisk arbeid forbilledlig. Ole Jensen var Løgstrups første betydelige disippel. Han har bl.a skrevet Sårbar usårlighed. Løgstrup og religionens genkomst i filosofien (1994). Også Svend Andersen er en sentral lögstrupianer, som bl.a har utgitt den lille innføringsboken Løgstrup (1995). Den er tematisk anlagt, i tre deler. Den tar først for seg Løgstrups filosofi. Dernest følger hans etiske tenkning og til sist hans teologi. Jeg holder den for å være den beste innføringen i de bærende strukturene i Løgstrups tenkning for et noe bredere publikum.

## Modernismen og modernismekritikken

Det er Descartes (1596-1650) som har "dela ut korta som vi har spelt med .... sidan", sier Skjervheim i *Oppleving og eksistens*<sup>1</sup> om hovudstrukturen den virkelighetsforståelsen som - noe vilkårlig - har kommet til å prege moderniteten. "Kortene" er Descartes todeling av virkeligheten; på den ene side den fysiske verden som utstrekning (naturvitenskapens forskningsområde) og på den annen mennesket som bevissthet. Denne todelingen eller dualismen har ført til at spørsmålet om hvordan det er mulig for den individuelle menneskelige bevissthet å nå ut til/erkjenne (fenomenene i) verden har stått sentralt i nytidens tenkning. Et eksempel på virkningen av todelingen er den positivistiske tradisjonen. I positivismen har man bl.a ment at erkjennelsen av mennesket og løsningen av menneskets problemer må skje ved hjelp av vitenskaper som psykologi og sosiologi, som må basere seg på metoder som har metodologien i fysikken som mønster eller forbilde.

Denne referansen til Descartes er ikke sentral hos Løgstrup.<sup>2</sup> Her har kanskje Skjervheim sett klarere. Men de to er felles om å knytte seg til tradisjonene fra fenomenologisk, hermeneutisk og eksistensialistisk filosofi. Fra disse tradisjonene henter de innfallsvinkler og premissgrunnlag for deres arbeid med modernismekritikken. Kort sagt går det sentrale poenget i disse tradisjonene ut på at Descartes todeling legger grunnlaget for en skjebnesvanger misforståelse av menneskets forhold til verden, det vil også si til medmennesker. Dette er ikke forhold vi må skape, og det er ikke forhold som fremfor alt etableres gjennom metodisk vitenskapelig virksomhet. Fra vår fødsel av er vi allerede satt i et forhold til verden. Vi er "kastet inn i" dette forholdet, sier Heidegger (1889-1976). Med innkastetheten er det gitt en forståelse, en forutforståelse, som vi må tenke med i alle våre forsøk på å forstå hvordan vi erkjenner eller forstår. Denne forutforståelsen har den positivistiske tradisjonen og andre arvingar av Descartes todeling oversett. Den almene virkelighetsforståelsen i moderniteten sitter stadig fast i Descartes mønster, selv etter kritikken fra Heidegger & co. For Heidegger er kjernen i forutforståelsen, i innkastetheten, i det å være menneske, bekymring (*Sorge*).

Selv om Skjervheim og Løgstrup er enige om at den fenomenologisk eksistensialistiske tradisjonen hjelper oss til en bedre forståelse av vår

---

<sup>1</sup> I *Deltakar og tilskodar* (1996) s 88-102.

<sup>2</sup> Men den finnes f.eks i *Opphav og omgivelse* s 207 og 211, og vesentlig men svært fortettet s 13-14. Men også her slår Løgstrups binding til kritikken av Kant igjennom.

situasjon som mennesker på jorden enn tradisjonen fra Descartes (Løgstrup legger ofte hovedansvaret for den modernistiske feilforståelsen av menneskets forhold til verden på Immanuel Kant (1724-1804)), er det mange forskjeller mellom deres forfatterskap. Mens Skjervheims arbeider primært er kritisk analyserende, er Løgstrups prosjekt som filosof langt mer omfattende og preget av at han har et anliggende, en overordnet visjon han vil dele med sine lesere. F.eks sier han ikke som Heidegger at vi er kastet inn i livet, men at vi er skapt<sup>1</sup> inn i livssammenhenger. Han er heller ikke enig i at livet primært er bekymring. Det er dét og, men mer grunnleggende er det gave og utfordring. At Løgstrup (og Skjervheim) plasserte seg i de nevnte filosofiske tradisjonene som på et vis samlet seg i Heideggers filosofi betyr følgelig ikke at han (de) påførte seg en uniform. Disse filosofiske tradisjonene har gitt rom for stor variasjon, frihet og indre diskusjoner.

Jeg vil nå presentere de tre begrepene og de tilhørende problemstillingene som jeg mener er noe av kjernestoffet i Løgstrups tre viktigste faglige arbeider innen modernismekritikken.

I DEF går Løgstrup fenomenologisk til verks for å klargjøre det han mener er grunnlaget for den mest sakssvarende håndtering av de moralfilosofiske problemene. Han hevder at den etiske fordring springer ut av det han kaller grunnsituasjonen. Første hoveddel av min artikkel er konsentrert om hovedresonnementet i DEF.

I OMK har Løgstrup endelig funnet sprog for å avklare forholdet mellom de fenomenene i vår tilværelse som er våre egne frembringelser (i videste mening kultur) og fenomener som muliggjør livet vårt, men som vi ikke selv registrerer og kan ta æren for. Han kaller disse fenomenene spontane og suverene livsytringer. Min andre hoveddel skal vies OMK og dem.

I de fire metafysikkbindene samles hovedtrådene i hele Løgstrups filosofiske virke til en omfattende argumentasjon for at vi ikke bare lever i universet og har et forhold til det, men – for nå å si det nokså tilspisset – universet har et forhold til oss. Noen av de mest sentrale temaene fra firebindsverket skal avslutte dette bidraget til lesningen av Løgstrup.

---

<sup>1</sup> Jeg kommer flere ganger tilbake til dette begrepet og til dets bakgrunn i livsforståelsen i Det gamle testamentet. Men allerede her må jeg presisere at Løgstrup ikke er opptatt av skapelsesfortellinger i Det gamle testamentet. Det er tanken om skapelse, om verden og oss som skapt, ikke bestemte gamle mytologiske fortellinger som opptar ham.

## I. Grunnsituasjonen og fordringen

DEF er på flere måter en merkelig bok. Litt merkelig er den allerede i tekstens layout. Den er delt inn i 14 stykker, som vi kan kalle kapitler, markert med romertall og titler. Hvert slikt romertallstykke (eller kapittel) har sine underdeler, inntil 7, nummerert med arabertall. Det er ikke så merkelig. Men mange av arabertallstykkene innledes med et utsagn, nærmest en tese, ikke en overskrift, som i bøker flest. Nå er heller ikke det så merkelig at det hadde fortjent omtale her, om det ikke var for innholdet i enkelte av tesene.

Bokens første ord, innledningens første tese, lyder: "Om forsøget på rent humant at bestemme den holdning til det andet menneske, der er innholdet i Jesus af Nazareths religiøse forkyndelse." (s 9). Det er en overraskende begynnelse, enten man venter seg en filosofisk eller teologisk leseropplevelse. Den har fått meg og svært mange lesere på kroken. Våre reaksjoner har vel vært omtrent slik: Hva er dette for noe? Vil han gjøre Jesus til autoritet i filosofien? Det vil nok mange med filosofiske forventninger til lesningen ha seg frabedt. Eller: Er han en human-etiker, som skal klare av etikken uten religion? Men det foreligger ennå en mulighet for tolkning av Løgstrups måte å starte DEF på: Det Jesus (eller for den del hvilken som helst annen forkynner) var opptatt av i sin forkynnelse må det være både mulig og lovelig å prøve å ettertenke filosofisk. Det er dét Løgstrup gjør.

Spenningen dempes ikke om man som leser prøver å få en avklaring av hva slag bok dette er ved å sjekke opp innholdsfortegnelsen. For romertall V. har som tittel "Gives der en kristelig etik?" (s 122). Enten man skynder seg til dette kapittelet med en gang for å se hva forfatteren har fore eller tar det som det kommer når man kommer så langt, finner man at Løgstrup svarer negativt på dette spørsmålet. Han finner ikke rom for en særegen kristen etikk. Så er han altså human-etiker da? Det avklares trolig i fortsettelsen.

I stedet går jeg til romertall I, som også har sine overraskelser. Tittelen der lyder: "Den kendsgerning, hvoraf den tavse fordring udspringer" (s 17). Løgstrups prosjekt er altså å starte moralfilosofien i noe han kaller en kjensgjerning. Andre bøker i moralfilosofi gjør rede for den moral-filosofiske tradisjonen, for så å plassere seg i forhold til den.<sup>1</sup> Når

---

<sup>1</sup> Det opplegget kan Løgstrup følge óg, det har han vist i de to nevnte moralfilosofiske tekstene fra 1971 (1996) og 1972.

teologer skriver om etikk pleier en rekke bibeltekster å spille stor rolle. I DEF finner vi hverken den ene eller den andre av disse skrivekonvensjonene. Men tittelen i I. rommer ennå noe påfallende: Løgstrup har til hensikt å skrive noe om en fordring som han hevder er taus. Det kommer jeg tilbake til nedenfor.

Det var Edmund Husserl (1859-1938) som lanserte den fenomenologiske filosofien. Han utfordret empirismens og positivismens virkelighetsforståelse ved å hevde at en filosofisk beskrivelse av fenomener fra virkeligheten kan være "streng vitenskap"<sup>1</sup>, så godt som noen annen empiri. Det er denne diskusjonen Løgstrup plasserer seg i og gir sitt bidrag til, når han hevder at fordringen springer ut av en kjennsgjerning.<sup>2</sup> Og det er denne "kjensgjerningen" han i bokens tekst bl.a kan omtale som "grunnsituasjonen".

Tesen til arabertall 1. under I. lyder så: "Tilliden som i elementær forstand hører menneskets tilværelse til" (s 17). Løgstrup gir seg nå inn i en fenomenologisk analyse av fenomenet tillit, i forsøk på å finne hva det er i vår tilværelse etikkens fordring svarer til eller samsvarer med, hva som gjør det mulig for oss å bli truffet av fordringen. Vår tilværelse er innrettet slik at vi normalt møter hverandre, også mennesker vi ikke kjenner, med tillit, hevder han . Det må negative erfaringer til før vi reserverer oss. At tilliten er et grunnleggende forhold i livet kan vi også lese ut av dagligsproget. Tillitens motsetning benevner vi ved en negasjon: mistillit. Vi har ikke et helt selvstendig ord for motsetningen, slik at det kunne gi uttrykk for likeverd mellom de to holdningene. At det er et rangforhold mellom tillit og mistillit kan vi også se av at det ikke kreves en forklaring av oss for at vi viser tillit. Men mistilliten krever en forklaring, for den må vi ha en grunn. Tilliten har ontologisk forrang for mistilliten, sier Løgstrup. Tilliten er livsbetingelse, den gjør det mellommenneskelige livet mulig. Mistilliten er uttrykk for at de gitte livsmulighetene er åpne, de kan både bli brukt og misbrukt.

Problemstillingen kan tydeliggjøres, om den knyttes til det som skjer i samtalen. I samtalen åpner vi oss mot hverandre, vi utleverer oss, gjør

---

<sup>1</sup> Uttrykket inngår i tittelen på hans gjennombruddsverk fra 1910-11 Philosophie als strenge Wissenschaft.

<sup>2</sup> Et filosofisk kjerneproblem som ligger under her er formulert allerede av David Hume (1711-76) i påstanden om at det ikke går noen vei fra "er" til "bør", fra viten til moral/etikk. Denne påstanden omtales gjerne som Humes giljotin, fordi den hugger etikken løs fra (menneskets) kunnskap om verden. Løgstrup utfordrer Humes oppfatning, til tross for at den de siste hundreårene har vært nærmest enerådende.

oss sårbar overfor den vi samtaler med. Samtalen er basert på tillit. Vi tar i utgangspunktet for gitt at vår samtalepartner vil oss vel, vi har tillit til ham/henne. Har vi ikke det, får samtalen et forbeholdent, engstelig og anstrengt preg eller går helt i stå. Den fenomenologiske undersøkelsen viser at man ikke kan si at tillit og mistillit er likeverdige fenomener, at de er like grunnleggende for mellommenneskelige relasjoner, f.eks i samtalen.

Hva sikter Løgstrup til med talen om grunnsituasjonen i menneskelivet, som ligger til grunn for samtalen og tilliten? Jo, livsvilkårene for mennesket er slik at vi er vevet inn i hverandres liv, at vi er hverandres verden, sier Løgstrup. Han kan variere dette poenget over flere parallelle formuleringer. Den beste, den han blir stående ved, er at grunnsituasjonen i menneskelivet er at vi har hverandres liv i våre hender. Det av en annens liv vi har i vår hånd kan være nokså ubetydelig, slik at det bare er en stemning hos den andre som blir avgjort av hvordan vi behandler vedkommende. Som når man blir ekspedert i butikken eller på fergeleiet. "Køyr ikkje inn på ferjo før eg har sagt køyr inn på ferjo. Køyr inn på ferjo!" ironiserer Salhusvinskvetten over alle småkongers glede over det av andres liv de har i sin makt. - Men det kan også være så stort at det avgjør om den annens liv skal lykkes eller ikke, sier Løgstrup, og viser bl.a til foreldrenes makt over deres (i særlig grad mindreårige) barn.

I den måten våre liv er vevd sammen på, i grunnsituasjonen, at vi har hverandres liv i våre hender, ligger den etiske fordringen. Den fordrer av oss at vi skal ta vare på det av den annens liv som ligger i vår hånd. Ved hjelp av dette billedsproget får Løgstrup frem forholdet mellom etikk og makt. Måten vi er vevd sammen på er maktforhold, og makten brukes enten til livsoppfyllelse for eller overgrep mot dem vi har i vår hånd, sier han. For å gå videre med hans bilde kan vi si at hånden kan brukes med håndflaten opp, til å løfte andres liv, eller med håndflaten ned, til å undertrykke andres liv. Bildet er så enkelt og pedagogisk at det kan brukes i alle slag sammenhenger, helt fra samtaler med små barn.

Fordringen som er gitt med grunnsituasjonen går ut på at vi skal ta vare på det av den annens liv vi har i vår hånd. Men fordringen uttales ikke, den er taust tilstede, sier Løgstrup. Noen ganger oppfyller vi den, andre ganger ikke. Når vi oppfyller den, er det fordi vi gjenkjenner den annens situasjon i vår egen livserfaring. Vi gjør mot andre det vi vil at de skal gjøre mot oss. Når vi ikke oppfyller den, når vi bruker den makt vi

har over andre til alt fra å overse dem til å mishandle dem, etterlater det et ubehag, en frustrasjon, en aggresjon hos de andre.<sup>1</sup>

En vakker dag makter vi å sette ord på våre reaksjoner på misbruk av den makten grunnsituasjoner gir. Slik oppstår de etiske normene. Fortellingen om Abraham, Isak og tornebusken ble trolig til for å få slutt på menneskeofring. Abraham Lincoln sto i spissen for opphevelsen av slaveriet i USA. Likestillingen mellom kjønnene kjempes frem av feminister. I følge norsk lovgivning er homofile ikke lenger hverken syke eller farlige, men har krav på særegen beskyttelse som minoritet i hendene på en majoritet som ennå ikke har fått respekten for deres likeverd i blodet eller ryggmargen. Alt dette er (mine) eksempler på fremveksten av det Løgstrup kaller erstatningsmotiver for erstatningshandlinger. Fordringen om ikke å drepe, undertrykke osv ligger i grunnsituasjonen, men den er taus. Den skulle ha vært nok til at vi lot slike overgrep være. Men den tvinger oss ikke. Grunnsituasjonen åpner for at vi kan bidra til oppfyllelse av andres liv, men den åpner også for overgrep. Men når overgrepene først har nådd frem til vår bevissthet som overgrep, fører det til at fordringen blir formulert som etiske krav, og da er det ingen vei tilbake. Da vet vi at menneskeofring, slavehold, undertrykkelse av kvinner og homofile osv aldri mer kan bli alment akseptert som tilfredsstillende fremferd, selv om et undertrykkende regime i en voldelig periode (som under nazismen) skulle lykkes med å påtvinge oss slike praksiser. Grunnsituasjonens krav er slik at når de er erkjent, når de en gang er uttalt, er de irreversible moralske innsikter, sier Løgstrup.

Men Løgstrups utredning går videre. I kapittel III, tese 1 sier han at fordringen er radikal. Med det mener han at den går lenger, krever mer enn de kravene vi uttaler når vi formulerer sosiale normer. Sosiale normer endrer vi jo også stadig, til skjerpelse eller tilsøring, ettersom nye omstendigheter ved grunnsituasjonen blir klar for oss, eller ettersom nye maktforhold oppstår.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> F.eks i den såkalte tredje verden, som den rike og industrialiserte verden har i sin hånd, eller i den palestinske befolkning som siden 1948 i ekstrem grad har måtte leve med at de er i Israels og den vestlige verdens hånd.

<sup>2</sup> Den dagen jeg skrev disse linjene hadde amerikanerne i følge nyhetsoppslagene krevd at Pakistans regjering skulle nekte Talibans ambasadør å holde pressekonferanser på pakistansk jord med kritikk av amerikanernes bombing av Afghanistan. Det er imot reglene for internasjonalt diplomati å la én part i en krig få ytre seg partisk i et land hvor også den annen part har diplomatisk representasjon, skal USA ha uttalt, også gjennom sin representasjon i Pakistan. Både denne logiske saltomortalen og hele

Endelig hevder Løgstrup at fordringen er ensidig og uoppfyllelig. Ved slike grep får han utdypet hva han mener med at den er radikal. Måten vi er vevet sammen på i grunnsituasjonen er slik at den krever alt av oss, krever at vi setter livet vårt inn for at andre skal få realisere sitt liv.<sup>1</sup> Men gjennom vår formulering av de sosiale normene modererer vi fordringen til det overkommelige.

DEF er en bok på flere hundrede sider. Her finner vi en argumentasjon med mange reservasjoner og presiseringer. Det jeg har vært ute etter er å gjøre rede for bokens hovedpoeng og noen av kontekstene Løgstrup utfolder det gjennom.

## II. De suverene livsytringene

Det ble en frodig debatt etter DEF, særlig i Danmark. Boken ble snart oversatt til tysk (1959 og flere opplag) og noe senere til engelsk. Debatten, ikke minst den som ble ført i hans nære kollega- (og disippel)krets, inspirerte Løgstrup til videre refleksjon. Det var karakteristisk for ham at han var like raus med anerkjennelse overfor dem som gav ham et oppklarende innspill som han var kamplysten overfor dem han kritiserte og dem han mente hadde dårlige argumenter når de ville sette ham på plass.

Den mest langvarige faglige konfrontasjonen i Løgstrups forskerliv la han selv opp til med sin kritikk av Søren Kierkegaard (1813-55), bl.a i en 50 siders "polemisk epilog" i DEF. Løgstrups arbeider er filosofens, han er ute etter å drøfte resonnementers gyldighet, ikke som historikeren å gi den mest korrekte gjengivelse. Grunnen til at han brukte så mye kraft på kritikken av Kierkegaard var nok at Kierkegaards verk ikke døde med ham. På begynnelsen av 1900-tallet ble Kierkegaards tekster oversatt til de store europeiske sprogene, og bl.a som virkning av at disse tekstene ble gjort tilgjengelig, ble eksistensialismen den dominerende filosofiske og teologiske strømmingen i den vestlige verden i et halvt hundreår. Det var samtidens levende kierkegaardisme, både i Danmark og

---

USA's retorikk omkring "gjengjeldelsen" overfor det ikke særlig sjarmerende talibanregimet viser eksempler på ønsket om å tilpasse normene til egne behov, og bør ettertenkes, f.eks ut fra spørsmålet om fred, demokrati og humanitet kan sikres som klare begrep på hjemmebanen gjennom at man slipper bomber på bortebane.

<sup>1</sup> Hva om amerikanerne vendte det annet kinn til etter 11. september, forbedret sikkerheten på hjemmebanen og begynte å bidra til en mer rettferdig ordning av økonomisk og annen makt i verden? Det de har oppnådd til nå er jo bare å bombe bort et regime som de selv hjalp til makten for vel 10 år siden, i kampen mot den sovjetiske okkupasjonen av Afghanistan.



internasjonalt, Løgstrup ville ta en grunnleggende konfrontasjon med, ved å holde oppgjør med de bærende strukturene i opphavsmannens tekster.

Meg bekjent har ingen annen skrevet en slik Kierkegaardbok som Løgstrups lille OMK. På 170 sider, delt i fire deler, tar han ikke bare opp sentrale strukturer i Kierkegaards store forfatterskap, men lanserer også en grunnleggende annen forståelse av verden, av mennesket og dets livsvilkår, av kristendommen, bl.a både av Jesu rolle og av Gud, enn den man finner hos Kierkegaard. Om Løgstrups forskerkarriere hadde blitt avbrutt etter OMK, ville han likevel ha rukket å etterlate oss en større utfordring til fortsatt diskusjon av sentrale sider ved filosofiens store spørsmål enn bidragene til de aller fleste filosofer og teologer i Europa på 1900-tallet. Denne lille boken har gitt oss en ennå ikke utdebattert utfordring. Denne utfordringen er desto mer påtregende ettersom Kierkegaard er sterk nok til stadig å gå igjen og vil fortsette å gjøre det.

Også OMK starter (I. del) med noen overraskende ord om Jesus. Som i DEF dreier det seg om, filosofisk, å ettertenke temaer fra en religiøs sammenheng. Men denne gang gjenngir Løgstrup først Kierkegaards oppfatning av Jesus. Bak Kierkegaards refleksjoner ligger trykket fra empirismen og positivismens posisjon i den akademiske offentlighet på 1800-tallet, med påstander om at tale om Gud, ja, metafysikk over hodet, er meningsløs tale. La gå, sier Kierkegaard, la oss innrømme at det ikke var noe manifest eller opplagt guddommelig ved Jesu liv og virke.<sup>1</sup> For Kierkegaards livs- og kristendomsforståelse er Jesus likevel av avgjørende betydning. Men han fortolker Jesus på en helt ny måte, sammenlignet både med den kirkelige tradisjonens Jesusbilde og med den historisk kritiske bibelforsknings rekonstruksjon av den historiske Jesus. Det guddommelige ved Jesus er paradoksalt, hevdet Kierkegaard, det paradoksale er at guden (Jesus) har opptrådt i tiden (dvs i verden). Han gjorde begrepet "paradokset" til nøkkelordet i sin tale om kristendommen.

Med dette grepet går Kierkegaard med på at det ikke er noe, ikke bare i Jesu liv og virke, men i vår verden over hodet, som kan sette oss på den tanke at verden er Guds, at det guddommelige er noe reelt i verden. Bortsett fra paradokset i Jesus er det intet i verden som kan sette oss i et forhold til Gud. Med dette grepet aksepterer Kierkegaard sin samtids

---

<sup>1</sup> I den kirkelige tradisjonen hadde underet alltid stått som guddommelighetens manifestasjon i oppfatningen av Jesus.

filosofiske nihilisme, sier Løgstrup. Den posisjonen Kierkegaard inntar kan Løgstrup ikke gi sin tilslutning til.

I OMK fremstår Løgstrup tydeligere som religionsfilosof enn i DEF. Det første argumentet han setter inn for å utvikle sitt alternativ til Kierkegaard og til modernitetens nihilisme (for å holde meg til hans terminologi) generelt, henter han fra Descartes.<sup>1</sup> Han spør om vi, og alt som er til, er til av vår egen makt, eller om det er slik at vi er til i kraft av en makt som må være i alt som er til, men samtidig må være forskjellig fra/utenfor alt værende. Dette er et spekulativt filosofisk tema, et klassisk tema i den førmoderne filosofiens tale om Gud. Løgstrup utdyper sitt syn på temaet i metafysikkbøkene.

Dersom det er slik at alt som er til, er til i kraft av en makt som er i - men som også er uavhengig av - det værende, er det ikke i Kierkegaards absolutte forstand paradoksalt at det guddommelige ikke bare kom til uttrykk i at Jesus levde, men også i det Jesus sa og gjorde, sier Løgstrup. Sagt med litt enklere ord: Forutsatt at det er gode grunner for å hevde at verden er Guds, at den ikke bare er den blinde tilfeldighet, slik som positivismen og nihilismen hevder, blir det et grunnleggende filosofisk spørsmål om sporene av guddommen er gjenkjennelige for oss, både i Jesu liv og i våre almene erfaringer med verden. I første omgang nøyer Løgstrup seg med dette "dersom". Han er ute etter logisk konsistens. Den konkrete, fenomenologiske begrunnelsen for hans alternativ til Kierkegaard kommer han først til i III. del.

Løgstrup gjentar et poeng fra DEF: Ondskap og godhet, kjærlighet og hat er ikke likeverdige fenomener, slik at vi ikke vet hvilke av dem vi skal sette pris på og hvilke vi ønsker å spares for. Vi vet meget vel hva som er ønskelig, hva som gjør livet levelig og hva som er uønsket, som truer livet. Forskjellen mellom godt og ondt har ontologisk rang, sier han. Det som kjennetegnet Jesu liv, så langt historieforskningen kan kaste lys over det, var at han på en radikal måte levde ut slike muligheter til det gode som er gitt med vilkårene for alle menneskers liv, men som de fleste av oss for ofte misbruker og ødelegger. På en helt annen måte enn for oss andre ser det ut til at muligheten for å svikte det gode og leve ut det onde, som også ligger som mulighet i måten vi har hverandres liv i våre hender på, prellet av på Jesus. Av den grunn, sier Løgstrup mot Kierkegaard, er Jesu liv det minst paradoksale liv som kan

---

<sup>1</sup> Kanskje er det den positive bruken av Descartes, bl.a her, som har hindret Løgstrup i å se problemet i Descartes dualisme like klart som Skjervheim har gjort det.

tenkes. Paradokset er måten alle vi andre lever livet på, at våre liv blir så preget av misbrukte livsmuligheter som det gjør.<sup>1</sup>

OMK er, som sagt, delt inn i fire deler, knyttet til det Løgstrup mener er fire sentrale temaer i Kierkegaards verker. Det er først i den tredje delen, hvor overskriften er det kierkegaardske nøkkelbegrepet "Uendelighedens bevægelse" Løgstrup går bredere til verks i utviklingen av sitt eget alternativ. Denne tredje delen er inndelt i tretten avsnitt, merket med romertall, og noen av disse avsnittene er i sin tur delt opp i stykker merket med bokstaver fra a). I IV. d) dukker begrepet De suverene livsytringer opp som overskrift. Like foran dette stykket har han ved en sammenligning analysert Kierkegaard og Sartres behandling av demonisk innesluttethet. IV. d) innledes med følgende utsagn: "Kierkegaard og Sartre ignorerer et stort område af menneskets tilværelse." (s 92). Beskyldninger mot representanter for modernismens livsforståelse om at det er sentrale sider ved livet som blir oversett i deres tolkning av det, er en gjenganger hos Løgstrup.<sup>2</sup>

Han konkretiserer påstanden ved å skjelne mellom to slag fenomener, på den ene side slike som fornærmelse, sjalusi og misunnelse, som han kaller kretsende. Disse fenomenene får oss til å gå i ring rundt oss selv, vi fanger oss selv i dem, slik at vi får et mindre klart forhold til livets realiteter. Det er slike fenomener som skaper innesluttethet i oss, hevder han. Det andre slaget fenomener eller livsytringer, de han er opptatt av at Kierkegaard og Sartre overser, er de han kaller suverene. Her bruker han tillit og barmhjertighet som eksempler.<sup>3</sup> Det som kjennetegner slike livsytringer eller fenomener, til forskjell fra prinsipper, forskrifter og maksimer (begreper som er sentrale i andre moralfilosofiske tradisjoner)

---

<sup>1</sup> Slektskap i forståelsen av det paradoksale er ett eksempel på at Løgstrup og Dostojevskij har sammenfallende oppfatning av grunnleggende trekk i virkelighetsforståelsen. I sistnevnte lille novelle Et latterlig menneskes drøm, på norsk i Bokklubbens Russland forteller (1981 s. 104-26), finnes – synes jeg – verdenslitteraturens mest opplysende og lyst stemte syndefallsfortelling, også sammenlignet med den bibelske. Det er merkelig at denne lille fortellingen ikke har fått mer oppmerksomhet.

