

Årbok

retteiarnettverket  
i sogn og fjordane

Å  
r  
b  
o  
k  
  
2  
0  
0  
5

2. årg.

 **HSF**  
HØGSKULEN I SOGN OG FJORDANE

*Rettleiarnettverket  
i Sogn og Fjordane*

# ÅRBOOK 2005

*Hovudredaktør:  
Marianne Hoff, HSF*

*HSF-rapport 1 / 2005*

# Invitasjon til Rettleiingskonferansen 2005

**Tid:** Onsdag 14. september 2005

**Kl. 09.30 – 16.00**

**Stad:** Førde kyrkjetun

## Hovudførelesar

Roar C. Pettersen, cand. polit. med pedagogikk hovudfag. Han er no 1.lektor ved Avd. for helse- og sosialfag ved Høgskulen i Østfold der han m.a. arbeider med høgskulepedagogikk. Han har omfattande rettleiar- erfaring og har arbeidd som lærar i ungdomsskulen og som pedagogisk rådgjevar. Han har skrive fleire interessante bøker. I år har han, saman med Jon A. Løkke, skrive *Veiledning i praksis: grunnleggende ferdigheter*. Tema i hovudførelesinga vil vere henta frå denne boka.

## Parallellsesjonar

Hovudførelesar Roar Pettersen vil ha ein parallellsesjon. I tillegg vil vi som tidlegare, ha tre sesjonar med innleiarar frå praksisfeltet i fylket. Dei vil presentere fag og erfaring frå sine respektive arbeids- og fagområde.

*Detaljert program kjem seinare.*

## Påmelding til

Rettleiingskonferansen

v/ Kari Vold Olsen

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

Fylkesmannen

Tlf. 57 65 51 34

6863 Leikanger

Faks 57 65 50 55

***Påmeldingsfrist: 30. AUGUST 2005***

Meir informasjon på nettsida vår: <http://www.fjordinfo.no/rettleiar>

<b>TITTEL</b> Årbok 2005 Rettleiarnettverket i Sogn og Fjordane	<b>RAPPORTNR.</b> 1 / 05	<b>DATO</b> April 2005
<b>PROSJEKTTITTEL</b> Rettleiarnettverket i Sogn og Fjordane	<b>TILGJENGE</b> Open	<b>TAL SIDER</b> 168
<b>FORFATTAR</b> Hovudredaktør Marianne Hoff	<b>PROSJEKTLEIAR/-ANSVARLEG</b> Marit Solheim, Grethe Hammer Strømmen, Annbjørg Eikenes og Marianne Hoff	
<b>OPPDRAGSGJEVAR</b> Fylkesmannen i Sogn og Fjordane Høgskulen i Sogn og Fjordane	<b>EMNEORD</b> Rettleiing, veiledning, tverrfagleg, nettverk	
<b>SAMANDRAG / SUMMARY</b> Rettleiing er eit fagfelt i stor utvikling og eit felt som går på tvers av sektorar og profesjonar. Gjennom årboka, den årlege konferansen og nettsidene er Rettleiarnettverket i Sogn og Fjordane ein tverrfagleg møteplass i fylket for alle med interesse for rettleiing. Årboka har eit mangfald av artiklar med røter i praksis, både på individ-, gruppe- og samfunnsnivå. Gjennom dette bidreg årboka til å styrke fagleg rettleiingskompetanse i privat og offentleg sektor.		
<b>PRIS</b>  <b>Kr 130,</b>	<b>ISSN</b>  <b>0806-1688</b> <b>ISBN</b>  <b>82-466-0081-8</b>	<b>ANSVARLEG SIGNATUR</b>  

## Innhald

<b>Invitasjon til Rettleiingskonferansen 2005</b>	2
<b>Forord</b>	6
<b>Opningstalen på rettleiarkonferansen 2003</b> <i>Fylkesmann Oddvar Fløte</i>	7
<b>Når sommarfuglane i magen ikkje flyg sin veg</b> <b>Abortrådgjeving - ei fagleg utfordring</b> <i>Grethe Hammer Strømmen</i>	9
<b>”Inn i berget det blå” - om refleksjon og profesjonalitet</b> <i>Turi-Therese Schoder</i>	25
<b>Lederen som veileder Sentrale faglige og personlige ressurser som kreves</b> <i>Siv Førde</i>	38
<b>Service i front Utfordringar som servicevertar i rådgjevarrolla</b> <i>Rita Elisabeth Kvamme, Lise Solvi Rørvik og Tone Sognnæs Aamot.</i>	54
<b>Kvar har det vorte av biltilsynet? Noreg.no - ein vegvisar i informasjonsjungelen</b> <i>Ove Nyland,</i>	63
<b>Er rollespel bare rollespel?</b> <i>Astrid Askildt</i>	68
<b>”Nytt på Nytt” – Veiledning og oppfølging av nyutdanna lærere</b> <i>Eirik S. Jenssen</i>	75
<b>Alle er vi like, men det er utenpå!</b> <i>Elsa Hjorteset og Ingbild Espeland Mowatt</i>	84
<b>Tale er gull, teie er tull?</b> <b>Rettleiing for å utvikle kommunikasjonskompetanse med vekt på metoden ”tuning-in”</b> <i>Anne Cecilie Kapstad og Sissel Elin Årdal</i>	96

<b>Personlig kompetanse Bevisstgjøring av den enkelte som pedagogisk leder og veileder</b>	
<i>Inger M. Pedersen</i>	111
<b>Rettleiing i "Smått er godt AS" og "Stor og god kommune"</b>	
<b>Rettleiing i arbeidet med eit meir inkluderande arbeidsliv</b>	
<i>Vibeke Johnsen</i>	118
<b>Korleis kan vi bruke vellykka situasjonar i læring?</b>	
<b>Læring i ei positiv setting</b>	
<i>Kjartan Kvellestad</i>	125
<b>Entreprenørskap i skule og lokalsamfunn</b>	
<b>REAL - eit pedagogisk verktøy i arbeidet med entreprenørskap</b>	
<i>Jan Julusmoen</i>	129
<b>Rettleiing med litt action. Kollektive prosessar i lokalsamfunn</b>	
<i>Eli-Grete Høyvik</i>	134
<b>Bokmelding: Jan-Olav Henriksen: Menneskesyn. Arv og aktualitet.</b>	
<i>Meldt av Grethe Hammer Strømmen</i>	144
<b>Bokmelding: Roar C.Pettersen og Jon A. Løkke: Veiledning i praksis, grunnleggende ferdigheter</b>	
<i>Meldt av Bjørg Schei</i>	147
<b>Bokmelding: Inger Ulleberg: Kommunikasjon og veiledning</b>	
<i>Meldt av Gry Bruiland Vråle</i>	149
<b>Program for Rettleiingskonferansen 2004</b>	152
<b>Stemningsrapport frå Rettleiarkonferansen 2004</b>	
<i>Stig Årdal</i>	153
<b>Program for Rettleiingskonferansen 2003</b>	158
<b>Prosjektoppgåver ved studiet Rettleiing som leiingsverktøy 2003 og 2004</b>	159
<b>Medlemer i rettleiarnettverket</b>	162
<b>Referansegruppa til rettleiarnettverket</b>	168

# Forord

Rettleiarnettverket i Sogn og Fjordane har som mål å gje ut ei årbok annakvart år. Den første kom våren 2003 og vi skreiv:

*”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.”*

Årbok 2003 spegla eit mangfald innan rettleiingsfeltet i fylket og vart særst godt motteken og er no utseld frå Kompendieutsalet ved Høgskulen i Sogn og Fjordane (HSF).

Frå våren 2001 har Rettleiarnettverket i Sogn og Fjordane hatt eit arbeidsutval og etterkvart også ei referansegruppe. Kvart år har vi arrangert ein fagleg konferanse med fokus på aktuelle spørsmål knytt til rettleiing. På dei to siste konferansane har vi hatt kjente fagbokforfattarar som inspirerande hovudforedragshaldarar: Sissel Tveiten og Ken Heap. Konferansen 2005 i Førde er no under planlegging.

I Årbok 2005 er det variert stoff om rettleiing både på individ, gruppe og samfunnsnivå. Årboka viser eit mangfald av tilnærmingar til feltet, og representerer eit vidt spekter av fag og sektorar. Her bør det finnast noko til inspirasjon og nytte i ein allsidig yrkespraksis. Nokre av artiklane vil kanskje også provosere?

Vi vil rette ei spesiell takk til alle bidragsytarane i årboka som her speglar noko av det spennande som skjer innan rettleiingsfeltet i fylket!

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 Eivind Standnes for design og til ei aktiv redaktørgruppe.

Redaktørgruppa: Annbjørg Eikenes, Fylkestrygdekontoret i Sogn og Fjordane og Grethe Hammer Strømmen, Amatheia Rådgjevings-teneste for gravide, Marianne Hoff, avd. for samfunnsfag og Marit Solheim, avd. for helsefag ved Høgskulen i Sogn og Fjordane.

**Sogndal, april 2005**

Marianne Hoff

Hovudredaktør

# Opningstalen på rettleiarkonferansen 2003

*Fylkesmann Oddvar Flæte*

Kjære deltakarar:

Rettleiar – nettverk – smak på namna: *Det er eit privilegium å kunne ta del på ein konferanse som tek for seg to slike viktige og positive omgrep.*

Nasjonale nettverk for rettleiar-utdanning er oppretta som ein bindelekk mellom alle dei rettleiarutdanningane som fins ved høgre utdanningsinstitusjonar i Norge. Det er eit felles forum for utveksling av informasjon, erfaring, kunnskap og tenester.

Fylkesmannen har ei rolle som formidlar av statlege føringar. For oss er det også avgjerande å ha gode nettverk å spele på. Oppstarten og samarbeidet med HSF kom som følgje av ”Handlingsplanen kunnskap og brubygging”. Eitt av verkemidla i planen var å motivere kommunane til å skaffe rettleiarar til sine tilsette i sosialtenesta.

Dette har vi gjort, men det er viktig å halde fram arbeidet for å motivere både rettleiarar til å ta på seg oppdrag, og kommunane til å syte for rettleiing til sine tilsette.

Rettleiing er eit vidt omgrep. Nett derfor er det viktig å få med seg Sidsel Tveiten sin gjennomgang av kva som er i sekken. Slår ein opp i faglitteraturen, finn vi ord som veiledning, supervisjon, konsultasjon, rådgiving, undervisning, terapi og coaching. Det kan verke forvirrende med så mange omgrep på same aktiviteten, men kanskje speglar dei forskjellige orda at ulike profesjonar har utvikla sine egne stammespråk.

Olav Åm tek for seg barnet i sitt vesle dikt:

*- Det er 'kje slik tonen er, sa eg  
til eit syngjande jentebarn.  
- Eg syng han slik, sa ho.  
Og song vidare*

Og slik er utviklinga: Etter kvart som vi blir vaksne, får eit felles språk for di vi både vi og dei vi skal yte noko til, finn det tenleg.



Deltakarlista viser at denne konferansen samlar deltakarar frå mange profesjonar og ulike forvaltningsnivå. Når vi veit at profesjonsstrid går føre seg på nokre av arbeidsplassane, kan nettopp ein slik tverrfagleg konferanse vere med på å rive litt av skilja mellom ulike yrkesgrupper. Her kan ein møtast, bli kjende med kvarandre og kanskje finne ut at ein har noko felles som ein kan byggje vidare på. Tankevekkande er det likevel når 86% av deltakarane er kvinner, men det er kanskje for di dei er dei beste rettleiarane?

Fylkesmannen sin organisasjon skal vere ein lærande organisasjon. Våre tilsette skal gi kommunar og einskildpersonar råd og rettleiing. Frå departementalt hald vert det på fleire nye område oppmoda om at fylkesmannen skal drive rettleiingsarbeid overfor kommunar. Vi har forstått at skal vi vere i framkant av utviklinga, må vi stadig forbetre kunnskapen og aktivitetane våre.

Fylkesmannen har difor gjeve dei tilsette tilbod om kompetanseheving innan kommunikasjon og rettleiing. Vi har forstått - og teke inn over oss - at både deler er viktige fagområde. Personar som ikkje kan kommunisere, blir snøgt taparar i mange arbeidssituasjonar. Det gjeld i høg grad også rettleiing.

Det er viktig at alle offentlege institusjonar vektlegg desse felte. Eg er glad for at nett høgskulen i Sogn og Fjordane markerer seg her. Det er av stort verde.

Det er ei glede for meg å kunne seie at rettleiarkonferansen for 2003 er opna

# Når sommarfuglane i magen ikkje flyg sin veg

## Abortrådgjeving - ei fagleg utfordring

### *Grethe Hammer Strømmen*

*Grethe Hammer Strømmen har i 7 år vore dagleg leiar ved Amatheas Sogn og Fjordane. I tillegg til jobben i Amatheas Sogn og Fjordane har ho eit engasjement som timelærer i etikk ved Høgskulen i Sogn og Fjordane, avd. for helsefag. Av utdanning har ho teologisk embetseksamen med praktisk-teologisk seminar, og ei årseining i rettleiing. Ho har tidlegare jobba som sokneprest.*

### **Kva er Amatheas?**

Amatheas rådgjevingsteneste for gravide er ei landsdekkande stifting som vart oppretta i 1978, og har 18 kontor fordelt over heile landet. I Sogn og Fjordane ligg kontoret i Førde og vart oppretta 1989, og kunne såleis feire 15-årsjubileum i 2004. Stiftinga er politisk og religiøst uavhengig.

Amatheas arbeider med kvinner og par som opplever ein graviditet som vanskeleg, og som står overfor valet mellom å fullføre eller avbryte eit svangerskap. Amatheas jobbar i samsvar med Lov om svangerskapsavbrudd §2: "Fører et svangerskap til alvorlige vansker for en kvinne, skal hun tilbys informasjon og veiledning om den bistand samfunnet kan tilby henne. Kvinnen har krav på råd for selv å kunne treffe det endelige valg". Målet med rådgjevinga/rettleiinga er at kvinna kjem fram til eit val som vert rett for ho. Amatheas støtter kvinna uansett kva ho velger, og respekten for kvinna og hennar rett til å velge er grunnleggande. Hovedoppgåva til Amatheas er rådgjeving rundt valet. Vidare kan Amatheas tilby graviditetstest, informasjon om juridiske og økonomiske rettar, prevensjonsrettleiing og oppfølging før og etter fødsel og etter abort. Alle tenester er gratis.

Amatheas er namnet på ein sommerfugl, og kan symbolisere den skjørhet og sårbarhet ein kan oppleve i møte med ein uventa/uønska graviditet. Sommerfuglmetaforen kan både stå for den endringa kvinna går igjennom når ho skal velge og for styrken ho har i seg til å finne det

valet som vert rett for ho. Det å "ha sommarfluglar i magen" står for spenning og uro ein kan kjenne ved uventa graviditet.

### ***Klientane***

Klientane kjem i frå alle samfunnslag, og vi møter både unge jenter i

14 - årsalderen og godt vaksne kvinner over 50 år som har den fellesnemnaren at dei står overfor valet mellom å fullføre eller avbryte eit svangerskap. Mange som kjem i denne situasjonen opplever valet som vanskeleg og ønsker nokon å snakke med.

I samtalanene har vi opplevd unge jenter som fortel om ein reell frykt for å bli kasta ut heimanfrå om foreldra får vite at dei er gravide, og fortvilinga når foreldra ikkje stiller opp og støttar. Vi får historier der kvinnene gjerne ønsker å fullføre svangerskapet, men som vel abort fordi partnaren ikkje vil bli far. Han kan vere gift og/eller ha barn frå før, han kan kjenne seg umoden og vil ikkje ta på seg forpliktingar. Nokre klientar kan fortelle om legar som fyller ut søknad om abort og som direkte seier kva dei meiner kvinna bør velge før ho sjølv har fått sagt kva ho ønsker.

Amathea møter unge par som ikkje har inntekt. Desse kjem i ei økonomisk klemme fordi det ikkje fins så mange støtteordningar for par utan inntekt. I slike situasjonar blir valet påverka av ytre rammer.

Dei som ønsker å ta abort er gjerne i ein utdanningssituasjon der det passar dårleg å få barn. Ein del opplever at partnaren ikkje ønsker barn og ber kvinnene velge mellom han eller barnet. Ein del kvinner har ikkje lenger noko forhold til "barnefar" og dei ønsker ikkje å bli aleine med omsorgen for eitt eller fleire barn. Dei uttrykk ofte at dei ikkje vil bli aleinemor. For andre igjen er det viktig at dei har utdanning, jobb og etablering med ein fast partnar før dei får barn. Ein graviditet før desse faktorane er på plass opplevast for mange som dramatisk, og nokre vel abort av den grunn.

Nokre av klientane er heilt klare på kva dei skal velge før dei kjem til Amathea, men syns det er greit å få meir informasjon, t.d. om prosedyrane rundt abortinngrepet, eller i forhold til økonomiske rettar om ho får barnet.

Mange som oppsøker Amathea er prega av at dei er i ei krise, noko som gjerne blir forsterka av at dei har kort tid på å bestemme seg. Er kvinna og hennar partnar i tillegg ueinige om valet, så er inntrykket at krisa blir

forsterka. Klientane sine ulike tilnærmingar til graviditeten gjer at rettleiinga til gravide som står i dette valet er fagleg krevjande.

Mitt inntrykk av samtalne er at når partner, foreldre og legar og andre har ei meining om hennar val, så blir hennar ambivalens større. Den tvilen ho måtte ha til valet blir forsterka av andre sine syn på kva ho bør gjere eller ikkje gjere. Den gravide blir då ikkje fristilt til å ta det valet ho måtte ønske, og ho kan oppleve det som ei tilleggsbelastning til det valet som ho i utgangspunktet ikkje syns var så greit.

I artikkelen vil eg sei noko om kva som er det faglege grunnlaget for rådgjevinga i Amatheia. Dette dannar det første hovudetpunktet. Sidan mange av klientane tar kontakt via telefon, ønsker eg å syne nokre av utfordringane ein som rådgjevar møter ved telefonrådgjeving. Difor tar eg med eit hovudetpunkt om dette, både utfrå ei fagleg tilnærming og utfrå eigne betraktningar rundt denne rettleiingsforma.

Omgrepa "rådgjeving" og "rettleiing" blir brukt ein del om kvarandre, jmf. Johannessen, Eva o.fl. 1998 som nyttar omgrepet "rådgjeving som ein fellesbetegnelse for rådgjeving, konsultasjon og veiledning for å lette framstillingen".

## AMATHEIA SITT FAGLEGE GRUNNLAG

### Menneskesyn

Gravide som står overfor ein ikkje-planlagt graviditet vert gjerne framstilt som "vanskelegstilte gravide". Ei slik klassifisering er uheldig då det kan romme ei tolkning av den gravide som eit stakkarsleg offer. Klassifiseringa tar heller ikkje omsyn til at gravide er ei ueinsarta gruppe. Det gjeld og gravide som skal velge mellom å fullføre eller avbryte eit svangerskap. Slike klassifikasjonar er med på å skille mennesker opp i "dei" og "oss", og tar ikkje omsyn til at alle kan havne i ein situasjon ein ikkje ønsker. Uønska/uplanlagte graviditetar er ikkje noko unnatak, og kan ramme alle fertile kvinner, til dømes ved at prevensjonen ikkje har fungert, ved overgrep eller ved at ein kan gløyme å beskytte seg "ein kveld på byen". Alle kan bli ramma av eit samlivsbrot slik at ein står igjen aleine, eller at livssituasjonen endrar seg på andre måtar. Dermed kan og føresetnadane for kva ein vil velge endre seg.

Omgrep og klassifiseringar av andre har med menneskesyn å gjere. Synet på kva eller kven eit menneske er har konsekvensar for den tilnærming ein har til seg sjølv og måten ein er på overfor andre menneske. I ein

klientrelasjon er det særst viktig å vere bevisst på kva måte ein ser på det mennesket ein har foran seg – og på kva rolle ein har til seg sjølv. Ser ein på seg sjølv som "Hjelparen" og klienten som den som treng hjelp, eller ser ein på seg sjølv og klienten som to likeverdige individ der begge har like mykje verd og har i seg ein grunnleggande føresetnad til å ta styring over sitt liv?

Ulike menneskesyn innan ulike livssynstradisjonar skil seg frå kvarandre med hensyn til dette spørsmålet, og i synet på om mennesket er determinert eller indeterminert, altså om mennesket er utstyrt med eller uten fri vilje. I livssynstradisjonar som ikkje tilreknar mennesket fri vilje, vert spørsmål om etikk og mennesket sitt frie val meiningslause. Døme på ein slik retning er naturalismen, som ser på mennesket som kun eit stykke natur der mennesket ikkje er vesensforskjellig frå dyra. Innan dette systemet får mennesket verdi utfrå om det handlar i tråd med sin natur, og brukar dei evnene det etter naturen har fått. Dermed er ikkje menneskeverd noko ein har, men noko ein skaffar seg utifrå det ein gjer og utfrå funksjonsevne. Mennesket har ikkje fri vilje, men er underlagt sine naturlege føresetnadar.

Humanismen og kristendomen dannar ein motsetnad til dette synet, og ser på menneskeverdet som noko mennesket har i kraft av å vere menneske uansett funksjonsevne. Dette menneskeverdet er ukrenkeleg. Innanfor desse to retningane snakkar ein om mennesket si frie vilje i forhold til handlingar, og mennesket er dermed indeterminert.