<sup>2</sup> Hos Skjervheim finner vi et tilsvarende poeng i det han kaller "kategorimistak", f.eks i Etikken og dagleglivet sin moral (i Deltakar og tilskodar (s 137-51)).

<sup>3</sup> Det er verd å merke seg at Løgstrup aldri bestreber seg på å lage en uttømmende liste over eller et konsistent system av suverene livsytringer. Det ville gjøre hans filosofi til ideologi og virkelig legge til rette for slik kritikk av ham som i hans kollega Johannes Sløks vittig, sarkastiske polemikk i Serios tale med en trampolin (Fønix nr 4 1980, s 321-33). For trauste nordmenn kan den intellektuelle debatten i Danmark noen ganger ta seg skremmende hård ut.

er at de ikke kan anvendes, gjøres til midler for å nå mål. Livsytringene kan bare fullbyrdes, idet vi realiserer oss selv i dem. De er mål i seg selv. Vil vi ta dem i bruk til noe, f.eks vise litt tillit, for at det skal gi oss innpass hos en annen, går de i stykker. Det er denne egenskapen ved dem Løgstrup vil rette oppmerksomheten mot ved å kalle dem spontane og suverene.

Det mest originale og nyskapende bidrag Løgstrup har gitt til filosofien er oppfinnelsen av begrepet "suverene livsytringer" og oppdagelsen av at fenomenene begrepet skal betegne er filosofisk sentrale og betydningsfulle. I OMK gjør Løgstrup for første gang utførlig rede for begrepet og knytter det til de aktuelle fenomenene.

Noen av de sentrale fenomenene Løgstrup nå omtaler som suverene livsytringer, kjenner vi igjen som sentrale også i argumentasjonen i DEF; tilliten, talens åpenhet osv. Men den gang hadde han ikke skapt begrepet suverene livsytringer. Det nye i OMK er følgelig ikke primært fenomenene, men en ny systematikk i fortolkningen av dem. I DEF gjorde analysen av tilliten og talens åpenhet tjeneste som vei frem til forståelse av grunnsituasjonen - måten vi er vevd sammen med andre på - som kilde til fordringen andres liv stiller til oss. I DEF gikk Løgstrups vei fra fenomenene, inn i grunnsituasjonen og fordringen. Nå vender han seg 180 grader, for å se nærmere på disse fenomenene, og han gjør det på en måte som ingen før ham hadde gjort, og som av den grunn heller ikke har rukket å få almen tilslutning.

Løgstrups poeng er at en rekke mellommenneskelige forhold er slik at de suverene livsytringene realiserer seg av seg selv i livene våre. Det skjer til stadighet at vi er tillitsfulle, barmhjertige, åpner oss for hverandre i samtalen osv. Når slikt skjer, blomstrer livet, og nettopp der og da er det ikke behov for etisk fordring, for det fordringen skulle kreve er allerede realisert. I de suverene livsytringene er vi, uten videre, oss selv, sier han. Men disse livsytringene er så elementære, så hverdagsnære at vi overser dem. Vi tar dem for gitt, uten å reflektere over dem. De har ikke blitt gjenstand for systematisk undersøkelse, hverken i vitenskapen eller i filosofien, for ikke å snakke om teologien, som synes den har sagt det som er å si om menneskelivet, når den har sagt at det er preget av synd. Livet er ikke bare synd, sier Løgstrup. Livene våre er også fulle av eksempler på at den godhet som er gitt med livet og som vi ikke selv bestemmer oss for eller oppfinner, realiserer seg i dem. Oppgaven for erkjennelsen og tenkningen er å oppdage disse fenomenene, slik at de kan få spille en rolle i vår fortolkning av de livsbetingelser vi

lever under. Det er den oppdagelsen Løgstrup mener at han har gjort, og som han har viet sitt akademiske liv til å gjøre rede for. Han betraktet seg selv som en opplysningsfilosof for vår tid.

Skillet mellom Løgstrups og Kierkegaards syn på livet blir tydelig i følgende utsagn fra OMK: "Kierkegaard tager fejl, når han mener, at kun med en religiøs refleksion kan mennesket løse opgaven at blive et selv, som om vi ikke var udstyret med suverene livsytringer, der løser opgaven for oss." (s 96). Det er i oppfyllelsen av livsytringene, i det å oppfylle livsmuligheter for andre, som foreldre, samboere, lærere, ekspeditører i butikker og på ferger, som politikere som løser utfordringene i samfunnet osv vi virkelig er oss selv. Ikke først i refleksjonen, religiøs eller irreligiøs.

Løgstrup knytter forbindelsen mellom talen om tilværelsesmakten (makten til å være til) og om de suverene livsytringene ved å spørre om livsytringene er våre egne produkt, om de er menneskeskapt, om de er kultur. Det mener han at de ikke er. Men er de ikke det, hva er de da? De er tilstede i vår tilværelse på en så elementær måte at vi lett overser dem. Men når vi får øye på dem, reiser de spørsmålet om hvordan vi best kan fortolke vår tilværelse, religiøst eller irreligiøst, for stadig å bruke hans terminologi. Det er nødvendig å presisere at han med "religiøst" ikke sikter til én bestemt av de foreliggende religionene, f.eks kristendommen. Hans oppfatning er at Kierkegaard og andre som har et nihilistisk syn på livet og verden, slik det/n er i seg selv, ikke bare overser de suverene livsytringene, men at de ikke kan finne plass til dem i sin livsforståelse. Deres livsforståelse fungerer restriktivt, den kan hverken gi rom for at disse livsytringene er noe gitt, eller at det at de er gitt krever en religiøs fortolkning.

Når Løgstrup hevder at de krever en religiøs fortolkning, mener han at de krever at vi tar inn over oss at med vårt liv er det gitt en orden som er der, før all vår kulturelle aktivitet. I hele moderniteten er eksemplene på en gitt orden enten oversett eller feiltolket. Feiltolkningen er at de blir tatt for å være kulturprodukt, produkt av menneskets kreativitet, f.eks i de ulike formene for (sosial-)kontrakteorier om moralen og samfunnsdannelsen, med røtter tilbake til Thomas Hobbes (1588-1679). Men om man hevder et helhetssyn på verden som noe i seg selv nøytralt og retningsløst, slik at det er opp til menneskene å finne opp og skape en orden i verden, står man tilbake med flere forhold ved virkeligheten som blir dårlig fortolket, enn om man satser på en religiøs fortolkning,

som ser verden som skjenket oss, ordnet, bl.a ved å legge vekt på de livsmuligheter som er gitt ved de suverene livsytringene.

Men, tydet ikke Løgstrups håndtering av spørsmålet om kristen etikk i DEF på at han var human-etiker? Bare for den som trekker forhastede slutninger. Det interessante ved Løgstrups tenkning, kanskje særlig i norsk kontekst, er måten han skiller mellom "kristen" og "religiøs" på. Det kristne har med forkynnelsen, med Jesus og troen å gjøre, sier han. Slike spørsmål kan ikke løses ved hjelp av filosofi. Det han kaller det religiøse dreier seg om de almene spørsmål, spørsmål som står sentralt i den filosofiske tematikken. Fremfor alt dreier det seg om hvorvidt mennesket står suverent og alene i en absurd, formløs verden, som det selv må gi form, eller om mennesket lever i en skapt verden, hvor livsoppgaven er å finne ut av hvilke krav skaptheten stiller til oss. At filosofer har oversett disse spørsmålene i en periode, under trykket fra positivistisk forstått vitenskapelighet, sier mer om en epokes dogmer enn om denne typen almene spørsmål, hevder Løgstrup. Hvor stor tenker og forfatter Kierkegaard enn ellers er, utgangspunktet for hans fortolkning av menneskets livsvilkår var tidstypisk og grunnleggende feil.

### III. Universet

Jeg har lagt opp til å presentere hovedtrekkene i utviklingen av Løgstrups tenkning utfra tre kjernetemaer eller stikkord, knyttet til de tre mest nyskapende og kjente arbeidene hans, behandlet i kronologisk rekkefølge. Forholdet mellom disse tre kjernetemaene kan leses som en stadig utvidelse av perspektivet, fra fortolkningen av de nære menneskelige relasjoner, uttrykt gjennom talen om grunnsituasjonen og dens rolle for etikken (DEF), via talen om de suverene livsytringer og deres rolle i en mer omfattende fortolkning av menneskelivet som skapt inn i en gitt orden (OMK), til talen om forholdet mellom mennesket og universet - stikkordet for siste fase i utviklingen av hans tenkning - i firebindsverket om metafysikk. I gjennomgangen av resonnement fra DEF og OMK har jeg selvsagt bare berørt noen utvalgte hovedtemaer. Det gjelder selvsagt i ennå sterkere grad de fire metafysikkbindene på til sammen mer enn 1000 sider, hvor Løgstrup drøfter en hel rekke til dels temmelig abstrakte problemstillinger. Jeg vil ikke påstå at de har én iøyenfallende fellesnevner. Likevel mener jeg at det er dekning for mitt valg av stikkord.

Helt fra Løgstrups tålmodige arbeid med doktoravhandlingen<sup>1</sup> har han holdt fast på at moderniteten, både i irreligiøs og i teologisk utforming, har oppfattet verden som formløs og stum. Verden har, ifølge ulike tankeretninger som aksepterer modernitetens premisser, ingenting å si oss om vilkårene for våre liv.<sup>2</sup> Men dette er virkelighetsfortolkning i strid med den vi finner i den jødisk-urkristne<sup>3</sup> tradisjonen, hevder han. Nå uttrykte hverken jøder i gammeltestamentlig tid eller Jesus og hans samtidige seg på filosofisk vis om sin oppfatning av verden. Men det betyr ikke at deres oppfatning ikke kan uttrykkes på filosofisk vis, og at perspektivet deres er filosofisk uinteressant, fordi det ikke har vært formulert filosofisk. Helt fra arbeidet med doktoravhandlingen har Løgstrup satt seg fore å gjøre jobben med å lansere fortolkningen av verden som skapt i filosofisk sprog og å presisere hvilke svakheter ved modernitetens virkelighetsforståelse som avtegnes når den konfronteres med det bibelske perspektivet, livets skapthet. Dette er grunnsituasjonens perspektiv, de suverene livsytringers perspektiv og hans nye tale om universets perspektiv.

En av de mest aktuelt fruktbare gevinstene ved dette perspektivet så Løgstrup meget tidlig. Allerede i diskusjonen etter DEF var han på banen med et økofilosofisk resonnement i artikkelen Kristendom uden skabelsestro.<sup>4</sup> Sammen med bl.a vennen og lyrikeren Thorkild Bjørnvig eksponerte han sitt naturvernengasjement lenge før den økologiske problematikken kom på almenhetens dagsorden, tidlig på 70-tallet. Kjernen i hans anliggende er at moderniteten har gjort verden til nøytralt råvarelager for menneskets formende aktivitet, og at det å for-

---

<sup>1</sup> Se note 7. Avhandlingen ble avvist tre ganger (1933, -38 og -40), før det kom til disputas (1942). Bl.a i Hansens og Christoffersens bøker, nevnt ovenfor, er den spennende historien om avhandlingens historie og om Løgstrups særegne tålmodighet omtalt.

<sup>2</sup> - om ikke man er naturalist, f.eks som sosialdarwinist, og hevder at menneskenes livsvilkår skal tolkes i naturhistoriens evolusjonistiske perspektiv, som survival of the fittest.

<sup>3</sup> Allerede i det andre hundreåret e.Kr startet sammensmeltningen av kristent og hellenistisk tankegods, slik at viktige element i virkelighetsforståelsen fra den gammeltestamentlige tradisjonen kom i klemme. Kirken tok aldri bevisst parti mot den gammeltestamentlige virkelighetsforståelsen, likevel kom det til en forskyvning i utviklingen av virkelighetsforståelsen i den kristne tradisjonen, som har holdt seg helt frem til vår tid.

<sup>4</sup> Vindrosen (1962 s 523-35). Løgstrup var ansatt ved Det teologiske fakultet ved Universitetet i Århus, og ble kritisert for at hans arbeider skulle være i konflikt med luthersk dogmatikk. I min artikkel omtalt i note 3 har jeg bl.a drøftet denne artikkelen av Løgstrup.

tolke verden slik ble muliggjort ved bortfallet av det gammeltestamentlige perspektivet på verden som skapt, som Guds. Parallelt med irreligiøsiteten i verdensforståelsen har vi utviklet en overdreven tillit til menneskets evne til - ved vår fornuft - å overta guddommens rolle, til vår evne til å opptre som verdens herre.<sup>1</sup> Men vi har ikke vist oss verdig til denne rollen. Vi klarer ikke å se i forkant hvilke utilsiktede virkninger våre målrettede manipulasjoner med naturen gir med på kjøpet. Av den grunn sier Løgstrup at det ikke er våre målsetninger, men de utilsiktede bivirkninger av våre naturmanipulerende grep som faktisk forandrer våre livsvilkår i verden mest gjennomgripende. Økoproblemene er resultat av vår overvurdering av vår egen kompetanse. Vi setter oss opp mot måten verden er ordnet på på så dramatisk vis at verden slår tilbake, med stormer, tørke, ressursknapphet, sammenbrudd i næringskjeder osv. Men gjennom disse re-aksjonene, liksom i grunnsituasjonen og i de suverene livsytringene, snakker verden til oss, her om grenser som vi må respektere.

Det ville føre til betydelige justeringer av vår verdens- og selvforståelse, dersom vi tok inn over oss at moderniteten har tatt feil. Hva er verden om den ikke er nøytralt råvarelager, om det ikke er sakssvarene å betrakte den som noe utenfor oss, om det ikke er riktig at vi, som bevissthet, står overfor verden og mener at vi har et sakssvarende forhold til den når vi forstår den som utstrekning (Descartes)? Liksom den mest sakssvarende forståelsen av etikkens problematikk er knyttet til at vi forstår oss som sammenvevd med andre mennesker i grunnsituasjonen, og billedlig kan tolke grunnsituasjonen som et nettverk hvor vi har hverandres liv i våre hender, er den sakssvarende forståelsen av metafysikkens problematikk knyttet til at vi forstår oss som sammenvevd med verden, med universet, på den måte at universet er vårt opphav, ikke bare vår omgivelse.<sup>2</sup> En formulering som går igjen i Løgstrups sene arbeider er at vi er innfelt i universet. Felles for de to sammenvevdhetene, med andre mennesker og med verden, er at de "snakker" til oss. Det gjør vår neste gjennom grunnsituasjonens tause fordring, det gjør de spontane livsytringene som oppfyllelse av fordringen. De "snakker" til oss, de innbyr oss til å fortolke virkeligheten religiøst. Universet snakker også til oss, gjennom vår sansningen av det, som soloppgang, horisont, dybde osv.

---

<sup>1</sup> I flere arbeider, bredest i System og symbol, f.eks i teksten omtalt her i note 2, kan man lese Løgstrups bidrag til den økologiske debatten.

<sup>2</sup> Tittelen på bd III av Metafysikken er nettopp Opphav og omgivelse.



For meg har Løgstrups tekster fascinert ved at de snur opp ned på så mange av våre tradisjonelle forestillinger, både religiøse og ikke-religiøse. Fra de gamle grekere av har vi vært tilbøyelige til å sette det åndelige – hva det nå egentlig er vi mener med det – fremfor det materielle. Vi har vurdert det åndelige som mer betydningsfullt og høyverdig. Dette stiller Løgstrup seg kritisk til. Det vi kaller åndelig, er det vi har fra oss selv, det er det menneskeskapte, kulturen. Men vi har lett for å overvurdere betydningen av kulturen, å overse at kulturen henter sin næring i naturen. Vi overser f.eks at etikken næres av grunnsituasjonen, måten vi fra naturens eller skapelsens side er vevd sammen på. Vi overser så lett at grunnsituasjonen ikke er vårt eget produkt. For å bidra til å rydde opp i vår forståelse av forholdet mellom kultur og natur, mellom ånd og materie, hevder Løgstrup at det er i alle tings legemlighet, i det at vi stadig på ny får se vakre eller dramatiske horisonter, kjenne vinden i håret osv, vi mottar livsfornyelse og livsmot. Ondskapen i verden kommer ikke fra det materielle, slik mange av de gamle grekere mente, men fremfor alt fra vår trang til å være blott og bart ånd, sier han.

Gjennom hele Løgstrups forfatterskap spiller analyser av skjønnlitterære verk av de mest anerkjente moderne forfattere en sentral rolle i de fenomenologiske analysene. Han velger fortrinnsvis verk som er helt fri for uttalte religiøse ambisjoner. Tar de stilling til religiøse spørsmål er de snarere uttalt irreligiøse enn religiøse i sin livsforståelse. Dersom forfatterne skriver sant og livsnært, er de fenomenene Løgstrup er opptatt av tilstede i verkene, endog når forfatterne tar avstand fra de slutningene Løgstrup mener man må trekke av fenomenene. Slik bruker Løgstrup f.eks Sartre mot Sartre.

Fra SOT vil jeg hente et eksempel på en literær analyse som berører meg på det sterkeste emosjonelt, igjen og igjen, både når jeg leser verket og når jeg repeterer Løgstrups anvendelse av det. Det dreier seg om Harry Martinsons lyriske epos *Aniara* (i SOT s 42-43). Det er en forferdelig historie om en gruppe menneskers flukt fra en, av atomkrigens forpestelse, ødelagt jord i et romskip, på vei mot en annen klode. Romskipet blir ved et uhell slått ut av kurs og er på det sjettede året på vei ut i den evige, kosmiske natten. Hva skjer da med menneskene om bord, hva føler og tenker de, hvilke erindringer henger de fast ved?

Konteksten i Løgstrups bok er refleksjonen over tiden og rommet, hvor Løgstrup vil slå et slag for mer oppmerksomhet mot rommet, og hvor han kritiserer bl.a eksistensialismen for å ha vært for ensidig opptatt av filosofi over tidsdimensjonen ved livet. "Rummelig" har en positiv

betydning, "timelig" betyr noe nær det samme som forgængelig." (s 41) lyder en representativ pasasje. I flere av metafysikkbindene er Løgstrup opptatt av sansningen som et oversett fenomen, som burde sette oss på en rekke oppklarende resonnementer om rommet og verden, universet.

Etter en første presentasjon av Aniaras tematikk, at vanviddet lurer på menneskene som år etter år faller gjennom rommet i sin glinsende sarkofag, sier Løgstrup at diktet ikke er en lyrisk science fiction. Dets inspirasjon er livet på vår klode. Martinson har skrevet det for å minne oss på hva vi har, men som vi tar som så selvfølgelig (som livsytringene) at faren for å ødelegge det ikke blir påtrengede klar for oss. Gjennom en fortelling om kontrasten til det livet vi kjenner, rommets ufattelige tomhet og stumhet, vil Martinson minne oss om all den lyd, alle de bilder, alle de sanseintrykk vår verden gir oss. "Ord – tom, øde, ubevægelig, stivnet, stum – oppdager de, at de har misbrukt, den gang de brukte dem om bjerg, sø og landskap"... "Hvad der er legem, organisk eller uorganisk, er for lifligt til at kunne kaldes tomt, øde-" osv (s 42). Det som kan holde liv i menneskene om bord er alle tings sansbare legemlighet. I situasjonen i det fortapte romskipet er det som er så selvfølgelig i livet på jorden plutselig blitt et under, det herligste av alt. Ufrivillig og ugjenkallelig har menneskene ombord i Aniara fått erfare tapet av det vi stadig er tilbøyelige til å glemme i vårt liv på jorden, at vi i legemligheten er sammenvevd med andre mennesker og med kloden. Deres tap skal vise oss at vi er i vår selvopptatthets kretsing om oss selv, når vi vil gjøre oss om til ren ånd. Det er alle tings legemlighet, som vi selv er innlemmet i, som redder oss fra fortapelsen i åndelighet i vår jordiske hverdag. "Ondskab er ånd uten legem." sier Løgstrup (s 43). Legemlighet er potensialet for fornyet opplaghet på livet.

Jeg vil avslutte denne presentasjonen av Løgstrups store tekstmateriale med nok et poeng fra SOT, den siste boken han rakk å utgi selv. Her tar han opp igjen spørsmålet om tilværelsesmakten, som jeg berørte i omtalen av OMK. Alt som er til, er til fordi en makt, som må være forskjellig fra det som er til, lar det være til. I denne sammenhengen er Løgstrup, som man kan lese av bokens tittel Skabelse og tilintetgørelse, også opptatt av hva som skjer når tilværelsesmakten trekker seg tilbake fra det den har latt være til. Når den trekker seg bort fra det som er til, blir det til intet. Men dette er det felles vilkåret for alt som er til i den fysiske verden. Det var dette forhold som satte Platon på idéen om at den fysiske eller foreliggende verden ikke kan være den fullkomne og virkelige verden, ettersom alt i den foreliggende verden er utsatt for

forandring, og forandring er uforenlig med fullkommenhet. En fullkommen verden er en verden uten forandring, ifølge Platon. Men dét kriteriet kan ikke oppfylles av materielle forekomster. Det kan bare oppfylles i en verden av idéer, av idéene bak alle den materielle verdens forekomster, hevdet Platon. Bak hvert konkret menneske, hvert hus, hver hest osv finnes en idé menneske, hus, hest osv, som alle konkrete forekomster er som skyggebilder av. Utfra en slik metafysikk plasserte han Gud i idéenes verden.

Da kristendommen smeltet sammen med den gresk romerske kulturen fra 200-tallet, fortrenget Platons metafysikk langt på vei den jødiske skapelsestanken i den etterfølgende utviklingen av kristendommen. Fra opplysningstiden ble vårt virkelighetsbilde sekularisert og kristendommen ble mer og mer fortrenget fra sin tidligere rolle i europeisk kultur. Men det var følgelig ikke den gammeltestamentlig-urkristne forståelsen av verden som skapt som da ble utfordret, men et platonisk-kristent verdensbilde. Den bibelske skapelsestenkningen har ikke i nevneverdig grad vært prøvd konfrontert med modernismen.

Det er heller ikke den bibelske skapelsesforståelsen som i de siste tiårene har dukket opp i de nye, religiøse "alternativ"bevegelsene som omtales med den vage fellesbetegnelsen new age. Disse bevegelsene og motebølgene har hentet sin forestillingsverden, mange på nokså overfladisk vis, fra mystikk og østlige religioner. Det er stor forskjell på disse bevegelsenes tale om det guddommelige i oss, som vi kan få et grep om, lære å styre eller manipulere til vår egen tilfredsstillelse, og Løgstrups tale om makten til å være til i alt som er til. Den er i oss og i alt annet som er til på et så elementært eller grunnleggende vis at den er oss nærmere enn vi er oss selv, og samtidig er den, som tilværelsesmakten, makten bak altet, så adskilt fra oss at det er selvfølgelig at vi ikke har makt over den. Her er det den aller næreste nærhet og samtidig den mest definitive distanse. Dette grunnleggende forholdet ytrer seg i den etiske fordrings ensidighet. Min neste har krav på at jeg tar vare på det av hans liv som jeg får i min hånd, uten at jeg har rett til å melde krav om gjensidighet og balanse tilbake. Men samtidigheten av nærhet og distanse ytrer seg i vårt forhold til universet. Universet er vårt opphav og det er det som holder oss oppe, mens vi er ute av stand til å skape universet eller holde det oppe.

# ”Veiledning, det er jo livredning det”

## Veiledning som strategi for å forebygge utbrenthet blant prester

Inger Helene Nordeide

Inger Helene Nordeide, Førde, har bakgrunn fra studier innen arbeids- og organisasjonspsykologi og personalpsykologi v/ Universitetet i Bergen og skriver nå bok om prester og utbrenthet.

Bakgrunnen for denne artikkelen er en studie av norske prester i tjeneste, gjennomført ved Universitetet i Bergen våren 2002. Undersøkelsen var et samarbeid mellom Dr. Psychol. Anders Skogstad, Dr. Psychol. Ståle Einarsen, student Inger Helene Nordeide (alle ved UiB) og Den Norske Kirkes Presteforening. Spørreskjema ble sendt til 1350 norske prester, både menighetsprester, sykehusprester, fengselsprester og feltprester. Ca. 60 % svarte på undersøkelsen. Selv om vårt primære fokus var utbrenthet blant prester, gav funnene verdifull kunnskap om flere sider ved det å være prest, også om temaet veiledning. Parallelt ble det gjennomført en intervjustudie av prester både i og utenfor risikozonen, for å lære mer om hvordan arbeidssituasjonen oppleves av den enkelte prest. Undersøkelsen viser at utbrenthet er et betydelig problem blant norske prester. Særlig menighetsprester rammes i større grad enn andre yrkesgrupper det er naturlig å sammenligne seg med. Hele 6 % av menighetsprestene rapporterer utbrenthet, og ytterligere 18 % er i faresonen. Det betyr at varselampen bør lyse for hver 4. menighetsprest. Har så dette noe med veiledning å gjøre? Vi tror det.

Veiledning for prester er ikke av ny dato. Arbeidsveiledning (ABV) har vært et tilbud i kirken de siste 15 årene. Ikke til alle, rett nok, men til stadig flere. Kirken valgte å utdanne egne veiledere. Før 1988 var det ingen organisert form for veiledning tilbudt av arbeidsgiver. Fremdeles er det ikke obligatorisk for prester å motta veiledning. Det ville nok også stride mot den nødvendige frivillighet i et veiledningsforhold. Målet er at alle nyansatte skal motta tilbudet. Likevel ser vi av funnene våre at mange ikke får tilbudet og at enda flere ikke benytter seg av det. Samtidig sier prester i intervju at de er ensomme og at de ofte savner noen å lette seg for. Videre får ABV god omtale i intervjuene: -”ABV,

det er jo livredning det!" sa en ung prest. -"Det var først da jeg kom i veiledning at jeg forstod hvor galt det var fatt," sa en noe eldre prest.

## Rammene

I starten var ABV rettet inn mot individualveiledning. Etter hvert kom det til uttrykk et behov for gruppeveiledning, som både gav en øket kapasitet og en god læresituasjon. I 1998 ble det derfor startet et suppleringskurs i gruppeveiledning, og i dag er ABV hovedsaklig gruppeveiledning over en periode på to år. Gruppen kan telle opp til 6 personer, pluss veileder. De møtes en arbeidsdag ( x t.) hver andre uke/ ganger, totalt 66 timer fordelt over to år. Gruppene kan dekke relativt store avstander, slik at et par timers reisetid ikke er uvanlig. Når de to årene er gått er det ikke tilbud om noe mer. Dersom noen skulle ønske å fortsatt være i et veiledningsforhold, må en eventuelt selv ta utdanning som veileder eller organisere det privat. Flere av de spurte gav uttrykk for at de gjerne skulle ha fortsatt utover de to årene.

En kan stille spørsmål om det er rammene og vilkårene for å delta i veiledning som ikke harmonerer med hverdagen til prestene. Eller kan det være at det mangler en kultur for å motta veiledning hos denne yrkesgruppen? Er ikke verdien av det å av og til sette seg "i den andre stolen", verdsatt blant denne yrkesgruppen? Dag etter dag har prester samtaler med mennesker. Alltid er presten den ansvarlige, som skal sørge for at den andre part blir ivaretatt og får nødvendig hjelp og støtte. Hvorfor søker de ikke et slikt forum selv? Treffer ikke ABV-tilbudet behovet, eller er det andre grunner til at mange prester ikke takker ja til 2 år i veiledningsgruppe?

Behovet ser altså ut til å være til stede, men mange tar likevel ikke imot tilbudet. Kirken har valgt å satse her, ved å utdanne veiledere og tilby veiledning til prester rundt om i landet. Likevel er et sprik mellom kirkens satsing og store velvilje på den ene siden og den virkelighet denne satsingen treffer ute hos den enkelte prest. Det er ingen selvfølge at kirken skulle velge å satse på dette feltet. Ressursene er knappe og behovene er store i kirken, men veiledning må sies å ha fått prioritet. Likevel når ikke tilbudet frem til mer enn ca. hver andre prest.

## Tallenes tale

Vel halvparten, 54 % av norske prester har, eller har hatt, veiledning. Noen oppgir årsaker til hvorfor de ikke har tatt imot tilbudet. Enten har

de ikke behov for veiledning (1%), de ønsker ikke gruppeveiledning (2%), noen få mener det er for små forhold (under 1%), andre får dekket veiledningsbehovet andre steder (4%) eller det er for stor reiseavstand til samlingene (2%). Fire prosent oppgir "andre årsaker" for å takke nei til veiledning. Disse små gruppene utgjør ikke en knapp halvpart av det norske presteskap, så dette gir ikke hele forklaringen. Kan svaret heller være å finne i at hele 63 % sier at de "føler seg nedlesset av arbeid?" Det er over 66 % som opplever at de sjelden har fri fra jobben, og 60 % sier at de tenker mye på forhold ved jobben også når de har fri. Når tilbudet om veiledning kommer, er det tenkelig at mange av de 63 % som kjenner seg nedlesset i arbeid, rett og slett ikke har en ledig dag å avse til faste veiledningssamlinger. Dersom det å skulle delta her blir "enda en ting jeg må finne tid til", kan mange bli nødt til å prioritere det bort. Valget blir da å vurdere om veiledningen er så viktig at de er villige til å utsette arbeid til kveldstid eller fridager. Med andre ord blir valget om de skal takke ja eller nei til veiledning, et ressurspørsmål.

Kirkens ambisjoner og intensjoner er både store og gode. Men mange presters arbeidshverdag er slik at de ikke har valgt å prioritere veiledning utifra tidsperspektivet. Kirken har ikke brukt midler på frikjøp til dette viktige tilbudet. I starten var det tanken at prestene skulle få vikar når de deltok i veiledningsgruppe. Gruppene dekker relativt store geografiske områder, og prestene får kun dekket billigste reisemåte til veiledningssamlingene, som de fleste steder er buss. Dersom rutene ikke korresponderer, tar mange prester utgiftene privat med å bruke egen bil. Dette er bare en av mange detaljer som gjenspeiler stramme økonomiske rammer og en svært nøktern kultur innen kirken. Det er vel tvilsomt om mange norske arbeidstakere hadde funnet seg i lignende vilkår i forbindelse med kurs eller etterutdanning. At det første veiledningsskullet i Bjørgvin fikk utdannelsen sin i en militærleir, med overnatting i køysenger i brakker, illustrerer noe av dette. Viljen har vært til stede, men ressursene har vært knappe, og kulturen innenfor presteyrket er svært, svært nøktern.

Ville bildet sett annerledes ut om veiledningen var lettere tilgjengelig, gav rett til vikar og var fri for ekstra utgifter for den enkelte? Det kom frem tydelige forskjeller i tall mellom gruppene institusjonsprester og menighetsprester. "Bare" 2 % av institusjonsprestene rapporterer utbrenthet. Det er halvparten av normeringsdata, grupper det er naturlig å sammenligne seg med. En av de faktiske forskjellene mellom disse to yrkesgruppene er at institusjonsprestene har fast arbeidstid. De har vakt,

og når de ikke har vakt har de fri. Da blir andre prester tilkalt ved behov. Når det gjelder veiledning har heller ikke institusjonsprestene fast eller obligatorisk veiledning. Men erfaringen her viser at mange av dem har funnet egne løsninger, som de selvsagt får både tid og midler til. På steder der det er flere institusjonsprester sammen, brukes det også mye tid på å gå igjennom dagens belastninger. Her er det en kultur for å ta seg av hverandre, snakke igjennom opplevelser og dele. Dette krever tid, og i sammenligning med menighetsprestene er nok tiden noe friere for institusjonsprester.

## Hva sier presten?

Noe av det første som slo meg i intervju med prester er at dette er en takknemlig yrkesgruppe å intervju. De snakker gjerne om arbeidssituasjonen sin. 'Det er jo veldig takknemlig at noen gidder å høre', uttalte en prest. Mange forteller at de sjelden snakker med andre om jobben sin, med unntak av ektefellen. Det ser ut til at prester som kolleger generelt i liten grad bruker hverandre. En kateket fortalte om samlingene de hadde i sin yrkesgruppe: 'Etter en halv time har alle fått fortalt om hva de sliter med. Prestene gjør ikke det. Når prester samles er det ikke klima for å ta opp vanskelige spørsmål.' En prest som hadde brent seg litt på dette, fortalte: 'Da jeg var nyutdannet prest prøvde jeg ved et par anledninger å ta opp vanskelige saker med kolleger. Da fikk jeg ofte til svar hvor foretrefelig de selv hadde løst dette, enda jeg visste at de også slet med det. Jeg lærte fort, og sluttet med dette.'

Kan dette ha sammenheng med en arv i dette yrket, der presten er en litt opphøyet og utilnærmelig person? Eller kan det ha sammenheng med at 83 % av deltakerne i undersøkelsen vår er menn? Her kan vi stille spørsmålene. Det var en kvinnelig prest som sa:

"i kirken har vi lært oss å ikke skilte med vår mislykkethet."

Flere prester har funnet egne støttestrukturer som de bruker ved behov: 'Jeg har en kollega som leser dødsannonsene for mitt område. Han følger med, og vet når jeg har ekstra krevende oppgaver i forbindelse med dødsfall. Da ringer han. Det setter jeg utrolig pris på. Jeg behøver ikke å be om det, eller å føle at jeg bryr han med min jobb. Det er han som ringer meg.'

Noen forteller om studievenner andre steder i landet som de av og til ringer til. Men dette er også et ressurs spørsmål. -'Mange ganger har jeg lyst til å ringe, men tenker at jeg får prøve å klare meg selv. Hvis jeg skulle ringe ham ville jeg jo oppholde to prester. Oftest lar jeg det være.'

Veiledning er nok ikke svaret på alle typer utluftningsbehov. Som alle andre mennesker har prester fra tid til annen behov for å snakke fortrolig med noen. Mange av de spurte har ikke etablert slike kontakter. At alle de spurte også bekrefter, om enn litt ulikt, at de er ensomme enten i arbeidet eller i det sosiale liv (eller begge deler), er et annet element i dette bildet. Det veiledning klart kan gi for prester er et forum der det er satt av tid til å drøfte og reflektere rundt slike spørsmål. En prest sa det slik etter intervjuet: "Jeg har vel aldri brukt to timer på å fortelle noen om jobben min før."

På spørsmål om veiledning er det også noen som ikke opplever å ha behov for denne tjenesten. "Veiledning er vel helst for yngre prester" sa en erfaren prest, som aldri hadde deltatt i gruppeveiledning. Derimot hadde han funnet en sjelesørger som han brukte jevnlig, og dessuten et retreat-senter som gav han det han fra tid til annen kjente behov for.

Det banale er det basale, er det noe som heter. Det kan se ut til å gjelde også her. Det enkle, allmenmenneskelige behovet for å ha noen å snakke med er et udekket behov for mange prester. Overraskende mange prester forteller om ensomhet. De har en yrkesrolle som preges av et 'one-man-show'. De steller med den dypeste sorg og den største glede, kanskje bare med en halvtime imellom. Da kan nok behovet for å selv være den som tar imot, melde seg. Veiledning er et godt forum for dette. En prest som selv hadde erfart utbrenthet i alvorlig grad, gjorde seg disse tankene om hvilke endringer som måtte komme når han skulle tilbake i arbeid:

"Når jeg begynner å jobbe igjen, skal jeg finne meg noen kolleger å snakke med. Jeg skal lete til jeg finner en, og ikke gi meg! Aldri mer skal jeg stå så alene som jeg gjorde!"



# Arbeidsretteiing i Den norske Kyrkja

Kåre Knutsen Bratten

Kåre Knutsen Bratten har vore prest i Den norske Kyrkja sidan 1982:  
Kapellan i Askvoll prestegjeld frå 1983-1993, kapellan 1 i Førde frå 1993  
og for tida fungerande sokneprest i Førde prestegjeld.

Som prest og rettleiar i Den norske kyrkja og som medlem av referansegruppa i rettleiarnettverket i Sogn og Fjordane er eg beden om å skriva litt om rettleiingsarbeidet for kyrkjeleg tilsette. Medan arbeidsretteiing har vore eit godt innarbeidd verktøy i mange yrke i mange år, er det relativt nytt som arbeidsreiskap for kompetanseutvikling og personalomsorg i Kyrkja.

## Litt om forhistorie

Det heile starta med eit pilotprosjekt i 1988. Institutt for sjelesorg, Modum Bad i samarbeid med Tunsberg bispedøme kom då igong med eit utdanningsprogram for rettleiarar i kyrkjeleg kontekst.

Den norske Kirkes Presteforening fatta tidleg interesse for den såkalla ABV-utdanninga (ABV vart forkortinga for arbeidsveiledning). Presteforeininga kom med viktige innspel på vegne av si yrkesgruppe både når det gjaldt kvalifikasjonskrav og den karakter rettleiinga skulle ha.

I mai 1990 vedtok Presteforeininga særskilte retningsliner og ein rammeplan for rettleiing og utdanning. Før dette vedtaket hadde retningsliner og rammeplan vore til høyring hos Bispemøtet og utdanningsinstitusjonane (Teologisk Fakultet, Menighetsfakultetet og Misjonshøgskulen). Høyringsrunden avdekkja usemje mellom utdanningsinstitusjonane omkring forståinga av arbeidsretteiing, omfanget av rettleiinga og målgruppe.

I 1990 vedtok Kyrkjemøtet dette om arbeidsretteiing og om utdanning av rettleiarar:

"1. Kirkemøtet registrerer og er glad for at yrkesorganisasjoner, biskoper, bispedømmeråd og institusjoner har sørget for at arbeidsveiledning er kommet i gang i Den norske Kirke.

Kirkemøtet går inn for at arbeidsveiledning etableres og videreutvikles til et kirkelig nasjonalt system for arbeidsveiledning i Den norske Kirke.

2. Kirkelig tilsatte (iførste omgang prest, kateket og soknediakon) må sikres rett til å motta arbeidsveiledning i faser av tjenesten. Kirkemøtet anbefaler at prosjektgruppens angivelse av nivå for utdanninga legges til grunn for utdanning av arbeidsveiledere i Den norske Kirke.

3. Det etableres et samarbeidsorgan med representanter for arbeidsgiver, arbeidstaker og utdanningsinstitusjoner med mandat å drøfte utdanningsveier og utdanningstilbud i veilederutdanningen. Dette samarbeidsorganet knyttes til Kirkens personalråd.

4. Yrkesorganisasjonene anmodes om å foreta godkjenning av den enkelte veileder på faglig grunnlag.

5. Arbeidsgiversiden anmodes om å stille midler til disposisjon for arbeidsveiledning for kirkelig tilsatte.”

I 1996 hadde alle dei 11 bispedøma gjennomført eit utdanningsprogram for kyrkjeleg tilsette.

## Grupperettleiing

Den første utdanningsrunden var heile tida retta inn mot individualretteiing. Dei godkjende rettleiarane var godkjende som individualretteiingar. Etterkvart kom det til uttrykk eit behov for grupperettleiing. Både på grunn av at ein då kunne driva rettleiing for fleire (ein kunne auka kapasiteten), men og på grunn av den gode læringssituasjonen ei gruppe gjev. Hausten 1998 vart det difor starta eit suppleringskurs i grupperettleiing. Det skulle strekkja seg over eitt år, men utan ny skriftleg oppgåve og utan ny eigen eksamen.

Det vart laga ein ”rammeplan” med følgjande innhald:

”1. Ledelse av en veiledningsgruppe over en to-årsperiode (totalt 66 t.) etter vanlig plan. Antall medlemmer i gruppen bør ikkje overskride 6 personer foruten veileder.

2. Deltakelse på totalt 16 kursdager som normalt avholdes som 4 kurssamlinger av 4 dagers varighet.

De 16 kursdagene består av:

a. 32 t teoriundervisning innenfor

- gruppeteori
- gruppeveiledningens mål og metode utfra pastoralteologisk og pastoralpsykologisk refleksjon

- bruk av egen troshistorie og troshistoriens relevans i den enkeltes teologi og utøvelse av kirkelig veiledningsarbeid
- b. 64 t. Deltakelse i veiledningsgruppe under selve kursdagene, der deltakerne bl. a. får veiledning på egen praksis som gruppeveileder gjennom caseframlegg
- c. Deltakelse i regelmessig storgruppe under kursdagene.
- d. Lesning av 1000 s. litteratur i henhold til godkjent litteraturliste
- e. Deltakerne skal i sluttfasen utarbeide skriftlige evalueringer av deltakerne i sin veiledningsgruppe."

## Kva er rettleiing i kyrkjeleg kontekst?

I informasjonsmaterialet som vart sendt ut til kyrkjeleg tilsette om rettleiingsutdanninga er rettleiing å forstå slik:

"Med arbeidsveiledning forstås vi en erfaringsorientert læring hvor presten/den kirkelig ansatte gis mulighet til å utvikle pastoral/kirkelig identitet med tanke på prestetjenesten/tjenesten og dens ulike relasjoner. Tyngdepunktet i veiledning bør ligge i brytning mellom person, yrkesutøvelse og teologi/fagområde. Det er de opplevde yrkesmessige forhold som skal være i fokus."

I samanlikning med annan formell yrkesrettleiing kan vi slå fast at rettleiing i Den norske Kyrkja i større grad legg vekt på personleg identitet og yrkesidentitet. Når det gjeld sjølv framgangsmåten skal fokus vera på konkret erfaring i arbeidet. Dette skal leggjast fram for rettleiar og rettleiingskandidaten skal reflektera og samtala med rettleiar om det erfaringa aktualiserer, personleg og fagleg.

Viktig stikkord er såleis personleg, fagleg og åndeleg identitet. Rettleiing i kyrkjeleg kontekst (pastoral rettleiing) er såleis ein metode for refleksjon over praksis - ein prosess der rettleiar og rettleiingskandidat forpliktar seg til å reflektera omkring tenesta. Målet er at den som blir rettleia skal veksa i sjølvkjenning, utvikla profesjonell kompetanse, auka den teologiske forståinga og styrkja den kristne overgjevinga/kristne trua (A.J.Børresen/K.Pohly).

## Rettleiingsmetodiske begrep

Metodiske element i denne rettleiinga er systematisk refleksjon over den yrkesmessige praksis og erfaring. Den systematiske refleksjonen er

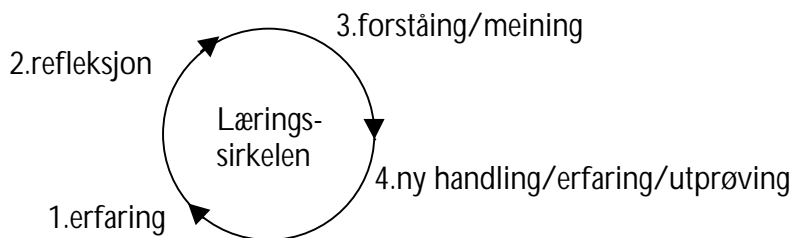
prosess-orientert, og skal gje grunnlag for ny erfaring/handling. Vi vil sjå litt nærare på kva nokre av dei metodiske elementa står for.

## Erfaringslæring

Erfaringslæring betyr at ein tek utgangspunkt i den personlege og faglege erfaringa rettleiingskandidaten sit inne med/står i. Erfaringslæring er fyrst og fremst ei sosial læring, til skilnad frå den teoretiske, kunnskapsbaserte læringa. Sosial læring gjev innsikt og kjennskap til eigen person og til dei relasjonar ein har til andre menneske i ulike samanhenger. Erfaringslæring inneber eit personleg engasjement der både kjensler, tankar, holdningar er involvert i læringsprosessen.

Tankegangen bak erfaringslæring er at den nakne erfaringa ikkje utan vidare gjev større innsikt og kunnskap. Skal ein gjere seg nytte av erfaringa i form av ny lærdom må det skje ein refleksjon eller bearbeiding av det erfarte.

Eit instruktivt bilete av denne tankegangen gjev den såkalla lærings sirkelen (John Foskett):



1. Her skjer den konkrete erfaringa/handlinga. Spørsmålet blir: Kva skjer?
2. Deretter kjem refleksjon, observasjon av det ein erfarte. Ein spør: Kvifor skjedde det slik? Kva betyr det?
3. På dette stadiet arbeider ein med forståing og mening. Korleis skal ein vurderer erfaringa? Kva lærdom kan ein ta?
4. Ny handling/erfaring/utprøving på grunnlag av det ein har lært. Korleis kan ein bruka den nye innsikta og lærdomen ?

## Refleksjon

Med refleksjon meiner vi ein arbeidsmetode der erfaring og oppleving er formål for systematisk bearbeiding. Refleksjon foregår i samtale og samarbeid mellom rettleiar og rettleiingskandidaten. Refleksjonen inneheld verbalisering, analyse og samtale kring erfaringsmateriale. Det heile skjer på ein slik måte at fokus og blir sett på relasjonen mellom rettleiar og rettleiingskandidaten.

## Prosess

Prosess-orientert rettleiing betyr rettleiing som strekkjer seg over eit lengre tidsrom. Her er fastsette rammer og avtalar for tid, stad og varighet. Eit vesentleg element i rettleiingsarbeidet er det som skjer i forholdet mellom rettleiar og rettleiingskandidaten. Prosess-orientert betyr at fokus blir sett på relasjonen mellom rettleiar og rettleiingskand. Denne relasjonen byr på materiale (kjensler, tankar, reaksjonar) som gjev viktig kunnskap og informasjon for rettleiingsarbeidet.

## Rettleiingskontrakt/læringskontrakt

Eit pedagogisk hjelpemiddel i rettleiingsarbeidet kan vera å utforma ein læringskontrakt. Ein rettleiingskontrakt er eit hjelpemiddel for å bevisstgjera og setja ord på forventningar, mål, ønskje og innhald i rettleiinga. Det er viktig i ein slik kontrakt fyrst å vera beskrivande om korleis ein opplever noverande situasjon, personleg og yrkesmessig. ("Kvar er eg no - i liv og teneste?"). Tankegangen er: for å kunna vita noko om kvar ein vil gå, må ein fyrst vita noko om kvar ein er. Etter formuleringane om noverande situasjons-oppleving, kan det koma noko om kva mål og behov ein har for rettleiingsarbeidet. I rettleiingslitteratur er læringskontrakt stundom samanlikna med eit kart. Å starta ein rettleiingsrelasjon utan læringskontrakt, er som å ta ut på ei reise til ukjent mål utan kart (O.Wikstrøm). I løpet av rettleiingsperioden kan det bli behov for å reformulera kontrakten, eller deler av den.

Det er viktig at ein i arbeidet med utforminga av læringskontrakten legg vekt på å vera konkret.

Eit viktig pedagogisk moment i arbeidet med kontrakt og elles i rettleiinga er å styra prosessen frå det generelle til det konkrete, frå dei andre til meg sjølv, frå fortid til notid, frå sak til person (rettleiingssprosessens retning) (S.Stoltenberg).

## Rettleiinga sitt mål

For å kunna gjera bruk av kunnskap, erfaring, personlege evner og anlegg i ei trygg pastoral yrkesutøving, er det viktig å utvikla personleg, fagleg og åndeleg identitet. Dette er eit viktig mål for denne arbeidsretteiinga.

I arbeidsretteiing for kyrkjeleg tilsette blir det peika på 5 grunnleggjande moment for å utvikla identitet i den kyrkjelege tenesta:

a) den personlege ("personlighetsmessige") identiteten betyr at ein legg vekt på å finna ut kven ein er. Kva er mine sterke og svake sider. Korleis fungerer eg saman med andre?

Korleis påverkar "min livshistorie" mitt liv og arbeid?

b) den trusmessige identiteten

Korleis er min "trus-historie"? Ein freistar å klårgjera det personlege trusgrunnlaget. Kva trur eg?

Målet er tryggleik i trua, og det er alltid sider som skal utviklast.

c) den teologiske identiteten

siktar mot den gjennomreflekterte trua som gjer at ein kan fungera som autoritet og leiar.

d) den institusjonelle identiteten

arbeider med eige forhold til den kyrkje/organisasjon ein høyrer til i. Trygg og solidarisk, men ikkje ukritisk.

e) den handverksmessige identiteten

siktar mot å gje ferdighet og tryggleik i å utføra dei arbeidsoppgåvene som ligg i den kyrkjelege tenesta.

(O.Wikstrøm)

## Faser i rettleiinga

Det er vanleg i dela rettleingsarbeidet inn i 3 hovudfaser: Oppstartsfasen, arbeidsfasen og avslutningsfasen

## Oppstartsfasen

Oppstartsfasen er kjennemerka av at rettleiar og rettleiingskandidaten er i ein introduksjonsfase. Her blir det avtala og klarlagt praktiske og pedagogiske rammes for rettleiinga. Det er viktig at denne delen av rettleiingsprosessen foregår i ein atmosfære av støtte og aksept. Målet er å byggja opp tryggleik for å starta eit refleksjonsarbeid over liv og teneste.

I denne fasen vil det ofte vera innslag av ambivalens hos rettleiingskandidaten. På den eine sida fins det ønskje og motivasjon for rettleiing, og samstundes utryggleik på det ein har "kasta seg ut på". Rettleiinga foregår i spenningsfeltet mellom angst og tryggleik, støtte og utfordring. I oppstartsfasen er det viktig å leggja vekt på støtte og tryggleik (tryggleiken litt større enn angsten).

## Arbeidsfasen

Arbeidsfasen utgjør hovuddelen i rettleiinga (omlag 80% av tida). Denne fasen skal i tillegg til støtte og tryggleik og ha eit større moment av utfordring. Prosessen i denne fasen skal gje rom for kognitiv forståing, erkjening og bearbeiding av det kjenslemessige hos rettleiingskandidaten. Her skal ein og stansa opp for teologisk refleksjon. Tilsaman skal dette hjelpe rettleiingskandidaten til vidare integrering av livs- og arbeids-situasjon, og gje betre evne til å møte nye situasjonar.

## Avslutningsfasen

Avslutningsfasen er tida for ei avsluttande evaluering av det rettleiingsarbeidet ein har stått i. Det er her ikkje tale om ei eksamensvurdering, men heller å gje uttrykk for den utvikling og prosess som har foregått. Her blir det sett av tid til å summera opp kva lærdom, innsikt, kjennskap ein har tileigna seg, personleg og fagleg. Ein freistar og å peika på dei område som rettleiingskandidaten framleis har behov for å arbeida med.

Viktige arbeidsspørsmål kan vera:

- korleis var utgangspunktet for kandidaten?
- kva har han arbeidd med?
- korleis har han arbeidd i rettleiinga
- kva utvikling har skjedd?

- kvar står kandidaten ved avslutninga?
- kva er viktig framleis å arbeida med?

## Rettleiing - terapi - sjelesorg

Både i innhald og form vil rettleiing grensa opp mot terapi. Rettleiing i kyrkjeleg kontekst vil og ha sjelesorg som sittandområde. Fleire av dei same psykologiske begrep og moment vil svinga med i desse 3 interpersonelle hjelpeprosessane.

Vi vil her ikkje kunna gjera utførleg greie for kva som er det særeigne for kvar av desse hjelpeprosessane, men peika på at rettleiing i vår samanheng gjer bruk av kunnskap og innsikt både frå den psykoanalytiske/psykoterapeutiske tenkning og metode, og frå den særeigne forutsetning som sjelesorg-tenesta byr på.