Desse nemnde retningane er døme på vestlege livssynstradisjonar, og kan skjematisk presenterast slik:

### Vestlege livssynstradisjonar:

	Naturalisme	Humanisme	Kristendom
<b>Historiske røter:</b>	Mellomeuropa frå ca.1500 Kepler, Newton, Galileo, Descartes, Darwin, Freud	Athen, ca.300 f.Kr. Sokrates, Erasmus, Rousseau, Sartre	Frå jødedom. Jerusalem ca. år 30- Jesus, Paulus, Luther

<b>Forståinga av mennesket:</b>	<b>Naturen i sentrum:</b> Vekt på msk. som produktivt vesen, sterkt forankra i sine sosiale og naturgitte betingelsar. Msk. er eit naturvesen, og dets handlingar er uttrykk for naturgitte og biologiske behov. Msk. er <b>determinert</b> : Msk. har ikkje fri vilje, og er ikkje godt/vond. Er produkt av <b>arv/miljø</b> .	<b>Antroposentrisk</b> Mennesket i sentrum. Betonar msk.s evne til å bruke fornuft Til å beherske og forme sitt liv. Fornuften gir oss mulighet til å vere frie og overskride dei naturgitte betingelsar. Msk. kan velge mellom godt og vondt: <b>Indeterminisme</b> : Msk. kan sjølv ta val og styre si skjebne: Meir enn bare arv og miljø.	<b>Teosentrisk</b> : Gud i sentrum. Msk. er det øverste i skaperverket og skapt <b>i Guds bilde</b> , satt til å forvalte jorda. Msk. er eit <b>relasjonsvesen</b> som står i forhold til Gud, medmennesker, seg sjølv og den utenommenneskelege natur. Msk. har <b>fri vilje</b> til å velge mellom godt og vondt.
<b>Menneskeverd</b>	<b>Betinga menneskeverd</b> Msk.verd er noko msk skaffar seg, ikkje så mykje noko msk har. Det som gjev msk. verd er dets evne til å produsere: Gradert msk.verd	<b>Ubetinga menneskeverd</b> : Menneskeverdet er ein <u>absolutt grunnverdi</u>	<b>Ubetinga menneskeverd</b> Menneskeverdet er ein <u>absolutt grunnverdi</u>
<b>Verdiar: (Grunnlag for ein etikk)</b>	<b>Relativistiske verdiar</b> Funksjonsdyktighet	Msk er sjølv den høgste verdi. Fridom og ansvar. Likskap, <b>toleranse</b> , demokrati, individualisme. <b>Menneskerettane</b>	Livet den høgste verdi. Msk har uendelig verdi. <b>Nestekjærleik</b> /fiendekjærleik. <b>Gyldne regel, Bergpreika</b> , omsorg for dei svake og utstøtte
<b>Retningar</b>	Behaviorisme (psykologi), Naturvitskapane	Human-etikk, eksistensialisme, profan- / kristenhumanisme	Katolisisme, Protestantisme, liberal- og frigjeringssteologi, karismatiske retn.
<b>Vitskaps-teori</b>	<i>Hypotetisk- deduktiv metode</i>	<i>Hermeneutisk metode</i>	<i>Hermeneutisk metode</i>
<b>Virkelighets-syn</b>	<b>Mekanistisk syn</b> på verda: Naturen er som ei maskin som består av små delar <b>Reduksjonisme</b> . Berre det ein kan bevisje utfrå vitskapl. metodar er virkeleg. <b>Positivism</b> : Det som fins er det vi kan sjå og erfare	Humanisme: Ånd, vilje og valfridom. Profanhuman.: Avviser noko anna enn det vitskapen kan forklare, men msk. er også eit åndsvesen og meir enn bare natur. Mennesket måle- stokk for alle ting	Historia tolka som Guds plan. Gud råder over msk. Kamp mot det vonde i oss og rundt oss.

Nyare retningar innan livssyn er igjen opptatt av heilskap (holisme), og vi ser tendensar til blanding av ulike religionar og retningar (synkretisme) i tillegg til at fleire religionar møtes i vårt fleirkulturelle samfunn. Det vil vere ei utfordring for Amatheia og andre fagmiljø å innhente kunnskap om utanomvestlege livssynstradisjonar og nyare retningar innan ulike system og religionar. Kunnskap om andre sine livssyn og menneskesyn vil ha positiv innverknad på rettleiinga overfor klientar med ein annan kulturell bakgrunn fordi ein lettare kan møte klienten på hennar eller hans premisser, i tråd med ein humanistisk -eksistensialistisk tilnærming.

Amatheia jobbar innanfor ein slik rådgjevingstradisjon, og i det følgjande vil eg gjere greie for denne retninga då den syner noko av Amatheia sitt grunnlag for å møte klienten.

## **Humanisme og eksistensialisme som grunnlag for rettleiing**

### ***Humanisme***

Humanismen har sine røter i vestleg filosofi frå ca. 300 f.Kr., og vart gjenopptatt som vestleg ideal i renesansen, ca. 14-1600-talets Europa. I motsetning til middelalderens negative syn på den menneskelege eksistens, fløymer renesansens litteratur og anna kultur over av synspunkt på menneskets fortrefelighet, både med hensyn til kropp og ånd: Mennesket kan alt!, og mennesket blir den høgste verdi.

Humanismen kan i dag inndelast i profan og kristen humanisme. Den profane humanismen avviser tanken om Gud, og settar mennesket som målestokk for alle ting. Kristen humanisme er ikkje så mykje ei eiga retning, men er heller ein del av menneskesynet i tolkingar som ikkje er så opptatt av dei rette dogmene, reglane og moralen. Det viktigaste er nestekjærleik i praksis, jmf. Grundtvig si tese: "Menneske først og kristen så".

### ***Humanistisk rådgjevingstradisjon***

Den humanistiske rådgjevingstradisjon oppstod som reaksjon på psykoanalysens determinisme og på adferdsterapiens mekaniske og upersonlege tilnærming. Når det gjeld kva fase i menneskets liv som tilleggast mest vekt, så er den humanistiske tradisjon mest opptatt av notida, kombinert med dei mål og forhåpningar mennesket har for framtida, jmf. Johannessen, Eva o.fl. 1998

### ***Klientsentrert terapi***

Carl Rogers(1902-1987) utvikla den klientsentrerte terapi som ein reaksjon på den psykoanalytiske tradisjon. Denne retninga frå Rogers ser på mennesket som grunnleggande godt, og mennesket har ein medfødd evne til å realisere sine muligheter. Mennesket har evner og muligheter til å hanskast med sine konflikter og problem, og er eit rasjonelt, sosialt, framtidsretta og realistisk vesen. Når negative haldningar og handlingar kjem til uttrykk, er det fordi individet ikkje har fått oppfylt grunnleggande behov.

Sidan mennesket kan ordne opp sjølv i eige liv, blir rådgjevinga ein måte å hente fram dei menneskelege ressursar og utvikle mulighetene.

For Rogers er det sentrale i rådgjevinga at rådgjevingsrelasjonen skal baserast på rådgjevaren sin varme, empati, gode kommunikasjon og at rådgjevaren er åpen og ikkje forutinntatt. Dermed vil klienten kjenne seg fri til å kome med sine tankar og kjensler. Klienten har dermed fullt ansvar for sin eigen vekst. Rådgjevar si oppgåve blir å lytte, speile og stille spørsmål til klienten – og syne aksept. Denne terapeutiske haldninga har tre kvalitetar som rådgjevar må ha for at rådgjevinga skal lykkast:

For det første må det vere kongruens ved at rådgjevar er seg sjølv fullt og heilt i rådgjevinga. For det andre e mpati ved at rådgjevar følger klienten på vegen og kjenner samhørighet. For det tredje må rådgjevar syne ubetinga positiv aktelse for klienten, som betyr å akseptere klienten på ein ikkje-dømande måte, og prøve å ta klienten sitt perspektiv. Dette føreset at *"rådgiveren er helt bevisst om seg selv og sine egne verdier."* jmf. Johannessen, Eva o.fl. 1998.

### ***Kritikk av klientsentrert rådgjeving***

Metoden byggjer på ei optimistisk og positiv haldning og respekt for klientens verdiar og val. Rådgjevar aksepterer klientens kjensler og meiningar uavhengig av sine egne meiningar og kjensler. Denne typen rådgjeving krev ei haldning hos rådgjevar som kan vere vanskeleg å oppretthalde. Retninga har og blitt kritisert for å vere litt virkelighetsfjern og for å ha eit for optimistisk og positivt syn på kor kompetente mennesker faktisk er til å ta egne val. I sin ytterste konsekvens kan denne metoden virke for enkel og parodisk.



## ***Eksistensialisme***

Eksistensialismen oppstod som ei filosofisk retning som motvekt til 1700-talets opplysning og rasjonalitet. Ein del av filosofane på 1800-talet ønskte no å få fokus ikkje så mykje på menneskets rasjonalitet, men meir på det enkelte menneske som individ og på kjensler.

Søren Kierkegaard (1813-1855) blir sett på som den første eksistensialist, og protesterte mot Hegels filosofi og menneskesyn, der mennesket er underordna samfunn og stat, Stigen1983. For Kierkegaard vert det vesentlege ikkje vitskapens skildring av verda, men det enkelte menneske si oppleving av tilværet og den enkelte sin måte å forholde seg til dette på. Dei sentrale tema hos Kierkegaard blir angst og valfridom: Dei val eit menneske tar formar det. Det menneske som lar andre velge for seg, har gitt avkall på sin fridom, men er og fritatt for den angst og ansvar som følger med valsituasjonen. Kvart val er forbunde med angst, fordi ein må akseptere konsekvensane av valet utan å på førehand kjenne desse, Vestergaard 1978.

Stigen 1983 seier det er vanskeleg å finne ein dekkande definisjon på kva eksistensialisme er, men ein kan finne emner eller problem som er typiske for denne retninga. Slike emner kan vere:

Individet og individets eigenart

”Væren” og eksistens

Valets sentrale plass i menneskets liv

Særlige sinnsstemninger, t.d. angst

Vanskar med å meddele sanningar frå ein person til ein annan

Mennesket er seg sin eksistens bevisst, derfor kan det og føle t.d. angst, og fordi mennesket er bevisst sin eksistens, kan det skape sin eigen eksistens. Mennesket er fritt i den forstand at det kan innta forskjellige haldningar til ulike kjennsgjeringar som til dømes alder, arv, historie osv., og mennesket kan godta eller forkaste, gjere noko med det eller ikkje. Også det å ikkje ta stilling innebærer val. ”Jeg er derfor alltid ansvarlig for mine handlinger – og mine unnlatelser”, sa Sartre. Å lukke augene for at mitt liv består av stadige beslutningar som eg må ta ansvar for, er å gje avkall på det spesielt menneskelege.

I visse situasjonar åpnar vi oss lettare for sanningar enn ellers, seier Kierkegaard. Han er opptatt av begrepet ”angst”, som uttrykk for det vi er redde for uten å kunne sei kva vi er redde for. Dette tomme, og dette

”ingenting” som vi er redde for er frykten for vår eigen eksistens, seier Kierkegaard. Sartre ser angsten som eit teikn på at vi forstår vårt tunge ansvar som ligg i at vi gjennom våre val skaper – og er dømt til å skape – framtida, ikkje berre for oss sjølve, men og for andre.

Den stilling ein inntar i ein valsituasjon, og dermed også ansvaret for valet, er ein aleine om. Det som ligg til grunn for valet er visse grunnverdiar, men andre kan ikkje gje meg mine verdiar. Det som avgjer valet er i siste instans mitt ansvar. Andre kan gje råd, men berre eg sjølv kan dømme om kva goder som er høgast for meg.

### ***Eksistensialistisk rådgjevingsperspektiv***

Eksistensialistisk rådgjeving har sine røter i ein humanistisk rådgjevingstradisjon, og bygger på eksistensialistisk filosofi. Den tar utgangspunkt i Kierkegaard si tese om at kvart menneske utformar sin eigen skjebne, og at menneskets essens, menneskets innarste, er produkt av eins handlingar.

Eksistensialistisk tilnærming går ut frå at vegsøklar kan foreta reflekterte val som angår eins eige liv. Eksistensialistisk rettleiing har følgjande føresetnader: For det første trua på at livet gjev mening, og at menneska kan skape mening i sitt tilvære ved måten det forhold seg til livet på. For det andre har den menneskelege natur ein fleksibilitet som gjer menneska istand til å skape mening i kaos. Mennesket kan vende ein situasjon til sin fordel eller ”ufordel”. For det tredje stillast menneske overfor definitive grenser i sine liv. Dette er grenser som t.d. fødsel, død, naturlover, personlege verdiar og sosiale og kulturelle grenser. Mennesket står dermed overfor både hindringar og frie muligheter. Rettleiar hjelper vegsøklar til å utforska heile breidda av realistiske muligheter, oppmuntrar vegsøklar til å stille spørsmål og å undre seg, og til å undersøke kva vegsøklar virkeleg er motivert for.

Målet for eksistensialistisk rettleiing er å gje hjelp til å finne mening i det kaos som ofte oppstår i livskriser. Det er også eit mål å få vegsøklar til å erkjenne dilemma i livet. Eit tredje mål er at vegsøklar skal nå innsikt i dei paradoks som livet byr på, og vinne styrke frå denne kunnskap. Den eksistensialistiske tilnærminga i rettleiing handlar om å gje ei ramme til å takle livsproblem, Johannessen, Eva o.fl. 1998.

### ***Kritikk av eksistensialismen***

Fleire retningar har kritisert eksistensialismen. Zimbardo 1995 presenterer i si framstilling nokre av desse retningane: Nokre kritikarar hevdar at eksistensialistisk tilnærming legg for mykje vekt på "Sjølvet" (die Rolle des Selbst) som kjelde til erfaring og handling. Dermed vert miljøet og omgjevnadane si rolle på adferden nedtona. Psykoanalytikarane kritiserer at dei humanistiske teoriene legg for mykje vekt på den notidige bevisste oppleving. Dermed får ikkje det underbevisste rom innanfor desse rammene.

### ***Konsekvensar for rettleiing i Amatheia***

Amatheia møter kvinner som skal ta val som får konsekvensar for resten av livet deira. I rettleiing av kvinner som skal velge mellom å fullføre eller avbryte eit svangerskap er det viktig at rettleiar er klar over sine egne verdiar og kjenner sine egne reaksjonar slik at det ikkje blir overført til klienten. For klienten skal fristillast til å ta det valet som vert rett for ho, i tråd med den humanistiske og eksistensialistiske retninga sitt positive syn på mennesket, nemlig at mennesket har ibuande muligheter til å ta egne val og til å ta styring over sitt eige liv. Kierkegaard tar utgangspunkt i å møte menneska der dei er. Overført til ein rettleiingssituasjon handlar det om å sette seg sjølv til side, sjå vegsøkjjar og vere der for henne der ho er uten å prøve å gjere ting enklare eller vanskelegare og syne empati og respekt for hennar livssituasjon og det ho velger.

Rettleiar står i det same livsløp med hensyn til sjølv å trenge hjelp ein gang, for det er ikkje forutbestemt at nokre blir hjelpearar og nokre treng hjelp. Eksistensialistisk tilnærming representerer eit likeverd mellom "partane". For vegsøkjjar kan dette perspektivet bli ei positiv stadfesting på at ho ikkje er eit offer, men eit sjølvstendig individ som kan ta styring over sitt eige liv.

Ulempen med ei eksistensialistisk tilnærming er at det kan vere lite samsvar mellom klient og rådgjevar dersom klienten kjem til rådgjeving med den forventning at ho skal få hjelp (passiv) og at rådgjevar har løysingane for ho. Det blir då eit stort sprik i forventningane når ho blir møtt med at det er ho sjølv som har svaret og løysingane på sitt problem, og må ta ansvar for sitt liv og sine val (aktiv). Dersom ikkje vegsøkjjar ser på seg sjølv som eit menneske som kan ta egne val og ta styring over sitt eige liv, men ser på Hjelper som den som har svara og hjelpa, så kan det oppstå misforståing for kva hjelp Amatheia eigentleg

kan gje. Difor er det viktig i starten av samtalen at klienten fortel noko om sine forventningar til rådgjevinga.

Rettleiinga kan vere ei stor utfordring når kvinna har kort tid på seg til å velge. Ho har kanskje ein partnar som tydeleg seier kva han meiner ho skal gjere. Kvinna er då i ei klemme mellom sin eigen rett til å velge og hensynet ho vil ta til sin partnar. Det kan vere tungt som rettleiar å sjå at ho velger det andre vil at ho skal velge. I slike situasjonar er det eksistensialistiske perspektivet vanskeleg å finne.

Dette perspektivet krev mykje av kvinna si refleksjonsevne, og evne til å tenke langsiktig og få valet i perspektiv. Når ein er i ei krise er det ikkje like lett å ta eit val som får konsekvensar for resten av livet. Dermed vert det ei viktig oppgåve for rettleiar å tydeleggjere for veksøklar forståinga av at krisa er tøff å gå igjennom, og ikkje gje lettvinde løysingar på vanskelege problemstillingar og livssituasjonar.

## **TELEFONRETTEIING**

Ein stor del av konsultasjonane i Amatea skjer via telefon. Store avstandar i fylket gjer telefonen til den einaste kanalen for å oppsøke Amatea. Samtalane på telefon kan vere alt frå timebestilling til krevjande valsamtalar og etterabortsamtalar, noko som gjev rettleiinga nokre faglege utfordringar Difor vil eg i det følgande syne nokre problemstillingar og betraktningar rundt rettleiing på telefon.

Rosenfield 1997 gjev ein definisjon på "counselling by telephone" og i mi omsetjing lyder definisjonen slik: "Telefon-rådgjeving kan definerast som ei teneste der ein trenar/erfaren rådgjevar jobbar med ein klient, eller ei gruppe med klientar, ved hjelp av telefon for å gjere klienten/klientane i stand til å utforske personlege situasjonar, problem eller kriser i eit kortare eller lengre tidsavgrensa terapeutisk forhold."

Telefonen gjev potensiale til å jobbe med mennesker uansett kor dei bur, og i telefonrådgjeving har klienten den ultimate makt over rådgjevar, for klienten kan når som helst avslutte samtalen ved å legge på. Det er lettare enn å forlate eit rom fysisk.

Rosenfield 1997 legg opp til telefonrådgjeving som eit middel for å nå og hjelpe klientar, og at telefonrådgjevinga skal ha eit terapeutisk innhald eller formål. Rådgjeving i Amatea har ikkje til formål å drive terapi, men rådgjevinga kan ha terapeutisk effekt, nemlig at klienten gjennom rettleiinga/rådgjevinga kan kome vidare i sine eigne prosessar og dermed kome vidare i eige liv.

## **Non-verbal kommunikasjon i rettleiing på telefon**

Nissen og Vinkel 1998 kallar rettleiing på telefon for "en annerledes samtale", mykje fordi det er ei form for samtale der ein ikkje ser den ein snakkar med. Ei innvending mot bruk av telefonrådgivning er nettopp at mangel på augekontakt og kroppsspråk vanskeleggjer kommunikasjonen med veggøskar. Rosenfield 1997 syner til at heller ikkje psykoanalytikeren møter blikket til sin klient/pasient der han eller ho ligg på benken. Psykoanalytikeren vil likevel kjenne nærværet av sin pasient, seier ho.

Sjølv om kroppsspråket er skrella vekk i rettleiing på telefon vil det likevel vere non-verbal kommunikasjon. Auka fokus på kva ein kan vere merksam på i ein slik samtale kan gjere det lettare å få tak i klienten sine problemstillingar. Sjølv om vi ikkje ser kvarandre har vi likevel med oss sansane våre og reaksjonane i kroppen vår. Difor vil eg syne at fokus på kropp og sansing har fagleg forgreining i rettleiing, og at dette aspektet er relevant for rettleiing på telefon.

### ***Kroppen***

Sjølv om Tveiten 1998 ikkje trekk inn rettleiing på telefon i si framstilling, så tolkar eg henne som at bevisstheitsnivået i forhold til eigen kropp og sansapparatur er viktig i all rettleiing. Dermed må dette og gjelde rettleiing på telefon.

Ho tar for seg kropp og sansing som metode i rettleiing. Ein kan då oppdage og bli bevisst heilskapen i behov, reaksjonar og handlingar. Ved samhandling og kommunikasjon sender vi ut signal, som er både analoge og digitale, og desse signala tolkar vi, og vi handlar ut frå vår tolkning.

Filosofen Merleau Ponty ser i følge Tveiten 1998 på kroppen som eit sansande, handlande og talande fenomen for oss alle. Kroppen er ein einskap, der alle delar står i eit forhold til kvarandre. Ved å bli merksam på sansing, på kroppen og dens reaksjonar, kan vi bli betre i stand til å forstå oss sjølve, våre behov og reaksjonar i ein heilskapleg samanheng. Når vi er merksame på sansane; kva vi høyrer, luktar, ser osv., kan vi oppdage egne behov, grenser og samanhengar i oss som kan vere av stor betydning for å forstå oss sjølve. Og når vi er merksame på dette i oss, kan det vere lettare å sjå og forstå andre og dermed vere meir empatiske.

Kroppen kan gje oss viktige signal, og det kan vere av betydning for vår forståing av andre menneske at vi er merksame på det non-verbale.

Nyeng 2003 seier at å vere til som menneske er å vere til som kropp, og han seier noko om det doble forholdet vi har til vår eigen kropp: På den eine sida er kroppen ein gjenstand for oss, noko vi *har*. På den andre sida er kroppen noko vi *er*, det er kroppen vi eksisterar i og igjennom.

### ***Stemma***

Merksemd på stemma i rettleiing kan gjere oss klar over undertekstar i budskap som kan tolkast utfrå stemmeleie, stemmebruk og tonefall. Tveiten 1998 refererer til Hultmann som meiner at stemma gir uttrykk for vår tilstand her og no, og den fortel noko om vårt humør, sinnstilstand og vår måte å reagere på ytre og indre påverknader. Stemma orda uttrykkast med kan gje verdfull informasjon både om budskapet og om det mennesket vi lyttar til.

Innan rettleiing på telefon hevdar Nissen og Vinkel 1998 at i "vanleg" rådgjevsarbeid, så tar synet stor del av merksemda i forhold til andre sansar, då synet hjelper oss til å få ei kjensle av kva slags menneske vi har foran oss. Både rådgjevar og klient forhold seg til mange slike visuelle og kroppslege signal som er med på å bestemme relasjonen mellom dei. På telefon behandlar rådgjevar klienten etter korleis han eller ho høyrer ut, og klienten vurderar rådgjevar etter måten ho kommuniserar på. Kontakten blir ikkje distraherert av non-verbale uttrykk som til dømes utsjånad. Det er viktig å vere lydhør overfor vibreringar og brytningar i stemma, for stemma kan også lure ein. Ei stemme kan uttrykke mykje styrke, uten at vedkomande er så sterk som det kan virke på stemma. Det kan også vere stemmer som rådgjevar reagerer negativt på, og at dei kan merke motstand mot klienten kun på grunn av stemma. Dette gjer at rådgjevar må vere svært merksam på sine eigne "ømme punkt" og jobbe med desse.

### ***Hørsel***

Ein samtale på telefon kan bli svært intens og kan frå starten av bli svært konsentrert fordi ein ikkje blir forstyrra av synsinntrykk og utenomomsnakk av typen "fint vær i dag", noko som gjer at ein kjem raskt inn i sjølv samtalen. Ein har kun hørsel og språk som kommunikasjonsmidlar. Rådgjevar har telefonrøret heile tida ved øret, og må vere konsentrert uavbrutt fordi det ikkje er naturlege pauser som å ta opp ein kopp kaffi eller ved å sjå seg omkring. I rådgjeving ved personleg kontakt legg ein merke til terapeutens eller klientens klede,

sminke og andre ytre uttrykk. Slik er det ikkje på telefon. Der har ein ikkje alle desse fordomane, for vi har berre kvarandre si stemme.

I telefonen blir kontakten anleis, stillheten verkar større. Sjølv om ein i telefonsamtalen er fysisk adskilt, er ein likevel nær kvarandre. Alle lydar kan fangast opp og endringar i stemmeleie og betoning kan høyrast med ein gang, Nissen og Vinkel 1998

## **Eigne betraktningar om rettleiing på telefon**

Dei fleste av oss har gjerne opplevd kor frustrerande det er å ringe eller oppsøke eit offentleg kontor eller andre instansar og bli avvist av ei uvenleg stemme og ein framferd som signaliserer at du berre er til bry. Dei som skal hjelpe oss er ikkje mykje til hjelp om vi i utgangspunktet ikkje kjenner oss sett og høyrte. Ved rådgjeving/rettleiing til menneske som er i ein sårbar situasjon er det særskild viktig at rettleiar er bevisst på korleis ho/han verkar på omgjevnadane med kroppsspråk, stemme og haldningar. Dette handlar om å vere til stades med heile seg, det handlar om nærvær, som er ein førestnad for å kunne kommunisere.