Når dette er sagt er det viktig å peika på at rettleiing, terapi og sjelesorg er tre ulike arbeidsmåtar. Både innhald og mål er ulike i desse prosessane.

Terapi er ei behandlingsform/behandlingsmetode som byggjer på psykologisk teori og som er retta inn på å gje hjelp og behandling til menneske med mentale/psykiske problem av ulik karakter. Målet i terapi er ofte auka sjølvinsikt og forandring av personlegdomen. Terapi er retta inn mot å løysa indre konflikter, og auka personen si evne til å fungera sosialt.

Rettleiing i vår samanheng er ein metodisk/pedagogisk/teologisk læringsmetode der målet er å utvikla ein yrkesperson til auka åndeleg, personleg og fagleg kompetanse i å utøva yrket (profesjonell identitet). Også i rettleiing legg ein vekt på å bearbeida dei kjenslemessige sidene ved å fungera i det yrket ein har. Når dette skjer i rettleiinga, vil den ofte kunna ha ein god sekundær terapeutisk effekt (A.J.Børresen).

Sjelesorg i kvalifisert forstand har sitt utspring i den kristne tru og den kristne kyrkja sitt fellesskap. Med utgangspunkt i det einskilde menneske sin situasjon, skal sjelesorg bidra til psykisk og åndeleg hjelp og utvikling av det einskilde menneske i retning mot kristen tru og liv.

Sjelesorg kan og definerast slik: "Kristen sjelesorg er i Jesu spor - og i den kirkelige kontekst - å gå et stykke av Guds vei med et helt og enestående medmenneske for å bane vei for og formidle tro, håp og kjærlighet" (T.J.S.Grevbo).



Ut frå dette vil det vera klårt at rettleiing i kyrkjeleg kontekst vil måtta bruka element både frå terapi/psykodynamisk teori og sjelesorg.

Det er likevel vesentleg å kunna skilja desse 3 hjelpeprosessane frå kvarandre. Ikkje minst er det viktig for rettleiingsrelasjonen å øva opp kunnskap og innsikt i å vita kva som kvalifiserer relasjonen til det eine eller andre. Eller for å sei det på ein annan måte: ein rettleiar bør ha kunnskap og innsikt i å vita om han på gjeldande tidspunkt driv mest rettleiing, terapi eller sjelesorg.

## Ein oversikt over litteratur for rettleiing i kyrkjeleg kontekst

Erstadt, Barry K:

"The core process of supervision." i "The art of clinical supervision", edited by Erstadt, Compton and Banchette. Paulist Press, Mahwa, New Jersey 1987. s.13-41.

Carl E. Braaten:

"A theological critique of pastoral care and counseling. i "Justification. The article by which the church stands and falls." Augsburg Fortress, Minneapolis 1990.

Arne J. Børresen:

"Pastoral veiledning - en definisjon." i Tidsskrift for Sjelesorg nr.3 1992.

John C. Compton:

"The supervisory learning contract. Art. i nemnde bok s.41-53

Johan Cullberg:

"Dynamisk psykiatri" Tano 1986.

John Foskett and David Lyall:

"Helping the helpers. Supervision and pastoral care." SPCK London 1988.

Kurt Gordan:

"Psykoterapi-handledning" Natur och kultur. 1992

Ken Heap:

"Gruppemetode for helse og sosialarbeidere" Universitetsforlaget 1995

H. Jeffry Mahan/Barbara B. Troxelle/ Carol J Allen:

"Shared wisdom" Abingdon Press, Nashville 1993

Ralph D. Kolnes:

"Åpenbaring og opplevelse. Religionspsykologien som utfordring for teologien." Luther Forlag 1978.

Einar Kringlen:

"Psykiatri" Universitetsforlaget. 1980.

Magnus Malm:

"Veivisere." Nye Luther forlag 1991.

Henri J.M.Nouwen:

"Training for campus ministry" Frå boka "Intimacy"

"The Living Reminder" London 1982 Gill and Macmillan Ltd  
Fides/Claretian, Indiana Kap.7, s.126-148.

"Reaching Out". HarperCollins 1976.

"The Wounded Healer" Image Books New York 1979.

"Gjøre alle ting nye." St.Olav Forlag 1988.

"To og to ble vi sendt". Verbum 1994.

Kenneth Pohly:

"The Ministry og supervision" Whaleprints 1993

David A.Steere:

"A model for supervision. Art. i boka "The supervision of Pastoral care". Edited by David A.Steere, Westminster/John Knox Press, Louisville, Kentucky 1989, s. 65-89.

H.W.Stone/J.O.Duke:

"How to think theologically" Fortress press 1996

Tor J.Sørensen (Grevbo):

"Det fir-foldige menneske" Luther Forlag 1983.

Owe Wikstrøm:

"Att vara handledare i kyrkligt arbete". Stockholm 1981. (stensil).

"Den outgrundliga människan. Livsfrågor, psykoterapi och själavård."  
Natur och kultur 1990.

"Identitet och fördjupning. Om handledning i kyrkligt arbete." Verbum förlag, Stockholm 1992.

"Det bländande mörkret. Om andlig vägledning och psykologi i vår tid."  
Libris 1994.

Irvin D.Yalom:

"Theory and practice of group psychotherapy" 2.utg. Basic Books New York 1975

# Reflekterande team som retteiingsmodell

Gerd Kvile

Gerd Kvile er godkjend klinisk sosionom og retteiar. Ho har vidareutdanning i psykiatrisk sosialt arbeid. Frå 01.08.2001 har ho vore tilsett som fagkonsulent for fosterheimar ved Barne- og familiekontoret i Sogn og Fjordane.

Grunnen til at eg kan skrive om reflekterande team som retteiingsmodell, kjem av at eg i to år har dreve grupperetteiing etter denne modellen. Dette var eit engasjement i tilknytting til ei to-årig tverrfagleg og tverretatleg utdanning i psykosebehandling. I denne utdanninga var det krav om tverrfagleg og tverretatleg grupperetteiing på tilsaman 80 timar over to år. Retteiarane fekk før oppstart ein gjennomgang av reflekterande team som retteiingsmodell og det var eit krav at denne modellen skulle nyttast mest mogeleg.

Denne artikkelen er ein gjennomgang av modellen med reflekterande team som metode i grupperetteiing. Slutten av artikkelen tek for seg resultatata frå evalueringa av retteiinga i den gruppa underteikna var retteiar.

## Retteiingsmodellen

Ved all retteiing er det nyttig å ha som utgangspunkt at den som søker retteiing, set seg sjøl i ein sårbar posisjon dersom han eller ho verkeleg vågar å opne opp for det som er vanskeleg i forhold til den ein skal hjelpe. Denne modellen legg ikkje opp til at det fins rette svar eller ein rett veg, men til at retteiing skal føre til auka kunnskap og innsikt og gjennom det auke kompetansen til den som får retteiing slik at vedkomande kan gje hjelp på eit bedre grunnlag enn før.

Mangel på kunnskap vil gjelde alle fagfolk. Vi har avgrensa kunnskap innan vårt eige fagfelt og vi har ikkje den kunnskapen som andre yrkesgrupper har. Verdien av det tverrfaglege og tverretatlege vert difor ein viktig faktor i tverrfaglege retteiingsgrupper. Men i det tverrfaglege og tverretatlege ligg også faren for utvikling av profesjonsstrid og kamp om kven som har den viktigaste kunnskapen. Dersom dette skjer i ei gruppe, vil det bli vanskeleg å skape ei god og trygg retteiingsgruppe.

Tanken bak modellen :

- Alle har viktig kunnskap å bidra med.
- Det er nyttig å få fram ulike kunnskap og reflektere over egne opplevingar og haldningar.
- Den som legg fram kasus, må vere fri til å ta imot den kunnskapen som høver i forhold til seg sjølv.
- Auke kompetanse i tverrfagleg og tverretatleg samarbeid.

I den gruppa der eg var rettleiar, var det deltakarar både frå psykiatritenesta i kommunane og frå spesialisthelsetenesta. Der var ulike yrkesgrupper og nokon av deltakarane hadde solid fagleg bakgrunn frå psykiatritenesta, medan andre ikkje hadde det. I ei slik gruppe kan det lett bli slik at dei utan den solide faglege bakgrunnen, kan oppleve at egne meiningar er lite verdt og dei kan kome til å streve med å bli trygge nok til å klare å ta opp egne problemstillingar.

Likeeins kan det bli vanskeleg for dei som har ein god fagbakgrunn og mykje erfaring, å ta opp sine problem. Dei kan føle eit press mot at dei bør kunne faget godt nok og føle eit nederlag ved å skulle ta imot råd / rettleiing frå dei utan den same fagbakgrunnen.

Ulike faggrupper har også ulike erfaringar med å ta imot rettleiing og nokon har kanskje ikkje slik erfaring. Alt dette er faktorar som rettleiar må vere merksam på i rettleiingsprosessen.

## Formen på rettleiingsmøta

### Første møtet

Dette er eit presentasjons- og informasjonsmøte. Det er her prosessen med å skape tryggleik i gruppa startar. Deltakarane treng å vite både kva som vert venta av dei og kva dei kan vente seg av dei andre deltakarane og av rettleiar. Dette møte skal difor innehalde informasjon om modellen. Det skal leggjast vekt på å informere om at vi ikkje leitar etter rette svar, rett kunnskap, men at vi søker etter å utvide kunnskapen og forståelsen av saka og slik kunne gje hjelp på eit utvida grunnlag.

Det skal informerast om teieplikta. Alt som kjem fram i gruppa er fortruleg materiale. Dette gjeld både det som handlar om kasus og det som gjeld deltakarane. I tillegg skal det ved all kasusframlegging gjevast løyve frå den det gjeld, til at saka kan leggjast fram for denne

retteleiingsgruppa. Dersom dette ikkje er mogeleg, skal kasus anonymiserast i svært høg grad. Det vil seie at enkelte konkrete opplysningar må endrast.

I presentasjonsrunden skal deltakarane få tid og rom til å snakke både om eigen bakgrunn / utdanning og om eigne erfaringar. Rettleiar skal ha ei romsleg haldning til det som vert presentert og slik vere ein modell for den haldninga som vi ynskjer at medlemmane skal ha til kvarandre.

Det skal elles informerast om at det er eit viktig utgangspunkt for rettleiinga at den som vert rettleia, er ekspert på seg sjøl på same måte som klienten er det på seg sjøl. Rettleiinga skal vere ein prosess der ingenting skal bevisast eller oppnåast i forhold til den som vert rettleia. Den som tek imot rettleiing har sjøl ansvaret og skal velje kva han eller ho vil gjere med det som kjem fram.

Når det gjeld rekkefylgje for framlegg, bør gjerne den som har mest erfaring med dette starte. Dei utan erfaring med rettleiing, treng å oppleve korleis det fungerer før dei skal i gang sjølv. Nokon vil kanskje også trenge erfaring med å snakke i gruppa før dei skal leggje fram kasus. Rettleiar har ansvar for å setje opp kven som skal leggje fram kasus og når.

Tidspunkt, stad og rekkjefylgje for framlegg bør fastsetjast no.

Mal over prosedyre og innhald i dei fylgjande møta

- |           |   |
|-----------|---|
| ca 5 min  | Den som sist fekk rettleiing får høve til å seie noko om korleis det var å møte klienten etter rettleiinga.   |
| ca 25 min | Kasusframlegging<br>Det skal i utgangspunktet vere gjeve løyve frå klienten.<br>Framlegget skal innehalde:<br>Klienten si personlege historie : alder, kjønn, utdanning, sivilstand.<br>Klienten si familiehistorie : foreldre, søsken, korleis klienten har opplevd det å vekse opp i denne familien.<br>Når starta problema og korleis har problemet / problema utvikla seg.<br>Kva hjelp har klienten fått ?<br>Korleis har klienten prøvd å løyse problema? |

## Formulert problemstilling

Kva ynskjer klienten hjelp med og kva ser klienten på som sitt problem?

Kva er du oppteken av i forhold til denne klienten og kva ynskjer du hjelp med av gruppa?

- ca 10 min Spørjerunde  
Gruppemedlemmane får høve til å spørje etter faktiske opplysningar.
- ca 45 min Refleksjonsrunde  
Den som har lagt fram saka, skal gå ut av gruppa og setje seg utafor, men likevel så nær at vedkomande høyrer det som blir sagt.  
Dei andre gruppedeltakarane skal kome med si subjektive oppleving av det som vart lagt fram og med si subjektive forståing av det.  
Dersom nokon av deltakarane kjenner att klienten, skal vedk. halde seg i bakgrunnen og unnlate å kome fram med eigen kunnskap om saka, men kan kome med refleksjonar over det som er blitt lagt fram.  
I starten kan det vere viktig at rettleiar er aktiv for å skape liv i refleksjonsrunden. Rettleiar må då leggje vekt på å vere ein modell for korleis reflektere over det framlagde materialet og rundt dei problemstillingane som er lagt fram.
- ca 5 min Oppsummering  
Den som har lagt fram kasus, får nytte dei siste minuttane til å kome med ei oppsummering av korleis det har vore å høyre på dei andre sine refleksjonar og seie noko om kva vedk. tenkjer kan vere nyttig i forhold til vidare arbeid med klienten.

Eit vanleg rettleingsmøte vil slik ta 1 time og 30 min.

## Rettleiar sin funksjon

Det er rettleiar si oppgåve å organisere og administrere møta. Dette innebær å planlegge møta, passe tida og føre fråvær. Den viktigaste oppgåva og den mest utfordrande, er den å sjå til at det skjer ein prosess i gruppa. Rettleiar må ta vare på dei følelsane og refleksjonane som kjem fram og oppmuntre til at deltakarane deler desse med kvarandre. Rettleiar må vere ein modell for deltakarane for korleis dele tankar og

følelsar i tilknytting til det framlagde materialet, men utan å leite etter fasitsvar. Dersom deltakarane skal bli trygge på å kome med sitt, må dei få ei oppleving av at det dei kjem med, vert ivareteke og rettleiar har ansvar for at så skjer.

## Resultatet av evalueringa av grupperettleiing etter 80 timar over 2 år

Som nemnt over, var underteikna rettleiar for ei tverrfagleg og tverretatleg gruppe i eit undervisningsprogram. Rettleiinga var organisert etter modellen med reflekterande team. Det siste møtet i gruppa vart brukt til ei evaluering av rettleiinga og av denne modellen.

Deltakarane hadde svært mykje positivt å seie om bruken av reflekterande team i grupperettleiinga. Dei meinte at modellen var ei hjelp til å unngå kamp om kven som har rett kunnskap og rette meiningar. Dei meinte også at dei hadde lært seg å lytte bedre og snakke bedre saman. Dei hadde i tillegg fått ei bedre forståing for kva andre yrkesgrupper og andre etatar arbeider med. Dei la vekt på at det hadde vore godt både å få leggje fram kasus i fred og ro og i etterkant få sitje i fred og høyre på dei andre deltakarane sine refleksjonar rundt det framlagde materialet. Dei meinte også at det hadde vore viktig at alle hadde måtta kome fram med sine meiningar og si forståing. Mangfaldet i problemområdet hadde dermed blitt tydelegare og dei hadde fått bedre forståing for heilskapen i arbeidet.

Elles meinte dei at sidan modellen er lite prestasjonsorientert, så vart deltakarane lettare trygge i gruppa og torde å kome fram med eigne synspunkt. Deltakarane opplevde også at modellen la grunnlag for ei god ivaretaking av deltakarane.

Gruppa problematiserte at sidan modellen ikkje legg opp til konkrete råd og "rette" svar, så aukar ansvaret for den som jobbar med saka. Dei tenkte også at rettleiinga kunne ha vore meir knytt opp til teori og forståelsen av den.

## Vurdering

Det er mi erfaring at sjøl om modellen er med på å leggje til rette for at det kan utviklast ein trygg kultur i gruppa, så stiller den også store krav til deltakarane. Desse krava handlar om at dei må lære seg å lytte til andre som legg fram saker og lære seg å reflektere over det materialet som vert lagt fram. Når dei sjøl skal leggje fram saker, må dei setje seg

skikkeleg inn i sakene og dei må snakke med klienten og be om løyve til dette. Det å be klienten om løyve, viser seg å vere ein ny måte å tenkje på for mange hjelparar og som dei må jobbe med for å få til. For rettleiar kan det vere uvant å ikkje skulle vere ekspert, men ein tilretteleggjar for deltakarane slik at dei kan bli aktive i prosessen.

Utifrå mi erfaring med tverrfagleg og tverretatleg rettleiing, vurderer eg det slik at modellen er ei svært god hjelp til å unngå profesjonsstrid og auke samarbeidsevna mellom ulike yrkesgrupper.

Sidan det å lytte blir så viktig både for rettleiar og deltakar, vil eg til slutt sitere Kahil Gibran som seier fylgjande om rettleiing: " Når læreren er virkelig vis, inviterer han deg ikke inn i sitt eget visdomshus, men leder deg til din egen forstands dørterskel". Desse orda synes eg høver godt for denne rettleiingsmodellen.

## Synspunkt på " Reflekterande team som metode "

Anne Lille-Homb

Redaktøren har bede Anne Lille-Homb, som er førskulelærer/høgskulelærer, med bakgrunn i andre rettleiingstradisjonar, om å bidra med sine refleksjonar kring reflekterande team som metode.
---

Som deltakar i denne rettleiings-øvinga opplevde eg denne modellen/metoden som ein ny og gjevande måte å drive grupperettleiing på. Sjølv om caset i dette høvet var knytt til arbeidsområde som sosialkontora og beslekta offentlege instansar representerer, er prinsippet om å trekkje inn fleire yrkesgrupper og få breidde i den kompetansen som gruppa eller teamet innehar, interessant. Eg vil meine at vi som var deltakarar i denne sesjonen fekk ei påminning om at ein ikkje treng (og bør..) arbeide åleine med yrkesutfordringar og problem, men utvikle team og nettverk som kan bidra til at arbeidsoppgåvene kan bli drøfta og "delt" på ein god måte. Reflekterande team vart opplevd som ein god metode i rettleiing.



# Ein skule for framtida

## Utvikling av eit forskande partnerskap

Håkon Skjerdal og Ingrid Fossøy

Rådgjevar Håkon Skjerdal har det skulefaglege ansvaret i Aurland kommune og Ingrid Fossøy er førstelektor ved Høgskulen i Sogn og Fjordane (HSF).

Rapporten er henta frå SEQUALS Handbook. SEQUALS (Supporting Evaluation of Quality and Learning of Schools) er eit EU-prosjekt innan Sokrates rammeverk, Comenius. Prosjektet har hatt som formål mellom anna å etablere samarbeid mellom høgskulen og praksisfeltet, der rettleiing har vore eit sentralt innsatsområde. Ei gruppe lærarar (teamet på mellomtrinnet) ved Aurland barne- og ungdomsskule (ABU) har over tid motteke fagleg-pedagogisk rettleiing frå tilsett ved høgskulen. Rettleiinga har vore gjennomført som grupperettleiing og har teke utgangspunkt i problemstillingar og utfordringar relaterte til arbeidet med å utvikle og kvalitetssikre prosjektet "Ein skule for framtida". Dette prosjektet handlar om å utvikle undervisningsformer som er tilpassa intensjonane i L97 (jf. rapport). Rettleiinga har i vekslende grad vore gjennomført som både før- og etterrettleiing, der bruk av logg og observasjonsstudiar har vore sentrale verktøy for å gi innhald til og skape framdrift i rettleiinga. Samarbeidet mellom HSF og ABU har også hatt innslag av prosessvurdering i høve til deler av verksemda gjennom at vi har sett av tid til refleksjonar og oppsummeringar i etterkant av undervisningsøktene. Rapporten som er presentert her har primært fokus på denne delen av verksemda.

### Oppsummering

"Ein skule for framtida" er tittelen på eit spennande utviklingsarbeid som er sett i gong i skule og barnehagar i Aurland kommune. Utviklingsarbeidet er organisert gjennom eit nettverk mellom skular og barnehagar, og som for skulane sin del går på å utvikle undervisningsformer som er tilpassa intensjonane i L97.

Skuleåret 2000/2001 vart det teke initiativ til ekstern deltaking i deler av utviklingsarbeidet. Dette resulterte i eit utvida samarbeid (eit prosjekt omtala som "forskande partnerskap") mellom Aurland barne- og

ungdomsskule (mellomsteget), representantar frå Aurland skulekontor og Høgskulen i Sogn og Fjordane.

Vurderinga har teke utgangspunkt i bestillingar utforma av dei involverte lærarane i prosjektet. Organiseringa har gjeve lærarane rom for å setje seg forpliktande mål og planleggje verksemda i lys av desse. Ved at vi har sett av tid til systematiske refleksjonar og oppsummeringar i etterkant av undervisninga, har både lærarane og rettleiar fått høve til å uttrykkje seg som aktørar og som medlemmer av eit kollegium. Vi har såleis etablert ein arbeidssituasjon med rom for å setje oss mål og samstundes kunne analysere vilkåra for å realisere desse.

### Evalueringsområde

Utviklingsarbeidet "Ein skule for framtida" har henta inspirasjon frå den danske Bifrostskulen i Herning, Jylland. Liksom Bifrostskulen byggjer det lokale tiltaket innhaldet sitt på at den kvalitative læreprosessen har fire kjernepunkt:

- Oppleving
- Dialog
- Det gode arbeidet (avgjerd, planlegging, utføring og vurdering)
- Innsikt i det nødvendige og nødvendig innsikt

### Initiativtakarar

- Det lokale nettverket representert ved pedagogisk konsulent ved skulekontoret i Aurland kommune
- Skulen gjennom dei involverte lærarane (teamet) har lagt hovudpremissane for kva område av utviklingsarbeidet som skal vurderast

### Prosjekt mål

- Etablere ekstern vurdering av det lokale utviklingsarbeidet, som eit supplement til gjennomført intern vurdering
- Utvikle eit forskande partnaraskap mellom involverte lærarar i utviklingsprosjektet og representant frå høgskulen

- Arbeide for at partnerskapet skal bli ein katalysator for vidare utvikling av "Ein skule for framtida" og skulebasert vurdering
- Knyte aksjonslæring og aksjonsforskning saman i ein større heilskap med sikte på å utvikle positive samspelseffektar og etablere praksis for kontinuerlege lærings- og refleksjonsprosessar i kollegiet, "der intensjonen er å få gjort noko"

#### Metode

- Observasjonar i klasserommet over tid
- Loggskrivning
- Samtalar/erfaringsutveksling i fokusgrupper (team) med faglege innspel/retteiing frå representant frå høgskulen

#### Målgruppe

- Lærarar som er involverte i det lokale utviklingsarbeidet, avgrensa til teamet på mellomtrinnet
- Alle involverte elevar på mellomtrinnet

#### Stønad

- Økonomisk stønad frå Aurland kommune
- Økonomisk stønad frå Høgskulen i Sogn og Fjordane
- Pedagogisk konsulent Håkon Skjerdal
- Rettleiar Ingrid Fossøy

#### Organisasjon

- Prosjektet vart gjennomført skuleåret 2000/2001
- Planlegging, tilrettelegging og lærarsamarbeid undervegs
- To ganger fire veker tema- og prosjektarbeid
- Fire teammøter er gjennomført, ca. 2 timar kvar
- Fem observasjonar, heile dagar
- Opstartsmøte

- Møte mellom pedagogisk konsulent og rettleiar

## Resultat

- Dokumentasjon og presentasjon
- Prosjektet har hatt fokus på prosessane i klasserommet. Vurderinga har såleis resultert i konkrete endringar og utvikling av praksis i møte mellom lærar-elev og relasjonen elev-elev

## Evaluering

### Sterke sider

- At vurderinga har teke utgangspunkt i lokale bestillingar
- At vurderinga har funne stad over tid med vekt på endring av praksis i klasserommet
- At det er sett av tid til systematiske drøftingar
- At det er gitt rom for deltakarane sin kreativitet, både som medlem og som aktør
- At rettleiars innspel førde til inspirasjon
- At rettleiars verktøy var tilpassa situasjon og bestilling

### Sider som bør vidareutviklast

- At prosjekta til ein viss grad er personavhengig
- Det er ei utfordring å implementere prosjekta i eit utvida kollegium

### Idear til forbetringar

- At prosjekta i større grad var forankra i leinga på den lokale skulen

### Kva kan vi lære av dette dømet?

Det er viktig at vurderinga tek utgangspunkt i behov og målsetjingar i den lokale skulen. I vårt tilfelle vart både observasjonsmåla og måla for refleksjonssamtalane "bestilte" av dei involverte lærarane i prosjekta. Alle partar ville noko i dette samarbeidet; lærarane ville endre sin undervisningspraksis, pedagogisk konsulent ville at prosjekta skulle føre

til utvida pedagogisk utviklingsarbeid i skulane og representanten frå høgskulen ville prøve ut idear og ferdigheiter i rettleiing og vurdering.

At prosjektet i etterkant vart vurdert som særleg vellukka, skuldast også at det vart sett av tid til systematiske observasjonar, dokumentasjon og vurdering av undervisningspraksis. I tillegg vil vi poengtere betydningen av at vurderinga vart gjennomført som ein prosess, eit "forskande partnerskap" mellom lærarane og rettleiaren i prosjekta.

Prosjekta ga rom for å etablere profesjonelle kollegarelasjonar som opna for å utvikle handlingsrefleksjon. Dette har støtta opp under alt etablerte prosessar der lærarane planlegg og førebur undervisning og undervisningsmaterieil i fellesskap, lærarane støttar kvarandre og kjem kvarandre i møte. Det utvida lærarsamarbeidet i teamet har skapt ei plattform som gjer det tryggare å prøve ut nye idear, metodar og materiale. Slik har prosjekta også ført til at det er blitt lettare å tillate kollegaer å kome med vurderingar. Ein vektlegg i større grad tenking, erfaring og observasjon som andre har gjort.

#### Informasjon

Håkon Skjerdal  
Aurland skulekontor  
Postboks 132 C  
5741 Aurland

Ingrid Fossøy  
Høgskulen i Sogn og Fjordane  
Postboks 133  
6851 Sogndal

[ingrid.fossoy@hisf.no](mailto:ingrid.fossoy@hisf.no)

# Tankar kring rettleiing i vidaregåande skule

Sonja S. Hestetun

lærer og avd.leiar AA ved Årdal vidaregåande skule

Framtidas skule er her for fullt.  
Ingenting skal lenger haldast skjult.  
Alle elevar har rett til tilpassa opplæring.  
Maktar du det ikkje, vert du sett på som særing.

Vekk med den tradisjonell skulen, vekk med klasserommet.  
Vekk med pensumpugget og timar som er kjedsomme.  
Vekk med timeplan og friminutt.  
For den tradisjonelle lærarrolla er det nok snart slutt.  
Inn med "differensieringsprosjekt" og læring på nett,  
ikkje rart mang ein lærar vert svett.

Elevane er så kjekke og greie.  
Men skal dei lære fag, vert dei fort leie.  
No skal ein ikkje lenger stå framfor ei tavle,  
elevane vil heller sitte saman og "skravle".

Mange lærarar tykkjer slett ikkje det er kjekt,  
at læring helst skal skje gjennom tverrfaglege prosjekt.  
Pytt, pytt kva spelar vel det for rolle i dag,  
alle må vel forstå at det er best å lære i lag?

Det manglar ikkje på nasjonale direktiv,  
som ofte skakar skulen sitt indre liv.  
Alle skal variere undervisningsformer,  
og det sjølvsgt innan gjeldande rammer og normer.

Læring treng ikkje vera styrt av pensum og bøker,  
Det finst mykje bra informasjon for den som på nettet søker.  
Heldige er dei som har sett seg inn i lærarIKT.  
Det kan vera nyttig for elevar både i by og i distrikt.

Ansvar for eiga læring og elevmedverknad

krev innsikt og sjølvrefleksjon i aller høgste grad.  
Arbeidslivet "ropar" på evne til  
omstilling og tilpassing slik dei vil,  
ønskjer samarbeid og mykje kreativitet.  
Skulen må jobbe med strategiar som krev elevaktivitet.

Å veksle mellom nærheit og distanse  
er ikkje heile tida lett å sanse.  
Å drive med aktiv lytting er heller ikkje lett,  
for lærarar som er vane med å snakke i eitt sett.

Så hjelp oss den som kan,  
me treng kompetanseheving alle mann.  
Meir elevkontakt og auka fleksibilitet krev endringsvilje.  
Læring er ein aktiv prosess som for mange har ført til eit vegskilje.  
Elev, lærar og leiing må møte dagens utfordring, utan tvil.  
Som god rettleiar kan ein gjera det med stil!

# Dialog – ein samspelsmetode

Johanne Malene Teigen

Johanne Malene Teigen var ferdig utdanna helsesøster i 1994 og jobbar no ved helsestasjonen i Leikanger. Samspelsmetoden Dialog vart ho kjent med gjennom andre helsesøstre i fylket. Dei fleste helsesøstre i fylket har gjennomgått dette kurset. Det har også delteke andre yrkesgrupper i Dialog: Fysioterapeutar, sosionomar/barnevernspedagogar, jordmødre, pedagogar.

Dialog er ein samspelsmetode som først og fremst går på samspel mellom vaksne og born, men også mellom vaksne personar. Dialog kan brukast på fleire nivå: individnivå, organisasjonsnivå og mellom organisasjonar og etatar.

Samspelsmetoden kan brukast til:

Foreldre – barn/ungdom, lærar – elev, barnehagepersonale – barn, fagperson – kundar/klientar, ungdom – ungdom, mellom vaksne generelt.

Kurset byggjer på dette verdisynet:

- Likeverd: eg – du. Di oppleving av røynda er like viktig som den eg opplever.
- Fokus på empati/det affektive: Kjensler som fylgjer erfaringane er styrande for den tydinga erfaringa representerer. Møte meir på kjensler enn åtferd.
- Fokus på ressursar. Mennesket har i seg ressursar, og ber med seg eit potensiale for endringar fordi dei er menneske. Endring skjer fordi desse ressursane får anledning til å vise seg fram.

Dialog handlar om 7 prinsipp.

1. Vis at du er glad i barnet ditt
2. Justér deg
3. Snakk (hyggeleg) om det barnet er oppteke av
4. Gje ros og anerkjenning
5. Felles fokus
6. Gje meining til barnet sine opplevingar
7. Set positive grenser



Dei fire første prinsippa må vere etablerte før ein får til dei tre siste.

Den teoretiske bakgrunnen for denne metoden er utviklingspsykologisk forskning som seier noko om kva born treng for å få ei god og harmonisk utvikling, og kva som må vera tilstades for å utløyse ressursane i oss menneske.

Dialog legg vekt på 3 aspekt ved mellommenneskeleg samhandling:

1. Tilknytning/tilhøyricheit: At ein ser på seg sjølv som viktig og betydningsfull i relasjonen, og at ein har ein positiv oppfatning og holdning til andre
2. Kommunikasjon: fremme den enkelte sin følelesmessige kommunikasjon med andre. Gjensidig utveksling av signal, initiativ og reaksjonar.
3. Formidling av læring og sjølvkontroll: fremme formidling av eit rikare og meir stimulerande samspel mellom kursdeltakarar og andre; som utvider dei andre si oppfatning av omverda og seg sjølv.

Kurset

Kurset inneheld 2 trinn:

Trinn 1: lære dei grunnleggande prinsippa i Dialog. 5 dagar etter kvarandre.

Trinn 2: veiledning 10 gonger 1 pr. veke samtidig som ein gjennomfører kurs med eigne deltakarar.

Sigrid Hviding er kurshaldar. Ho er i utgangspunktet helsesøster, men driv no kurs i Dialog på heiltid.

# Rettleiing som sentral faktor i utviklinga av ein ny organisasjon

Lillian Sætre

Lillian Sætre er utdanna psykiatrisk sjukepleiar og er godkjend sjukepleiefagleg rettleiar. Frå 1993 til 1998 var ho tilsett som undervisningskonsulent ved Psykiatrisk klinikk, Førde sentralsjukehus. Hovudoppgåva i stillinga var å tilretteleggja for fagutvikling og eit rettleiingstilbod for alle tilsette. Frå 1998 har ho vore tilsett ved Vaksenpsykiatrisk poliklinikk på same sjukehus. Ho har i tillegg hatt rettleiingsoppgåver både i grupper og som rettleiar for sjukepleiarar som held på å utdanna seg som rettleiarar.

I samband med oppstarten av Psykiatrisk klinikk i Førde i 1990 vart det sett i verk ein del tiltak med tanke på kompetanseheving og rekruttering av personale. Desse gjekk mellom anna ut på å gje stipend til sjukepleiarar som ville ta vidareutdanning i psykiatri, ein inngjekk ein gjensidig hospiteringsavtale med eit psykiatrisk sjukehus, det vart gjeve særvilkår til spesielt kvalifisert personell som søkte stilling og ein tilrettela eit systematisk sjukepleiefagleg rettleiingstilbod. I det følgjande vil eg koma nærare inn på korleis ein bygde opp dette rettleiingstilbodet og kva erfaringar me har gjort oss så langt. Mitt utgangspunkt for å seia noko om dette er at eg ifrå 1993 – 1997 arbeidde som undervisningskonsulent ved Psykiatrisk klinikk.

Rettleiing har lange tradisjonar innanfor psykiatriske verksemder. Allereie midt på 1960-talet vart det drive rettleiing/supervisjon ved enkelte psykiatriske klinikkar i Noreg. Det var nok ikkje tilfeldig at psykiatrien var tidleg ute. Både utfordringar og påkjenningar kunne vera av ein slik art at det oppstod eit behov for å bearbeida desse. I tillegg fekk psykologiske teoriar som vektla sjølvbehandling relasjonen ein sentral plass, og det vart difor naturleg å utvikla forum der ein kunne snakka om dei erfaringane ein gjorde seg i relasjon til pasienten. Etter kvart tok erfarne psykiatriske sjukepleiarar på seg oppgåver i forhold til rettleiing av miljøpersonale og i 1982 etablerte Norsk sykepleierforbund ei godkjenningssystem for denne yrkesgruppa. Fyrst i 1988 vart det etablert ei godkjenningssystem for alle sjukepleiarar med rettleiingskompetanse.

I dag blir det forventa at miljøpersonale ved psykiatriske sjukehus og klinikkar får eit tilbod om sjukepleiefagleg rettleiing. Det var difor heilt naturleg at eit godt rettleiingstilbod vart ein sentral del av fagutviklingstilbodet ved Psykiatrisk klinikk. I målstrukturen som vart laga for klinikken er tilbodet om rettleiing nemnd spesielt:

”Det blir gjeve kontinuerleg og regelmessig tilbod om sjukepleiefagleg rettleiing til alle personar tilknytt miljøterapien. Det er eit mål at dette tiltaket stimulerer personalet til vekst og utvikling”.

Målet for rettleiing er slik me ser det å få til refleksjon omkring praksis for å klargjera, forstå og systematisera erfaringar og setja dei inn i ein fagleg-personleg samanheng. Ein ynskjer at personalet skal bli betre kjent med eigne reaksjonar og i større grad få integrert kunnskap. På den måten kan ein få ei auka forståing av pasienten og eit større handlingsrepertoar i forhold til pasienten. Dette meiner me vil koma både pasienten, miljøpersonalet og institusjonen til gode.

I 1990 vart ein erfaren psykiatrisk sjukepleiar ifrå Sanderud sjukehus tilsett på timebasis for å ivareta behovet for fagutvikling og rettleiing. I byrjinga rettleia han berre to personar om gongen og desse smågruppene fekk ofte eit edukativt preg. Etter kvart vart gruppene utvida med fleire personar. Erfarne psykiatriske sjukepleiarar på klinikken fekk i oppgåve å starta rettleiing med innslag av undervising for ekstravakter og ufaglært personale i kortare engasjement. Alle ekstravakter fekk tilbod om grupperettleiing, og dei fekk timeløn dersom dei møtte på rettleiing i fritida si.

Rettleiing vart sett på som eit obligatorisk tilbod til alle fagutdanna tilsette med fast tilsetjing eller lengre engasjement, men det var sjølvsgagt frivillig om dei vil møta på fritida. Dersom dei det gjorde, kunne dei avspasera time for time.

Rundt 1992 var målet om at rettleiing skulle vera eit tilbod for alle nådd.

Parallelt med dette starta ein opp med å tilrettelegga og motivera for at sjukepleiarar som hadde interesse av det kunne utdanna seg som rettleiarar. Klinikken dekte utdanningskostnader og utgifter til etterrettleiing. Etter kvart som me fekk våre eigne rettleiarar tok desse på seg rettleiingsoppgåver både internt og eksternt som t.d. på somatiske avdelingar ved sentralsjukehuset, kommunehelsetenesta og andre psykiatriske institusjonar. Desse oppdraga vart løna etter faste satsar.

Pr. i dag har me 7 godkjende rettleiarar.

I 1995 vart engasjementet til sjukepleiaren frå Sanderud avslutta og me var sjølvforsynte med rettleiingstenester.

## Kva erfaringar har me gjort oss så langt?

Me har gode erfaringar med det omfattande rettleiingstilbodet me har sett i verk, og meiner det var rett veg å gå. Psykiatrifeltet er så samansett og byr på mange utfordringar. Ein kjem tett inn på menneske i krise og må forholde seg til mykje personleg smerte. Ein blir også konfrontert med sider i sitt eige live, eigne svakhetar og eigen smerte. Det er viktig at ein har ein stad der ein kan ta opp opplevingar ein har i forhold til pasientar både for å få støtte, bearbeida, få ei auka forståing og for å evt. finna andre løysingar.

Me er overbevist om at det i startfasen var heilt vesentleg å ha ein rettleiar med erfaring frå psykiatri, ein som visste kva feltet handla om og som kunne formidla sin erfaringskunnskap på ein god måte. Den rettleiaren som vart valt, var aktiv og synleg som fagperson, han var tydeleg og oppteken av å gje kandidatane tru på seg sjølv.

Å gje uttrykk for eigne erfaringar i møte med pasientar kan kjennast uvant, og er ei form ein gjerne må bli fortruleg med. Vår erfaring er at det er godt å ha nokon i gruppa som er fortruleg med metoden og som trivst med denne forma for rettleiing. Desse blir gode rollemodellar for dei andre i gruppa.

Gode rettleiingsprosessar stiller krav til både rettleiar og kandidatar. Dette er ei side som kan forsvinna hos enkelte når rettleiing er eit kontinuerleg tilbod over år. Dette kan merkast gjennom at ein ikkje har førebudd seg eller sjeldan kjem med tema, ein kjem for seint eller dukkar ikkje opp i det heile tatt. Ein kan undra seg over om det er uheldig at rettleiing blir oppfatta som eit sjølv sagt tilbod. Samtidig vil me presisera at mange rettleiingskandidatar brukar rettleiing svært medvite for å utforska sider ved pasientrelasjonen.

Me som driv rettleiing har diskutert om ein skal forplikta deltakarane meir, om rettleiing skal vera noko ein meir aktivt må oppsøkje.

Å ha internt utdanna rettleiarar har både positive og negative sider, Det kan vera godt å ha ein rettleiar som kjenner godt til både feltet og organisasjonen ein jobbar i. Samtidig kan dei nære forholda medføra vanskar i forhold til lojalitet samt at dei kan hindra ein i sjå andre løysingar. Det kan vera sunt å få "friske auge" som ser inn i

organisasjonen. Me har prøvd å løysa dette med å unngå at ein rettleier nærer kollegaer.

## Konklusjon.

Me har gode erfaringar med å bruka sjukepleiefagleg rettleiing som ein vesentleg del av fagutviklinga i vår organisasjon, både i oppbyggingsfasa og for å vedlikehalda fagmiljøet. Det er viktig for ein psykiatrisk institusjon som vår at personalet har ein plass der dei kan få ta opp ulike sider ved sin relasjon til pasienten. Rettleiing på sitt beste kan fungera som eit forum der ein kan ta opp og reflektera over sin eigen praksis eller sitt eige møte med pasienten. Ein kan få tid til å reflektera over måtar å forstå pasienten på, over løysingar ein har valt og over evt. alternative løysingar. Ein kan bli betre kjent med sider av seg sjølv og få avreagera og tømja seg for vanskelege kjensler.

Dei økonomiske rammene har gjort det mogeleg å satsa så pass mykje på rettleiing, og me meiner det har vore ei rett prioritering.

## Rettleiing:

Refleksjon omkring praksis for å klargjera, forstå og systematisera erfaringar og setja dei inn i ein fagleg og personleg samanheng.

# Veiledning i forebygging av sjukefravær

Irene Sanden

Irene Sanden er sjononom med vidareutdanning i arbeids- og organisasjonspsykologi (10 vt). Sidan 1999 har ho vore områdeleiar for omsorgstenesta i Øvre Årdal.

Erfaringer fra veiledningsprosjekt i Årdal kommune, omsorgstjenesten.

Brit-Marie Follevåg ble høsten 2001 kontaktet av omsorgstjenesten i Øvre Årdal med forespørsel om hun ville ta ansvar for en veiledningsprosess for de ansatte. Dette med tanke på å utvikle faglig bevissthet og dermed trivsel i arbeid hverdagen. Sammen med oppdragsgiver utarbeidet hun et opplegg for veiledningen: Tilbudet ble gitt til alle ansatte. 25 valgte å delta. De ble delt i grupper på 6 som fikk veiledning 1.5 time, hver 2. uke i 9 mnd. Ledelsen la forholda godt til rette for at veiledningen kunne gjennomføres i arbeidstiden. Gruppene var sammensatt av personer med ulik fagbakgrunn, men alle tilhørte det samme systemet (felles arbeidsgiver).

## Oppsummering av prosessen:

Veiledning var for mange en fremmed måte å arbeide på. Det var uvant for deltakerne å få bruke så mye tid på seg selv, sine erfaringer og opplevelser. Tid for refleksjon, evaluering, redefinering og bevisstgjøring er det ofte lite tid til i en travel hverdag. At gruppene var sammensatt av ulike profesjoner var en utfordring, men absolutt berikende i en samhandlende gruppe.

Veiledningen bestod av løsningsfokusert strategi, rollespill, dvele ved og være i noe med et emosjonelt og kognitivt fokus, undervising/utveksling av kunnskap på en systematisk måte.

Evalueringen med gruppene etter avslutta prosjekt, var udelt positiv. Deltakerne fremhevet blant annet:

- økt bevissthet om hvor mye de tok med seg hjem og "til sengs" etter endt arbeidsdag.
- positiv opplevelse av å få anledning til å reflektere over situasjoner i arbeidshverdagen

- økt bevissthet for egen rolle, medarbeiderne rolle og pasienten sin situasjon

Det er spesielt interessant å se at selv med begrensa økonomiske og personellmessige ressurser er det mulig å gjennomføre et prosjekt med relativt stort omfang.

I løpet av høsten er det kommet fram at Årdal kommune har klart å redusere sjukefraværet betraktelig. Det er nærliggende å se på dette prosjektet som en viktig medvirkende årsak til dette.

# Kan systematisk attførings-/rettleiingsarbeid føre til aktive brukarar?

Kjartan Kvellestad

Kjartan Kvellestad er attførings sjef ved bedrifta Origod AS (tidlegare Sunnfjord Produkt AS) med ansvar for kvalifisering og attføringsarbeid. Han har vore tilknytt bedrifta sidan 1986 då han kom frå verftsindustrien. Han fullførte praktisk pedagogisk utdanning i 2002 og tek no utdanning i yrkes- og utdanningsrådgiving.

Origod er ei arbeidsmarknadsbedrift med oppgåve å gje yrkesvalhemma opplæring og arbeidstrening med sikte på arbeid, utdanning eller andre tiltak. Dei har eigne undervisningslokale og ein mekanisk verkstad. Bedrifta har 60 til 70 personar i opplæring/arbeidstrening og 60-70 % får si arbeidstrening gjennom samarbeid med andre bedrifter.

Frå 2000 endra Origod sitt attføringsarbeid: Den enkelte arbeidssøkjjar skal vere i fokus.

Om utvikling av attføringsarbeidet med Origod AS.

Ved å stille spørsmålet i overskrifta vil eg vise til den utvikling vi har hatt i Origod AS, og ynskjer i den samanheng å vise korleis organisering og vektlegging av ulike områder kan ha betydning for korleis brukarane sjølve tek ansvar og blir aktive brukarar i arbeidssøkjingsprosessen.

I 2000 gjennomførte Origod vesentlege endringa i arbeidsform og tenkjemåte når det gjalt organisering av attføringsarbeidet. Før 2000 var det vesentlegaste av attføringsarbeidet vårt knytt til produksjon/arbeidstrening i bedrifta. Unntak frå dette var tiltaket "Arbeid med Bistand", der den enkelte hadde arbeids- eller hospiteringsavtaler med andre arbeidsgjevarar og med oppfølging frå oss. Dette var forbeholdt ei gruppe med eit behov for tett oppfølging. På dette tidspunktet vart dei fleste tatt inn i produktivt arbeid etter å ha fått grunding informasjon om rettar og plikter og om hensikten med å vere i tiltaket. Fokuset på yrkes- eller utdanningsynskje kom gjerne ikkje før den tida då opphaldet kom nærare ei avslutning.



## Tiltak i Origod

Vi har følgende tiltak:

- Fase 1, oppstartsfasen på 8 veker.
- Fase 2, inngår 2 års arbeidskontrakt (lenger tid viss målet er fagbrev).
- Fase 3, tidsuavgrensa arbeidsavtale.
- Arbeidspraksis (APS), inntil 10 mnd.
- Arbeid med Bistad (AB), inntil 3 år.

I Fase 2 og 3 mottok den enkelte tarifflønn, i dei andre tiltaka er det yrkesretta attføring eller andre offentlege ytingar som er inntektsgrunnlaget for den enkelte.

Vi la tre vesentlege element i vår omlegging hausten 2000.

- Opphald på Origod AS startar med eit motivasjonskurs der den enkelte gjennom gruppebasert rettleiing skal utarbeide sin eigen handlingsplan retta mot arbeid, utdanning eller andre tiltak. Denne skal danne grunnlag for den vidare arbeidstreninga.
- Det neste vi gjorde var å satse på ekstern attføring ved at vi fekk i stand avtaler med næringslivet. Gjennom dette kan vi i større grad tilfredsstille dei enkelte arbeidssøkjara sine yrkesval.
- Den siste endringa vi gjennomførte var at den enkelte arbeidssøkar får velge arbeidsoppgåver/arbeidsplassar ut frå sine interesser, evner og føresetnader. Tidligare var det lagt faste oppgåver til kvart tiltak (til dømes trevarearbeid til AFT); no er ikkje tiltaka knytta mot faste oppgåver.

Kva har dette ført til?

Det vi har erfart etter vår omlegging er at den enkelte arbeidssøkar no har større fokus på si eiga utvikling i forhold til arbeid eller utdanning. Før desse endringane opplevde vi at mange gjennom si arbeidstrening i Sunnfjord Produkt AS (no Origod) lærte seg arbeidet, fekk arbeidskollegaer, grodde fast i miljøet og valte å skyve vekk det faktum at ein ikkje hadde arbeid lenger enn i 2 år. Avslutningsprosessen vart vanskeleg fordi det vart opplevd som å bli sagt opp frå sin faste jobb.

Med den metoden vi no brukar blir det i motivasjonskurset brukt god tid på handlingsplanen. Den enkelte har fokus på at arbeidsplassen ikkje er Origod, men at Origod er eit hjelpemiddel den enkelte kan bruke for å nå sine mål. Vi prøver så å finne ein arbeidsplass der det er realistisk at arbeidssøkjjar kan få fast jobb. Så brukar vi tiltaka våre for å tilrettelegge progresjon i utviklinga frå arbeidstrening til fast jobb eller utdanning.

Denne artikkelen er ikkje meint å vere noko teoretisk eller vitenskapeleg begrunna resultat av ulike metodar å drive attføringsarbeidet på.

Den erfaring vi i Origod har hatt med denne omlegginga er at brukarane våre no er meir aktive i jobbsøkjingsprosessen enn før og at personalet vårt er meir profesjonelle i rettleiingsprosessen for den enkelte arbeidssøkjjar. Fokuset vert heilt i starten sett på mål den enkelte har ved å vere i Origod AS.

Ut frå vår erfaring vil eg svare ja på spørsmålet i artikkeloverskrifta: Eit systematisk attførings-/rettleiingsarbeid der fokus vert sette på yrkes-/utdanningval alt frå starten av gir aktive brukarar.

# ”Opplevingar” frå rettleiarrolla under gjennomføring av framtidskveld i idrettslaget<sup>1</sup>

Ingar Breilid

Ingar Breilid er tilsett i Norges Idrettsforbund frå 1976 og arbeider ved Sogn og Fjordane Idrettskrins som plan- og utd.leiar og er ansvarleg for dagleg drift i ISF-Sogn og Fjordane. ISF er studieforbundet til idretten i fylket og arbeider her med områda klubb utvikling, utdanning /vaksenopplæring/ studieringar på høgare nivå. Han har utdanning frå Norges Idrettshøgskule, økonomiutdanning og har m.a. vektalskurs i rettleiing og kompetanseutvikling.

I samhandling med mine ”kundar” som i stor grad er frivillige idrettsarbeidarar, er det viktig å opprette gode relasjonar. Å vere audmjuk og ikkje stille seg i ein ekspertrolle er viktig, men likevel også kunne gi av meg sjølv i situasjonar der min fagkunnskap er etterspurt. Her er det nødvendig å finne balansen mellom å lytte, stille spørsmål og få fram idear og refleksjonar hjå deltakarane og å gi råd og innspel på løysingar.

Når eg er ute i eit idrettslag, blir det forventa at eg i kraft av mi stilling kan vere ein ressursperson som kan hjelpe laga på vegen vidare. Eg vurderer min eigen fagkompetanse som rimeleg god i høve dei utfordringar eg har etter mange års erfaring med denne type arbeidsoppgåver.

På den andre sida har lært meg at metodikken for framtidskveldar gir stort engasjement, læring og utvikling ved å sørge for at deltakarane får delt sine erfaringar. Ei viktig erfaring er at idrettslags-medlemene får eit større eigarforhold til det resultatet dei er med å skape.

Dette oppnår eg ved å stille spørsmål og skape ein god dialog. Verktøyet (metaplan) legg til rette for å kunne gjere dette i større grad enn før, då møtesituasjonen ofte var meir prega av formidling i ein lærar-elev-rolle.

Eg opplever at kanskje blir sjølv prosessen like viktig som resultatet i form av ein utviklingsplan.

---

<sup>1</sup> Utdrag frå praksisoppgåve

I situasjonar der eg føler å lukkast bra med å skape ein god møteatmosfære med godt humør, likeverdige vilkår og eit klima prega av tillit og tryggleik, kjenner eg meg også trygg i rettleiar-rollen. Eg kan meir vere meg sjølv, arbeide med sjøltillit og ein indre tryggleik.

I denne samanhangen har eg erfart kor viktig det er å kome godt og riktig i gang med framtidskvelden. Virkemiddel er til døme å gi ein positiv tilbakemelding, skryte av noko ein veit laget er god på, ein eller fleire gode prestasjonar, god barneidrett eller andre sider ved lagsarbeidet som kan framhevast på ein ærleg og oppriktig måte.

Undervegs er det viktig å lære seg raskt fornamn på deltakarar og bruke namn gjennom dialogen, vere kongruent, bruke kroppsspråket ved å oppnå augekontakt, bruke kroppslege rørsler og flytte seg undervegs.

Når ein så får gode tilbakemeldingar etter ein gjennomført framtidskveld, er heimvegen ein sein vinterkveld kort sjølv om den er lang.

# Rettleiing - arena for kompetanseheving i trygdeetaten

- med blanke ark og fargestiftar til...

Monica Åsen Gjerald

Monica Åsen Gjerald er sosionom med grunnfag pedagogikk. Ho har arbeidd som sakshandsamar v/sosialkontor og barneverntenesta i Oslo, Voss og i Vik i Sogn , samt feltarbeidar v/Utekontakten på Voss. Har sidan august 2001 vore førstekonsulent ved Fylkestygdkontoret i Sogn og Fjordane. Går no på studiet "Rettleiing som leiingsverktøy" ved HSF og er rettleiar for 2 grupper med sakshandsamarar frå ulike trygdekontor.

Me som arbeider i trygdeetaten, opplever at store og djuptgripande endringsprosessar for tida pregar vår kvardag. Eg vil her konsentrere meg om det som omhandlar den direkte samhandlinga mellom brukarane og sakshandsamarane på trygdekontora.

## Brukarundersøkingar i etaten.

Etter omfattande brukarundersøkingar, er ein kome til at me klart har ein veg å gå når det gjeld å betre vårt samhandlingsmønster med brukarane. Undersøkingane viser at brukarane ynskjer sakshandsamarar som ser heilskapen i deira sak og at me har generell kunnskap om lovverket. Brukarane ynskjer sakshandsamarar på trygdekontora som har evne til å koordinere arbeidet omkring deira sak og som er gode til å kommunisere og samhandle med dei og ut frå den livssituasjon dei er i. For meg handlar dette om å møte brukarane med ei positiv haldning, at eg syner dei respekt og at eg brukar sunn fornuft saman med den kunnskapen eg må ha om det lovverket me forvaltar.