Eit slikt nærvær handlar både om eit mentalt og fysisk nærvær. Det mentale nærvær går på å vere til stades med tankane og kjenslene sine i situasjonen. Det fysiske nærvær går på å kjenne kroppen som møtestad for sansane våre. Både det mentale og det kroppslege høyrer i hop, og kan ikkje delast opp slik t.d. tradisjonen med Descartes gjorde. I rettleiing på telefon er difor kroppsaspektet til stades sjølv om rettleiar og den rettleia ikkje kan sjå kvarandre. Rettleiar må ha eit bevissthetsnivå til eigen kropp og sanseapparat både i rettleiing på telefon og rettleiing der den rettleia er fysisk tilstades.

Dette med nærvær er og eit etisk spørsmål. Ein klient som tar kontakt er gjerne i ein sårbar situasjon, og måten ho blir møtt på kan vere avgjerande for om ho vil fortelle sin historie eller ikkje. Klienten skal ha krav på respekt for sin livssituasjon, og for forhold i eige liv som ho vel å ta opp i rettleiinga. Eg vil hevde at ein slik respekt ikkje er tilstades om ikkje rettleiar har si merksemd på den rettleia og er til stades med heile seg. Dette krev at rettleiar er bevisst på egne verdiar, på sterke og svake sider og reaksjonar. Slike fokus er ekstra krevjande ved rettleiing på telefon, for ein har kun hørselen som reiskap til å møte klienten og hennar behov. Har rettleiar si merksemd andre stadar, kan ho/han gå glipp av mykje informasjon frå fargen i stemma. Dermed må eg som rettleiar ha min etiske bevissthet på plass og syne nærleik til det som vert tatt opp i samtalen med klienten. Det er lett å forsvinne med tankane ut

vindauget, eller lese avis på internett samtidig som rettleiing finn stad, men ein har då ikkje respekt for den andre sine problemstillingar.

På telefon er det kun hørselen som kan fange opp det nonverbale. Som rådgjevar på telefon kan ein oppleve at ein gjesp eller ein pust i den andre enden gjer noko med tankerekka ein er inne i. Når hørselen er den einaste sansen, så oppfatter ein signala så sterkt. Ved betroelser har ein ingenting anna enn pusten, stemma og andre lydar. Det gjer noko med kommunikasjonen om det blir stilt på telefonen, om klienten gråter, om ein høyrer musikk eller barnegråt i bakgrunnen, om ein høyrer klappinga frå tastaturet på ei datamaskin, eller om nokon røyker i den andre enden. Alle slike element høyrst godt og er med på å påverke samtalen. Ein blir ekstra vår for fargen i stemma ved samtalar på telefon, og vi kan snakke om ein slags musikalitet i stemma som gjer noko med tilhøyraren. Dette gjenspeiler også at vi som samtalepartnarar må ha ein bevissthet på vår eigen varme eller kulde i stemma.

Eg må med mitt sanseapparat tolke lydar og ord, eller mangel på dette. Dermed må eg sjølv ha eit bevisst forhold til mitt eige nærvær, mitt eige sanseapparat, og stole på at sansane mine fortel meg noko relevant om situasjonen i rettleiinga. Når ein sjølv er vår for desse nyansane i samtalen på telefon, så er det sannsynleg at også samtalepartnaren i den andre enden oppfattar signal, også non-verbale, frå rettleiar. Det kan vere bevisst eller ubevisst, og er svært viktig for kommunikasjonen mellom rettleiar og vepsøklar.

## **Konklusjon**

Artikkelen har prøvd å syne fagfeltet som Amatheia jobbar i og dei utfordringar dette medfører. Alt i alt handlar arbeidet i Amatheia om å møte kvinnene der dei er og respektere deira verdiar og synspunkt. Det handlar om å tåle historiene deira, å sjå avmakten dei kjenner når nære relasjonspersonar gjer valget vanskelgare for dei, og ikkje minst handlar det om å tåle å ikkje ha løysingar for andre menneske sine liv og val.

I ein humanistisk-eksistensialistisk rettleiingstradisjon er det avgjerande at fokuset er på klienten og hennar evne til å ta det valet som vert rett for ho. Måten å jobbe på er krevjande for rettleiar fordi ho/han må vere svært bevisst på at eigne verdiar, meiningar og synspunkt ikkje skal vere i fokus i samtalen og at dette ikkje skal påverka kvinna i hennar val. Samtidig må rettleiar vere bevisst på at kroppsspråket og er med på å kommunisere, både ansikt til ansikt og i telefonen. Det er og krevjande for klienten å finne fram til eigen styrke og sjå valet i perspektiv dersom



ho er i ei krise og i tillegg blir pressa av andre sine meiningar om hennar val.

I artikkelen har eg synt at bevissthet på kropp, sansing og nærvær er viktige utfordringar i rettleiing både på telefon og i rettleiing ansikt til ansikt. Dette gjeld både i forhold til bevissthet på egne reaksjonar og i møte med klientane sine reaksjonar og uttrykk.

## **Kjelder:**

Aadland, Einar: *Etikk for helse- og sosialarbeidere*. Oslo. Det norske samlaget, 2000

Bang, Susanne, Ken Heap: *Skjulte ressurser. Om veiledning i gruppe*. Oslo. Universitetsforlaget, 1999

Henriksen Jon Olav og Arne Johan Vetlesen: *Nærhet og distanse*. Oslo. Ad Notam, 1997

Johannessen, Eva o.fl: *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo. Universitetsforlaget, 1998

Kierkegaard, Søren: *Begrepet angst*. Oslo. Forlaget Oktober, 2001

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

*Lov av 13.juni 1975, nr.50 om svangerskapsavbrudd i Lov av 16.juni 1978 nr.66*

Nissen, A og Vinkel,A: *Telefonrådgivning. En annerledes samtale*. København. Munksgaard, 1998

Nyeng, Frode: *Eksistensens filosofi. Om frihet, angst og mening i eget liv*. Oslo. Abstrakt Forlag AS, 2003

Rosenfield, Maxine: *Counselling by Telephone*. London. Sage ,1997

Stigen, Anfinn: *Tenkningens historie, bd I og II*. Oslo. Gyldendal, 1983

Tveiten, Sidsel: *Veiledning - mer enn ord*. Fagbokforlaget, 1998

Vestergaard, Ebba: *Pedagogisk filosofi*. København. Munksgaard, 1978

Zimbardo, Phillip G: *Psychologie*. Berlin, Heidelberg, New York. Springer Verlag, 1995

# ”Inn i berget det blå” - om refleksjon og profesjonalitet

*Turi-Therese Schoder*<sup>1</sup>

*Turi – Therese Schoder er ansatt ved PP-kontoret i Mandal.*

Artikkelen er en invitasjon til å være med i en gjennomgang av begrepet refleksjon. Refleksjon kan være både tenking og selvforståelse. Faglitteratur og eventyr trekkes inn i for å belyse ulike begreper. I selvrefleksjon ligger det muligheter til både endret og forbedret praksis.

Jeg samler tråder. Jeg nøster i en stor mengde litteratur og erfaring i et forsøk på å gi begrepet ”refleksjon” mening. Askeladden hadde et nøste som trillet foran og viste vei. ”Jeg fant, jeg fant!”, sa Askeladden og gav seg tid til å stoppe underveis, lytte, se, undre seg over sine oppdagelser. Jeg vil holde frem det *jeg* finner – noe her, noe der – noe funnet tilfeldig, noe målrettet leitet frem. Et potteskår, et bukkehorn, en utgått såle som etter hvert kan bli meningsfulle i den rette sammenheng.

Jeg ønsker i denne artikkelen å belyse begrepet ”refleksjon” ved hjelp av noe av den teori som er skrevet om emnet og ved hjelp av egne og andres erfaringer. Og begrepet ”selvforståelse” blir viktig i denne sammenhengen: Er det slik at selvforståelse er et resultat av refleksjon? Eller er selvforståelse en spesiell form for refleksjon? Hvor viktig er begrepet ”distanse” for utvikling av selvforståelse? Andre relevante spørsmål er: Er det refleksjon som gir distanse eller er det distanse som gir mulighet for refleksjon? Hvordan kan begrepet refleksjon forstås? Hvordan kan det være nyttig og brukbart for oss som sosialarbeidere, lærere osv.? Alle disse spørsmålene utgjør i sum det nøstet av en mangfoldig problemstilling jeg har samlet tråder til. Nå inviterer jeg leseren til å vandre sammen med meg. Gjerne å stille spørsmålstegn ved det *min* oppmerksomhet går til, og la dette inspirere og provosere til egne søk i noen av de mange kilder jeg ennå ikke har lauet meg i.

---

<sup>1</sup> Redaksjonen vil takke både forfatter, rettleiarnettverket i Agder og redaktør Arne Østli i Spesialpedagogikk, for at vi får nytte artikkelen.

## **”Jeg fant – jeg fant!”**

Nysgjerrigheten ble vekket da jeg begynte som veileder for flere år siden. Veileder for grupper med sosionomer, og senere også grupper av lærere. Jeg gjorde de samme erfaringene i alle gruppene: De strevde med å reflektere. Delvis fordi det opplevdes vanskelig å holde fast ved refleksjonen. Delvis fordi hensikten med og nytten av refleksjon kjentes fremmed og kunstig og derfor også ble opplevd som uvesentlig av flere. Det ble pekt på tidsknapphet og et ønske om effektivitet. Å nå målet raskest mulig ble normgivende i flere grupper: Få frem løsninger, gi råd og sett i gang!

Disse erfaringene vekket et behov for refleksjon omkring gruppenes strev med og vegring mot å reflektere. Hva handlet dette om? Var det gitt god nok informasjon om hva som var målsettingen med og innholdet i veiledningen? Var jeg som veileder godt nok skolert og forberedt? Var noen i gruppene i utgangspunktet negative fordi de var pålagt å delta? Antagelig handlet det om alt dette og mer til. Et sorteringsarbeid ble nødvendig for meg, og i løpet av dette arbeidet var det at min oppmerksomhet for alvor gikk til begrepet refleksjon. Dette begrepet er blitt mye brukt i mange sammenhenger innen bl.a. sosialt arbeid og pedagogikk: Reflekterende samtale, reflekterende team, reflekterende kultur på en arbeidsplass, refleksiv pedagogikk, reflekterende tenkning, en reflektert praksis, læreren som reflekterende praktiker, reflektert utdanning, reflektert vurdering, handlingsrefleksjon, selvrefleksjon,.....

## **De gode hjelperne**

Askeladden lyttet til de han møtte langs veien og fikk således noen gode hjelpere med seg på sin videre vandring. Også jeg har lyttet til de jeg møtte underveis. Noen har gjort meg mer forvirret. Andre har gitt meg biter til ny forståelse slik at begrepet refleksjon gir større mening i dag enn da jeg begynte min vandring. Alt i alt har det vært flere gode hjelpere enn de jeg har gjort meg bruk av. Utvalget er derfor i stor grad subjektivt, om enn ikke tilfeldig.

## **Hva er refleksjon?**

Reflekterer jeg når jeg tenker? Kan alle reflektere? Er det noe som fremmer og noe som hemmer refleksjon? Finnes det forskjellige typer av refleksjon? Forskjellige nivåer? Er refleksjon nyttig og brukbart i

profesjonelle sammenhenger? Hvordan forholder refleksjon seg til handling? Til erfaring? Hva kan sies av etiske betraktninger om refleksjon? Må refleksjon verbaliseres for å være nyttig? Finnes det høyverdig og mindreverdig refleksjon? Disse og flere spørsmål – vekket lysten til videre vandring blant refleksjonsskribenter.

Den etymologiske betydning av ordet refleksjon kommer av det latinske ”re” – tilbake, bakover, og ”flektere” – bøye. Ordet ble opprinnelig brukt i optikken for å beskrive at lyset ble kastet tilbake fra et stille vann, et speil eller lignende. Vi sier at lyset reflekteres i vannet eller i speilet. Denne betydning av ordet refleksjon er der fortsatt når det blir brukt i menneskelig sammenheng, da ofte metaforisk: Tanken blir bøyet tilbake til avsender, en tenkning over tanken, en re-fleksjon.

Zeichner (1993), som har skrevet mye om amerikanske forhold har f. eks. ambisjoner om at refleksjon skal utvikle studenters forståelse for samfunnsfaktorer og påvirke disse i retning av et mer rettferdig og solidarisk samfunn. Han mener at refleksjon kan virke konserverende hvis fokus kun blir på den individuelle utøvelse av yrket på bekostning av yrkets sosiale rammer.

Bengtsson (1994), som er en av dem i Skandinavia som har skrevet mye om refleksjon, mener at den mangfoldige bruken av begrepet har skapt den paradoksale situasjon at begrepet ”refleksjon” ofte blir brukt på en ureflektert måte. Han sier videre at refleksjon kan forstås på mange forskjellige måter: Det kan være noe som er knyttet til handling. Eller refleksjon er skilt fra handling og er en kognitiv virksomhet. Eller den er selv en handling, en slags selvforskning. Det er en sammenheng mellom hvordan vi definerer ideen om hva refleksjon er, sier Bengtsson, og hva refleksjon forventes å bety for eksempel i yrker som sosialarbeider eller lærer. Hva forventes refleksjon å lede til? Stort sett antas refleksjon å ha en viss opplysningsfunksjon.

## **To måter å forstå refleksjonsbegrepet på**

Bengtson drøfter videre det jeg etter hvert anser som to hovedkategorier i forståelsen av refleksjonsbegrepet, nemlig refleksjon som tenkning og refleksjon som selvforståelse. Når refleksjon defineres som tenkning, møter vi synonymer som: Fundere, meditere, begrunne, altså at tanken oppholder seg i lengre tid ved et forhold for å få en bedre og dypere forståelse av dette forhold/fenomen. I filosofien, for eksempel, anvendes refleksjon oftest om en streng, systematisk, prinsipiell og velbegrunnet tenkning. Det jeg funderer over, tenker over (reflekterer

over) kan være min egen virksomhet eller en hvilken som helst virksomhet, for eksempel, barnets psykologiske utvikling, drivhuseffekten m.v. Å tenke over egen virksomhet, for eksempel egen utøvelse av yrket, behøver nødvendigvis ikke å ha noe med selvforståelse å gjøre. Hva skal da til for å kunne definere refleksjon som *selvrefleksjon*?

Bengtsson peker på at vi da må tilbake til ordets etymologiske betydning. Om jeg forstår ham riktig, mener han at tanken må kastes tilbake til meg slik at den griper inn i min selvforståelse. Da har jeg en mulighet til å oppdage meg selv, noe som er nødvendig for å kunne endre og utvikle meg som yrkesutøver.

Å skille mellom tenkning og selvforståelse er spennende nyanseringer av begrepet refleksjon, bl.a. fordi jeg tror dette skille er nødvendig for en fruktbar bruk av begrepet som profesjonell yrkesutøver. Når jeg nå vandrer videre er, det denne nyanseringen mellom tenkning og selvforståelse jeg har oppmerksomheten min rettet mot, med vekt på selvforståelse som et mulig resultat av selvrefleksjon.

Bengtsson (1995) sier videre at ved hjelp av refleksjon kan yrkesutøveren innføre *distanse* til seg selv og sine aktiviteter. Jeg forstår det slik at Bengtsson mener at selvrefleksjon *fører* til distanse. Jeg undrer meg på om ikke distanse går *forut* for selvrefleksjon, altså er en forutsetning for denne: Jeg tenker over min egen tenkning, jeg tar et skritt til siden, jeg får et meta – perspektiv til meg selv og min virksomhet – jeg har fått distanse – jeg bedriver selvrefleksjon. ”Jeg ser ikke skogen for bare trær” er et uttrykk vi bruker når behovet for distanse til et saksforhold melder seg. Vi kan da stige opp på toppen av fjellet for å få et overblikk eller reise bort noen dager, noe som kan hjelpe til å gi distanse og muligheter til et annet perspektiv på saken/problemene. I det jeg får avstand kan tanken gå i nye retninger.

Er det refleksjonen som gir distanse eller distansen som gir mulighet for refleksjon?

Det synes i alle fall for meg som om begrepene refleksjon og distanse er gjensidig avhengige av hverandre, noe jeg vil gjøre et forsøk på å belyse i det følgende.

### ***”Vi er tanker, du skulle tenkt oss...” Scøn, Skau og noen til***

Jeg hadde tenkt meg lengst inn i ”Berget det blå” for å finne kjernen i refleksjonsbegrepet.

Der bor trolig Donald Schön, en mann de fleste som skriver om refleksjon, er blitt inspirert av og har henvisninger til. Jeg fant mange interessante betraktninger om refleksjonsbegrepet, men er det selv-refleksjon han er opptatt av? I sin bok "The reflective Practitioner"(1983) beskriver han flere yrkesgruppers måter å arbeide/tenke på. Michal Polany innførte begrepet "taus kunnskap" og Schön tar utgangspunkt i dette og snakker om *kunnskap* – i – handling som den typiske formen for hverdagslige kunnskaper. Disse kjennetegnes ved: Handlinger, igjen kjenning og bedømmelser som vi gjør spontant; vi husker ofte ikke at vi har tilegnet oss disse erfaringene, og vi har vanskelig for å gjøre rede for den kunnskap våre handlinger er et resultat av. (Eks: Jeg henter en hammer når jeg skal banke inn en spiker, jeg vet når jeg skal over fra 2. til 3. gir). Dette gjelder praktiske handlinger så vel som sosiale interaksjoner (hvordan jeg forholder meg i en matkø, når jeg møter et menneske for 1. gang, osv.).

Schön har videre et begrep han kaller *refleksjon* – i – handling. Det er når vi tenker på det vi holder på med å gjøre, når vi har en følelse for handlingen, en "know-how". Vi vet hvordan det skal gjøres, og vi vet mens vi utfører handlingen at det har lyktes: Ballettdanseren kjenner at de siste trinnene "satt", håndverkeren "legger en siste hånd på verket" og er fornøyd.

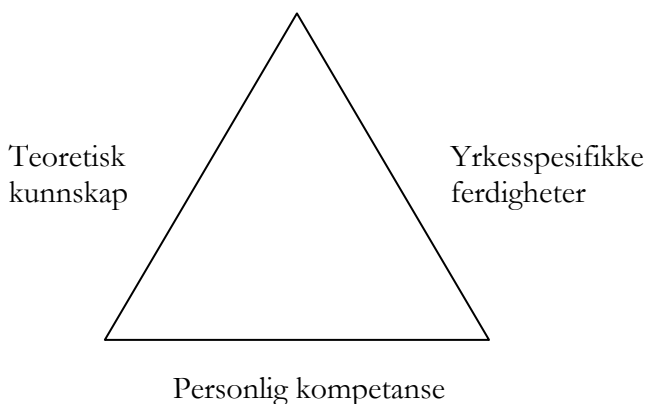
I tillegg til en følelse for handlingen er det noe mer, sier Schön. Vi trenger overraskelsen, den behagelige eller ubehagelige Begge gir opplevelser ut over rutinen eller den spontane handlingen. Og det er først da vi kan reagere med å "reflektere - i – handling". I slike motstands-/overraskelsesprosesser har refleksjonen en tendens til å fokusere både handlingsresultat, selve handlingen og den intuitive kunnskapen som ligger implisitt i handlingen.

*Er det i denne fasen Per og Pål går brautende videre mens Askeladden både takker når det går bra og tenker når han møter motstand?*

Schön går videre fra hverdagshandlinger til den profesjonelle handling. Han sier noe om hva et profesjonelt arbeid er, noe jeg ikke går inn på her. Det jeg vil trekke frem, er de to måtene å reflektere på som Schön fremholder: Refleksjon – *over* – handling og refleksjon – *i* – handling. Refleksjon – *i* – handling er begrenset av handlingsøyeblikket, sier Schön. Det er imidlertid ikke et "øyeblikk" han beskriver, handlingsøyeblikket kan vare i minutter, timer, dager, uker eller måneder avhengig av hvilke rammer som definerer arbeidet/oppgaven. Jeg forstår Schön slik at hvis jeg er en barnevernsarbeider som holder på

med å undersøke en sak etter Lov om barnevern, da dekker ”øyeblikket” tiden det tar å komme frem til en konklusjon på undersøkelsen, altså refleksjon – *i* – handling. Refleksjon – *over* – handling, blir det den tenkningen jeg gjør *før* undersøkelsen settes i gang og *etter* den er avsluttet (planlegging, evaluering m.v.)? Hvis dette er forstått riktig, er det slik at også min rolle som barnevernsarbeider vil være gjenstand for refleksjon? Poenget til Schön er at profesjonelle yrkesutøvere må være seg bevisst den kunnskap – i - handling de bærer på og utvikle denne. Det mener han refleksjon – i – handling og refleksjon – over – handling kan bidra til.

Jeg synes Schöns begreper er uklare. De kan vel så gjerne forstås som ”å tenke over noe” som selv- refleksjon. Det er ikke tydelig for meg at barnevernsarbeideren selv og hennes måte å tenke på blir tema for refleksjonen. Kan det være slik at Schön legger vekt på den teoretiske kunnskapen og de yrkesspesifikke ferdigheter hos profesjonelle og dveler mindre ved den personlige kompetansen?(Se fig.1).



Figur 1: Ulike former for kompetanse etter modell fra Skau, (1998), *Gode fagfolk vokser*.

Skau, (1998), som belyser nødvendigheten av selvrefleksjon hos bl.a. sosialarbeidere og lærere, har i boken ”Gode fagfolk vokser” delt den profesjonelle kompetansen i tre: Teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse.(Se fig. 1) Hun mener at de to første tradisjonelt har vært mye fokusert i opplæring og utvikling av sosialarbeidere og lærere. Den personlige kompetansen må med (Skau, 1998:61):

*”Mens de to andre aspektene ved profesjonaliteten handler om allmenne og yrkesspesifikke kunnskaper og ferdigheter, handler vår personlige kompetanse om den vi er som person, både for oss selv og i samspillet med andre. Den handler dermed også om hvem vi lar andre få være i møtet med oss, og om hva vi har å gi på et mellommenneskelig plan”*

Personlig kompetanse hos sosialarbeidere og lærere vil bl.a. handle om:

*”Verdigrunnlag og menneskesyn, evne til innlevelse og empati, tro på at endring og utvikling er mulig, karaktertrekk som humor, personlig integritet og rettferdighetsans.” (Skau, 1998 s. 64).*

Personlig kompetanse er ikke noe vi enten har eller ikke har – det er noe vi lærer og utvikler gjennom en lang prosess, og som vi dermed også kan og må ta ansvar for, sier hun. Veiledning med mulighet til selvrefleksjon er ett eksempel på utvikling av den personlige kompetansen. Uggerhøy, (1996), sosialarbeider og forsker som er opptatt av kvaliteten i omsorgsyrkene, støtter opp om Skau sine synspunkter i artikkelen: ”Professionelle personligheder”:

*Den centrale faktor i utviklingen af professionelle personligheder synes at være refleksion: refleksion internt mellem professionelle og eksternt mellem professionelle og klienter/brugere af de sociale systemer. Og dermed ikke blot refleksion som den enkeltes ansvar, men refleksion som en fælles kultur”( 1996 s. 268).*

*”Nå og da dukker det opp helt nye tanker. De nye tankene er ofte de mest spennende.*

*Men de største og viktigste tankene er gamle og velbrukte. Så gamle at du kunne tro de ble ganske utslitte og frynsete etter hvert. Det skjer heldigvis ikke. Hvis de er virkelig gode, blir de aldri brukt opp ”. Gerhard Stoltz*

## **Dewey og hans reflekterende tenkning**

Dewey (1910) har i boken ”How we think” gjort en analyse av den reflekterende tenkning. Han sier at når vi støter på en vanskelig, forvirrende eller uvanlig situasjon, kan vi velge å unngå den, bagatellisere, overse eller forholde oss til situasjonen. Velger vi det siste begynner vi å reflektere. Vi begynner å gjøre oss observasjoner for å granske situasjonen. Vi samler inn data for å kunne komme frem til forslag/løsninger – som er våre ideer. Data og ideer utgjør de to uomgjengelige og samvirkende faktorer i all refleksjon, hevder han.