Trygdeetaten tek verkeleg resultatata frå brukarundersøkingane på alvor. Eit av dei store satsingsområda innan etaten i dag er såleis aktiv brukarmedverknad: Brukarane skal aktivt delta i eiga sak og vi som sakshandsamarar skal snakke med dei og ikkje om dei. Det er ikkje lenger slik at brukarane underteknar kravskjema og "så gjer vi resten". Ved praktisering av aktiv brukarmedverknad må eg endre mi tradisjonelle behandlarrolle i retning av òg å vere ein vegvisar, rådgjevar og rettleiar. Eg må i større grad vise veg, støtte opp om og leggje til rette for ein likeverdig dialog med våre brukarar, slik at dei blir oppmoda om

å eige og ta styringa over si sak, når dei er i stand til det. Vidare er det vår oppgåve å la brukarane sjølve få velje kva som kjennest rett for dei, når vi snakkar om motiveringsarbeid. Sett på spissen så skal me ikkje finne svara for dei, men stille dei gode spørsmåla slik at den enkelte brukar kjem fram til si eiga erkjenning om kva som er rett for den enkelte. Trygdekontora skal framleis stille krav til brukarane, utan at det kjem i motsetnad til aktiv medverknad. Såleis trur vi at brukarane verkeleg vil kunne oppleve kontakten med trygdekontoret som støttande og meningsfull.

## Kompetansebehov for å betre brukarmedverknaden.

Korleis tek etaten så tak i dette arbeidet? Me må nok erkjenne at trygdeetaten tradisjonelt har ord på seg for å vere byråkratisk og lite inviterande i høve deltaking i eiga sak. Det er mange brukarar opp gjennom åra som har blitt tekne aktivt med i saka si og som har møtt sakshandsamarar som er gode på samhandling og har mykje generell kunnskap. Likevel er det mange som har opplevd at samhandlinga mellom dei og trygdekontoret i hovudsak har vore skriftleg, og at trygdekontoret har innhenta opplysningar vedkomande saka utan at brukarane er gjort kjend med dette og innhaldet.

Den nye rolla vår krev at vi endrar vår mentale haldning til korleis samhandlinga mellom brukar og trygdekontoret bør gå føre seg. Det betyr at eg må bli betre kjend med kva haldningar eg sjølv har i møtet med brukarane og korleis eg eigentleg møter dei. Eg må bli betre kjend med kvar eg har mitt fokus: Er eg ein kontrollør? Inviterer eg til deltaking? Kva er det som er viktig, når eg kallar brukarar inn til samtale?

Aktiv brukarmedverknad handlar om å møte brukaren der han eller ho er. For å kunne gjere det, må eg, i tillegg til å ha kjennskap til eigne haldingar, fordomar, reaksjonsmåtar og veremåtar, mellom anna ha kunnskap om aktiv lytting, korleis stille gode spørsmål, korleis vere undrande og i det korleis kunne gjennomføre ein likeverdig og maktfri dialog med brukaren. Og ikkje minst: Når eg gjev informasjon, har eg eit bevisst forhold til kva for informasjon eg gjev og om denne informasjonen treff vedkommande eller ikkje? Ved å møte brukaren der han eller ho er, tek me dei på alvor, samstundes som me må vere i stand til å opne opp og gå inn i det som er viktig for brukaren saman med han/henne. For å klare dette, kan eg ikkje stengje av eigne kjensler og

opplevingar samstundes som eg ikkje skal "overøse" brukaren med mine egne opplevingar og erfaringar.

Nemnde innsikt vil eg kunne få i eit eigna fora, der eg får konstruktiv tilbakemelding på mi framferd, min faglege kunnskap og mitt etiske verdigrunnlag, som syner seg gjennom samtalar og øvingar. For å kunne samhandle godt, så må ein ha kommunikative eigenskapar. Kommunikasjonsteori kan lesast, men utøvinga av gode samtalar er noko ein ikkje kan lese seg til – ein må øve (les prøve og feile) over tid og med konkret tilbakemelding. Det er kombinasjonen mellom øving, tilbakemelding og refleksjon over handling og veremåte som aukar mi innsikt og som betrar mi samhandling med brukarane.

## Grupperettleiing som arbeidsform.

Samtalen som arbeidsform i trygdeetaten har såleis kome på dagsorden, der det blir gjennomført ulike tiltak i dei ulike fylka. Grupperettleiing som arbeidsform for å auka kompetanse ved bruk av samtalen, er eitt av dei tiltaka som no blir sett i gang i trygdeetaten i Sogn og Fjordane. Målet vårt er å yte god service og tenleg støtte og hjelp til publikum, ved å endre arbeidsform frå behandling til samhandling. For å kunne klare dette, må vi ta i bruk andre læringsformer enn det som tradisjonelt sett har vore brukt i etaten. Eg har peika på at vår samhandlingskompetanse vert auka i samspelet mellom utprøving og konstruktive tilbakemeldingar. Såleis meiner vi at rettleiing er ei eigna arbeidsform òg i trygdeetaten. Alle sakshandsamarane i trygdeetaten har difor fått tilbod om å delta i rettleiingsgruppe.

Dei som har meldt si interesse for å delta i ei rettleiingsgruppe, formidlar eit ynskje om å "ta eit steg i rett retning". Dei har alle mykje kompetanse og erfaring, men ser at dei treng påfyll: Dei ynskjer å bli meir klar over korleis dei er i møtet med brukarane. Dei ynskjer å ta tak i kvar dei set fokus i møtet med brukarane, og å lære meir om kommunikasjon og samhandling. Dei ynskjer å møtast i eit anna fora og dele erfaringar med kvarandre og dei ynskjer å ta på alvor det etaten no arbeider for, nemleg å setje brukaren i fokus, la dei aktivt få ta del i eiga sak og å sjølv bli betre på å møte brukarane der han/ho er.

Gjennom rettleiinga, vil deltakarane få konkret og konstruktiv tilbakemelding på korleis dei reagerer i ulike situasjonar, kva dei er gode på og kva dei kan bli betre på. Dei kan lære seg strategiar for å klarleggje og betre handtere situasjonar dei kvir seg til og få kunnskap om korleis dei reagerer/oppfører seg i slike situasjonar. Samstundes får dei prøve ut

sine positive og mindre positive sider eller veremåtar i eit trygt og ivaretakande miljø. Undervegs i rettleiingsprosessen fyller dei såleis opp verktøykassa si med meir eigna verktøy og kvittar seg med eller reduserer bruken av det verktøyet som ikkje er tenleg i det daglege arbeidet. Etter kvart vil dei bli tryggare på seg sjølv i dialogen med brukarane. Det kjem brukarane til gode, at dei tør å sleppe inn på seg og møte andre sine vanskar, utan å overidentifisere seg med brukaren.

## Igangsetjing av grupperettleiing.

Det er no starta opp 2 rettleiingsgrupper. Det er 5 sakshandsamarar i kvar gruppe og eg er rettleiar for gruppene. Sidan gruppene er heilt i startfasen, har me så langt hatt eitt avklaringsmøte, der me har snakka oss gjennom forventningar, tankar, ynskje, kva spelereglar gruppa skal ha, arbeidsmetode og ansvarsfordeling. Planen er å møtast ein gong kvar 4. veke, der me set av 4 timar (inkl. pause) kvar gong. Først har vi sett av tid fram til sommarferien, då arbeidet så langt skal evaluerast.

Eg gler meg veldig til å ta til med arbeidet. Deltakarane har lita/ingen erfaring med rettleiing som lærings-/arbeidsform, noko som gjev ei ekstra utfordring til meg i "å lose dei gjennom" på ein trygg og god måte. Håpet er at gruppene vil eksistere over noko tid og at deltakarane opplever det som meningsfylt og lærerikt. Samstundes er eg svært audmjuk i høve eigen kompetanse som rettleiar. Som student ved HSF ("Rettleiing som leiingsverktøy"), har eg god støtte i bakhand i form av forelesarar og eiga rettleiing i gruppe. Elles har eg vore så heldig å få rettleiing, medan eg var tilsett i 1. linetenesta i ulike kommunar, både i gruppe og individuelt, heilt sidan eg var ferdig utdanna sosionom i 1995 og fram til eg byrja i trygdeetaten i 2001. Eg har såleis fått rettleiing som eg vurderer som god og opplyftande og rettleiing som eg vil karakterisere som "helsefarleg", mellom anna fordi rettleiinga meir var til for rettleiar og ikkje meg som veggsekjar (den som ber om rettleiing). I ettertid ser eg at begge former har vore lærerike, sjølv om den fyrste klart er å føretrekkje. Elles har eg vore rettleiar for 2 sosionomstudentar.

Så får vi sjå korleis rettleiingsgruppene vil fungere. Slik eg ser det, er det ikkje berre gruppa sitt "indre liv" som avgjer i kva grad forsøket lykkast eller ikkje. Det er òg avgjerande i kva grad me greier å etablere ein aksept for å la sakshandsamarane i etaten "bruke tida si på" noko som gjerne ikkje umiddelbart syner att på statistikken. Sjølv er eg viss på at om rettleiingsgruppene fungerer etter intensjonen, så vil det påfyll og den "fristund" rettleiinga kan gje, betale seg både i form av fleire



fornøygde brukarar og sakshandsamarar med meir overskot til å takle ein hektisk og krevjande kvardag.

Trygdeetaten har mange utfordringar i det arbeidet som ligg føre oss. Me skal framleis vere resultatorientert, slik at brukarane våre får korrekte vedtak til rett tid. Likefullt handlar det om å setje den enkelte i fokus ut frå den enkelte sine premissar.

Rettleiing som arbeidsform i trygdeetaten er som eit blankt og ubrukt ark. Tenk så spennande og flott, og samstundes så vanskeleg! Me har utallige mogelegheiter ved val av form og farge, men kva for farge skal me velje fyrst?

# Serviceorientert brukarsamhandling

## - frå skranke til saksbehandling

Aud Kari Isane

Aud Kari Isane har jobba som underdirektør i trygdeetaten i Sogn og Fjordane og har der jobba mykje med utvikling av brukarorientering og servicetenking. Ho har òg erfaring frå Høgskulen og kommunal sektor. Frå 1.jan. 2003 er ho fylkesskattesjef i Sogn og Fjordane.

Eit viktig grunnlag for fornying av offentleg sektor og drift av tilknytte velferdstenester i framtida er at sektoren er rusta til å møte brukaren på ein god måte: Til verkeleg å sette brukaren i sentrum - ikkje etaten, fagtradisjonen, personalet eller sakshandsamaren. Til å gjere det einiskilde møtet med den som tenestene er til for, genuint godt.

### Bakgrunn

Våren 2002 gjekk 21 studentar opp til eksamen ved Høgskulen i Sogn og Fjordane i eit 10 vekttal studie med overskrifta sin ambisiøse tittel. Studentane var alle deltidsstudentar som til dagleg jobbar i offentleg sektor – i aetat, kommunalt servicekontor eller trygdeetat.

Gjennomføring av studiet var eit spennande forsøksprosjekt i eit samarbeid mellom trygdeetaten og Høgskulen i Sogn og Fjordane. Formelt arrangert som eit oppdragsprosjekt frå trygdeetaten.

Historia bak å utvikle 10-vektalsstudiet er knytt til fyndorda

- fornying av offentleg sektor
- brukarorientering
- serviceerklæring

Fornying av offentleg sektor som eit verkemiddel i å nå målet om å setje befolkninga og brukarane sine behov i sentrum var ein av Stoltenberg-regjeringa sine ambisjonar.

Utgjeving av serviceerklæringar for offentlege etatar har vore eit verkemiddel for å avklare forventningar ovanfor brukarane. Trygdeetaten var tidleg ute i så måte. Hausten 2001 fekk alle

innbyggjarane i Sogn og Fjordane etaten si serviceerklæring i posten. Dette som; "Kva kan du som brukar forvente deg av våre tenester?"

## Servicestudiet

Det er lett å meine noko om kva brukarane synest om jobben vi gjer, men å vite er noko anna. Trygdeetaten gjennomførte difor i 2001 ei stor brukargransking i alle kommunane i fylket. Med bakgrunn i resultatet av denne, valde etaten å satse på kompetanseheving av dei tilsette nettopp på korleis samhandle med brukarane. Studiet, som vart utvikla i samarbeid med høgskulelektor Marit Solheim, vart etterkvart kalla servicestudiet.

Studiet, 10 vektal over 3 semester, er delt i 3 modular på 4+4+2 vektal. Studiet vart lagt opp med fellessamlingar, lokale rettleingsgrupper og lokale kolokviegrupper samt individuelt arbeid. Trygdeetaten sine brukarar er ofte også brukarar av andre etatar. Tverretatleg samarbeid med fokuset på brukaren sine behov er ofte ei utfordring. I tillegg til det å fagleg setje fokus på tverretatleg samarbeid, ville det å vere studentar saman her kunne gje ein ekstra vinst ved å utvikle tverretatleg samarbeid blant studentane som faktisk er samarbeidspartar i dagleg virke.

Formålet med studiet var å vidareutvikle deltakarane sin kompetanse i service og samhandling med brukarar. Utdanninga har hovudfokus på relasjonen og kommunikasjonen mellom tenesteytaren og brukaren på individnivå. Studiet gjev praktisk handlingskompetanse i møte med brukar, auka innsikt i samhandlinga mellom brukar og tenesteytar, og auka forståing for rammene samhandlinga føregår innanfor. Studiet vektlegg utvikling av samhandlingsferdigheiter, relevans til eige arbeid, utvikling og endring i eigen yrkespraksis og auka medvit om eigne grunnhaldningar og verdjar.

Samspel mellom eigen arbeidspraksis, teoretiske studiar og praktiske øvingar har vore viktig i utvikling av den ønska kompetansen. Å verte klar over eigne verdjar, haldningar og etiske fundament i møte med brukaren kan vere vanskeleg og til tider smertefullt. Å vidareutvikle eiga innsikta i samhengane mellom verdival, kunnskap og handlingar i møte med ulike brukargrupper og enkeltbrukarar har vore viktig, likedan å få handlingskompetanse i høve til spenningar og dilemma i yrkesrolla. Kommunikasjon har vore eit viktig tema, både den verbale og den ikkje-verbale. Studiet har også fokusert på korleis rammefaktorane påverkar kommunikasjonen og korleis vi kan påverke desse. Det har òg vore lagt stor vekt på den vanskelege samtalen med grensesetjing, brukarar i sorg

og krise, konflikt, korleis takle klage og kritikk m.m.. Studentane har òg jobba mykje med å utvikle evne til kritisk refleksjon over eige arbeid.

Det er mange i jobb som tek vidareutdanning, studerar ulike fag og får auka kompetanse. Korleis denne kompetansen vert nytta i praksis er det ofte sett lite fokus på. Eit spesielt grep ved dette studiet var at to av vektta var via frå læring på individnivå til utvikling i organisasjonen. Fokuset her var korleis kultur, organisasjon og fysiske omgjevnader påverkar samhandling med brukar og kollegaer, korleis organisasjonen nyttar ny kunnskap og korleis brukarorientering kan fremmast gjennom endringsprosessar i organisasjonen.

Alle veit at leiarar har mykje å seie for kva handlingsrom som vert skapt og korleis endringar kan møtast, likeeins kva rom ny kunnskap får å utfolde seg i. Vi sette krav om at leiarane til dei som gjekk på studiet måtte delta på desse to vektta. Dette for å få til interesse for den nye kunnskapen studentane tileigna seg og dermed lettare gje rom for nødvendige endringar. Når arbeidsplassen kjøper utdanninga kan dette vere mogeleg å gjere. For å få størst effekt ut av vidareutdanning trur vi at det på dei fleste kontor er naudsynt å engasjere leiarane. Det er sikkert mogeleg å gjere dette på mange måtar. Å sette krav til at dei måtte ta to av vektta – delta på fellessamlingar og gjere arbeidskrav saman med studentane, var ein viktig del av studiet. I utgangspunktet såg vi at mange av leiarane engasjerte seg sterkt, nokre tok enda til eksamen.

## Oppsummering

For studentane var nok dette krevjande vektta. Det var lagt over tre semester både med tanke på at det arbeidsmessig skulle vere overkommeleg, men og sidan ein viktig del av studiet var knytt til å vidareutvikle eigne haldningar og handlingar i relasjonar mellom menneske. Dette kan ein som kjent ikkje berre lese seg til. Å bli god på dette krev prosessar som tek tid og refleksjon for å utvikle. Rettleiingsgruppene styrt av ein rettleiar var viktige element i å få til utvikling hjå den einskilde student.

Oppsummert kan vi seie at det som har vore spesielt i dette studiet er:

- kommunikasjons-, service- og brukarrettleiingskompetanse hos den som skal utøve den offentlege politikken som velferdstaten står for, sett inn i den konteksten dei står i både teoretisk og i praksis ved å knyte undervisningsopplegget tett til den daglege arbeidssituasjonen den einskilde er i og kva behov som finst i det einskilde kontor

- målgruppa er personar utan profesjonsutdanning
- det kan takast både som etter- og vidareutdanning
- knyter saman læring i organisasjonen og læring hos individet

Eit hovudelement i studiet er måten denne kompetansen vert tileigna på. Hovudideen her er at deltakarane har denne læringa tett integrert i det daglege arbeidet. Erfaringslæring er eit nøkkelord. Det å knyte eit studie så tett opp til jobbsituasjonen som vi la opp til var både utfordrande og krevjande. Samstundes må vel det å heile tida leite etter overføringsverdien mellom teorien ein lærer og arbeidet ein utfører vere eit av hovudpoenga når ein tek vidareutdanning i jobbsamheng. Å vere god på brukarsamhandling i teorien hjelper i alle fall brukarane lite viss denne kunnskapen ikkje vert utvikla og integrert i heile mennesket uttrykt i det ein møter brukaren. Det er det som er sannheitens augneblink. Det å få lov til å eksperimentere og spegle seg i medstudentar for å utvikle denne kunnskapen over 3 semester gav kompetanse det er uråd å lese seg til...

Høgskulen har mykje god kompetanse på rettleiing. Tradisjonen har vore å jobbe med rettleiing i høve til studentar og kollegaer. Brukarrettleiing som fag er det heller lite erfaring med både i HSF-systemet og nasjonalt. Korleis vil offentleg sektor vere rusta til å møte brukaren på ein god måte? Til verkeleg å sette brukaren i sentrum, ikkje etaten, ikkje fagtradisjonen, ikkje personalet eller saksbehandlaren m.m. Men om vi verkeleg vil vere i stand til å gjere det einskilte møtet genuint godt med den som tenestene er til for, vil vere ein av bærebjelkane om vi skal få til ei fornying av offentleg sektor, og om vi i framtida skal kunne drive desse velferdstenestene.

Å gjennomføre eit slikt studie som ein pilot er ei masse prøving og prøving. Det er under arbeid ei grundig evaluering. Eg skal ikkje føregripe resultatet av den. Det er imidlertid to vinklingar som er særspennande i dette.

- Frå læring hos individet til læring i organisasjonen. Korleis får heile arbeidsplassen del i den auka kompetansen hos den som tek vidareutdanning?
- Korleis kan ein lukkast i å gje auka handlingskompetanse i samhandling med brukarane gjennom personleg arbeid med eigne verdiar, etisk fundament, rettleiingsgrupper og refleksjon over eigne handlingsmønster?

## Vidare planar

Kva skjer så vidare? Blir det med dette eine kullet med studentar? Pr dags dato er ikkje fortsetjinga heilt fastlagt. Det ser ut som det vil bli ei vidareføring med noko tilpassa innhald . Det tverretatlege perspektivet vil truleg få eit enda sterkare fokus. Ei ny gruppe studentar vil truleg kunne ta studiet frå 2004.

“Et menneske har aldri med et annet menneske å gjøre,  
uten at han holder noe av dets liv i sin hånd.  
Det kan vere lite, en forbigående stemning, en opplagthet man vekker,  
En lidelse man fordyber eller lindrer.  
Men det kan også være forferdelig mye,  
Slik at det simpelthen står til den enkelte  
Om den andres liv lykkes eller ikke.”  
(K.E. Løgstrup)

# Bruk av korte, skriftlege studenttekstar i rettleiing av studentar<sup>1</sup>

Eva Try

Eva Try har erfaring som sjukepleiar/psykiatrisk sjukepleiar og som lærar i grunn- og vidareutdanning i sjukepleie/helsefag. Godkjent fagleg rettleiar i sjukepleieteneste av Norsk Sykepleierforbund. Ho har helsefag hovudfag og er tilsett som høgskulelærar ved Høgskulen i Sogn og Fjordane.

I eit innlegg ved Rettleiingskonferansen i 2001 fokuserte eg på moment frå ei pågåande analyse av studenttekstar i sjukepleieutdanninga. Analysa var ein del av hovudfagsoppgåva mi ved Universitetet i Bergen, helsefag hovudfag, pedagogikk/fagdidaktikk fordjuping, som vart levert januar 2002.

I analysen av 60 studenttekstar har eg utvikla to typar analysekategoriar i ein kvalitativ fortolkingsprosess (hermeneutisk/fenomenologisk/konstruktivistisk). Den eine analysekategorien viser at studenttekstane med ei vid forståing av sjangeromgrepet kan delast i fire grupper.

- Gruppe 1: 27 forteljingar.
- Gruppe 2: 11 refleksjonsnotat.
- Gruppe 3: 11 refleksjonsnotat med innslag av forteljingar.
- Gruppe 4: 11 dialogar.

Den andre analysekategorien er sju ulike tema i faget psykiatrisk sjukepleie, som eg fokuserte lite på i innlegget.

I ei utdanning må studentane levere obligatoriske arbeidskrav og oppgåver, der det er vanleg at rettleiinga frå lærar særleg konsentrerer seg om dei større oppgåvene, til dømes fordjupingsoppgåve/hovudoppgåve. Eg problematiserte at studentar i ei utdanningssituasjon må innfri ei rekkje ulike sjangerkrav utan at høgskulen i særleg grad har merksemd mot at ulike fagtradisjonar (naturvitskap, humanvitskap og samfunnsvitskap) nyttar ulike sjangerkrav. Slik eg ser det kan det vere eit uttrykk for at høgskulen sitt kunnskapssyn i særleg grad favoriserar teoretisk kunnskap og i mindre

---

<sup>1</sup> Frå innlegg på sesjon B: "Praktiske og teoretiske perspektiv på studentrettleiing" ved rettleiingskonferansen 17.oktober 2001

grad studentanes erfaringskunnskap. På bakgrunn av Dreyfus og Dreyfus (1999) sin kompetansestige er det vanleg å sjå på studentar som novisar som har avgrensa, oppstykk og lite heilheitleg kunnskap. Eg las opp ulike studenttekstar frå gruppe 1, 2 og 4 som fokuserte på konkrete situasjonar studentar har erfart i sin psykiatriske praksis, som etter mitt syn viser ein mykje meir kontekstuell kompetanse hos studentane enn novise-synet beskriv.

Som ein konsekvens av mine funn argumenterte eg for å løfte fram for studentar i ei utdanning ulike språklige konstruksjonar slik at dei blir kjende med ulike sjangrar. I tillegg peika eg på at bruk av forteljingar i høgare utdanning kan nyttast meir, både som skriftlege arbeidskrav og som utgangspunkt for fagleg veiledning i gruppe. Forteljing er ein kjend sjanger, og får etter mitt syn fram både levande kunnskap, etiske dilemma og spørsmål hos studentane på ein god måte.

### Litteratur:

Eva Try (2002): "(..) Jeg er ikke kompetent til å stanse folks åpenhet (..)" En studie av fortellinger og andre tekster fra psykiatrisk praksis i sykepleierutdanningen. Hovedfagsoppgave i helsefag hovudfag, pedagogikk/fagdidaktikk fordypning. Det medisinske fakultet og Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen



# Større mangfold - utvikling av nye perspektiv?

Ei vurdering av erfaringar med ei breitt og tverrfagleg orientert rettleiarutdanning

Marit Solheim og Ingrid Fossøy

Høgskulen i Sogn og Fjordane (HSF) var mellom dei første høgskulane i landet som ga tverrfagleg orienterte rettleiarstudium. I denne artikkelen vil vi presentere erfaringar i høve til dei tilboda vi har hatt lengst: Innføringskurs i rettleiing, 9 studiepoeng, og Vidareutdanning i rettleiing, 30 studiepoeng. Desse studietilboda er resultat av eit samarbeid på tvers av tre avdelingar i høgskulen; Avdeling for helsefag (AHF), Avdeling for lærarutdanning (ALU) og Avdeling for samfunnsfag (ASF).

Studiet Vidareutdanning i rettleiing, kan gjennomførast som deltidsstudium over 2 semester og gir samla 30 studiepoeng. Studiet er utvikla med utgangspunkt i to rammeplanar: "Rammeplan for pedagogisk veiledning", modul 1 og 2, og "Rammeplan for vidareutdanning i praksisveiledning innen helse- og sosialfag". Fellesdelen utgjer 24 studiepoeng (åtte vekttal), medan seks studiepoeng (to vekttal) er separate for høvesvis lærarar og resten av studentgruppa. Dersom ikkje anna er spesifisert, er det dette tilbudet vi viser til i denne artikkelen. Talet på studentar ved dette studiet er om lag 20.

Eit Innføringskurs i rettleiing, som utgjer ni studiepoeng, tilsvarar modul 1 i "Rammeplan for pedagogisk veiledning", og har 50 studieplassar. Målgruppa er primært øvingslærarar, praksisrettleiarar og kontaktsjuepleiarar knytt til HSF. Innføringskurset kan gå inn som ein del av 30-poengsstudiet. Studentane på innføringskurset og studentane som tek 30-studiepoeng har felles samlingar i stor gruppe og i mindre lokale grupper.

Det vil vere ulike motiv for å utvikle utdanninga i retning av større breidde og med vekt på eit tverrfagleg perspektiv. Endringane som er gjort undervegs har sin bakgrunn i mange ulike tilhøve: Faglege og pedagogiske vurderingar, interne tilhøve i høgskulen, behov i regionen, studentrekruttering og geografiske omsyn.

Ei tverrfagleg og brei utdanning er ikkje automatisk positivt - sjølv om det kan synast slik når vi ser på dei mange nye tverrfaglege utdanningstilboda i dag. Kva er eigentleg fordelane med ei brei og tverrfagleg orientert utdanning, utover at vi kan rekruttere frå eit større utval grupper og at fleire får eit studietilbod lokalt? Dette er i seg sjølv vesentleg, men spørsmålet må sjåast i samanheng med fagleg-pedagogiske vurderingar. Desse momenta vert gitt størst merksemd her.