Han sier at den reflekterende tenkning både er opptatt av fremtid; det er der ideene/ hypotesene skal manifestere seg, og av fortid, vi tenker bakover for å få tak i tidligere erfaringer vi kan gjøre oss bruk av. Her berører Dewey indirekte begrepet *distanse*: Avstand i tid og rom for å kunne reflektere over noe.

I sin artikkel: ”Erfaring og tenkning” utdyper Dewey (1916:58-59) erfaringens betydning for refleksjonen:

*”Et gram erfaring er bedre enn et tonn teori, ganske enkelt fordi det bare er gjennom erfaring at teorien har en vital og verifiserbar betydning”. Og fortsetter videre:*

*”Ved å oppdage de nærmere forbindelsene mellom våre handlinger og følgene av dem, får man tydeliggjort tanken som er opptatt av prøve – og – feile erfaringen. Og når tanken blir tydeligere, får den relativt større verdi. Dette fører til at erfaringens kvalitet forandres, og denne forandring er så betydningsfull at vi kan kalle denne erfaring refleksiv”*

Det er interessant at Dewey beskriver at den *distansen* som etableres i forhold til situasjonen, er basert på tidligere erfaringer. Jeg vurderer tidligere erfaringer mot nye erfaringer. Jeg kan lytte til andres erfaringer og vurdere dem mot mine egne. Jeg tenker i fortid, nåtid og fremtid.

Det behøver ikke å være selvrefleksjon, jeg kan for eksempel tenke over hvordan jeg skal forsere en elv uten bro. Dewey beskriver imidlertid en måte å tenke på som også er aktuell når det gjelder selvrefleksjon, for eksempel når jeg vil vurdere hvordan min adferd påvirker andre. Hvis jeg som lærer eller sosialarbeider opplever at en mor til et barn vi er bekymret for, blir aggressiv i løpet av samtalen, kan jeg skyve det unna ved å tenke at hun har en dårlig dag. Eller jeg kan tenke at det har noe med meg å gjøre som del av vår relasjon. Jeg vurderer da denne aktuelle samtalen i forhold til tidligere samtaler med denne moren, i forhold til samtaler med andre foreldre, leter etter gode erfaringer, leter etter lignende ubehagelige erfaringer, danner meg hypoteser som jeg handler ut i fra der og da, eller jeg må ha avstand i tid og handle neste gang jeg snakker med mor.

*”Jeg fant, jeg fant”, sa Askeladden. Han var nysgjerrig, han leitet. Må vi lete for å finne? Kan vi tvinges til å lete? Finner vi noe da? Kan vi reflektere motvillig eller er refleksjon alltid båret av en positiv kraft, et ønske om å finne, oppdage, lære?*

## Er dette ”skatten” i Berget det blå?

Jeg vil tilbake til problemstillingen: Er det refleksjon som gir distanse eller er det distanse som gir mulighet for refleksjon? Kan det være slik at *ønsket* om selvrefleksjon på et vis legger til rette for distanse? At ønsket om å lære meg selv/min rolle i forhold til andre bedre å kjenne

gjør at fokus endres fra nåtid til fortid (analyse av tidligere erfaringer)? Er det slik, kan jeg til en viss grad slutte meg til Bengtsons beskrivelse om refleksjon som *fører til* eller *gir* distanse.

Nå handler ikke distanse bare om å ha fokus på fortiden. Essensen i å ha distanse til meg selv handler om å kunne se og erfare meg selv ”utenfra”, å ha et meta – perspektiv til meg selv og min virksomhet. Det kan gjøres på forskjellige måter, for eksempel ta en pause, gå ut, reise bort. Og mens jeg er borte fra situasjonen, gjenkaller jeg den i minnet og analyserer den, alene eller ved hjelp av andre (evt. video). De mest trenede kan skape en distanse til seg selv mens de er i situasjonen, enten ved å skape mentale bilder, eller ved å meta-kommunisere (å samtale om samtalens form). Mange har også erfart at skjønnlitteratur kan gi nye perspektiv til eget liv og egen yrkesutøvelse. Det synes for meg som det er distansen i det å lese om *andre* som gir rom for og muligheter til å reflektere over meg selv og min virksomhet.

Dewey gir oss interessante innspill om tenkningens faser og funksjoner, selv om han ikke direkte beskriver selvrefleksjon. Jeg tror at evnen til å skape struktur i tenkningen er vesentlig. Kanskje særlig ”nybegynnere” vil kunne ha nytte av denne strukturen slik at selvrefleksjon ikke bare får en emosjonell, men også en intellektuell kvalitet.

## ”Mening er något som hender med ord....” Om skrivning og refleksjon.

På min vandring har jeg møtt mange som skriver om språk og tenkning. Språket er viktig for å kunne tenke – reflektere. Det er gjennom språket, i arbeidet med språket, vi skaper identitet. Språket sier noe om hvordan vi oppfatter oss selv – og verden. Språket bærer våre erfaringer og gjør dem tilgjengelige for tanken. Og språket kan åpne opp for den undrende, kritiske tanken – refleksjon. En verbalisering av refleksjon skjer gjerne sammen med andre, eller ved at jeg skriver ned det jeg tenker. Dagbokformen er noe de fleste kjenner.

Hammarèn (1995) har arbeidet mye med verbalisering av refleksjon. I sin bok: ”Skriva – en metod för reflektion” sier hun om erfaringer at når

din fortelling, dine erfaringer deles med andre eller deles i dialog med deg selv "...är din erfarenhet helt enkelt med och skapar den jordmän som teorier ska förädlas genom, prövas i och kanske förkastas av" (s. 24). Hun sier videre at det å skrive ned sine tanker kan gi både forståelse og mening. Og når jeg skriver for å forstå, for å skape mening, blir jeg også en leser, parallelt med at jeg skriver. Hun refererer Aristoteles som skal ha sagt at et vesen som eier språk, kjennetegnes av mulighet for avstand til det som er her og nå. Språket gir oss altså en unik mulighet til å iakttå oss selv "utenifra". Og her er vi igjen inne på behovet for *distanse*. Er det dette selvrefleksjon handler om: Å skape en distanse via språket slik at jeg kan oppleve meg selv tydeligere, bli bedre kjent med meg selv og derved gå ut i verden med ny erkjennelse?

Kristin, som skriver om sine erfaringer det første året som lærer sier i et veiledningsnotat:

*"Gjennom å tenke mye over hvordan jeg vil være som lærer og hvordan jeg vil arbeide, samt tenke over de konflikter som har oppstått dette første året, har jeg blitt tvunget til å tenke gjennom de verdier og grunnleggende antagelser jeg bærer med meg inn i læreryrket. Men kanskje var det gjennom å skrive ned mine erfaringer at jeg fikk den beste muligheten til å distansere meg til hva den første tiden som lærer har betydd for meg og å lære meg noe om meg selv".*

Kristin møtte et terreng som ikke passet med det "kartet" hun hadde. Hun hadde trygghet og mot til å justere kartet sitt. Og hun trengte den distansen skrivningen skapte for å kunne gjøre det.

Etter å ha arbeidet med begrepet refleksjon har jeg fått en utdypet forståelse av språkets betydning for identitetsoppbygging og kreativitet. Evnen til å lese og skrive blir etter hvert gjort til en del av meg selv – jeg leser verden og beskriver den. For å utvikle selvrefleksjon kan sosialarbeidere og lærere f.eks. skrive ned sine erfaringer, sine fortellinger, og dele dem med andre og derigjennom skape mulighet for en ny slags relasjon mellom indre og ytre dialog. En dialog som erkjenner arbeidets verdi, dilemma og konflikter. Hva med i kollegiet/teamet, å gi hverandre oppgaver som: "Den gang jeg virkelig lærte meg noe nytt" (opplevde en forandring, tok en risiko, møtte et for meg viktig menneske) og dele disse fortellinger i respekt med hverandre. Å ta seg tid til å lytte til andre kan fremkalle minner som gjenkaller egne fortellinger. Å skrive ned fortellinger blir å konsentrere sin oppmerksomhet om et møte med seg selv. Å dele fortellingen gir den nødvendige *distanse* slik at du kan reflektere over dine egne erfaringer.

Først når den indre dialogen står i et levende forhold til den ytre dialogen, er vi med og påvirker arbeidslivets utvikling, sier Hammarèn, (1995).

*”Jeg er overbevist om at det er helbredelse i uttrykksdriften”.* Olof Lagerkrantz

## **”Kan jeg ikke så kan jeg vel lære.....” Om å bli spørrekyndig**

Har ikke mennesker alltid reflektert i profesjonelle sammenhenger? Nei, sier Søndena (2000) som har doktorgrad i refleksjon blant førskolelærerstudenter. Hun mener at å trene seg i å reflektere, også i selvrefleksjon, det er å være spørrekyndig. Det er å stille de rette spørsmål og bl.a. å være kritisk til vår egen yrkesutøvelse. Hammarèn sier at det handler om mot til å igjen knytte kontakten med noen av de fortellinger som vi bærer med oss og å undersøke dem nærmere. I tillegg kan vi også lytte til andres fortellinger. ”Mennesker vi møter, er porter inn til oss selv”, sier Rudolf Steiner. Og det å lytte til oss selv og andre handler igjen om å stille de rette spørsmål. Skjønnlitteratur kan bl.a. ha den samme funksjon. I eventyrene finner vi at det er viktig å ha mot til å overvinne angsten, til å stå i det problemfylte, til å gå gjennom og ikke utenom slik for eksempel Bøygen anbefalte Peer Gynt. I denne sammenheng er det å lære å spørre riktig et viktig element for å bidra til at forvandling/utvikling kan skje. Askeladden lytter, undrer seg og tar seg tid til de han møter. I sin tur møter han prinsessen som stiller ham spørsmål. Askeladden har vist at han kan være lydhør, hjelpsom og sannferdig. Han har klart prøvene og forvandles fra å være en støvete Askeladd til å bli en strålende prins!

Parallelt med at vi omsetter teori til praktisk arbeid, har vi mer eller mindre bevisst våre verdivurderinger med oss. Handler ikke etikk nettopp om å trene opp den oppmerksomheten som oppfatter hvor kompleks virkeligheten er? Ved de rette spørsmål kan refleksjon gi distanse til våre egne og andres fortellinger. Vi ser tydeligere kompleksiteten da og det etiske blir å forholde seg til dette komplekse uten at det nødvendigvis finnes enkle eller tydelige løsninger og svar.

## **”...for Soria Moria låg og brant...”**

I eventyrene er det ofte slik at hovedpersonen må gjennom en lang reise og en krevende prosess for så å oppdage at det hun søkte, det viktige og

verdifulle, det har vært der hele tiden, like i nærheten, like her. Men hovedpersonen har ikke vært klar til/moden for å oppdage dette tidligere. ”Soria Moria” ligger i hverdagen og venter på oss. Askeladden – det moderne mennesket – utvikler seg fra dumsnill til skarpt reflekterende. Det kreves imidlertid et bevisst arbeid og en gjennomtenkt holdning for å kunne åpne øyner og ører og andre sanser som trengs slik at jeg kan bli kjent med meg selv og slik også med mine relasjoner til andre. For mange kolleger kan dette synes som en skremmende og smertefull prosess. Dette må vi respektere. Ikke ved at disse kollegene skal få slippe å nærme seg ”Berget det blå”, men ved at det legges til rette for selvrefleksjon i arbeidslivet på en slik måte at også de med angst og skepsis blir ivaretatt og dermed motivert for vandringen mot det forjettede berget. Uggerhøy (1996) peker på at det er ledernes ansvar å legge til rette for (selv)refleksjon i arbeidslivet; praktisk og holdningsmessig.

Jeg har pekt på at både Bengtson,(1995), Dewey, (1910), Schön (1986) og Hammarèn, (1995), beskriver et nært forhold mellom (selv)refleksjon og distanse. Hvordan er det Askeladden skaffer seg distanse til de utfordrende oppgavene han står overfor? Askeladden *reiser ut* i verden. Han *stopper opp* på veien. Han *tar seg tid* til dem han møter og han *undrer seg (reflekterer) sammen* med dem. Og mon ikke han får nye perspektiv via disse samtalene? Jeg lurer på: Ville Askeladden klart å løse alle sine oppgaver og få halve kongeriket og prinsessen i tillegg uten *selvrefleksjonen*?

I artikkelen er det en underliggende premiss: At selvrefleksjon fører til endret/forbedret praksis. Det kan selvsagt stilles spørsmål ved dette, og i alle fall gis det ingen rettlinjert automatikk. Imidlertid mener jeg å ha belyst at i selvrefleksjonen ligger det *muligheter* til både endret og forbedret praksis.

*Det finnes tanker om alt mulig. Mer enn nok til alle mennesker hver eneste dag. I år og til neste år og langt inn i fremtiden. Heldigvis. Mange tanker kan være vanskelige, og noen ganger kan du være så sliten i hodet at du helst vil slippe å tenke mer i det hele tatt. Men ingen kan vel tenke seg et hode uten tanker? Gerhard Stoltz*

## **Litteratur:**

Asbjørnsen, H. C. & J. Moe (1983). Samlede verker, Bind II, Den Norske Bokklubben

- Bengtsson, J. (1994). Vad är reflektion? Om reflektion i läraryrke och lärarutbildning. I: Brusling&Strømqvist (red.) Reflektion och praktikk i läraryrket. Studentlitteratur 1996 s.67-79.
- Bengtsson, J. (1995). Självrefleksjonens möjligheter och gränser. Nordisk pedagogikk, København, Vol. 15, nr. 2, s. 72 – 87.
- Brun, G. (1981). Barnet, underet og veien. Dreyer forlag.
- Dewey, J. (1910). En analys av det reflekterande tänkandet. Utdrag fra Deweys bok: How we think. I: Brusling & Strømqvist (red) : Refleksjon och praktik i läraryrket. Studentlitteratur. 1996.
- Dewey, J. (1916). Erfaring og tenkning. Fra Democracy and Education. I: Lars E. Dale (red.) Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster. Ad Notam Gyldendal 1996.
- Hammarèn, M. (1995). Skriva – en metod för refleksjon. Utbildningsforlaget breviskolan.
- Schön, D. A. (1983). The Reflective Practitioner. How Professionals think in action. USA: Basic Books.
- Søndenå, K.: Forelesning på seminar for Veiledningsnettverket i Agder: “Refleksjon – retorikk eller realitet? Høyskolen i Agder 21. 3.2001.
- Skau, G. M. (1998). Gode fagfolk vokser. Cappelen forlag.
- Stoltz, G. (1996). Ingen eier tankene. Eide forlag.
- Zeichner, K. (1993). Forskning om læreres tänkande och skilda uppfatningar av reflekterad praktikk i undervisning och lärarutbildning,. I: Brusling&Strømqvist(red.): Reflektion och Praktikk i läraryrket. Studentlitteratur 1996 s.43 – 66.
- Uggerhøy, L. (1996). Profesjonelle personligheder. I: Sandbæk,M. og G. Tveiten, (red.): Sammen med familien. Arbeid i partnerskap med barn og familier. Kommuneforlaget.

# Lederen som veileder

## Sentrale faglige og personlige ressurser som kreves

### *Siv Førde*

*Siv Førde arbeider ved Høgskolen i Sogn og Fjordane. Hun har bakgrunn som sykepleier og har videreutanning innen innen psykiatri, veiledning og ledelse, og er for tiden student ved Master of philosophy in health promotion, Universitetet i Bergen. Jobberfaring hovedsakelig fra ulike deler av psykiatri og flyktingarbeid. Aktiv politisk ut fra et syn om at alt henger sammen med alt -.*

Artikkelen tar opp ulike egenskaper og kompetanse en leder bør ha for å være veileder for eget personale. Grunnleggende respekt for dem han er leder for er sentralt, likeså tillit og troverdighet hos personalet og evne til å tilpasse veiledningen til situasjonen og behovet. Når hensikten med veiledning er læring og faglig og personlig utvikling slik at organisasjoners målsettinger kan nåes, bør en leder også kunne være veileder.

Jeg har pekt på problemstillinger knyttet til maktforholdet mellom leder og underordnet som kan vanskeliggjøre god veiledning. Ut fra min vurdering må det stilles visse krav til en leders egenskaper og kompetanse for at leder skal kunne lykkes med en veiledningsprosess

### **Innledning**

Oppgaveteksten oppfordret meg til å se nærmere på om leder også kan være veileder. I utgangspunktet har jeg hatt noe bastante meninger om at en leder for en bedrift eller arbeidsplass i betydningen «sjef», ikke burde være veileder i tradisjonell betydning for sine ansatte. Dette standpunktet har jeg begrunnet med den store forskjellen jeg mener det er i maktbalansen mellom ansatt og leder. Jeg har også med i vurderingen de sensitive opplysninger som kan komme frem under veiledning, og som kan brukes eller misbrukes av leder i personalpolitiske og/eller økonomiske forhold.

Jeg valgte denne oppgaven først og fremst fordi den utfordret mine standpunkter, og fordi jeg ønsket å finne ut gjennom litteratur og refleksjon om jeg fant støtte for mitt syn (læring ved assimilasjon) eller

om jeg må korrigere min forhåndsinnstilling til helt ny kunnskap (læring ved akkomodasjon) På grunn av oppgavetekstens formulering der jeg skal drøfte faglige og personlige ressurser som kreves av leder som veileder, velger jeg å ta utgangspunkt i at leder kan være veileder under gitte forutsetninger. Ved en gjennomgang av litteratur om ledelse og veiledning, samt egne erfaringer, tar jeg sikte på å komme nærmere et svar på hvor realistisk det er at leder kan fungere som veileder.

Jeg ønsker å se på om leder også kan være veileder, og hvilke forutsetninger jeg mener må legges til grunn dersom han skal kunne være dette. Jeg definerer her leder som leder eller «sjef» i bedrift eller annen arbeidsplass, eller for andre organisasjoner - politiske så vel som upolitiske. Jeg konsentrerer meg her om den formelle eller institusjonelle leder. Veileder har også en lederposisjon når han leder en veiledningsgruppe eller gir individuell veiledning, men avgrenser meg her fra denne lederfunksjonen.

Johannesen, Kokkersvold og Vedeler (1998) har et vidt veiledningsbegrep. De bruker betegnelsen rådgivning, som kan omfatte terapi, personlig rådgivning, konsultasjon, veiledning, yrkesrådgivning, utviklingsarbeid og undervisning (s. 15) De mener også at definisjonen av veiledning har like mange variasjoner, og kan brukes på samme måten. Jeg velger her å bruke denne romslige definisjonen på veiledning siden det her er snakk om leder som veileder, og at jeg mener at eventuell veiledning må skje med svært forskjellige vinklinger. *Rådgivning* og *veiledning* kan derfor i denne oppgaven ofte brukes om en annen selv om jeg vet at mange retninger skiller klart mellom hva som er rådgivning og veiledning. Dette gjelder også meg selv til vanlig. Jeg utelukker veiledning i formen terapi i denne oppgaven

I denne artikkelen blir hensikten med veiledning sett på som læring og faglig og personlig utvikling, slik at organisasjoners målsettinger kan nås. Veiledning blir her brukt om både adhoc-preget veiledning og om mer systematisk veiledning over tid.

## **Refleksjoner med basis i teori**

### ***Kjennetegn ved veiledning som leder som veileder bør kjenne til***

Veiledning er så mangt- det finnes mange definisjoner. For eksempel møter med ledelsen, konferanser omkring enkelte saker, felles



reflektering i en kollegagruppe, eller team, spørsmål fra en kollega om å gi veiledning i en problemstilling. Bang og Heap mener at veiledning er mer avgrenset og spesifikt. *For at det skal kunne kalles veiledning må det være formalisert og avtalt. Møtene må holdes over rimelig lang tid, og ha formulerte mål som har med faglig - og dermed også personlig- utvikling å gjøre* (Bang og Heap 2002, s. 13.) Forfatterne viser til den engelske gestalt-terapeuten Gaie Houston som har angitt stikkord som veileder skal stå for. Han sier at veilederen skal *tas vare på, lyttes til, oppmuntres, konfronteres, stimuleres, disiplineres og ansvarliggjøres* (Bang og Heap 2002, s. 16) Det er nærmest ikke måte på hva som skal kreves av en veileder.

Jeg nevnte innledningsvis min betenkelighet over at leder skal være veileder. Da tenker jeg spesielt på konfluent eller gestaltveiledning, egenutvikling og lignende. Dette fordi etter min erfaring er det en grunnleggende skjevhet i maktbalansen mellom leder og ansatt. Jeg har sett at leder i et utrygt organisasjonsmiljø blir anklaget for å ha vikarierende motiv for å få ansatte til å åpne seg. Jeg har også sett hvordan enkelte ledere har brukt sensitiv informasjon til å sette kolleger opp mot hverandre, og hvordan informasjon i «veiledningsgrupper» er brukt som begrunnelse for eksempelvis nedskjæringer eller omplassering av ansatte.

Johannessen, Kokkersvold og Vedeler (1998) er inne på noe av det samme. De mener at i all rådgivningsvirksomhet er det et «spenningsforhold mellom struktur og kommunikasjon. *Et hyggelig og varmt klima i samtale kan ikke oppbeve ytre strukturer som formidler makt og myndighet. ... En hierarkisk struktur fører lett til dominans fra rådgiverens side og underkastelse fra hjelpesøkeren* (s.19)

De viser også til en undersøkelse om opplæring av barnehagestyrere i regi av Barne- og familiedepartementet. Meningen her var at styrerne skulle bruke veiledningsstrategier som de lærte, overfor personalet i sine egne barnehager. Evalueringen viste at de aller fleste hadde stort generelt utbytte av opplæringen, men få brukte det de hadde lært systematisk i sine barnehager. En av faktorene som forklarte dette var styrerens rolle som leder og veileder. Som leder var hun med på å ansette og si opp personale, og kontrollere god og dårlig yrkesutøvelse, mens hun som veileder ønsket å vinne arbeidernes fortrolighet og åpenhet på områder innenfor yrket de strevde med. *Å være leder og å være veileder kan stå i motsetning til hverandre og hindre enten god veiledning eller beslutningsdyktighet* (Johannessen, Kokkersvold og

Vedeler 1998, s. 147). Dette betyr etter min mening at leder må ha sterke kvalifikasjoner dersom han skal være veileder.