Eit studietilbod kan framstå breitt og tverrfagleg orientert på ulike måtar eller i høve til ulike dimensjonar. Eit studium kan også vere breitt eller tverrfagleg på nokre område, og smalt eller spesialisert på andre felt. Utdanningstilbodet i rettleiing ved HSF har utvikla seg frå å vere eit smalt tilbod til å bli eit breitt og tverrfagleg orientert rettleiarstudium i høve til fleire sentrale dimensjonar. I den vidare drøftinga ser vi nærare på fire av desse dimensjonane:

- Studentgruppe
- Kva type vegsøkjjar studiet fokuserer på
- Innhald
- Samarbeid mellom ulike faglærargrupper

## Studentgruppe

Før høgskulesamanslåinga i 1994 hadde både ALU og AHF monofaglege rettleiingsutdanningar, og alle profesjonsutdanningane hadde korte kurs i rettleiing. AHF hadde vidareutdanning i rettleiing som del av det ordinære studietilbodet. Dette studiet heldt fram ved samanslåinga. Frå 1995 vart studiet tverrfagleg for helse- og sosialpersonell, og det vart starta eit samarbeid mellom AHF og ASF på fagplannivå. Frå 1996 har det vore eit formelt samarbeid mellom ALU, ASF og AHF om dette studiet, og i 1997 kom lærarane inn som ei stor og viktig målgruppe.

Målgruppa i dag er pedagogar, sosial- og helsearbeidarar, og andre tilsette i tenesteytande etatar, samt organisasjonar som arbeider med rettleiing. Dei fleste studentane kjem frå skule- og velferdssektoren.

Ulike erfaringar, perspektiv og kunnskapar kan nyttast som ei rik kjelde for læring. For å oppnå det, må klimaet i studiet, samt undervisnings- og arbeidsformer vere prega av dialog der studentane kan lære av kvarandre, om kvarandre og om seg sjølv. Både studentevalueringane og våre eigne

vurderingar tyder på at vi har lukkast med dette. Følgjande sitat frå evalueringa av studiet våren 2000 kan tene som illustrasjon:

- "...vi har ulik bakgrunn, som profesjon og med hensyn til erfaring/praksis. Gjør det mer spennende. Vi tenker ikke "likt".
- "Fint å vera saman med andre yrkesgrupper! Utviklande og oppklarande i forhold til deler av studiet (kommunikasjon, relasjon til "virkelegheita", sams problemstillingar)."
- "Tverrfagleg studentgruppe er bra, fordi ein ser at det stort sett er same type problem ein strir med. Gjev òg forståelse for andre yrkesgrupper."

Vi legg i studiet vekt på moglege felles problemstillingar for dei ulike yrkesgruppene, og synleggjer korleis ulike perspektiv på t.d. læring og rettleiing kan nyttast av ulike profesjonar eller i ulike samanhengar. Det er lærerikt og overraskande for mange av studentane å oppdage korleis vitenskapsteoretiske strøymingar, etisk teori og samfunnsutviklinga generelt pregar både utdanningane og den aktuelle debatten i ulike sektorar av samfunnet.

For å få ein konstruktiv dialog i studentgruppa, bør ulikskapane vere så store at ulike personar eller grupper bringar inn nye perspektiv. Dette er vanlegvis ikkje noko problem i ei tverrfagleg gruppe. At studentane har ulik kunnskapsbakgrunn, inneber at dei kan vere "stillas" for kvarandre i læringa. På same tid må likskapane vere så store at studentane forstår sentrale område av andre faggruppers terminologi og perspektiv, og at ein evnar å dra parallellar frå t.d. ein sosionom-kontekst til ein ergoterapeut-kontekst, og frå teori til eigen praksis. I ein slik dialog vil den enkelte også måtte bli meir medviten eigen språkbruk og eigne forståingsmodellar, og mange må arbeide med korleis dei kan kommunisere desse til andre yrkesgrupper. Dette er eigenskapar som også er viktige å ha i eit tverrfagleg og tverretatleg samarbeid.

Ut frå vår erfaring bør ikkje ei yrkesgruppe dominere studentgruppa. Det er ein fordel med ei viss fordeling mellom yrkesgruppene og kva dei arbeider med, for å fremje mangfaldet i dialogen. Det har tidlegare vore felles innføringskurs i rettleiing (9 studiepoeng) for øvingslærarar i barnehage og skule. På desse samlingane var mange av deltakarane opptekne av at døme frå praksis og pensumlitteratur måtte vere likeleg fordelt mellom dei to yrkesarenaene. Denne polariseringa mellom yrkesgrupper har vorte ei mindre relevant problemstilling i og med at det no er mange ulike yrkesgrupper i studiet.

Konflikter mellom yrkesgrupper som er eit velkjent fenomen i arbeidslivet har jamt over dårlegare kår i ei utdanning enn i ein konkret arbeidssituasjon. I utdanningssamanheng kjem studentane bort frå meir eller mindre fastlåste posisjonar i eigen arbeidssituasjon og diskusjonar om gråsoner og ressursfordeling relaterte til eigen kvardag. Einar Aadland (1994) skriv om å "øva seg på å vera saman". Vidareutdanninga i rettleiing er, som sitata frå studentane viser, ein arena for denne typen øvingar.

Generelt ser det ut til at studentane oppdagar at andre sektorar og yrkesgrupper har større breidde i funksjonar og meir samansette oppgåver enn ein var klår over. Studentane erfarer at dei har mange felles problemstillingar, trass i at det også er mykje som er ulikt. Dette fører gjerne til at respekten for kvarandre aukar.

I eiga yrkesutøving rettleier studentgruppa som regel personar som arbeider med same fag som ein sjølv, eller dei rettleier på område der dei har spesialkompetanse. Gjennom rettleiingsøvingar i tverrfaglege grupper rettleier allmennlæraren fysioterapeuten og barnevernspedagogen rettleier sjukepleiaren. Svært mange studentar løftar fram positive erfaringar relatert til denne typen rettleiing, som for mange inneber ei lærerik og ofte også overraskande perspektivering av aktuelle saker.

## Kva type vegsøkjjar studiet fokuserer på

Begge rammeplanane fokuserer primært på rettleiing av studentar. Ei slik avgrensing representerer ei smal tilnærming når det gjeld type vegsøkjjar.

Fokuseringa på denne målgruppa vart etter kvart ei tvangstrøye, både for studentane og oss som underviser. Slik rettleiing vert tematisert i studiet, kan store deler av teori og arbeidsmåtar innan rettleiing implementerast i møte med ulike kategoriar vegsøkjjarar. Undervisning og læring er ikkje lenger eit fenomen avgrensa til skulen og til barn og unge. I takt med eit auka fokus på livslang læring, læring i arbeidslivet, fagleg-personleg utvikling og ei generell dreining mot ei større brukarorientering, er rettleiing relevant i møte med ulike målgrupper.

Dei fleste studentane rettleier fleire enn ein kategori vegsøkjjar i arbeidet sitt. Til dømes rettleier dei både studentar og brukarar. I studiet fokuserer vi no på ei breiare målgruppe for rettleiing, noko vi er mykje meir komfortable med. Dette medfører at studiet i liten grad fokuserer

på det faglege innhaldet i det deltakarane i studiet skal rettleie om, eller spesielle sider ved ulike målgrupper sine lærebehov eller situasjon. Vi føreset at studentane har kunnskap eller grunnlag for utvikling av kunnskap om innhaldet i det rettleiinga skal dreie seg om. Den grunnleggjande haldninga om å ta utgangspunkt i vegsøkars læreføresetnader eller praktiske yrkesteori er heilt sentralt i rettleiingstenkinga og rettleiingsstrategien som dannar basis i studiet.

I undervisninga reflekterer vi over likskapar og særtekk ved ulike målgrupper, og kva følgjer dette kan få for rettleiinga. Til dømes vil makttilhøvet mellom rettleiar og vegsøklar vere annleis om vegsøklar er ein student enn om det er ein kollega. Gjennom slike samanlikningar, kan viktige særtrekk ved dei aktuelle målgruppene bli perspektivert.

Gjennom å ikkje fokusere særskilt på ein kategori vegsøklar, misser vi også noko. I fellesdelen i studiet vil det ikkje vere plass til å gå inn i til dømes utfordringar som ligg i å rettleie elevar, eller særigne problemstillingar knytt til pasientrettleiing. Ein slik profil på utdanninga gir også lite høve til å drøfte saka rettleiinga dreier seg om, eller det vi rettleier om. Dette vil sjølvsagt også verke inn på rettleiinga, og er viktige rettleiingsfaglege spørsmål. Vidare kan ulike dimensjonar bli usynleggjorde, til dømes maktdimensjonen, som er meir aktuell i nokre rettleiingsrelasjonar enn andre.

Faren for å bli for "kontekstlaus" i studiet bøter vi på med å legge forholdsvis stor vekt på didaktiske vurderingar og oppøving av desse. Vidare har studentane eigen rettleiingspraksis. I både det skriftlege og praktiske arbeidet knytt til praksis legg vi vekt på at studentane skal gjere vurderingar relatert til den konkrete rettleiingssituasjonen. Det er også lagt opp valfritt pensum. Her kan studentane om dei ønskjer det fordjupe seg i litteratur knytt til særskilde typar vegsøklarar.

## Innhald

Ved utarbeiding av nye fagplanar (1996-1997) føretok vi ei nøye analyse og samanlikning av dei to aktuelle rammeplanane. Med bakgrunn i at det var første gongen vi utvikla eit tverrfagleg rettleiingstilbod, var det eit overordna mål for oss å konstruere ein fagplan bygt på eit prinsipp om sterk grad av lojalitet mot rammeplanane. Det var viktig for oss å vere tydelege på at intensjonane i begge rammeplanane vart ivaretekne.

Dei nemnde rammeplanane inneheld nokre moment som hemma ei brei og tverrfagleg orientert utdanning, fordi dei fokuserer på særigne

problemstillingar knytt til høvesvis skule og lærarrolla, samt helse- og sosialtenesta. Likevel inneheld planane fleire felles element. Studiet er som gjort greie for i innleiinga bygd opp som ein Y-modell, der 24 studiepoeng er felles for dei ulike studentgruppene. Fellesdelen omfattar følgjande hovudemne:

- Rettleiingsteori og rettleiingsmetode
- Profesjonsutdanningar og yrkeskunnskap
- Pedagogisk grunnlag for rettleiing

Som vi ser, er studiet breitt og tverrfagleg når det gjeld innhald. Vi legg også stor vekt på det pedagogiske grunnlaget for rettleiing, som didaktikk og grunnlagstenking. Dette går på kostnad av mellom anna fokus på innhald i rettleiing og meir metodiske tilnærmingar.

Denne vektlegginga av ulike emne i tillegg til rettleiingsteori og -metode, mellom anna kunnskap i didaktikk, tilbyr studentane modellar og omgrep som er fruktbare å nytte i planlegging, gjennomføring og evaluering av rettleiing. Ei slik vektlegging medfører at rettleiing vert sett inn i ein større samanheng. Dette fremjar etter vårt syn reflektert bruk av rettleiing som ein av fleire tilnærmingar til læring.

Erfaringane så langt syner at dette er innfallsvinklar studentane ikkje primært forventar å lære noko om i ei rettleiingsutdanning. Dei fleste ønskjer å lære mest om framgangsmåtar og kommunikasjonsformer i rettleiing. Vi meiner at dette er ein sentral del av rettleiingsfeltet, men det kan ikkje stå åleine. Dette "oppdagar" også studentane gradvis gjennom studiet, ved at dei i aukande grad ser relevansen av fag som etikk, pedagogisk grunnlagstenking med vidare.

Eit studium kan vidare vere breitt eller smalt i høve til rettleiingstradisjonar og -metodar som vert vektlagt i utdanninga. Basis når det gjeld rettleiingstenking i vårt studium er Lauvås og Handals (1999, 2001) "handlings- og refleksjonsmodell". Slik vi ser det, dreiar denne litteraturen seg like mykje om kunnskaps- og læringsteori som om rettleiing. I innføringskurset i rettleiing (9 studiepoeng) er det i hovudsak denne vi nyttar. På 30-poengstudiet har vi i tillegg gradvis lagt meir vekt på eit systemteoretisk perspektiv på rettleiing. Dessutan kan studentane velje å få ei innføring i gestalttradisjonen via konfluent pedagogikk. Gjennom vektlegginga av ulike retningar i rettleiing, signaliserer vi at det ikkje er ein tradisjon eller metode som er "Den Rette". Dette fremjar etter våre vurderingar reflektert bruk av ulike verktøy eller strategiar i

rettleiing. Vi legg også vekt på at studentane skal problematisere eller ha eit kritisk perspektiv på ulike innfallsvinklar til rettleiingsfeltet.

Det er eit vesentleg poeng at innhaldet i studiet vert knytt til den enkelte sin arbeidssituasjon og rettleiingspraksis. Utover ei deling av gruppene i enkelte delar av undervisninga, vert slike spesifikke sider ivaretekne på ulike måtar:

- Lokale tverrfaglege rettleiingsgrupper som har faste samlingar gjennom heile studiet. Det vert her teke utgangspunkt i konkrete situasjonar eller problemstillingar i eiga rettleiing.
- Eigen praksis og ulike skriftlege dokument knytt til denne
- Valfritt pensum
- Heimeeksamen der teori og egne erfaringar skal inkluderast

I starten hadde vi som intensjon å gjennomføre større delar av undervisninga separat for dei to gruppene, m.a. med tanke på å fokusere det spesifikke for dei ulike yrkesgruppene og arbeidet deira. Dette gjaldt mellom anna delar av etikkundervisninga. Etter framlegg og ønskje frå studentane vart undervisninga organisert og gjennomført i fellesskap. Argumenta frå studentane var at felles undervisning ville skape større interesse og engasjement.

## Samarbeid mellom ulike faglærargrupper

Representantar frå dei deltakande avdelingane samarbeider om alle fagplanrevisjonar. Også når det gjeld dei eksterne undervisarane legg vi vekt på å tenkje fagleg breidde.

Årsakene til dette er for det første at utdanninga skal ha tilknytning til dei aktuelle avdelingane som gjennom dette tilbyr ein brei kompetanse på undervisningssida. Det er også eit viktig pedagogisk poeng her: Gjennom at vi arbeider saman på tvers av fag og yrke, signaliserer vi at dei ulike yrkesgruppene har ein del felles problemstillingar knytt til rettleiing. Vi signaliserer også at tverrfagleg samarbeid er fruktbart og viktig, og at ulike yrkesgrupper og perspektiv kan utfylle kvarandre. På delar av undervisninga prioriterer vi å ha to lærarar der undervisarane har ulik fagbakgrunn og der dei medverkar til å knyte trådar frå kvar sitt felt. At vi saman står bak rettleiingstilbodet, medfører også større legitimitet i dei ulike studentgruppene.

Vi som underviser synest at det er inspirerende å arbeide tverrfagleg og tverretatleg. Vi vert kreative saman, og vi lærer av kvarandre. Profesjonane og tradisjonane i dei ulike fagmiljøa og kompetansen til enkeltpersonar utfyller kvarandre.

Vi ønskjer å samarbeide om dette, og høgskulen framstår totalt sett med betre og meir allsidig kompetanse på området enn om den enkelte avdeling skulle stå kvar for seg.

Dei fleste som er med i fagplanarbeidet og som underviser i studia, har berre ein mindre del av stillinga si knytt til studiet. Ein føresetnad for å få til eit samarbeid mellom desse, er at det er nokon som har eit særleg ansvar for å koordinere. Den tverrfaglege modellen på tvers av avdelingane i høgskulen medfører koordineringskostnader både på fagleg og administrativ side. Det hadde vore meir kostnadseffektivt om ei avdeling hadde hatt det fulle ansvaret for utdanninga.

Dei ulike samarbeidsgevinstane veg opp for dette. Vi tenkjer her både på betre studiekvalitet, betre studentrekruttering og læring på organisasjonsnivå i høgskulen. Samarbeidet som her er utvikla på tvers av avdelingar fremjar også samarbeid og felles forståing relatert til andre deler av verksemda.

## Oppsummerande vurderingar og planar framover

Etter å ha gjennomført ei brei og tverrfagleg orientert utdanning over fleire år, ønskjer vi å utvikle utdanninga ytterlegare i denne retninga. Vi har no ein del erfaringar å byggje på, ikkje minst er studiet grundig og positivt evaluert over tid. Vi ønskjer å lage ein fagplan som gir ei meir fleksibel konkretisering av rammeplanane. Mellom anna ser vi for oss ein vesentleg auke av den valfrie pensumlitteraturen. Dette gjev større høve til å fordjupe seg i det som er relevant for eige arbeid og interesser.

Ei utviding av studentgrupper fører også med seg ei utviding av målgruppene for rettleiing. Ei følge av dette er at innhald i studiet og pensum også bør justerast. Breidda i studentgruppa har òg skapt ein synergieffekt ved at vi når fleire yrkesgrupper og etatar. Det er auka etterspurnad av kurs både av kortare og lengre omfang frå ulike organisasjonar, yrkesgrupper og etatar. Fleire av desse kursa er det som kan kallast skreddarsaum, der vi utviklar innhald, arbeidsformer og organisering tilpassa oppdragsgjevar sine prioriteringar og læringsbehov.

Det bur om lag 100 000 menneske i Sogn og Fjordane. Med ei så lita befolkningsgruppe er det ikkje realistisk å etablere for spesialiserte



tilbod. Kostnadene blir for høge, og vi har ikkje tilstrekkeleg grunnlag for tilfredsstillande studentrekruttering. Men desse rammefaktorane kan sjåast på som eit positivt press, i retning av å finne nye løysingar. Vår samla vurdering er at ei brei og tverrfagleg orientert rettleiarutdanning først og fremst er ein styrke.

I norsk målestokk er vi ein mellomstor høgskule. Det inneber at vi, trass i relativt store geografiske avstandar, lettare blir kjende på tvers av avdelingsgrensene.

I staden for å utvikle konkurranse og fogderistrid mellom regionane i fylket, er det mogleg å få i stand tilbod som alle tener på. Det er fleire døme på at eksterne oppdragsgjevarar ønskjer eit tverrfagleg samansett tilbod, sjølv om det faktisk medfører at opplegget vert mindre "skreddarsydd" for den aktuelle etaten eller yrkesgruppa.

Det har vore ønskje om og stor vilje til nærare samarbeid om rettleiarstudiet på fleire nivå i høgskulen. På institusjonsnivået har direktøren spesielt hatt syn for eit avdelingsovergripande samarbeid. Også leiinga på avdelingsnivået har synt positiv interesse og ivra for ei koordinering av tilbodet. På personnivået eller faglærarnivået har haldningane samla sett vore noko variable. "Kan det kome noko godt frå Nasaret?"-tenking har meir eller mindre eksplisitt vore ytra i ulike samanhengar. Såleis registrerte vi i starten ein viss skepsis til at Avdeling for helsefag både skulle administrere og ha den faglege leiinga av studietilboda. Slik vi tolkar det, var denne skepsisen på mange måtar eit uttrykk for ei viss redsle for at Avdeling for helsefag skulle "kuppe" rettleiingsfeltet i høgskulen. Det vart òg registrert ein viss otte for at ei faglærargruppe med helsefagleg bakgrunn ikkje hadde den naudsynlege kompetansen til å ha hovudansvaret for undervise dei andre yrkesgruppene. Også på Avdeling for helsefag var det røyster som hevda at sjukepleiefagleg rettleiing ikkje hadde fellestrekk med rettleiing i lærarutdanninga, i høve til sosialt arbeid eller anna rettleiing.

Den avgjerande faktoren som førte til at vi har lukkast med å etablere ei brei, tverrfagleg orientert rettleiarutdanning, er truleg det faktum at nokre faglærarar har hatt tru på og vilje til eit nærare og avdelingsovergripande samarbeid. Dette var i hovudsak faglærarar med formell kompetanse i rettleiing og som tidlegare hadde hatt undervisningsoppgåver på dei ulike rettleiingstilboda. Desse personane har hatt ei forståing av at rettleiing som fagfelt har mange felles element på tvers av ulike fagområde, synspunkt som er verifiserte og forsterka gjennom samarbeidet.

Det går føre seg ulike prosessar samtidig innan rettleiingsfeltet. På same tid som det vert utvikla nye teoriar og modellar, og det på dette som på andre felt skjer ei spesialisering, hentar heile feltet inspirasjon frå generell vitskapsteori, læringsteori, kommunikasjonsteori og filosofi. Ulike tradisjonar og rettleiing utvikla innan ulike felt hentar også i aukande grad inspirasjon frå kvarandre. Vi ser at ulike retningar i rettleiing, gjerne utvikla innanfor spesifikke fag eller profesjonar, også rettar blikket mot andre tradisjonar innan rettleiing. Likevel ser vi her eit potensiale for vidare utvikling.

Når vert studentane sine læreføresetnader for ulike, og språket og røyndomsoppfatninga til deltakarane så forskjellige at ulikskapane vert ein hemsko i læringa? Dette kan vi ikkje gje noko klart svar på. Ei sentral problemstilling her er tilhøvet mellom generell og kontekstuell kunnskap, og i kva grad det er studentane eller lærarane, gjennom t.d. utforming av arbeidskrav, pensumlitteratur med vidare, sitt ansvar å dra trådar frå det generelle til det konkrete og kontekstuelle. Vi meiner at dette ansvaret bør fordelast. Dette gjer undervisningsarbeidet nokså krevjande. Spørsmålet må også sjåast i samanheng med i kva grad utdanninga er tverrfagleg og brei innan andre dimensjonar, som målgruppe og innhald.

Ei brei og tverrfagleg utdanningsmodell er på ulike måtar robust. Men på ei anna side kan modellen også vere sårbar til dømes om avdelingane manglar undervisningspersonell. Det kan då vere fare for at dei prioriterer reint interne oppgåver først. I slike situasjonar har vi vore fleire gonger, og vi erfarer at vi må kjempe for kvaliteten i denne typen avdelingsovergrepande prosjekt. Dette illustrerer det sentrale i at samarbeid i tillegg til formelle vedtak også er basert på ein psykologisk kontrakt, kjenneteikna av gjensidig tillit og solidaritet.

## Litteratur

Handal, Gunnar og Lauvås, Per (1999): På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere Cappelen Akademisk Forlag.

Lauvås, Per og Handal, Gunnar (1990): Veiledning og praktisk yrkesteori. J.W. Cappelens Forlag.

Adland, Einar (1994): Kultur i helse-, sosial- og utdanningsorganisasjonar. Samlaget.

## Rettleiarutdanning - er det noko for deg?

Redaksjonen har hatt ein hyggeleg prat med tre studentar som studieåret 02/03 er studentar på studiet Rettleiing som leiingsverktøy. Studentane er:

Annbjørge Geithus Lereim som er Fylkeshovudverneombod, vald av alle tilsette i Sogn og Fjordane Fylkeskommune.

Monica Åsen Gjerald, 1.konsulent på Fylkestrygdekontoret

Alfred Haukeland, lærar i kokkefag ved Luster vidaregåande skule.

### Kvifor valde de å ta utdanning innan rettleiing?

Monica er utdanna sosionom. Ho seier at interessa for fagfeltet har ho hatt frå ho tok grunnutdanninga si. Men hovudårsaka til å ta denne vidareutdanninga var ynskje om å bli ein betre rettleiar. Ho er dagleg i kontakt med både sakshandsamarar og brukarar pr. telefon, samt at ho reiser ut for å møte sakshandsamarane på trygdekontora i opplæringsssamanheng. Ho ser at vidareutdanninga gir henne kompetanse som ho kan bruke i sitt daglege arbeid.

Annbjørge har arbeidd mange år både i grunnskule og vidaregåande skule, men no er ho hovudverneombod i Fylkeskommunen. Ho søkte studiet først og fremst for å få fagleg påfyll. Som tidlegare øvingslærar hadde ho fått kjennskap til fagfeltet, og følte at rettleiing var noko ho gjerne ville få meir kunnskap om. Ho opplever studiet som høgst relevant anten ho jobbar som hovudverneombud, lærar eller øvingslærar.

Alfred har arbeidd mange år i vidaregåande skule. Han seier at hovudmotivasjonen låg i lysta til å skulera seg i høve til "den nye lærarrolla" – som legg meir vekt på læraren som rettleiar enn læraren som formidlar. Han opplever at han tek ei utdanning som gir han auka kompetanse både i høve til å samhandle med kollegane og med elevane.

### Kva meiner de om studiet?

Alle tre er heilt einige om at dei går på eit svært interessant studium. Dei opplever at studiet gir dei personleg utvikling og ein fagleg kompetanse som er svært nyttig for alle tre, sjølv om deira daglege oppgåver er ulike. Dei er svært godt nøgde både med innhald og organisering av kurset.

Dei tykkjer at førelesarane er svært dyktige. Det gjeld både lærarane frå HSF, og dei eksterne førelesarane. Det er inspirerende t.d. å høyre førelesarane som har skrive lærebøker og få ulike vinklingar på fagstoffet frå personar som er så godt oppdaterte på fagfeltet. Studentane nemner vidare at det er særskilt motiverende at dei kan få velje prosjektoppgåve som er nær knytt til arbeidsplassen deira og at dei har sin eigen arbeidsplan/praksisplan. Eit anna positivt trekk med denne type utdanning, er at dei i studiet møter så mange ulike yrkesgrupper, noko som gjer studiet spesielt interessant.

Og så må intervjuaren lova å skrive at dei går i ein kjempefin klasse med eit godt klassemiljø. Her er det rom for ulike syn, det er ingen som har det eine "rette" svaret. Dei set og pris på at det vert lagt vekt på at studentane skal gjere seg nytte av kvarandre som ressursar. "Og så må me heile tida jobbe med oss sjølve, vår eiga utvikling. Det er svært nyttig at me må gjennomføre så mange praktiske øvingar". Annbjørg legg vekt på at sjølv om ho har mange års arbeidserfaring, så har studiet gjort henne bevisst på mange ting som ho ikkje har reflektert over tidlegare. Monica seier at det er først i løpet av studiet og som ein del av praksisarbeidet at ho har fått høve til å starte opp med rettleiingsgrupper for sakshandsamarar frå trygdekontora. Annbjørg gjennomfører rettleiing med grupper av verneombod og Alfred gjennomføre rettleiing på sin arbeidsplass i høve til praksiskravet i studiet.

Er det noko anna de ynskjer å kommentera?

Annbjørg og Monica vil gjerne understreke at det er svært inspirerende og motiverende å oppleve god støtte frå arbeidsgjevar. Dei får både permisjon for samlingane og stipend. Dei trur at arbeidsgjevar verkeleg ser kor nyttig det er å gje sine tilsette auka kompetanse innafor rettleiingsfeltet. Monica seier at før ho starta på utdanninga, så vurderte ho det slik at kompetanse innafor rettleiing var noko trygdeetaten kan gjere seg nytte av, noko hennar overordna har stadfesta (og som er grunnlaget for at ho får økonomisk stønad til kurset).

Så langt har det ikkje vore tradisjon i trygdeetaten å nytte rettleiing som arbeidsform. Sakshandsamarane si rolle er i endring, ved at brukarane meir skal delta aktivt i eiga sak. "Vi skal vere vegvisarar – noko som igjen krev at vi aukar vår samhandlingskompetanse. Det er her vi ser at grupperettleiing legg til rette for å få eit samspel mellom utøving og tilbakemelding som igjen gjev oss betre innsikt i korleis me verkeleg er i møtet med brukarane", seier Monica.

Noko desse studentane undrar seg over er at det er så fåe representantar frå skule og barnehage. For sjølv om dei tykkjer det er særst interessant å møte ulike yrkesgrupper som sjukepleiarar, sosionomar, barnevernspedagogar o.a., så undrar Alfred og Annbjørg seg over at det dette året berre er to lærarar og ein førskulelærar på kurset. Kvar er pedagogane? Kanskje det er svært mange lærarar og førskulelærar som har teke rettleiingsutdanning tidlegare år? Viss ikkje, så vil dei på det sterkaste oppmode alle, og i sær pedagogar om å søkje på neste års studietilbod innafor rettleiing. Det er positivt at me, i eige fylke, kan ta både innføringskurs i rettleiing og rettleiing som leiingsverktøy. Når det gjeld det sistnemnde, så er det viktig å vere klar over at dette ikkje er eit kurs som rettar seg berre mot leiarar. Monica seier at ho vegra seg litt for å søkje fordi ho trudde at det kanskje var ei leiaropplæring. Studentane vil gjerne oppmode flest mogeleg om å gjere seg nytte av HSF sine rettleiingskurs. Dette er interessante og faglege gode kurs som mange ulike yrkesgrupper vil ha stor nytte av å ta som vidareutdanning.

# Rettleiingskonferansen 2003

Bli med på rettleiingskonferanse 16.september 2003!

Den årlege rettleiingskonferansen vert arrangert i Førde 16. september 2003. Hovudforedraget har tittelen:

## Veiledning som middel til kompetanseutvikling

Hovudforelesar er Sidsel Tveiten

Sidsel Tveiten er tilsett som førstelektor ved Høgskolen i Akershus. Sidsel har mange års erfaring som lærar og rettleiar, og har halde kurs i rettleiing ei rekke stader i landet. For tida er ho stipendiat ved Høgskolen i Akershus, der ho arbeider med ei doktorgradsavhandling relatert til området rettleiing. Sidsel har skrive fleire bøker, mellom anna "Veiledning – mer enn ord". I boka presenterer ho ein modell for rettleiing som vektlegg kognitive, affektive og kroppslege aspekt eller handlingsaspekt. Det å forstå mennesket som ein heilskap, samt heilskapsperspektiv på læring og rettleiing er grunnleggjande for denne modellen. Tredje delen i boka vektlegg praktiske metodar, inklusiv situasjonsanalyse som metode i rettleiinga.

Tveiten peikar på at vi rettleiar på ulike arenaer. Vi rettleiar kanskje kollegaer, vi rettleiar studentar, anten i praksisfeltet eller i teoretiske samanhengar, vi rettleiar elevar, klientar, pasientar og pårørande. Uansett arena, rettleiing har til hensikt å legge til rette for utvikling eller vidareutvikling av kompetanse.

I tillegg til hovudforedraget, vil Sidsel Tveiten ha ein av dei parallelle sesjonane, der ho vil gjennomføre ei rettleiingsøkt med vekt på meta-kommunikasjon.

# Rettleiingskonferansen 2002

Tverrfagleg konferanse i rettleiing 17. september  
2002 i Førde

Målgruppe:

Personar som enten arbeider som rettleiarar i ulike sektorar, har utdanning på området, har erfaring som rettleiar og/eller er spesielt interessert i rettleiing.

Målsettinga for konferansen er:

- Å setje fokus på rettleiing som tilnærming til læring og utvikling
- Å vere ein møtestad for personar med interesse for rettleiing
- Å gje aktuell fagleg oppdatering
- Å bidra til at ein får kontaktar som får betydning for den enkelte sitt rettleiingsarbeid
- Å utvikle ulike perspektiv på rettleiing på tvers av faglege tradisjonar

Om foredragshaldarane:

Kirsti Lauvås er førsteamanuensis ved Universitet i Oslo, Pedagogisk Institutt, og har lang erfaring og forskningserfaring med rådgjeving/rettleiing innan ulike sektorar, til barn og unge, foreldre, samt yrkesfagleg rettleiing.

Gerd Kvile er klinisk sosionom, og har i hovudsak arbeidd innan vaksenpsykiatri. Ho har nytta reflekterande team som ein gjennomgåande metode i rettleiingsgruppe. For tida arbeider ho særleg med fosterheimsarbeid ved Barne- og familiekontoret i Sogn og Fjordane.

Jon Helén Pedersen er cand theol. og førsteamanuensis i Kristendom, Religion og Livssyn ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. Han har skrive lærebøker og ei rekkje artiklar om filosofiske, religiøse og livssynsfaglege tema.

## Program

Kl. 09.45-10.15: Registrering m/kaffi

Kl. 10.15-10.30: Velkommen

Kl. 10.30-11.30: Når alle tenkjer likt, tenkjer ingen særleg mykje.  
På kva måte er likskap og ulikskap ei utfordring i  
retteleiing? v/Kirsti Lauvås

Kl. 11.30-12.30: Lunsj  
Stands/posters (prosjekt, aktuell litteratur, kurs og  
studietilbod)

Kl. 12.30-14.00: Når alle tenkjer likt... held fram

Kl. 14.00-14.15: Informasjon om rettleiarnettverket i Sogn og Fjordane

Kl. 14.15-14.45: Kaffi m/kaker, stands/posters

Kl. 14.45-16.30: Parallellsesjonar:

Sesjon A: Reflekterande team som metode i rettleiing v/Gerd Kvile

Sesjon B: Mer enn gjensidighet? Om etikken hos dei skandinaviske  
filosofane Hans Skjervheim og K. E. Løgstrup v/Jon Helén Pedersen

Sesjon C: Kvardagskunnskap kontra profesjonell kunnskap, - ei  
utfordring i foreldreretteleiing? v/Kirsti Lauvås



# Rettleiingskonferansen 2001

Onsdag 17. oktober 2001

## Program

Kl. 09.45-10.15: Registrering m/kaffi

Kl. 10.15-10.30: Velkomst

Kl. 10.30-11.30: "Rettleiing og rettleiingslike samtaler – frå så godt som ingen ting til ein heil del" v/høgskulelektor Petter Mathiesen, Høgskulen i Agder.

Kl. 11.30-12.30: Lunsj

Stands/posters (prosjekt, litteratur, aktuelle kurs/studietilbod)

Kl. 12.30-13.30: Rettleiing og rettleiingslike samtaler ... held fram.

Kl. 13.30-14.15: Nettopp eit nettverk. Erfaringar med etablering og drift av eit tverrfagleg nettverk i Agder-regionen. Kva kan vi gjere her i Sogn og Fjordane?

Kl. 14.15-14.45: Kaffi m/kaker, stands/posters

Kl. 14.45-16.30: Parallellsesjonar:

Sesjon A: Rettleiing på arbeidsplassen – til innvortes bruk for den enkelte og/eller til læring i organisasjonen? v/Inger Johanne Solheim, klinisk sosionom, Anne Midtbø, barnehagekonsulent og Lilian Sætre, spesialsjukepleiar

Sesjon B: Praktisk og teoretiske perspektiv på studentrettlegg. Aktuelle metodar og erfaringar på tvers av yrkesgrupper v/Kari Grov, sosionom, Eva Try, høgskulelærer i psykisk helsearbeid og Inger Takle Olsen, lærar/øvingslærer

Kl. 16.30-16.45: Oppsummering og avslutning.

## Hovudforedragshaldar: Petter Mathiesen

Petter Mathiesen er cand.polit med hovudfag i pedagogikk, og har lang erfaring som rettleiar. Han er mykje brukt som kurshaldar og førelesar, og har skreve fleire bøker og artiklar om rettleiing, mellom anna "Fra skipper til los. Læreren som prosjektveileder" og "Veiledningssamtaler med elever"

Litt om veiledningssamtaler og veiledningslike samtaler:

Veiledningssamtaler er som regel institusjonaliserte, dvs de foregår innenfor den rammen virksomheten forgår i, enten det er en arbeidsplass, klasserom, idrettsgruppen etc. Veiledning er ikke hverdags-samtaler, men mer eller mindre regulerte samtaler, preget av kontinuitet og ofte med bestemte antagelser om hvilken måte virkeligheten skal forstås på. Slike veiledningssamtaler er ofte preget av den institusjonaliserte konteksten der de foregår (i klasserommet, hos treneren, på legekontoret ). De reguleres på grunnlag av forestillinger og forventninger som gjelder primær virksomheten, enten den er prestasjonsutvikling, opplæring, behandling eller annet. Det er imidlertid et problem at den institusjonelle reguleringen av veiledningssamtaler ikke alltid gir optimale betingelser for god veiledning og læring. Det skjer ofte signifikante endringer i mer uformelle samtaler som man opplever ligner på veiledning.

"Veiledningslike samtaler", de samtalene som "ligner på" veiledning. Det kan være en bestemt samtale eller deler av en samtale hvor man nærmest umerkelig beveger seg inn i og ut av en veiledningssekvens. Til tross for at disse samtalene er korte og oppstår tilfeldig, kan de ha stor betydning som følge av sin aktualitet og sin nærhet i tid til hendelser og opplevelser.

Kollega Rune Høigaard og jeg holder på med en artikkel som vil forligge omtrent samtidig med konferansen. Vi er opptatt av å oppvurdere, beskrive, gjenkjenne osv. disse veiledningslike samtalene.

Dei andre føredragshaldarane på parallellsesjonane arbeider med rettleiing i Sogn og Fjordane på ulike måtar og i ulike sektorar.

## Oppgaver skrive på Vidareutdanning i retteleing 2001 og 2002

Iren Aasen Andersen	Retteleing av nyttilsett kollega med fokus på relasjonen i retteleinga
Liv Janne Bell	Retteleingssituasjonen som arena for refleksjon
Anne Karin Skjær Brugrand	Korleis nytte retteleing for å hjelpe sjukepleiestudent til å reflektere over eigen praksis
Gerd Oddveig Bruvoll	Personleg kompetanse. Kva er det og korleis kan eg som retteleiar stimulere studenten til å verte bevisst og utvikle denne?
Heidi Klakegg Dvergsdal	Sentraliserte praksisstudiar Ei vegleingsform som tek sikte på både å fremme kvantiteten og kvaliteten i praksisstudiar til sjukepleiarstudentar
Alfred Haukeland	Dei ulike fasane i retteleingspraksis der evaluering står sentralt i forholdet mellom meg som retteleiar og studenten si læring.
Irene Hjelm	Hvordan kan veileder legge forholdene best mulig til rette for refleksjon og læring
Bente Furnes Holsen	Kollegaveiledning i skolen som arbeidsmåte i møte med den utagerende eleven
Liv Stokkenes Jacobsen	Korleis kan veiledere få fram det etiske perspektivet i veiledningen?
Aslaug Johannesen	Mesterlære eller handlings- og refleksjonsmodell - eller en kombinasjon av begge?
Audhild Solheim Kirkebø	Korleis kan praksisretteleing gi rom og tid for eigen refleksjon hos ein student i første sjukehuspraksis?
Øydis Bøthun Kleppe	Kompetanseoppbygging av personalet i praksis
Ingrid Nyborg- Christensen	Hvordan kan veiledning forebygge utbrenthet blant sosionomer som arbeider på sosialkontor?
Asbjørg Elise Rebni	Korleis nytte retteleing for å hjelpe sjukepleiestudentar til systematisk refleksjon over eigen praksisteori, i starten av eit læringsforløp?

Anna Lena Selstad	Refleksjon i praksis – kvifor og korleis få student til å reflektere over handling?
Monica Skarstein Skogstad	Rollespel – ein metode i rettleiing for å fremje refleksjon hjå den einskilde student?
Audun Solend	Korleis kan læraren påverke gruppeprosessen slik at det fremjar læring hjå studentar som skal skrive prosjektoppgåve?
Ingrid Solli	Hvordan kan praksislærer legg til rette for godt grunnlag for læring gjennom en praksisperiode for sykepleierstudenten?
Evelyn Stavag	Korleis kan fagleg rettleiing vere med å vidareutvikle handlingskompetanse hos nyutdanna sjukepleiarar?
Grethe Hammer Strømmen	Rettleiing i etiske dilemma, med utgangspunkt i abortrettleiing. Eit filosofisk perspektiv.
Mary-Anne Sundal	Oppdage, forstå og finne mening. Veiledning – en hjelp til personlig vekst og utvikling
Eva Try	Veiledning av yrkesrollen i psykisk helsearbeid: Hvordan kan refleksjonsnotat som metode brukes i utviklingen av relasjonskompetanse?
Berit Helen Ullebust	Kan ein oppnå maktfri dialog i rettleiing?
Helene Vejleskov Vie	Korleis utvikle moralsk god praksis gjennom refleksjon?
Jan-Ove Ødven	Korleis kan ein legge til rette for fremming av refleksjon hjå verneleiestudentar i arbeidet med personar med ulike omsorgs- og bistandsbehov.
Olaug Vagstad	Kva lærer ein i rettleiing? Fokus på ulike rettleiingstradisjonar og læringserfaringar
Torunn Aaberge	Veiledet refleksjon over livspraksis

# Kurs og vidareutdanning i rettleiing

Høgskulen i Sogn og Fjordane 2003

Ønskjer du meir informasjon om tilboda under?

Ta kontakt med Hjørdis Vik, [hjordis.vik@hisf.no](mailto:hjordis.vik@hisf.no), telefon 57 72 26 36

Informasjon om neste års studiar ligg også på heimesida vår. [www.hisf.no](http://www.hisf.no) Der vil du også finne søknadsskjema.

Deltidstudium over to semester – haust 2003/vår 2004

## Rettleiing som leiingsverktøy

(10 vektal/30 studiepoeng,)

Studiet rettar seg mot personar som

- gjennom sitt arbeid møter utfordringar i forhold til leiing, personalansvar, kompetanseutvikling og utviklingsarbeid, og
- ønskjer å nytte rettleiing på gruppenivå og til fagleg og personleg rettleiing i dette arbeidet.
- studiet er også aktuelt for deg som ønskjer å arbeide i slike jobbar.

Fokus er på organisasjonskultur, gruppedynamikk, kommunikasjon og relasjon, konflikthandtering og rettleiing. Etter fullført studium skal du vere kvalifisert til å leie og rettleie personar og grupper i arbeidsprosessar som krev stor grad av samarbeid og dialog.

Organisering:

Studiet vil på bestå av fellessamlingar, praksis (kan gjerne vere knytt til eige arbeid) og rettleiing, hovudsakleg i gruppe.

Opptakskrav:

- 3 årig høgskule- eller universitetsutdanning
- 2 års praksis
- Utdanning innan rettleiing eller liknande kompetanse

Søklarar som manglar dette, kan få den nødvendige kompetansen ved å delta på Innføringskurset i rettleiing (sjå under). Innføringskurset kan takast parallellt med dette studiet.

Søklarar med realkompetanse kan takast opp etter særskilt vurdering

Studiestad	Førde (gjeld fellessamlingane). Rettleiingsgruppene kan delvis vere regionvis.
Søknadsfrist	15. april 2003
Meir informasjon	Vigdis Svorstøl/Marit Solheim/Hjørdis Vik Telefon 57 72 25 10
Søknadsskjema	<a href="http://www.hisf.no/studadm/opptak/">http://www.hisf.no/studadm/opptak/</a>

---

Deltidsstudium hausten 2003:

## Innføringskurs i rettleiing

(3 vekttal/9 studiepoeng, kurs over eitt semester)

Sjå eiga brosjyre, som vert tilgjengeleg på nettet ca. 15. april.

### Målgruppe

Hovudmålgruppa er lærarar og helse- og sosialpersonell som er eller skal bli rettleiarar for studentar i praksis. Kurset er også aktuelt for personar som rettleiar kollegaer, elevar eller andre.

## Medlemsliste rettleiarnettverket

Namn og adresse	Telefon	E-post	Utdanning /Arbeidsstad
Andreassen, Ester Lauren	41530750	<a href="mailto:elvatne@hotmail.com">elvatne@hotmail.com</a>	
Bratten, Kåre Knutsen	57828180	<a href="mailto:kaare.knutsen@fordekyrkje.no">kaare.knutsen@fordekyrkje.no</a>	Sokneprest Førde
Eikenes, Annbjørg	J 57736302	<a href="mailto:fjaler.trygdekontor@trygdeetaten.no">fjaler.trygdekontor@trygdeetaten.no</a>	Fjaler Trygdekontor
Fimreite, Ragnhild-Elin Gate 2 Hus nr. 77 6700 Måløy	57851741	<a href="mailto:ragnhild-elin.fimreite@sf-f.kommune.no">ragnhild-elin.fimreite@sf-f.kommune.no</a>	
Follevåg, Brit-Marie Leitev. 31, 6856 Sogndal	57652880		
Fotland, Agnes-M. Klippavegen 21 6856 Sogndal	P 57673172 J 57676295	<a href="mailto:agnes.fotland@sisof.no">agnes.fotland@sisof.no</a>	Lektor; sykepleievitenskap Studentsamskipnaden i S & F
Gjertsen, Marianne Gamlestøylsv. 18 B 6800 Førde	P 57823387 J 57722510	<a href="mailto:marianne.gjertsen@hisf.no">marianne.gjertsen@hisf.no</a>	HSF, avd. for helsefag/ - 3-årig sykepleierutdanning 1987 - Prakt. ped. utdanning 10 vektall - administrasjon, NHHK 6 vt. - veilederutd. 10 vt. Diakonisse- hjemmets høgsk. Haraldsplass -> konfluent/gestalt veiledning -> organisasjonsutvikl. og læring - videreutd. i palliativ oms. 10 vt.
Gytri, Astrid Grete Slåttreina 12 6800 Førde	57823910	<a href="mailto:astgytri@online.no">astgytri@online.no</a>	
Handal, Svanhild Tefrevegen 8B 6800 Førde	57839604	<a href="mailto:svanhild.handal@helse-forde.no">svanhild.handal@helse-forde.no</a>	
Hoff, Marianne	57676273	<a href="mailto:marianne.hoff@hisf.no">marianne.hoff@hisf.no</a>	Avd. for almenfag HSF
Jacobsen, Liv Stokkenes Prestealleen 7 6770 Nordfjordeid	57860959	<a href="mailto:liv.stokkenes.jacobsen@helse-forde.no">liv.stokkenes.jacobsen@helse-forde.no</a>	Nordfj. Psykiatrisenter, Nordfj.eid - off.godkjent sjukepleiar -vidareutd. i adm. og leing -vidareutd. i psykiatrisk sj.pleie -vidareutd. i rettleing
Johnsen, Lisbeth Hornnesv. 55c 6800 Førde	57720154	<a href="mailto:limejo@sensewave.com">limejo@sensewave.com</a>	
Kirkebø, Randi Postb. 588 6801 Førde	57820433	<a href="mailto:randi.kirkebo@helse-forde.no">randi.kirkebo@helse-forde.no</a>	
Kvile, Gerd Groav. 16 6854 Kaupanger	P 57678288 J 57830780	<a href="mailto:g-kvile@online.no">g-kvile@online.no</a>	Klinisk sosionom
Langvatn, Turid 6847 Vassenden	57727449		
Lee, Marte Stølen 119 6856 Sogndal	J 57673234	<a href="mailto:marte.lee@helse-forde.no">marte.lee@helse-forde.no</a>	
Leirvåg, Anita Nelissen Grovefossen 34 6800 Førde	P 57720384 J 57839490		SSSF psyk. Klinik
Leira, Hildur Thingnes Starevegen 1 6800 Førde			
Nilsen, Brit-K. 6982 Holmedal	P 57734330 J 57734122	<a href="mailto:brit.kristin.nilsen@c2i.net">brit.kristin.nilsen@c2i.net</a>	Holmedal barnehage

Olsen, Kari Vold	57655134	<a href="mailto:kvo@fm-sf.stat.no">kvo@fm-sf.stat.no</a>	Fylkesmannen i Sogn og Fjordane, 6861
Pedersen, Inger M 6873 Marifjora		<a href="mailto:inger@vildu.no">inger@vildu.no</a> <a href="mailto:inger.pedersen@luster.kommune.no">inger.pedersen@luster.kommune.no</a>	Rettleiarutdanning Arb. som retteleiar/prosjektleiar Eige personalutviklingsfirma
Rebni, Asbjørg Fundacion Betanien Avd. San Pafael 21 03580 Alfaz del Pi, Alicante, Spania		<a href="mailto:asbj_reb@hotmail.com">asbj_reb@hotmail.com</a>	
Sanden, Irene Geisdalsvegen 17 6885 Årdalstangen	P 57661945 A 57665386	<a href="mailto:isa@ardal.kommune.no">isa@ardal.kommune.no</a>	Omsorgsleiar
Solheim, Marit	57722531	<a href="mailto:marit.solheim@hisd.no">marit.solheim@hisd.no</a>	Avd. for helsefag, HSF
Strømnen, Grethe Hammer Gamle Vievegen 36 6800 Førde	P 57820142 J 57826196	<a href="mailto:sogn-fjordane@aan.no">sogn-fjordane@aan.no</a>	
Stundal, Aud Marie	57676000	<a href="mailto:aud.stundal@hisd.no">aud.stundal@hisd.no</a>	Avd. for lærarutd. HSF
Sundal, Karen Postboks 520 6801 Førde	P 57820594 J 57823755		Førde kommune
Sundal, Mary-Anne	57820904	<a href="mailto:mary-anne.sundal@vestvisjon.no">mary-anne.sundal@vestvisjon.no</a>	
Sunde, Arne Geilevegen 28 6783 Stryn	J 57872950	<a href="mailto:arned.sunde@gs.stryn.kommune.no">arned.sunde@gs.stryn.kommune.no</a>	Rektor Stryn ungdomsskule Boks 11 6781 Stryn
Svidal, Margrethe Aabergev. 15 B 6856 Sogndal	P 57672739 J 57627150	<a href="mailto:margrethe.svidal@sf-f.kommune.no">margrethe.svidal@sf-f.kommune.no</a>	
Tefre, Berit Stranda 6 6800 Førde	J 57722554 91558457	<a href="mailto:berit.tefre@hisd.no">berit.tefre@hisd.no</a> <a href="mailto:berit.tefre@c2i.net">berit.tefre@c2i.net</a>	
Tønning, Rita		<a href="mailto:fo-s-fj@online.no">fo-s-fj@online.no</a>	Fylkessekretær i FO Sogn og Fjordane
Vie, Helene Vejlskov Gamle vievn. 20 6800 Førde	57820655	<a href="mailto:vie.skov@online.no">vie.skov@online.no</a>	
Yttri, Wenche Stølen 73 6856 Sogndal	P 57671858 J 57627155	<a href="mailto:wenche.yttri@sf-f.kommune.no">wenche.yttri@sf-f.kommune.no</a>	
Aaberge, Torunn Fjørevn. 5 C 6856 Sogndal	57678491 95140614	<a href="mailto:torunn@aaberge.no">torunn@aaberge.no</a>	
Aardal, Elise Sognefjordvn 63 6863 Leikanger	P 57653864 J 57654330	<a href="mailto:haugen.aardal@c2i.net">haugen.aardal@c2i.net</a>	Leikanger barnehage

Sjå [www.fjordinfo.no/retteleiar](http://www.fjordinfo.no/retteleiar) for meir detaljert informasjon.



## Referansegruppa

Namn	E-postadresse og telefon	Arbeidsstad
Arne Sunde Geilevegen 28 6783 Stryn	arned.sunde@gs.stryn.kommune.no 57872950 J	Rektor Stryn ungdomsskule Boks 11 6781 Stryn
Sonja Hestetun Midtunsvegen 3 6884 Ø. Årdal	sonja.hestetun@sf-f.kommune.no 57648940 J	Lærer Årdal vgs Boks 213 6882 Ø Årdal
Lillian Sætre	lillian.setre@helse-forde.no 57839000	Helse Førde, Psyk. Pol., SSSF, 6807 FØRDE
Torunn Aaberge Fjørevegen 5 C 6856 Sogndal	torunn@aaberge.no 57678491	Fysioterapeut privat praksis Sogndal
Annbjørg Eikenes Dale i Sunnfjord	<a href="mailto:fjaler.trygdekontor@trygdeetaten.no">fjaler.trygdekontor@trygdeetaten.no</a> <a href="tel:57736302">57736302</a>	Trygdesjef Fjaler 6963 Dale i Sunnfjord
Steffen Ben Jonstad Naustdal	sbj@forde.kommune.no 57722000	Leiar offentlig servicekontor Førde kommune
Ingar Breilid Førde	<a href="mailto:ingar.breilid@nif.idrett.no">ingar.breilid@nif.idrett.no</a>	
Randi Kirkebø Blåkløkketunet 1 6800 Førde	randi.kirkebo@helse-forde.no 57820433	Familiehuset Blåkløkketunet 1 6800 Førde
Kåre Knutsen Bratten Førde kyrkjekontor, Kyrkjevegen 23 6800 Førde	kaare.knutsen@fordekyrkje.no 57828180	Sokneprest Førde
Kjartan Kvellestad	<a href="mailto:kjartan@sunnfjordprodukt.no">kjartan@sunnfjordprodukt.no</a>	Sunnfjord Produkt AS 6900 Florø
Ingrid Fossoy	ingrid.fossoy@hisf.no 57676057	Avd. for lærarutd. HSF
Marit Solheim	marit.solheim@hisf.no 57722531	Avd. for helsefag HSF
Marianne Hoff	marianne.hoff@hisf.no 57676273	Avd. for almenfag HSF
Aud Marie Stundal	aud.stundal@hisf.no 57676000	Avd. for lærarutd. HSF
Kari Vold Olsen	kvo@fm-sf.stat.no 57655134 J	Fylkesmannen i Sogn og Fjordane