Jeg vil ta for meg kort ulike retninger innen veiledning, ettersom jeg mener man må ha kunnskap om ulike teorier og metoder knyttet til dem, for bruk av deler av dem i ulike situasjoner. Jeg bruker Johannesen, Kokkersvold og Vedeler som kilde (1998).

*Den psykodynamiske tradisjonen* har hatt en gjennomgripende innflytelse på det meste av profesjonell veiledning. Målet for psykodynamisk rådgivning er gjennom psykoanalytiske teknikker å *hjelp klienten til emosjonell gjenoppleveling av angst og konflikter som er fortrent tidligere i livet, sette ord på dette og derigjennom legge et nytt grunnlag der han eller hun lærer hvordan det er mulig å tilfredsstill sine modne behov på en bedre og mer realistisk måte* (Johannesen, Kokkersvold og Vedeler 1998, s. 26). Kritikk av denne retningen går på at psykoanalyse er tidkrevende og kostbar, og kan ikke brukes ved alle typer problemer. Blir mest brukt hos mennesker med nevrosener og dominerende super-ego, og det er en stor diskusjon om hvor vidt psykoanalysen hjelper. (Johannesen, Kokkersvold og Vedeler 1998, s. 27)

*Atferdsterapeutisk tradisjon* bygger på behaviourismen, og Pavlov, Watson og Thorndyke er grunnleggere. Man legger vekt på stimulus-respons-forbindelsen, og læring av atferdsmønstre gjennom dette. Man mener at all atferd er lært, og kan derfor også avlæres og nylæres. Man snakker om læring ved belønning og straff. I følge Johannesen, Kokkersvold og Vedeler (1998) har rådgivning basert på denne retningen i kombinasjon med andre teorier ofte vist seg nyttig. De peker på at de viktigste kritiske synspunktene er knyttet til etiske problemstillinger, for eksempel hvor langt man skal kunne gå i å forme et annet menneske ved å modifisere hennes eller hans atferd. Det er også stilt spørsmålsteget ved manglende vektlegging av menneskelige kvaliteter hos hjelpesøker og rådgiver.

Det er ulike teorier innenfor *den rasjonelle eller kognitive tradisjonen*, som Rasjonell-emosjonell-terapi (RET), realitetsterapi (REAL), transaksjonsanalyse(TA). Jeg går ikke inn på hver av disse her, men felles for dem alle er teoriene er amerikanske, og at de baserer seg på menneskets mobilisering av sine logiske evner for å overvinne emosjonelle problemer. Kritikk blir rettet mot hver av retningene. RET kan virke for dramatisk med tanke på konfrontasjon, samt at den står for sterk grad av påvirkning i sterk. REAL gir gode resultater innen skolerådgivning, men viser seg vanskelig å sette ansvarlighet, som er et

viktig aspekt her, ut i livet i praksis. TA er effektiv i grupper. Metoden klargjør godt problemer, men kan på mange måter virke overflattisk og passer ikke for alle og alle typer problemer.

I den *humanistiske tradisjonen* finner vi enda flere teorier og retninger enn innenfor øvrige tradisjoner. Carl Rogers «klientsentret terapi», samt den eksistensielle retningen med Frankl, May, Fromm og Pearls gestaltterapi med sin konfluente veiledning er alle utspring fra denne tradisjonen. Humanistisk rådgivning oppsto som reaksjoner på psykoanalysens determinisme, og på atferdsterapeutenes noe mekaniske og upersonlige tilnærming. Både innen veiledning, terapi og ledelse er det denne tradisjonen som er mest i tråd med mitt grunnsyn.

Rogers sentrale ide er at man oppfatter individet som essensielt godt fra naturens side. *Individet har dessuten en medfødt, innebygd evne til å realisere sine muligheter på en fredelig, produktiv og kreativ måte* (Johannessen, Kokkersvold og Vedeler 1998, s. 41) Aggressive handlinger tilskrives at man ikke har fått tilfredsstilt sitt basale behov for kjærlighet og tilhørighet. Det sentrale innen rådgivning i denne teorien er iflg. Rogers en rådgivningsrelasjon basert på rådgivers varme, evne til innlevelse (empati) og til god kommunikasjon. Viktigste rådgivningsteknikker er lytting, speiling på ulike måter, og å stille spørsmål under dialogen med hjelpsøkeren. Kongruens, det vil si at rådgiveren må være seg selv på en genuin måte, er viktig. Kritikere vil hevde at teorien er for enkel og har et for optimistisk menneskesyn, og baserer seg på en holdning hos rådgiver som er vanskelig for mange å etterleve over tid.

Johannesen, Kokkersvold og Vedeler (1998) mener at dersom man skal drive profesjonell rådgivning, er kunnskap om ulike rådgivningstradisjoner viktig. Moderne psykoterapi har for eksempel tatt opp i seg det beste fra alle skoleretninger, og et godt eksempel på dette er veiledning/rådgiving ut fra et kommunikasjonsteoretisk perspektiv. Jeg tror at slik bruk av ulike tradisjoner gir leder et godt utgangspunkt til å veilede, dersom respekt for den andre ligger i bunnen.

Betydningen av kommunikativ kompetanse enten man er leder, veileder eller begge deler, kan etter min mening ikke flagges høyt nok. For at jeg som leder skal kunne veilede, må jeg være ytterst bevisst de teoretiske aspektene rundt kommunikasjonsteori, de teknisk-metodiske aspektene ved kommunikasjon, samt ikke minst det personlige aspektet - dvs. den vi er som kommuniserende person (Skau 2002) Disse tre aspektene må spille på lag, ellers kan et av aspektene undergrave et annet. En må

kjenne til betydningen av å lytte, betydningen av ekthet og samsvar (kongruens), og når man skal snakke og når man skal tie. En må kjenne til åpen kommunikasjon kontra lukket, og hvilken enorm makt kommunikasjonen kan ha i relasjoner og påvirkning av hverandres selvfølelse. Bateson tar for seg dette gjennom sine økologiske teorier, og systemteoretiske tilnærminger. Han mener med dette at enkelte deler hører sammen og danner en «helhet» (Johannessen, Kokkersvold og Vedeler 1998), og at «alt er kommunikasjon». Man kommuniserer gjennom kunst, gjennom ord, taushet, bilder, dans, ved kroppsholdning, ansiktsuttrykk, tonefall.

Etter min mening kan leders kunnskaper om kommunikasjon og anvendelsen av denne både i strukturert veiledning og i mer uformell form påvirke organisasjonskulturen i en organisasjon - også gjennom modellering og eksempelets makt. Bergem (1998) mener at leder må vise samsvar mellom liv og lære, og at denne form for kommunikasjon mer enn noe annet styrker troverdigheten i budskapet når man er veileder. I tillegg er det også min mening at kunnskap om overføringsreaksjoner og bruk av intuisjon i veiledningsprosessen er viktig. (Bang 2003)

## **Viktige egenskaper ved leder som veileder**

Den amerikanske forskeren Fred Fiedler gjorde et pionerarbeid innen ledelsesforskning i sitt arbeid med å finne hvorfor enkelte ledere fungerte utmerket i noen situasjoner, mens de samme lederne fungerte dårlig i andre situasjoner. Han tok for seg begrepet «lederstil», og fant at i situasjoner der leder-medarbeider-relasjonene var dårlige, og det var liten grad av oppgavestruktur og stillingsmakt, viste det seg å være svært vanskelig å lede (Kaufmann og Kaufmann 1998). Robert House fulgte opp lederstilbegrepet, og utviklet en teori som han kalte sti-mål-teorien. Han tar for seg betydningen av *leders oppgave når det gjelder å hjelpe sine medarbeidere til å finne de beste veiene frem til målet for gruppens arbeidsoppgaver* (Kaufmann og Kaufmann s. 360-61).

Kaufman og Kaufmann (1998) peker på de mange definisjoner av ordet «ledelse», og mener at disse på mange felt er påfallende like. De trekker frem to nøkkelord i denne sammenhengen; *sosial innflytelse* og *måloppnåelse*. De snakker om at ledelse oppstår når en person har innflytelse over større eller mindre grupper underordnede. Denne innflytelsen må også ha en praktisk hensikt. Denne hensikten er knyttet til måloppnåelse. Forfatterne mener at leders sentrale oppgave er å

*motivere til innsats og sørge for at arbeidet blir samordnet, organisert og utført på en slik måte at gruppen når de målene som er satt for arbeidet* (Kaufmann og Kaufmann 1998, s. 343).

Det er forskjell på ledelse knyttet til strategier og veivalg for en bedrift, og den ledelsen som er rent administrativ. Lederskap og administrasjon overlapper hverandre i viktige funksjoner, men har også klare profilforskjeller. Kaufmann og Kaufmann (1998, s. 344) sier at *Lederen skal gjøre de riktige tingene mens administratoren skal gjøre tingene riktig!* Lederskap er sterkt knyttet til å utvikle og formulere strategier og planer for bedriften, mens administrasjonen har mest med å iverksette planene på en effektiv måte og se til at regler og rutiner i denne sammenheng blir etterlevd på en korrekt måte. Jeg tar ikke videre for meg mer om administrasjon, da det er det andre aspekter som interesserer meg i en veiledningssammenheng.

Når en person formelt får en lederstilling, kalles dette for institusjonell ledelse (Kaufmann og Kaufmann 1998, s. 345). Men de peker også på at det ikke er alltid at en person oppleves av medarbeiderne som leder. Man har ikke opparbeidet en legitimitet som leder - et personlig lederskap. De sier *at dette kan man bare oppnå gjennom å utføre lederfunksjonene på en slik måte at gruppen som ledes, når sine mål på en måte som bedre tilfredsstiller dem som ledes og virksomheten som helhet. Her inngår det ikke bare faglig dyktighet og oppgaveorientering, men også evne til å skape gode relasjoner og et trivelig og inspirerende arbeidsmiljø* (s.345).

For å kunne oppnå dette må det opparbeides *tillit* (Strand 2001, s 370-372). Strand mener at tillit kan oppfattes som det sosiale uttrykket for legitimitet. Det dreier seg om å godkjenne den andre som innehaver av noe som vil bli brukt uten skade for mottakeren Han peker på synonymer som å stole på, sette sin lit til, tro på, vilje til å ta sjansen på at andre vil en vel. *Det indikerer potensiell gjensidighet, overbevisning om at andres følelser og handlinger kan komme en selv til gode med en mulig utsikt til at en kan tape noe, bli såret for eksempel* (Strand 2001, s. 370) Strand sier også at makt uten tillit ville raskt bli redusert.

Goleman (1997) påpeker emosjonell dyktighet for å lykkes i ledelse. Han mener at dette skaper trygghet hos arbeidstakerne. Han sier at å lede ikke er det samme som å dominere, men at det er å beherske kunsten å overbevise folk slik at de arbeider mot et felles mål.

Han peker på viktigheten av å få tilbakemelding, og bruke en kommunikasjonsmetode som er bygget på tydelighet og empati. Signaleffekten ved å bli oversett er viktig - arbeidsgleden forsvinner, og det spiller liksom ingen rolle hva man gjør likevel.

Kaufmann og Kaufmann (1998) diskuterer ferdighetene til en effektiv leder. De stiller spørsmål ved om det går an å tenke seg generelle ferdigheter hos en leder som vil ha resultater. De peker på en retning som påstår at det er et stort knippe fellestrekk som går igjen enten man vil styre en stor bedrift, et departement, dirigere sangkor, lede en industribedrift eller en service-bedrift, styre en barnehage osv. De som haller til denne retningen mener at det spiller relativt liten rolle *hva* som ledes. Etter min mening kan kravet til leder om effektivitet være et hinder for å bestemme seg for å bruke veiledning. Dette med mindre lederen har forstått at selv om veiledning tar tid vil dette med stor sannsynlighet kunne tjenes inn igjen ved at man gjennom god veiledning kan få effektive og lojale medarbeidere som arbeider mot samme mål.

Lars Erik Wolven (2000) tar for seg virkningen av ulike lederstiler; den autoritære stilen, laissez faire-stilen, og den demokratiske lederstilen. Wolven sier om den demokratiske lederstilen, som jeg trekker frem som en viktig ressurs for å kunne gi god veiledning: *Denna personlighet leder i sin tur fram till en ledarstil som innebär att alla underställda får reda på målet, att de kan delta i planeringen, att de uppmuntras till diskusjon och kritik och att de kan påverka ledarens beslut* (Wolven 2000, s 123)

En annen viktig lederstil som etter mitt syn er en videreføring av den demokratiske, er den pedagogiske ledelsen. Mange har beskrevet denne lederstilen, og peker på at den har et *relasjonelt perspektiv*. Cato Wadel (1997) sier om pedagogisk ledelse at dette er den ledelsen som kreves for å initiere, tilrettelegge og lede refleksjons- og læringsprosesser i organisasjoner. (Wadel 1997). Han mener at pedagogisk ledelse spiller en vesentlig rolle for utvikling og endring av en organisasjons kultur.

Olga Dysthe (1997) sier også om pedagogisk ledelse: *Produktiv pedagogisk leing derimot legg vekt på å setje i gang ein refleksjonsprosess. Eigne erfaringar blir viktige når målet er å gjere kunnskap til sin eigen, ikkje å overta andres kunnskap og reproducere dem* (s. 86) Hun peker videre på at: *Berre ein leiar som har innsett verdien av dette skillet, vil kunne møte andre i open dialog. Det er både snakk om å vere modell, og setje i gang dialogiske prosessar, anten det er i eit lærarkollegium eller i klasserommet* (Dyste 1997, s. 86) Og det å kunne møte andre i åpen dialog er etter min mening en absolutt nødvendighet i veiledning.

Greta Marie Skau (2002) tar for seg betydningen av «personlig kompetanse» innen ledelse og veiledning. Hun forklarer personlig kompetanse med vår menneskelige kvalitet, vår personlige væremåte i vårt forhold til oss selv og andre. Hun peker på *vår evne til å tenke og handle på nye måter i nye situasjoner, vår følsomhet for samspill, vår intuitive viten, vår ansvarsfølelse, vårt sosiale mot og vår skaperkraft* (Skau 2002, s. 51). Hun mener at det er viktig med en kombinasjon av teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. Hun mener at sistnevnte er utslagsgivende for kvaliteten på det arbeidet vi gjør. Skau (2002) sier også om en veileders kompetanse: *En veileder bør integrere teoretisk kunnskap fra flere fagområder som pedagogikk, etikk, kommunikasjonsteori, veiledningsteori, psykologi og sosialpsykologi. Det vil noen ganger også være nødvendig, eller i det minste ønskelig, at den som er veileder også innehar fagspesifikke kunnskap i forhold til den yrkesgruppen han eller hun veileder* (s.66)

Kvalbein (2000) mener at det viktigste en leder i en bedrift gjør, er å utvikle og holde ved like et kommunikasjonssystem. Han påpeker at det er vist at det er en direkte sammenheng mellom produktivitet eller effektivitet og graden av samtale og kontakt innad i organisasjoner. Han hevder, i motsetning til Skau, at sjefen kanskje ikke behøver å kunne gjøre noen av jobbene i en bedrift. Kommunikasjonsdyktighet er i følge Kvalbein aller viktigst.

Etter mitt syn må ledelse ha noe av mange ovenfornevnnte sider i seg, og det vil variere ut fra hvilken organisasjon eller hvilket ledelsesnivå man befinner seg i. Sett i et veiledningsperspektiv er det viktig å vite hva målet for veiledningen er - er det å bygge opp en faglig kompetanse, er jeg enig med Skau i at man må kunne mye om det aktuelle faget. Er det egenutvikling, samling rundt et mål, eller utviklingsutvikling som sådan, er jeg enig med Kvalbein. For en politisk leder der målet er å samle et partilag, handler ledelsen om personlighet, karisma, og det å trekke frem andre i organisasjonen som kan mye om ulike tema- og ta fatt i arbeidet og styre det ut fra organisasjonens ideologi.

## **Erfaringer fra arbeidsliv og andre organisasjoner**

Jeg har selv erfaringer fra et langt yrkesliv innen helsevesenet, privat næringsliv, som veileder i grupper og individuelt, samt også som leder i frivillige organisasjoner, politiske så vel som upolitiske. Jeg har vært underordnet mange ulike ledere, og observert dem og deres ledelse og veiledning, eller mangel på sådan. Felles for alt er at dersom jeg gjennom

kommunikasjonen uttrykker arroganse, manglende respekt og utålmodighet minsker jeg min anseelse som veileder, og mine synspunkter blir ikke tillagt vekt.

Dersom jeg ikke er trygg i meg selv, og er redd for å vise hvem jeg er, kan veiledningssituasjonen bli for angstpreget til at jeg skal bli tatt på alvor, eller få tillit. Uten tillit kan jeg ikke nå frem, og overføringsreaksjonene i veiledningssituasjonen blir for vanskelige å takle. Dersom jeg skulle bli oppfattet som en helt annen person i dagliglivet enn den jeg gir meg ut for i veiledningssammenheng, ville dette ha skapt barrierer for tillit og for å skape den trygge arenaen en god veiledning er avhengig av. Dersom jeg skulle ha vært leder samtidig som jeg drev veiledningsgrupper med mine underordnede, tror jeg at jeg ville hatt problemer med å oppnå den tilliten jeg mener er nødvendig. Spørsmålet er om det går an å legge lista litt lavere og kanskje bruke lengre tid på å vise gjennom modellering at jeg som leder og veileder er å stole på. Da er tålmodighet et viktig element.

En personalgruppe jeg kjenner til, hadde en leder som sjelden gav tilbakemeldinger i personalgruppen. Vedkommende hadde et kroppsspråk som ofte viste misnøye med de tilsatte, og de gangene feedback kom, var det som regel negativ kritikk. Medarbeidersamtaler ville han ikke ha, og heller ikke gi eller sørge for at personalet fikk veiledning selv om de ba om dette. Personalet følte seg lite verdt og lite respektert og ble sjelden tatt med på råd. Det ble etter hvert en uuttalt norm at når leder var til stede, skulle man ikke snakke om hvordan man hadde det på jobb. Medarbeiderne på denne arbeidsplassen ble preget av stress og angst, og de våget ikke å ta opp problem i plenum. Over tid ble det jeg vil kalle en destruktiv «sutre-kultur».

Veiledning ville vært nødvendig for alle i denne gruppen. Men dersom leder skulle gjøre dette selv, så måtte han ha begynt på en møysommelig prosess med tillitskapende arbeid. Jeg er usikker på om vedkommende ville være i stand til å oppnå den nødvendige tilliten, ettersom jeg tolker hans væremåte også som tegn på egen utrygghet i rollen som leder. Ekstern veiledning ville vært godt for hele personalgruppa, og for leder.

Et annet eksempel er en organisasjon som hadde klare negative forestillinger om meg før jeg startet som leder. Her måtte jeg bruke tid på å oppnå tillit ved modell-læring. Etter en tid, når jeg ved min atferd hadde vist at jeg ikke drev baksnakking, og at jeg tilstrebet å behandle alle på en likeverdig og respektabel måte, samt at jeg tok åpent opp en del konflikter i organisasjonen uten å gi uttrykk for at jeg hadde



monopol på sannheten, klarte jeg sammen med styret å få tillit hos de fleste.

Dette gjorde at vi, gjennom samarbeid og demokratisk ledelse, oppnådde positive resultater, og mange nye medlemmer kom til. Jeg drev her en slags uformell veiledning, men jeg brukte bevisst ikke dette ordet da de fleste medlemmene hadde en særdeles negativ holdning til slike *psykologiske, latterlige begrep*, som enkelte sa. Jeg fikk aldri anledning til å korrigere dette, men kunnskaper om veiledning, ledelse kontra administrasjon, og ulike metoder var en særdeles god hjelp i arbeidet i denne organisasjonen. Vi oppnådde en organisasjonsutvikling, med bedring av organisasjonens kultur, samt en klargjøring av ideologi og hvilken retning vi skulle gå sammen. Jeg mener med dette å vise at leder kan ha god hjelp av kunnskaper om veiledning.

Jeg tror også at politiske ledere med stort hell kan bruke veiledning, dersom man har tillit. Dette gjelder i vårt land så vel som ute i verden. Veiledningsgrupper innen enkelte lommer i partistrukturen kan ha mye for seg. Også her legger jeg mest vekt på den humanistiske tradisjonen. Men her må man være varsom med tanke på faren for manipulasjon, og være seg bevisst metoder. De samme egenskaper som nevnt tidligere hos leder, gjelder også her. Jeg tror at ikke minst for å samles og enes om felles verdier kan veiledningsgrupper ha noe for seg. Et problem kan igjen være skjev maktbalanse og kamp om posisjoner som kan forstyrre prosessen og læringen.

Også som leder i et sangkor har jeg erfart at veiledning fører frem, om enn i uformell drakt. Viktigheten av respekt, kommunikasjon, lydhørhet og modellering er viktige elementer også her. På denne måten kan andre oppmuntres til å lære seg å dirigere, ha trygghet til å prøve seg. Feedback, en god porsjon godartet humor og selvironi, romslighet, tillit og kunnskaper om kommunikasjonsteori, ledelse og veiledning er uunnværlig. Men dette ville ikke kunne gå dersom jeg som leder var usikker og følte min posisjon truet - mulighetene er jo til stede for at andre blir flinkere enn jeg selv.! Men resultatet er at koret ikke blir så avhengig av meg som leder ettersom det utvikles flinke andre som kan steppe inn - og stadig flere våger å prøve seg.

## **Erfaringer med leder som veileder i et internasjonalt perspektiv**

På en reise i Sør Afrika nylig, fikk jeg se hvordan en leder med et humanistisk grunnsyn kan arbeide med veiledning, på tvers av og på tross av kulturelle og etniske skillelinjer. Jeg besøkte en organisasjon i Zululand, der en vel utdannet hvit kvinne hadde tatt på seg oppgaven med å starte opp et selvrealiseringsprosjekt overfor unge svarte jenter som hadde flyktet fra sine hjem og total undertrykkelse, i frykt for å bli stjålet av gifteklare, ofte eldre og alkoholiserte menn.

På tross av at hun var hvit, med det stigma av «herre-tjener» som hang igjen i Sør-Afrika, klarte hun det nesten umulige gjennom systematisk veiledning av disse jentene. Hun jobbet ut fra troen på menneskelige ressurser for å bedre jentenes selvfølelse, og hun gav dem oppgaver som de viste at de mestret på en ypperlig måte. På denne måten klarte hun å motivere, inspirere og oppmuntre jentene til selv å bli ledere for andre jenter, og til å arbeide i kampen mot HIV og AIDS i distriktet. Jentene drev opplysningsarbeid, noen hadde skaffet seg sin egen lille bedrift, og andre tok utdanning. Hun klarte på en ypperlig måte å kombinere det å være leder og veileder, og hun levde som hun talte.

Jentene fortalte i leders fravær at de var alle enige om at lederens måte å veilede dem på hadde fått dem dit de var kommet, og sammen utvidet de virksomheten i hennes ånd til å hjelpe enda flere. Det var tydelig at lederens personlige kompetanse, varme, trygghet i seg selv, kongruens, verdier og etiske normer var viktige mekanismer som bidro til suksessen. Og det var en demokratisk og åpen ledelse der jentene tydelig hadde klar medbestemmelse i beslutninger som organisasjonen skulle ta.

De samme mekanismene har jeg sett på to reiser i Palestina, der ledere ved et palestinsk psykologisk rådgivningssenter med basis i en humanistisk grunntenkning veiledet andre ansatte ved senteret. Disse ansatte jobbet med palestinske meget traumatiserte flyktningbarn, og veiledningens målsetting var at de selv ikke måtte miste troen på sin egen kompetanse i et samfunn der de selv opplevde trakasseringer til dagen.

Veiledningen skulle bidra til å bedre de ansattes selvfølelse, og styrke den felles grunnleggende ideologien for virksomheten der troen på det gode i mennesket skulle råde. De ansatte brukte så videre sine kunnskaper, med innarbeidet respekt for alle mennesker og troen på kjærlighet i sin praksis med barna som kom til senteret fra flyktningleirer

på Vestbredden. De formidlet til barna at de var viktigst i live og ikke som døde martyrer. Martyrdøden var ikke veien til fred. Barna formidlet så sine kunnskaper videre til andre barn ved å oppsøke skadede barn på sykehus, lese for dem og leke med dem.

Også her fikk jeg oppleve at ledere kunne veilede andre ansatte med god effekt. Samtidig hadde lederne stor tillit ettersom de også levde i dagliglivet som de snakket i veiledningen, skrev artikler og bøker, og hadde stor innlevelse i andres problemer. Den personlige, faglige og teoretiske kunnskapen var stor og innbød til respekt. Senteret hadde på denne måten, gjennom veiledning og rådgivning individuelt og i grupper, startet opp sin egen ikke-voldelige kurs for fred.

## **Oppsummerende refleksjoner**

I artikkelen har jeg tatt opp en del egenskaper en leder bør ha for at jeg mener han skal kunne være veileder. Når hensikten med veiledning er læring og faglig og personlig utvikling slik at organisasjoners målsettinger kan nåes, burde det være muligheter for at en leder skal kunne bruke veiledning til å nå slike mål. Jeg mener ut fra erfaring at veiledning er en ypperlig metode for å fremme læring og endring.

Spørsmålet er da hvem som skal kunne utføre denne.. Jeg har pekt på en del problemstillinger rundt maktbalansen mellom leder og ansatt som kan vanskeliggjøre en god veiledningsprosess. Trolig er dette særlig en utfordring dersom veiledningsforløpet varer over tid. Det er vesentlig at rammer og hensikt med veiledningen er klare for alle parter. Blir veisøker usikker på dette, kan veiledningsprosessen bryte sammen. Noen ganger kan leder ha signalisert dette tydelig, men det er likevel ikke oppfattet av den andre.

Viktige lederegenskaper som også er viktige ved veiledning, er evne til å motivere til innsats og anvende veiledning for å nå mål. Jeg har også tatt for meg kunnskaper om lederskap kontra administrasjon, samt viktigheten av at leder oppfattes som legitim av gruppen som ledes. Jeg har pekt på viktigheten av personlig kompetanse, og ikke minst betydningen av kommunikative ferdigheter og ha evne til å skape gode relasjoner. Han bør i gitte situasjoner være faglig dyktig på området han veileder i.

For å oppnå dette må han ha tillit blant medarbeidere som en som vil dem vel, og være trygg nok til å kunne gi av seg selv, selv om faren for selv å bli såret er til stede. Han må ha en emosjonell dyktighet, samt

bruke en demokratisk lederstil for å lede refleksjons og læringsprosesser, og der medarbeiderne vet at de blir tatt med på råd.

Han bruker ikke opplysninger han har fått i en veiledningssituasjon som ”våpen” mot veisøker i et åpent forum i organisasjonen eller i andre sammenhenger. Dette kan i enkelte tilfeller medføre store etiske dilemma for lederen som veileder, for eksempel dersom det gjennom veiledning kommer frem at en medarbeider gjør betydelige feil i arbeidet. Som leder vil han som regel også være hovedansvarlig for kvaliteten av arbeidet som blir gjort. Denne posisjonen kan han ikke unndra seg fra.

Den humanistiske tradisjonen er etter mitt syn mest fruktbar og er i tråd med mitt grunnsyn, ettersom det er denne jeg anser som å legge størst vekt på respekt, tillit og troverdighet. Men i praktisk veiledning kan man hente inspirasjon og metoder fra flere retninger. Imidlertid må noen trekk være felles for alle ledere dersom de skal veilede: Respekt for andre, evnen til å lytte, ha en kongruent kommunikasjon, og være tillitsvekkende. Man må kunne gi støttende feedback, og ha evne til å hjelpe veisøker til å finne frem til den retningen en skal gå i, i tråd med godkjent målsetting (Goleman 1997).

Lederen må utover dette tilpasse ulike metoder til situasjonen. Dette fordi de som skal veiledes har ulike behov i ulike situasjoner, og veileder må tilrettelegge veiledning slik at den kan nyttegjøres i forskjellige situasjoner. Jeg mener også at ulike ledere med ulike egenskaper og kvaliteter må finne sin egen personlige måte å veilede på, og ikke prøve å etterligne andre.

Leder bør ha et syn på konflikter som et naturlig fenomen i en organisasjon. Veiledning og dialog kan bidra til at de tas opp i tide, med den hensikt at konfliktene og behandling av disse kan være utviklende for en organisasjon. Leder må kunne inspirere til at veisøkere føler arbeidsglede og god tilhørighet til organisasjonen, og på denne måten kan man få utviklet en god og levende organisasjonskultur.

Jeg har i artikkelen sett på faglige og personlige ressurser som jeg mener bør kreves dersom en leder skal være veileder. De egenskapene jeg har tatt for meg, og forhold som bør ligge til rette, kan synes uoverkommelige for en leder. Det kan hende at dersom man tar dette på alvor, vil en leder vegre seg for å gå inn i formaliserte veiledningsforhold.

Jeg ser ikke dette som det vanskeligste, ettersom vedkommende leder da heller engasjerer en ekstern veileder, og personalet vil få sin veiledning. Det vanskeligste vil være dersom leder har en falsk forestilling om at han har alle disse egenskapene, har liten selvinnsikt i hvordan han faktisk virker på andre eller ikke ser situasjoner der blanding av funksjonen som leder og veileder kan være uheldig. Jeg mener at veiledningen da ikke ville føre til positiv læring og utvikling. I verste fall ville den kunne skade ansatte.

## Konklusjon

Gjennom arbeidet med artikkelen har jeg lært - både ved assimilasjon og akkomodasjon. Assimilasjon for å ha fått underbygget og videreutviklet egne eksisterende synspunkt og vurderinger, men også tendenser til læring ved akkomodasjon med tanke på at jeg har korrigert min noe bastante oppfatning om at leder ikke kan være veileder. Gjennom refleksjon over teori og egne erfaringer, ser jeg, spesielt med referanse til Sør- Afrika og Palestina, at leder utmerket kan være veileder. Men da må ulike forutsetninger være til stede. Jeg mener fortsatt klart at det kreves mye av en leder og av relasjonen til veisøker eller veisøkere dersom han skal oppnå gode resultater som veileder. Dette gjelder særlig dersom det dreier seg om langvarig, systematisk veiledning. For mange ledere er det trolig mest aktuelt å ha ad-hoc-preget veiledning, veiledning knyttet til organisasjonsutvikling og lignende, og veiledningslike samtaler.

Til slutt vil jeg sitere noen ord som vår avdøde Kong Olav den 5. uttalte om å lykkes på ulike områder i livet:

*Utrolige ting kan skje hvis begeistring er drivkraften* (Isachsen, 1996 )

Jeg slutter meg til hans uttalelser idet jeg ønsker at det finnes mange ledere som har de nødvendige ressursene og motivasjonen til å starte som veiledere enten det er i arbeidslivet eller organisasjoner for øvrig, og har begeistring nok til å våge å prøve seg.

## Litteratur

Bang, S.: *Rørt, rammet og rystet*. Faglig vekst gjennom veiledning Gyldendal Norsk Forlag, Oslo 2003

Bang, S. og Heap, K.: *Skjulte ressurser- om veiledning i grupper*. Gyldendal Norsk Forlag, Oslo 2002

- Bergem, T.: *Læreren i etikkenes motlys*. Ad Notam Gyldendal Forlag, Oslo 1998
- Dysth, O.: *Leiing i eit dialogperspektiv*. I : Fuglestad, O og Lillejord S: *Pedagogisk ledelse- et relasjonelt perspektiv*. Fagbokforlaget, Bergen 1997
- Goleman, D: *Emosjonell intelligens. Å tenke med hjertet*. Gyldendal 1997
- Isachsen, K. : *365 små lyspunkter*. J.W.Cappelens forlag 1996
- Johannessen, E., Kokkersvold, E. og Vedeler, L. : *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Universitetsforlaget, Oslo 1998
- Kaufmann, G. og Kaufmann, A : *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Fagbokforlaget, Bergen 1998
- Kvalbein, A.: *God kontakt. Praktisk kommunikasjonslære*. IJ- Forlaget, Kristiansand, 2000
- May, R.: *Mot til å skape*. Aventura forlag, Pensumtjeneste 2001
- Skau, G. M.: *Gode fagfolk vokser.... Personlig kompetanse som utfordring*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo 2002
- Satir, V.: *Familieliv* (Originaltittel: Peoplemaking). Aventura pocket, Oslo 1993
- Strand, T.: *Ledelse, organisasjon og kultur*. Fagbokforlaget, Bergen 2001
- Wadel, C. C.: *Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur*. I: Fuglestad, O. og Lillejord, S. : *Pedagogisk ledelse- et relasjonelt perspektiv*. Fagbokforlaget, Bergen 1997
- Wolven, L. E.: *Att utveckla mänskliga resurser i organisationer*. Studentlitteratur, Lund 2000

# Service i front

## Utfordringar som servicevertar i rådgjevarrolla

***Rita Elisabeth Kvamme, Lise Sølvi Rørvik og  
Tone Sognnæs Aamot.***

*Rita E. Kvamme, Lise S. Rørvik og Tone S. Aamot er torgvertar ved Arbeids- og velferdstorget i Høyanger og saksbandsamarar i Aetat og trygdeetaten. Alle tre har lang og brei erfaring frå service og saksbandsaming i offentleg og privat sektor. I 2004 gjennomførte dei studiet Kommunikasjon og service ved Høgskulen i Sogn og Fjordane.*

I denne artikkelen vil vi presentere noko av tankane bak Arbeids- og velferdstorget. Vi tek opp korleis dei fysiske rammene påverkar samhandlinga, utfordringar vi møter som rådgjevarar i den nye fronttenesta, og arbeidet i team for å utvikle ei god teneste.

### Arbeids- og velferdstorget

I Høyanger har Aetat, trygdekontor og sosialtenesta vore samlokalisert frå og med september 2004. Dei tre etatane har felles frontteneste, Arbeids- og velferdstorget. I torget skal brukarane få munnleg og skriftleg informasjon, det er tilgang til internett, ein kan få utlevert søknadsskjema og levere inn søknader. I torget vert det også gjort enkel sakshandsaming. Eit av hovudmåla med arbeids- og velferdstorget er å kunne yte betre service til brukarane mellom anna for å nå målet om å få fleire i arbeid og aktiv verksemd og færre på trygd og sosialhjelp. Eit anna hovudmål er å få til eit betre samarbeidsklima mellom etatane.

For all offentleg verksemd er det eit mål å skape eit menneskeleg system, der den enkelte føler likeverd i møtet med systemet, får ei personleg behandling og god service, og føler seg trygg på at han eller ho får ei rettferdig og effektiv sakshandsaming. Det er berre dette som kan skape tillit til byråkratiet på sikt.

I Arbeids- og velferdstorget arbeider til ei kvar tid 3 torgvertar frå høvesvis sosial-, trygd- og aetat. 7 personar alternerer mellom arbeid i torget og arbeid lokalisert til eigen etat ("faglandet"). Som torgvert er oppgåvene arbeid som ligg til torget - ikkje som tilsett i aetat, trygd eller sosial eller oppgaver som tilhøyrrer desse. Om lag  $\frac{3}{4}$  av

samhandlings situasjonane mellom brukar og tenesteytar er korte, frå 5-10 minutt. Dette varierer, ein arbeidssøklar kan trenge lengre tid ved førstegongs registrering, opptil 1 til 2 timar.

Det er strenge krav knytt til rettstryggleik når det gjeld utveksling av informasjon mellom etatane. I samband med ei nasjonal satsing på meir samarbeid og samordning mellom etatane, er ulike spørsmål av juridisk og teknisk art avklart, medan andre framleis er under utgreiing. Vi vel å ikkje gå meir inn på dette her.

Andreassen og Selnes (2001) nyttar omgrepet servicehelt for å beskrive tenesteytaren som både er effektiv, handterer vanskelege situasjonar og bidreg til ei god serviceoppleving for brukaren. I si forskning har dei intervjuet medarbeidarar som vert sett på som spesielt dyktige i jobben sin (Andreassen 2003). Dei finn at sentrale kjenneteikn hos desse er at dei har som ei grunnhaldning at dei stadig ser etter og vurderer måtar oppgåvene kan gjerast annleis og betre på. Dei har kunnskap om jobben, er effektive, likar å løyse problem og har vilje til framdrift. Som torgvertar har vi som målsetjing å ha desse kjenneteikna.

Liknande organisering er ikkje gjennomført andre stader i fylket, og det er heller ikkje mange einingar på landsbasis som har prøvd ut denne modellen. Nasjonalt har det fleire år pågått ein diskusjon om ulike grep for å betre og forbetre samarbeidet mellom dei tre etatane. Dei politiske signala er no at dei statlege etatane Aetat og trygd vil bli samanslått (NOU 2004:13). Det vert også gjort ulike grep for å forbetre samordninga med sosialtenesta. Med opprettinga av Arbeids- og velferdstorget er vi i forkant av denne utviklinga.

### ***Kven er brukar av tenestene i arbeids- og velferdstorget?***

Brukarar av trygdekontoret sine tenester er knytt til refusjonar for helsetenester som t.d. reise til lege/sjukehus, eller bidrag til lækjemiddel. Andre oppgåver kan vere informasjon og rettleiing om ulike typar tenester.

Aetat sine kundar kjem for å registrere seg som arbeidssøklarar, kan nytte kundearbeidsplassane og registrerer seg sjølv som arbeidssøklarar på "aetat.no" Mange er også innom for å få informasjon om arbeidsmarknaden, yrkes- og utdanningsval, informasjon om rettar og plikter, økonomiske ytingar som arbeidssøklar og attføringskunde.



Sosialetaten har brukarar med ulike behov. Det kan vere sosiale stønader, kommunale hjelpe- og støtteordningar, bustøtte og hjelp til å fylle ut søknad, om transportordninga ”dør-til-dør” kortet med meir.

### ***Kva er så service?***

Servicevert er ein profesjonell informasjons og kommunikasjonsmedarbeidar. Ei utfordring er å vere effektiv i arbeidet. Det betyr m.a. å bruke tid på oppgåver som treng tid, og bruke kort tid på enkle oppgåver. Og å kunne skilje mellom desse.

Service teori er opphavelig utvikla i privat sektor, til dømes i reiselivsbransjen, men vert no nytta også i offentleg sektor. Offentlege tenester er på ulike område forskjellige frå private, til dømes har ei offentleg teneste ofte monopolstatus. Dette gjeld dei fleste tenestene Aetat, trygdeetaten og sosialtenesta har. På andre område er det klåre parallellar, og service teori kan bidra til å utvikle tenestekvaliteten i offentleg sektor (Johnsen 1997).

Service teori legg mellom anna vekt på brukarperspektivet, korleis ulike deltenester vert sett saman for å skape ei heilskapleg teneste, og korleis tenesta er påverka og avhengig av ei samhandling mellom tenesteytar og brukar eller kunde. Ei teneste er delt inn i kjerneteneste og periferiteneste. Kjernetenesta består av hovudelementa i tenesta, t.d. at kunden får dei skjema han har bruk for. Periferiteneste dreier seg om måten tenesta blir ytt på t.d høfleg framferd hjå tenesteytar, tilgjenge til tenesta, effektivitet mv. (Andreassen 2003 s.28-30, Johnsen 1997).

Serviceverten kan ha ulike roller: Betjenarrolla, oppryddarrolla og rådgjevarrolla (Andreassen og Selnes 2001).

### Betjenerrolla

I utgangspunktet enkle og avgrensa tenester. Behovet er avklart og stikkord for å yte service i denne rolla er effektiv, personleg og naturleg tenesteyting. Det er brukaren som oppsøker torget og som er den førande parten i relasjonen

### Oppryddarrolla

Tenesteytar må ta i mot klage og, om mogleg, rette opp feilen. Dette er som regel ei krevjande rolle.

## Rådgjevarrolla

Som det ligg i namnet, har brukaren i desse høva behov for ulike type råd. Det er stor variasjon både når det gjeld i kva grad situasjon og behov for råd er avklart, grad av kompleksitet i brukarsituasjonen og i rådgevinga. I rådgjevarrolla er ein som hovudregel meir førande i samhandlinga enn i betjenarrolla.

Som tenesteytar vil ein veksle mellom alle desse rollene i løpet av dagen. I denne artikkelen vil vi ha fokus på rådgjevarrolla.

## **Fysiske rammer – vesentleg for samhandling**

Med bakgrunnen vår frå studiet Kommunikasjon og service, arbeidserfaring med kundekontakt og at vi alle tre skulle jobbe i torget, fekk vi ansvar for innreiing og møblering av det nye Arbeids- og velferdstorget..

Vi la vekt på følgjande:

Arbeidsplassar til 3 torgvertar.

Eit ”stille rom” innreia for tilbaketrekking og for fortrulege samtalar.

Arbeidsstasjon for 2 brukarar med pc og telefon.

Likeverd i sitjeposisjonane mellom tenestemottakar og -ytar.

Utnytte det store opne rommet til å gje ei kjensle av samhold og ei felles utfordring, nemleg at vi saman skal takle dei oppgåver og spørsmål som kjem inn.

Lys og fargar

Rettleiing frå ergoterapeut for å sikre at vi oppfylte krava som er stilt til ergonomisk utforming og tilgjenge for tilsette og funksjonshemma.

Oversikt over innreiinga i torget.

I torglandskapet kan det vere fleire personar til stades. Det set rammer for kva brukaren kjenner det er mogeleg å snakke om. (Ohnstad 1998 s.27) Difor er det høve å trekkje seg tilbake til eit lukka rom for å sikre at brukaren kan ta opp problem som er vanskelege å snakke om med tilhøyrarar.

Eit dilemma vi opplever i torget er at brukarar av kundearbeidsplassane samstundes er vitne til dei andre brukarane i torget. Dette har vi forsøkt løyst best mogeleg ved at kundearbeidsplassane er plassert i eit hjørne

med ryggen mot torget. Samstundes må vi passe på at vi er spesielt observante når vi skal vere rådgjevarar for andre brukarar og vere raske til å tilby samtale i einerom (stille rom) for å ivareta deira behov når det er andre til stades.

Som tilsett i torget har vi mange ulike brukarar med mange ulike behov som vi skal ivareta. Det at vi sit i ope landskap er både positivt og negativt. Tilbakemeldingar viser at det positive er at brukarane meiner det opne landskapet skaper ei opnare atmosfære, det lyse og luftige rommet vert oppfatta positivt. Men det er også tilbakemeldingar på det motsette. Brukarar kjenner seg ille til møte ved å vere så eksponert i det opne rommet eller ved å overhøyre andre kundar sine samtaler. I andre høve kan det verke positivt inn på brukarar som kan vere uhøflege slik at dei opptrer på ein ”ryddigare” måte når dei veit at dei vil treffe andre folk i mottaket. Det er komme fram i fleire undersøkingar av servicetorg. Her må vi som rådgjevarar vere spesielt opptekne av å sense kva kunde vi har.

## **Rådgjevarrolla i Arbeids- og velferdstorget**

Den fysiske utforminga av torget er viktig. Men det er kontakten mellom tenesteytar og kunde, og innhaldet i tenesta, som er det avgjerande for tenestekvaliteten. I følge Andreassen og Selnes (2001) er følgjande element kritiske faktorar: Evne til å skape tillit, dialog og evne til å gje kompetente løysingar.

### ***Vi har kort tid på oss!***

Førsteintrykket brukaren får av tenesteytaren festar seg lett og vert skapt i løpet av nokre få sekund. Å vere vennleg, imøtekommande, vere merksam, sjå brukaren og få augekontakt er grunnleggjande relasjonsferdigheiter som kan synest “banale ” og sjølvagde. Men desse er heilt vesentlege for servicekvalitet og all tenesteyting der vi møter menneske ansikt til ansikt. (Andreassen og Selnes, 2001, s.46 – 48). I ei frontteneste der menneske stadig kjem og går, og der den enkelte samhandlinga er kortvarig, kan dette vere krevjande.

Samhandlinga bør vere kortvarig, fordi torget er ei frontteneste. Dette gjer at det i motsetning til i mange andre rådgjevingssituasjonar i velferdssektoren er svært kort tid til både kontaktfase, avklaring av behov og å gje råd.

Når rammene rundt det einskilde møtet er slik at brukaren får høve til å presentere seg og sine problem, gjev ein slik situasjon rom for sensing som Andreassen og Selnes (2001, s.70) definerer slik: ”*det som skjer når du fanger opp informasjon og signaler fra kunden og situasjonen med sansene dine, bearbeider dette og gir det en mening som styrer din måte å respondere på*”.

Vi må vere merksame på kroppsspråket og vere ein aktiv lyttar. Det er viktig svært raskt å kunne tolke om ein kunde verkar interessert, uengasjert, frustrert eller fornøgd, og dessutan å endre tolking dersom ein oppdagar at den umiddelbare tolkinga er feil. Det vert også forventa at teneseteytaren oppfører seg normalt eller som forventa i høve til den rolla vedkommande er i, til dømes med omsyn til kor personleg ein er.

### ***Mangfald i rådgjevarrolla***

Som nemnt over, er det stort mangfald både når det gjeld i kva grad situasjon og behov for råd er avklart for brukar og teneseteytar, grad av kompleksitet i brukaren sin situasjonen og i rådgjevinga. Under presenterer vi ulike situasjonar som illustrerer dette.

I nokre høve har brukaren konkrete spørsmål på eit avgrensa område der han ber om råd, til dømes utfylling av skjema eller søking på internett. Ein del treng rettleiing og brukarstøtte både til å finne fram på nettet og til å nytte vanleg teksthandsamingsprogram. Kundane kan få rettleiing om arbeidsmarknaden, yrkes- og utdanningsval, informasjon om rettar og plikter, økonomiske ytingar som arbeidssøklar og attføringskunde. Dette gjeld ikkje berre Aetat sine kundar, kundar både hjå trygdeetaten og sosialtenesta vil kunne nytte seg at dette.

Å finne fram i den store informasjonsmengda på internett og i skriftleg informasjonsmateriell generelt er krevjande for dei fleste, og ein del vil trenge hjelp og ”guiding” i dette. Ord og omgrep kan vere uklære for dei som ikkje er inne i terminologien. Vanskar med å forstå kva ulike reglar betyr i eit kvardagsspråk og tolking av ulike instruksjonar ved utfylling av skjema kan også medføre behov for rådgjeving.

Andre brukarar har/kan ha eit meir uavklåra eller diffust problem som han lurar på om vi kan hjelpe han med. Nokre av desse sakene kan bli løyste i torget. Dersom opplysningar og spørsmål vert av privat art, foreslår vi å nytte ”det stille rommet”. Når brukaren kjem med kompliserte saker og samansette problemstillingar, gjer vi avtale om ein konsultasjonstime hjå torgverten eller annan sakshandsamar.

Konsultasjonen føregår då i den enkelte etat, eventuelt i eit tverretatleg møte. Dette er blitt vesentleg enklare no når vi har fått felles lokalisering.

Nokså ofte har vi ein situasjon der brukaren kjem inn i torget i eit anna ærend enn å be om råd. Ut frå spørsmålet brukaren stiller eller informasjonen han gjev, forstår vi at han kan ha behov for rådgjeving.. Eit døme på dette kan vere ein som søker om bidrag til fuktigheitskremar for barn på grunn av allergi eller hudsjukdomar. Kan dei også ha behov for grunnstønad til klesvask og slitasje av klede? Det er difor viktig å vere observant i høve til om brukaren kan ha andre behov for stønader og/eller ytingar enn det han i utgangspunktet etterspør.

For å kunne avklare om brukarane har fleire behov der vi kan bidra med informasjon eller råd, er det ofte nødvendig å stille fleire, utdjupande spørsmål. Det kan vere ein kunst å klargjere grunnen til at ein stiller desse spørsmåla, slik at ikkje brukaren oppfattar oss som nærgåande og nysgjerrige, eller at vi ”legg oss opp i” sider ved hans liv eller spørsmål som han meiner vi ikkje har noko med.

### *God kunnskap om etatane sine tenester – ein føresetnad for god rådgjeving*

Ordninga med eit felles Arbeids- og velferdstorg for tre ulike etatar føreset at medarbeidarane har kunnskapar om og kjennskap til all tre etatane.

Det er ei utfordring å kunne tileigne seg kunnskap innan andre enn eigen etat sitt fagfelt, slik at vi både er i stand til å stille dei rette spørsmåla, å vite kva verkemiddel/at det finst verkemiddel vi kan ta i bruk, og gje tilpassa råd. At vi som sakshandsamarar har denne kunnskapen er som regel avgjerande for at brukarane skal få god service og ha tillit til oss. Det betyr ikkje at torgverten treng å kunne saksbehandle alle saker. Men vi skal kjenne til moglegheiter og kva etat/kven ein bør vende seg til.

I alle tre etatane er det eit omfattande regelverk som stadig er i endring, nye og endra ordningar, forskrifter, rundskriv mv. Det er ikkje mogleg å vere oppdatert på alle endringane, ikkje ein gong i eigen etat. Det er slutt på at vi baserer oss på dokument i papirutgåver. Vi er heilt avhengig av å kunne søkje oppdatert informasjon på intra- og internett. Der skal vi til ei kvar tid finne korrekte opplysningar.

## Teamarbeid og felles læring i torget

Det å utvikle servicetorg med tre samarbeidande etatar er krevjande. Ved å ha teamleiing fremjar vi læring og ansvar. Torgvertane er organisert i tredelt leiing, teamleiing. Leiinga består av ein representant frå kvar etat, som sit for ein tidsavgrensa periode. Det vil seie at alle tilsette i torget får leiaransvar. Vi ser fordel av at alle må ta både individuelt og felles ansvar innafør overordna mål.

Ein hovudkritikk mot velferdssektoren er barrierar mellom etatane. Dette medfører mellom anna at brukarar som treng tenester frå ulike etatar, må gå frå kontor til kontor for å orientere seg ”i eit uoversikleg landskap”. Det er vel kjent at brukarar kan bli ”kasteballar” mellom etatane, mellom anna fordi det i ein del høve ikkje er eintydig kven som har ansvar for kva. Det ofte for dårlege samarbeidet og koordineringa mellom etatane går sjølvstøtt mest utover brukaren.

Samlokaliseringa av dei tre etatane og den felles fronttenesta erfarer vi er barrierenedbrytande, og fører til eit meir felles ansvar for felles brukarar. Eit døme på dette er at trygdeetaten yter overgangsstonad i tidsavgrensa periode på inntil 3 år til einslege forsørgjarar. Denne perioden er viktig å bruke til å få seg utdanning/arbeid. Det er Aetat som har ansvar for å støtte brukaren i dette arbeidet, og har ulike verkemiddel tilgjengeleg for det. No kan brukaren på eit og same kontor få hjelp til å komme i aktivitet. Med fokus på arbeid i staden for trygd, vil ein heilt naturleg kunne ta med seg brukarane over i denne tankegangen. Sosialtenesta krev at søkjar til sosiale stonader registrerer seg som arbeidssøklar for å vere aktive med å få eiga inntekt. No er tilhøva i mykje større grad enn tidlegare tilrettelagt for at sosialtenesta og Aetat saman kan gje informasjon og rettleiing vidare, med mindre grad av byråkrati.

På fleire område skjer det at brukarar mottok stonader over lengre tid utan planar om oppfølging/framdrift. Dette er ikkje i tråd med overordna målsetjingar for velferdssektoren og som regel passiviserande og uheldig for brukaren. Det er no mykje lettare å handtere det tverretatlege samarbeidet i slike saker.

Det er allereie sett ned faggrupper med ein frå kvar etat som skal jobbe tett med ulike oppgåver. Eit konkret eksempel er ei faggruppe som er nedsett for å samarbeide med og om desse brukarane og gjennom aktivitet bidra til at livet kan bli meir meningsfullt for dei. Dette er døme på sterke sider ved tenestekvaliteten vår, og vi ser at vi utviklar dette vidare etter kvart som vi blir betre kjende med kvarandre sine

oppgåver. Vi må stadig halde fokus på brukarorientering, service, arbeidsmiljø og at vi prøver ut nye løysingar når vi ser at tenesta vi yter ikkje er god nok.

I eit team er det viktig at vi har ulike roller for å sikre mangfaldet og utnytte synergieffekten i samhandlinga. For at eit team skal fungere bør aktørane vere ulike. Vert vi for like, kan dette føre til at det vert funne færre løysingar på utfordringar, ein får eit innsnevra syn på moglegheiter og ein sikrar ikkje mangfaldet og det unike i kvar av oss.

## Oppsummering

Brukarundersøkinga som vart gjennomført 3 månader etter opninga, syner at brukarane er særleg godt nøgd med service og måten dei vert møtt på av torgvertane. Vi har no halde på eit halvt års tid. Vår erfaring er at vi greier å yte betre service ved å ha ein felles front og ved å ha eit tettare samarbeid mellom trygdeetaten, sosialtenesta og Aetat. Kor mykje av "baklandet" sine funksjonar og kor mykje av rådgjevingsfunksjonane som bør leggest til torget er det ikkje noko fasitsvar på. Vi er framleis i ei utviklingsfase. Men vi ser den store styrken, både for brukaren og med omsyn til effektiviten i tenesta, at brukaren der og då kan få svar på ulike spørsmål og den informasjonen og råda han har behov for.

## Litteraturliste

Andreassen, Tor Wallin (2003): *Serviceledelse. Planlegging og styring av sannhetens øyeblikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Andreassen, Tor Wallin og Selnes, Fred (2001): *Serviceheltene*. Stølen Media AS

Aune, Asbjørn (2000): *Kvalitetsdrevet ledelse – kvalitetsstyrte bedrifter*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Folgerø, Ingebjørg S. (2000): *Samhandling på arbeidsplassen – fornøyde kunder, klienter og kollegaer*. Gyldendal Akademisk

Johnsen, Hans Chr. Garmann (1997): *Tjenestekvalitet. Hvordan bedre kvaliteten på offentlige tjenester?* Kristiansand: Høyskoleforlaget

NOU 2004: 13: *En ny arbeids- og velferdsforvaltning*

Ohnstad, Anbjørg (1998). *Den gode samtalen*. Oslo: Samlaget.

Diverse informasjon om arbeids- og velferdstorget i Høyanger.:

<http://www.hoyanger.kommune.no/> (søk på "arbeids og velferdstorget")

<http://www.hoyanger.info/go.cfm?id=45442&type=article&lang=nno&path=321,327>

# Kvar har det vorte av biltilsynet? Noreg.no - ein vegvisar i informasjonsjungelen

*Ove Nyland,*

*Ove Nyland er direktør for Noreg.no*

Det er åtte år sidan det forsvann, mange har leita, men ingen har sett det sidan. Så innarbeidd var biltilsynet at mange leitar framleis. Og ikkje nok med at biltilsynet forsvann, kvar har det vorte av sorenskrivaren? Kven har ansvaret for sjukehusa? Kvar ligg kontoret til Aetat. Slike spørsmål får vi mange av i Noreg.no. I ein jungel av offentlege kontor, lover, reglar, omorganisering og omstrukturering skal vi rettleie brukarane slik at dei finn fram til dei offentlege etatane og får utført tenestene sine. Dette krev kunnskap, forståing og omtanke.

Verda skulle bli så mykje enklare når vi fekk pc-en. Det var det dei lova oss, dei som forstod seg på den moderne framtida. Verdensveven med tilgang til alt og alle skulle berre vere nokre tastetrykk vekke. Kvar og ein skulle bli sjølvhjelpete.

Har det vorte slik? I mange tilfeller og eit stykke på veg vil nok mange svare ja på det, men mange meiner det er langt att og for nokon har det rett og slett vorte vanskelegare. Sjølv med pc og tilgang til Internett har mange framleis trong for rettleiing både for å finne fram og for å utføre tenester. Det vi likevel ser er at rettleiinga har eit anna innhald enn tidlegare og føregår på nye og andre måtar som via e-post, nettprat og sms.

## **Noreg.no**

Hausten 1997 bestemte dåverande Planleggings- og samordningsdepartementet i samarbeid med Kommunenes sentralforbund å utgreie om det var behov for ein offentleg portal på Internett som skulle vere ein vegvisar i det offentlege. Utgreiinga gav eit tydeleg ja som svar på spørsmålet. Fylkesmannen i Sogn og Fjordane fekk i oppdrag å etablere portalen og Noreg.no vart lansert 24. januar i 2000. To år seinare vart Opplysningstenesta i staten flytta til Leikanger og slått saman med



Noreg.no Dette var eit sentralt og viktig grep. Noreg.no laga nettenester som skulle vise brukarane veg i det offentlege, opplysningstenesta gav brukarane direkte hjelp via telefon, e-post eller via andre kontaktmåtar. No vart desse tenestene slått saman og ein kunne utnytte synergiane mellom hjelp og sjølvhjelpstenestene. På denne måten har tenestene vorte betre og for brukarane har det ført til at dei i større grad enn tidlegare kan velje på kva måte dei ynskjer rettleiing.

### ***Kvardagen endra***

Kven skal eg ta kontakt med? Kva etat har ansvar for dette spørsmålet? Er det kommunen, fylkeskommunen eller staten som har ansvaret? Dette er spørsmål som ofte kjem til Noreg.no. Det kartet folk tidlegare har lært gjennom skulegong og erfaring er gått ut på dato. Oppgåvene er endra og ansvaret omfordelt. Det har ført til at mange slit med å finne fram i det offentlege.

Til saman registrerte vi vel 32 000 kontaktar til Noreg.no i 2003. Internettportalen Noreg.no hadde vel 16 millionar oppslag.

Sidan tusenårsskiftet har det vore gjennomført store endringar i det offentlege.

Både skatteetaten, aetat, politiet og domstolane har omorganisert på lokalt nivå.

Fylkeslegen og Statens utdanningskontor er innlemma i fylkesmannsembeta.

Statens vegvesen og forbrukarråda har lagt ned fylkeskontor og oppretta regionar.

Ansvaret for spesialisthelsetenesta og sjukehusa er flytta frå fylkeskommunane til staten og organisert i fem regionale helseforetak. Desse endringane er døme på at for mange av dei som tek kontakt med Noreg.no har samfunnet vorte meir uoversiktleg og vanskeleg å finne fram i.

### ***Nye omgrep er vanskeleg***

Statistikken til Noreg.no viser at folk får problem med å finne fram når velkjende administrative inndelingar forsvinn. Fleire kommunar blir dekkja av eitt distriktskontor og fleire fylke inngår i ein region. I tillegg blir det brukt ulike omgrep som t.d. regionkontor, avdelingskontor, distriktskontor, lokalkontor. Kva desse dekkjer er ulikt frå etat til etat i

motsetning til det tradisjonelle fylkeskontoret. Omorganiseringar fører og til at einingane får nye namn. Mange finn ikkje fram til etaten i telefonkatalogen fordi kontoret er lokalisert i nabofylket eller det er uklart kva kontoret heiter. Fordi einingane er ukjende og lokaliseringa fjernare, resulterer det i at folk ofte ikkje finn dei offentlege tenestene dei er på leit etter. Kontaktane til Noreg.no viser at det offentlege må leggje opp gode informasjons- og rettleiingsrutinar som varer over tid ved omleggingar.

### ***Omleggingar krev informasjon***

Informasjonsbehovet publikum har ved omorganiseringar og namnebyte ser ut til å vere undervurdert. Sjølv om Biltilsynet bytta namn til trafikkstasjon i januar 1997, spurte heile 63% av dei som i 2003 kontakta oss for å få telefonnummer eller adresse til trafikkstasjonane etter biltilsynet eller bilsakkyndig. Mange uttrykte frustrasjon over å ha leita lenge og forgjeves i telefonkatalogen etter biltilsynet.

Kor er det blitt av sorenskrivaren ? Kva domstol dekkjer kommunen min? Dette er typiske spørsmål til opplysningstenesta i Noreg.no og viser at mange ikkje har fått med seg namneendringa til tingrett og nye administrative grenser for domstolane.

Ein annan gjengangar er folkeregisteret. Dersom folk har funne fram til at det er folkeregisteret som skal ha flyttemeldinga, kjem dei ikkje vidare fordi folkeregisteret ikkje står i telefonkatalogen. Mange veit ikkje at dei skal kontakte likningskontoret. Det neste problemet kan vere at likningskontoret er slått saman med nabokommunane og har fått nytt namn.

### ***Internett viktig, men har ikkje svaret på alt***

Stadig fleire offentlege etatar satsar på å dekkje informasjonsbehovet gjennom Internett og rettleiinga vert gjort elektronisk. Mange tek kontakt for å få hjelp til å finne fram til den aktuelle heimesida. Sjølv om kvaliteten på offentlege internettsider er blitt betre, treng mange hjelp for å finna fram til informasjonen dei søker på nettsidene. Ein del er uvande med å bruke menyar, eller har for liten kunnskap om emnet til å finne fram sjølve, eller dei prøver seg med søk som ikkje gjev svar på spørsmåla deira.

Framleis er det mange som tek kontakt fordi dei ikkje har tilgang til Internett og forgjeves har leita etter informasjon andre stader. I ein del

høve kan vi hjelpe dei fram til andre informasjonskjelder, andre gonger vert vi formidlarar av informasjon som berre er tilgjengeleg på Internett. Offentlege etatar må difor vere medvetne på at så lenge Internett og internettdugleik ikkje er allemannseige, må informasjonsbehovet til folk og dekkast på alternative måtar.

### ***Nært og kjært***

På leit etter offentleg informasjon er det ikkje olje- og gassutvinning i Barentshavet, eller norsk kulturpolitikk Ola og Kari Nordmann er opptekne av. Det ”kjære og nære” er viktigast. Mange av dei som tek kontakt med Noreg.no har spørsmål om ekteskap og skilsmisse, om born og foreldreansvar. Og oppslag i media med klar forbrukarprofil får folk til å vakne: Kva vil dette bety for meg? Kvar kan eg finne meir informasjon? Dei offentlege etatane er ikkje alltid godt nok budde på at media-saker kan utløyse eit stort informasjonsbehov.

Ofte gjev dei som tek kontakt med Noreg.no uttrykk for at dei er frustrerte over mangelen på konkret informasjon. Dei lurar på kven som skal gje informasjon når nye lover og regler vert innført, er det kommunen, regional forvaltning eller staten. Våre røynsler viser at på same måte som ved endring av etatsgrenser er behovet for informasjon og rettleiing ved endring av gjeldane lover og reglar stort. Informasjonsbehovet og behovet for rettleiing aukar ofte proporsjonalt med omtalen endringane får i media. Mange offentlege etatar er ikkje godt nok budde på at saker som får fokus i media kan utløyse eit stort informasjonsbehov. Meir dynamiske nettsider, oppdaterte med aktuell informasjon kan løyse behovet for rettleiing.

### ***Nye tenester gjev nye mulegheit***

Samstundes gjev nye elektroniske løysningar nye mulegheit i offentleg sektor. Fleire og fleire offentlege instansar tek no i bruk nettprat og SMS (tekstmelding) i si rettleiing av brukarane. Det er utvikla eit elektronisk nettverk av offentlege kontor som tilbyr internettbukarane hjelp til å finne fram i det offentlege via nettprat. Noreg.no var ein av dei første som tok i bruk nettprat i offentleg sektor.

Tradisjonelt har Internett berre gjeve tilbod om einvegskommunikasjon. Ser vi vekk frå den rettleinga som har vore muleg å få over e-post og telefon, har brukarane stort sett vore overletne til seg sjølve i leitinga etter offentleg informasjon på nettet. Vi ser no at brukarane krev raskare svar og stadig større tilgang til det offentlege, mellom anna på grunn av

dei mulegheitane IT gjev. Dette gjer det naudsynt å tilby eit vidare spekter av tenester, både av elektronisk og meir tradisjonell karakter.

Nettprat er dialog via Internett. Brukaren kan stille eit spørsmål og få svar med det same, direkte frå ein operatør (en-til-en-chat), og Noreg.no er dermed i stand til å rettleie sine internetbrukarar på ein fornuftig og personleg måte via nettet. Etter kvart har kommunar og bibliotek, fylkeskommunar og statlege instansar teke etter, slik at ein no har eit elektronisk nettverk av offentlege kontor som tilbyr brukarane hjelp til å finne fram i det offentlege via nettprat. I dag er om lag 46 instansar med i dette samarbeidet.

### ***Forståeleg rettleiing***

Mange som tek kontakt eller er på leit etter informasjon frå det offentlege, treng hjelp til å forstå det som vert sagt og skrive. Det er ei utfordring å gje presis og enkel nok informasjon. Byråkratspråket kan i mange høve vere eit hinder, og media sin tydelege forbrukarprofil blir folk flest sin dørøpnar til offentleg informasjon. Då må dei offentlege etatane også kunne snu seg kjapt rundt og gje tydelege svar på det folk lurer på.

Alle som er i kontakt med brukarane veit at det å drive god rettleiing er krevjande. Nokre enkle grep kan likevel vere effektive: Ver raskt ute med informasjon og rettleiing, legg aktuell og nyttig brukar informasjon godt synleg på nettsidene. Ver i framkant med informasjonen og rettleiinga når det er planlagt endringar som ein veit vil interessere brukarane, og ver godt budd på å møte behovet for informasjon og rettleiing frå brukarane. På den måten kan dei offentlege etatane vere med å redusere informasjonskløfta mellom forvaltning og brukar som i altfor mange tilfeller har vorte for vid og djup.

# Er rollespel bare rollespel?

***Astrid Askildt***

*Astrid Askildt er dr. philos. og førsteamanuensis, og studieleiar ved Masterstudiet i spesialpedagogikk ved Høgskulen i Sogn og Fjordane, Studiesenter Sandane. Har tidlegare arbeidd i grunnskule og spesialskule.*

Viktige målsetjingar ved å nytte rollespel som verktøy for å trene på ulike rådgjevingssituasjonar, er å gje studentane høve til å prøve ut nye sider ved seg sjølve. Vi ønskjer at dei skal oppdage dei sterke sidene dei har i rådgjevingssituasjonen, og at dei gjennom treninga ser at dei har utvikla seg, og at dei kjenner seg sikrere og tryggare som rådgjevarar. Dei skal få hjelp til å reflektere rundt korleis dei kan vidareutvikle seg. Vårt ønskje er at studentane opplever denne arbeidsmåten så nyttig og lærerik at dei kan prøve den ut i eigen jobbsituasjon

## **Innleiing**

Innanfor det spesialpedagogiske feltet kan det synast som om rådgjeving har fått ein stadig større plass. Ikkje minst med tanke på den inkluderande skolen vil spesialpedagogisk rådgjeving vere viktig. Også i spesialpedagogiske team vil rådgjeving vere sentralt. Rett til rådgjeving er også nedfelt i lover og føreskrifter. I opplæringslova §5-7 står det at spesialpedagogisk hjelp til førskolebarn skal omfatte tilbod om foreldrerådgjeving. I § 9-2 blir det slått fast at elevane har rett til nødvendig rådgjeving om utdanning, yrkestilbod og yrkesval og om sosiale spørsmål. I forskriftene §22-1 er dette formulert slik: ”Den enkelte eleven har rett til å få nødvendig rådgiving, oppfølging og hjelp med å finne seg til rette under opplæringa, ved spesielle faglege vanskar under opplæringa, og ved personlege og sosiale vanskar som har noko å seie for opplæringa ” (Opplæringslova, forskriftene § 22-1).

## **Rådgjeving**

Ved spesialpedagogikkstudiet på Sandane har rådgjeving hatt ein nokså stor plass. Dette gjeld både 2.avdeling spesialpedagogikk, studieretning sosiale og emosjonelle vanskar, og studentar som tek mastergrad i

spesialpedagogikk. På masterstudiet som er på 120 studiepoeng, utgjør rådgjeving og innovasjon 20 studiepoeng. Ei undervisningsform innan dette emneområdet er rollespel. Det er rollespel som verktøy for å trene seg i ulike rådgjevingssituasjonar denne artikkelen vil handle om.

Intensjonen med rådgjeving ser vi på som hjelp til sjølvhjelp. Respekt for den einskilde sin rett til sjølv å avgjere kva han/ho meiner er rett, korleis han/ho vil handle i høve til den utfordringa han/ho har møtt, ser vi på som ein grunnleggjande premiss i rådgjevingssarbeidet. Ein anna sentral føresetnad i ein rådgjevingssituasjon er at rådgjevar har fokus på ressursane hos den som søker hjelp, likeeins at rådgjevar prøver å få synleggjort at det trass alle vanskar kan vere "lys i tunnelen". Meistring og kompetanseheving hos den som treng hjelp bør derfor vere viktige sider ved rådgjevingssarbeidet (Johannessen m.fl. 2001, Lassen 2002, Davis 2000). Johannessen m.fl. seier det slik: "En rådgivers oppgave skal ikke primært være å formidle kunnskap, men å sette den som søker hjelp, i stand til å ta i bruk sine egne ressurser og selv skaffe seg den kunnskapen vedkommende trenger" (Johannessen m.fl. 2001:21). Dette gjev store utfordringar til rådgjevarrolla. Det er så lett å kome med løysingar som rådgjevar syns er bra. Som fagperson vil rådgjevar gjerne kome med det rette svaret. Nå blir det kravd av rådgjevar at ein skal få den som treng hjelp til sjølv å finne "svara". Dette må det trenast på. Som Geldard og Geldard vektlegg ser vi på rådgjeving som ein samtaleprosess (Geldard & Geldard 2001). Derfor vert kommunikativ dugleik viktig å trene på for å bli ein betre rådgjevar. Det er kommunikasjonstrening i ein rådgjevingssituasjon som står i fokus i rollespela.

## **Rollespel som verktøy i ei rådgjevaropplæring**

Kva er så eit rollespel? For mange vil dette vere ein leik, eit spel, der ein skal vere ein annan enn den ein er. Det er noko som er "på liksom". I vårt opplegg ser vi på rollespel som ei trening i å utforske rolla slik ein meiner at ein kunne fungert ut frå eigen kompetanse dersom det hadde vore ein reell situasjon. Kva kan rollespel gje av kommunikasjonstrening, refleksjon og læring? Ved spesialpedagogikkstudiet på Sandane har vi knyta denne treninga til psykososialt arbeid. Med psykososialt arbeid meiner vi arbeid og aktivitetar som set mellommenneskelege relasjonar i fokus. Kommunikasjonstrening blir da eit verkemiddel for å styrkje kvaliteten på det psykososiale arbeidet (Kokkersvold og Mjelve 2003). I

kommunikasjonstreninga nyttar vi rollespel, bruk av video og kvalifisert rettleiing.

Ei slik treningsform er uavhengig av kva for rådgjevingstradisjonar og teoriar ein har fokus på. Rett nok brukar dei ulike retningane ulike omgrep og har forskjellig vektlegging på dei forskjellige sidene av ein kommunikasjonsprosess, men rollespel-modell en vil kunne brukast uavhengig av teoretisk ståstad. I vårt opplegg, som amanuensis ved Institutt for spesialpedagogikk, Erling Kokkersvold har hatt fagansvaret for, har vi funne det føremålstenleg å dele samtaleprosessen i fire dimensjonar da desse dimensjonane omfattar både innhaldet i samtalan og relasjonane mellom aktørane (ibid). Desse fire dimensjonane er involvering, utforsking, forståing og handling. Studentane vil få prøve seg som rådgjevarar der dei får øvd seg i alle desse fire dimensjonane, da kvar einskild av desse dimensjonane har sine egne særtrekk som det er viktig å prøve å forhalde seg aktivt til.

## **Den praktiske tilnærminga**

Før ein lar studentane prøve seg på rollespel med videoopptak, er det viktig med ei nokså grundig innføring. Dei aller fleste av studentane er nervøse, redde for å gjere feil, redde for ikkje å ha dei ”rette svara”. Det blir derfor viktig at ein lagar trygge rammer rundt treninga. Det må understrekast at dette er ei trening, studentane har nå eit unikt høve til å øve seg i denne vanskelege rolla. Her er det heller inga fasitsvar, og det er ikkje forventa at dei skal vere den ”perfekte” rådgjevar. Det studentane skal gjere i desse rollespela er å øve seg på delar av ein rådgjevingssituasjon, som til dømes å vere merksam, vere ein god lyttar osv. Etter dette er det viktig at dei får klare meldingar om kva dei reint praktisk skal gjere. Like viktig er det å ta opp med studentane dei etiske sidene rundt denne treninga. Eg vil nå først gje ei kort skisse av korleis det reint praktisk kan gjerast, så vil eg reflektere litt rundt dei etiske aspekta ved bruk av rollespel i ein rådgjevingssituasjon.

Studentane vert delte inn i grupper på ca fem studentar. Kvar gruppe har ein rettleiar som er ansvarleg for rollespeltreninga, og gruppa disponerar eit grupperom der det både er eit videokamera og ein videospelar. Før ein eigentleg startar opp, kan det vere føremålstenleg å setja av tid slik at studentane vert kjende med utstyret, og at dei får sett seg sjølve på TV-skjermen, slik at dette ikkje tek for mykje fokus når sjølve rollespelet skal gjennomførast.

Rollespelet tek utgangspunkt i eit case. Vi har god erfaring med å la den som skal ha rådgjevarrolla presentere eit case som vedkomande kjenner til og har ”følt på kroppen”. Før opptaket startar presenterar rådgjevar dette caset, skisserar dei andre rollene og formulerar kort kva han ønskjer at samtala skal handle om. Denne diskusjonen i gruppa, der ein klargjer rammer, kva som skal vere i fokus, innhaldet i dei einskilde rollene osv, lar vi sjeldan gå over meir enn 30 minutt. Etter dette går gruppa rett over på opptak som ikkje skal vare lenger enn 10 - 15 minutt. Eit eksempel på eit slikt første opptak i ei gruppe kan vere første samtale som eit foreldrepar har saman med lærar og ein PPT-rådgjevar. Den femte personen på gruppa er observatør. Fokus i eit slikt rollespel kan til dømes vere å trene på viktige element i involveringsdimensjonen (sjå ovanfor) (Kokkersvold og Mjelve 2003). Sentrale tema ein kan ta opp i rollespelet når ein er i involveringsdimensjonen i ei samtale, kan vere korleis ein kan etablere ei felles plattform for vidare arbeid. Ut frå denne målsetjinga ville det vere relevant for rådgjevar å ha spesiell merksemd på verbale og nonverbal uttrykk, prøve å få fram foreldra si førforståing og avklare forventningane til dei som er i gruppa. Rådgjevars dugleik til å skape tillit og tryggleik ville da ha spesiell merksemd.

Når opptaket er klart, ser rettleiar på dette saman med gruppa. Studenten som har hatt rådgjevarrolla informerar rettleiaren om kva case ein har tatt for seg, og kva ein særleg har ønskt å trene seg på. Ein kan velje å sjå heile opptaket i eitt, eller ein vel å stoppe opptaket der ein ser det skjer noko spesielt. Før studentane har gjort opptak, har ein gitt dei nokre retningsliner for kva dei skal sjå etter og gje tilbakemelding på. Det har blitt understreka at ein skal gje tilbakemelding på det rådgjevar har sagt at han ønskjer å øve seg på, likeeins at ein skal trekke fram det som fungerer bra. Observatøren har ei viktig rolle. Han/ho får mykje trening i å gje konstruktiv tilbakemelding. Dei som innehar dei andre rollene, kjem med sine opplevingar av korleis rådgjevar sine utspel og kommunikasjon påverka dei, korleis det til dømes kjennest å vere foreldre når skolen kallar dei inn til møte og er uroa over eleven si åtferd på skolen. Den som har rådgjevarrolla kan også reflektere rundt kva han ønskjer å trene meir på neste gong. Rettleiar skal i stor grad balansere det som har kome fram, og trekkje fram eventuelle område som gruppa ikkje har fått fram godt nok.

Når andre deltakarar i gruppa skal prøve seg som rådgjevarar, kan dei nytte eit anna case, eller dei kan bruke det same. Alle gruppemedlemmane bør få prøve seg som rådgjevarar i ei slik



involveringsfase. Ved at dei vel ut ulike ting dei vil trene på som høyrer med i denne fasen, vil det samla sett gje viktig kunnskap til alle i gruppa. Vi har valt å la rollespeltreninga gå over ein eller to heile dagar, og vi har god erfaring med at alle i gruppa får øvd seg på den same dimensjonen i ein samtaleprosess.

Neste gong ein har rollespel har vi ofte tatt for oss den neste dimensjonen i ein samtaleprosess, som er utforskjingsdimensjonen. Vi samlar studentane til informasjon i plenum der ein gjer det klart for dei kva dei skal leggje vekt på i rollespelet. Nå ønskjer vi at studentane skal øve seg på det som høyrer til i denne dimensjonen, slik som aktiv lytting, gje minimale responsar, stille ulike spørsmål, få fram undring og nysgjerrighet. Dei praktiske rammene og gangen i opplegget er det same heile tida.

Forståing er den tredje dimensjonen i ein samtaleprosess (sjå side 2). I eit rollespel der ein vil jobbe med denne dimensjonen, vil ein gjere det klart at i rådgjevarrolla skal ein spesielt øve seg på å spegle det som blir sagt av rådsøklar. Det kan vere å spegle innhaldet i det som blir sagt, meininga bak orda eller kjenslene knytt til innhaldet. Andre område som ein kan trene på vil vere å klare å formidle seg gjennom eg-bodskap, altså frå ein til eg, frå vi til eg osv. Nokre av studentane ønskjer også å øve seg på å klare å stille gode spørsmål. I denne fasen kan det vere relevant å øve seg på konfronterande spørsmål, hypotetiske spørsmål eller sirkulære spørsmål.

I den siste hovudbolken i rollespeltreninga har vi ofte tatt for oss handlingsdimensjonen i ein samtaleprosess. Her skal rådgjevar få øve seg på å få fram fleire moglege løysingar. Ein skal prøve å få rådsøklar til å vurdere andre måtar å møte utfordringar og problem på. Utfordringa til rådgjevar blir her å få rådsøklar til å føle at det er hans / hennes sjølvstendige val for korleis dei vil handle. Gangen i rollespeltreninga vil vere den same her som når ein har øvd på dei andre dimensjonane i ein samtaleprosess. Men vi opplever ganske ofte at når studentane har gått gjennom opplegget fleire gonger og kjenner seg trygge på gruppa og seg sjølv, ønskjer dei å ta opp vanskelegare saker, dei ønskjer også at ”medspelarane” skal gje dei større utfordringar, og ofte er dette saker som kan innehalde nokså store etiske utfordringar.

## **Etiske utfordringar**

Etiske problemstillingar som kjem fram i løpet av ei rådgjevarsamtale i eit rollespel må også takast fram og reflekterast over i gruppa. Som

rådgjevar vil ein måtte ta vanskelege samtaler med foreldre, lærarar og andre. Å få reflektert over si eiga rolle der ein så tydeleg har makt over og ansvar i høve til menneske som er i ein svært vanskeleg situasjon og er sær sårbar, er grunnleggjande viktig for å kunne vere rådgjevar. Som rådgjevar kjem ein også til å møte etiske utfordringar til dømes i møte med haldningar og verdiar hos rådsøklar som er slik at dei vil provosere rådgjevar. Det gjer noko med rådgjevar når eigne verdiar og normer vert utfordra. Kjensler og reaksjonar rundt dette blir viktig å ta opp i samtalene i gruppa. Teieplikta kan også føre til at rådgjevar kjem i vanskelege etiske vurderingar. Desse problemstillingane vil også vere viktige å reflektere over.

Ei anna etisk utfordring i rollespelstreninga er at rettleiar som har ansvar for rollespeltreninga, er klår over at deltakarane i rollespelet er i ein sårbar situasjon. I eit rollespel spelar dei ei rolle, men samstundes er vegen kort til personleg utlevering. Sjølv om ein har ei skisse til korleis rolla er tenkt, vil ein i rollespelet måtte handle intuitivt, og dermed vise seg sjølv. Dette blir ofte veldig tydeleg når ein ser det på video. I tillegg kjem faktar og tics tydeleg fram, kanskje ting ein ikkje har vore klår over. For nokre studentar kan dette kjennast som om ein vert avkledd. Det store ansvaret på rettleiar er ikkje bare at han sjølv ivaretek kvar student på ein god måte, men at han også får medstudentar til å gje ei tilbagemelding til den studenten som har vore i fokus som er med på å bygge opp studenten, gjere han trygg og få han motivert til å gå vidare.

## **Oppsummering og refleksjon**

Studentane i rollespelgruppene får trene seg på fleire område. For det første får dei øve seg som rådgjevar når dei i eit rollespel skal trene på dei ulike dimensjonane i ein samtaleprosess som er sentrale i ein rådgjevingssituasjon. For det andre får dei øve seg på å gje tilbagemelding til den medstudenten som har rolla som rådgjevar. Studentane får altså øvd seg på ulike teknikkar, men like viktig er den kjenslemessige opplevinga som det er å vere rådsøklar, det kan vere ein foreldre som er bekymra for barnet sitt, ein foreldre som føler at skolen ikkje bryr seg om barnet eller at foreldra har ei kjensle av at deira barn får "skulda" for alt som er vanskeleg på skolen. Tilbakemeldinga vi har fått frå studentane er at det har vore svært nyttig å sitje på den andre sida av bordet. Sjølv om det "bare" er eit rollespel, har vi fått klare tilbagemeldingar på at dette har gjort noko med studentane, dei kan

lettare setje seg inn i situasjonen til den rådsøkjande. Dei har fått ei større forståing for den rådsøkjande sin sårbare situasjon.

## **Litteratur**

Davis, H. (2000). *Rådgivning til foreldre med kronisk syke og funksjonshemmede barn*. Oslo: Pensumtjenesten

Johannessen, E., E. Kokkersvold og L. Vedeler (2001). *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Kokkersvold, E. og H. Mjelve (2003). *Mellom oss*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Lassen, L. (2002). *Rådgivning*. Oslo: Universitetsforlaget

Geldard, D. og K. Geldard (2001). *Basic Personell Counselling*. Forth Edition.

# ”Nytt på Nytt” – Veiledning og oppfølging av nyutdanna lærere<sup>1</sup>

En skisse av et pilotprosjekt i Sogn og Fjordane

***Eirik S. Jenssen***

*Eirik S. Jenssen er cand.polit og høskolelektor i pedagogikk ved Høgskolen i Sogn og Fjordane, avdeling for lærerutdanning og idrett.*

*Han er leder for et pilotprosjekt om oppfølging og veiledning av nyutdanna allmennlærere og førskolelærere i Sogn og Fjordane og i Møre og Romsdal.*

Det er satt i gang et nasjonalt arbeid for oppfølging og veiledning av nyutdanna lærere og førskolelærere. Høgskolen i Sogn og Fjordane og Høgskolen i Volda er to av de høskolene som er valgt ut av Læringscenteret/Utdanningsdirektoratet til å arbeide med dette i et felles prosjekt som startet høsten 2004. Prosjektet er gitt tittelen ”Nytt på Nytt” og blir gjennomført i samarbeid med bl.a. Fylkesmannens utdanningsavdeling og Kommunenes Sentralforbund. Prosjektet sikter mot å gi faglig støtte til nyutdanna, samtidig som en vil søke å systematisere kunnskap om hvordan arbeidsgiver kan legge til rette for en god start for den som går inn i lærer- og førskolelæreryrket.

## **Hvorfor er dette et viktig område?**

”Jeg grugleder meg!” Slik uttrykker Karsten sine vekslende følelser når han står overfor sin første barnehagedag, i en bok av Tor Åge Bringsvør og Anne Holt. Det er nok langt på vei den samme spente følelsen de fleste møter sin første jobb med. Vil det bære eller briste? Vil jeg lykkes eller mislykkes? Har jeg gjort et riktig yrkesvalg?

I lærerutdanningsforskningen har spørsmål om sosialisering til læreryrket vært av interesse lenge. Karl Øyvind Jordell sitt doktorgradsarbeid fra midten av 80-tallet viser at lærersosialisering foregår på mange nivå og i mange situasjoner; både før, under og etter utdannelsen. Kategoriene

---

<sup>1</sup> I artikkelen forstås lærere som både allmennlærere og førskolelærere om annet ikke kommer spesifikt frem av teksten.

kaller han ”Tidlige erfaringer og særlige karakteristika” , ”Student- og lærlingeerfaringer” og ”Debutanterfaringer”. Den første omhandler deres tidlige elev- og barndomserfaringer, sosiale bakgrunn, personlige karakteristika og begrunnelser for yrkesvalget. Den andre kategorien tar for seg ulike sider ved lærerutdannelsen, opptak, kunnskapstilegnelse, holdningsutvikling, praktisk læringsdyktighet, øvingsundervisning samt læreres vurdering av egen utdanning. ”Debutanterfaringer” belyser nyutdanna sitt møte med yrkeslivet og dette møtets innvirkning på holdninger og oppfatninger de nyutdanna har tilegnet seg i løpet av sin studietid. Jordell fant grunn til å konkludere med at debutanterfaringene fremtrer som de mest betydningsfulle i lærersosialiseringen (Jordell 1986, s. 464). Senere studier har bekreftet at dette fortsatt har gyldighet, også ut over landegrensene (Stålsett 2003, Fransson og Morberg 2001, Fregerslev og Jørgensen 2000, Munthe 2003).

Overgangen fra studentlivet til yrkeslivet er altså en utfordrende og avgjørende fase for mange. Å lykkes første året har stor betydning for tro på egne evner og hvor lenge en blir i yrket, noe også myndighetene har sett nødvendigheten av (St.meld. 16 -2001-2002, St.meld. nr. 30-2003-2004). I løpet av utdannelsen har en begynt å identifisere seg med yrkesgruppen en skal bli en del av, men å utvikle en sterk yrkesidentitet er en lang prosess. Etter endt profesjonsutdanning blir en vanligvis overlatt til seg selv og den mottaksordning som måtte finnes i skolen eller barnehagen.

Å møte en etablert yrkespraksis med nylært og teoriskapt kunnskap, kan være problematisk både for nyutdanna førskolelærere og allmennlærere. Begrepet ”praksissjokk” brukes ofte for å belyse dette møtet. Virkeligheten er annerledes enn det bildet man har av virkeligheten. Hverdagen er kompleks og spesifikk, og generelle teorier kan bli til liten hjelp. De nyutdanna møtes med forventninger om å takle yrkesrollens mange sammensatte utfordringer (Hauge 2001). I virkeligheten er usikkerhet den sterkeste følelsen. I bagasjen fra utdanningen er det gjerne noen kunnskapsfragmenter, delforståelser og uklar praksisteori, som trenger å utvikles, bearbeides og prøves ut. I dette møtet mellom teori og praksis kan reaksjonen lett bli å kaste teoriene på båten og erstatte det med den etablerte forståelsen på arbeidsplassen. Utsagn som ”det er jo bare i teorien...” eller ”slik er det jo ikke i virkeligheten...” har mange erfart. I et slikt møte kan lærerutdanningen lett bli en parentes i lærersosialiseringen (Jordell 1986, Arfwedson 1994).

Et annet viktig aspekt er at den nyutdanna både skal sosialiseres til et yrke og til en bestemt arbeidsplass. I møte med arbeidsplassen, med sine tradisjoner, verdier, erfaringer og praksis, er den sosiale påvirkningen sterk (Arfwedson 1984) og det er lett å føle seg utenfor (Hauge 2001). I organisasjonspsykologien nevnes tre måter å forholde seg til sosial påvirkning på: Føyelighet, identifisering og internalisering (Bang 1995, s. 101f).

**Føyelighet** er den svakeste måten å reagere på sosial påvirkning i et sosialt system. Man aksepterer påvirkning fordi en håper å oppnå eller unngå belønning/straff.

**Identifisering** er sterkere og betegner at en adopterer atferd, verdier og normer fra en person eller gruppe fordi dette assosieres med en tilfredsstillende relasjon til denne personen eller gruppen. Identifisering er avhengig av den eller de en identifiserer seg med. Forsvinner denne eller disse personene, vil også store deler av kulturen forsvinne hvis den er basert på identifisering.

**Internalisering** er den sterkeste og mest permanente måten å reagere på. Det er kjennetegnet ved at en aksepterer påvirkninger fordi verdiene, normene og atferden stemmer overens med ens eget verdisystem eller virkelighetsoppfatning. Denne typen påvirkning er uavhengig av om påvirkeren er til stede, og vil være motstandsdyktig mot forandring. Jo større grad av internalisering, desto sterkere vil kulturens innflytelse være på dens medlemmer.

Arbeidsplasskoden (Arfwedson 1984) eller arbeidsplasskulturen (Berg 1999) forteller noe om hvilke kollektive verdier, holdninger og handlingsprinsipper som gjør seg gjeldende, og er noe den nyutdanna må forholde seg til. Og hva kan skje når de nyutdanna blir overlatt til seg selv? Arfwedson (1984) mener at man i et møte med arbeidsplasskulturen prinsipielt kan karakterisere to handlemåter: ”avventende separasjon” og ”tvangsintegrering” (s. 78). Det første innebærer at den nye læreren blir overlatt til seg selv og aksepteres og integreres når han viser konformitet med den eksisterende arbeidsplasskoden. Tvangsintegrering innebærer at den nyutdanna får hjelp i form av instruksjon og aktive forslag og at det stilles direkte krav til konformitet med uttalte prinsipper i arbeidsplasskoden. Denne vennligheten er med andre ord en diskret måte å fortelle hvordan ”vi gjør det her”, ”hvordan vi vil ha det” (I bid. s. 78).

Kulturen på arbeidsplassen virker altså som en stabilisator som nøytraliserer og tilpasser forandringer som kommer utenfra til de lokale forholdene. Det er likevel den enkelte lærer som ut fra sin tro, sitt verdisystem og sine erfaringer, tolker både planer og arbeidsplasskode, og ut fra dette velger strategi og handling. Denne tolkningen skjer altså i lys av de oppfatninger om de gjeldende forhold læreren allerede har. ”I sterke sosialiseringfaser merker studentene at det skjer noe med dem, men skjønner ikke uten videre hva som skjer, eller hvorfor det skjer” (Lauvås og Handal 1990, s. 58). Dette gir også utfordringer til lærerutdanningen og reiser spørsmål om hvilket grunnlag vi skal gi studentene for at lærerutdanningen ikke skal fortone seg som en parentes i dannelsen av yrkesidentiteten.

## **”Nytt på Nytt” - En modell for oppfølging av nyutdanna lærere**

Prosjektet er et samarbeid mellom Høgskolen i Sogn og Fjordane og Høgskolen i Volda, med både Sogn og Fjordane og Møre og Romsdal som arbeidsfelt. Prosjektet gjennomføres i samarbeid med Statens utdanningskontor i begge fylkene, Kommunenes Sentralforbund, Utdanningsforbundet og representanter for arbeidsgiversiden. Representanter fra disse grupperingene utgjør referansegruppe til prosjektet. Deres oppgave er å komme med innspill i ulike faser av prosjektet. Det er første gang det gjennomføres et oppfølgingsprosjekt av dette omfang i disse fylkene. Således er ”Nytt på Nytt” et pilotprosjekt hvor vi ønsker å høste erfaringer fra et utforsket område.

### ***Målsetting***

Formålet med prosjektet er å utvikle, gjennomføre og evaluere et program for oppfølging av nyutdanna førskolelærere og allmennlærere i Sogn og Fjordane og Møre og Romsdal. Programmet tar sikte på å skape gode og varierte møtesteder der nyutdannede under kvalifisert veiledning kan drøfte faglige og pedagogiske problemstillinger. Det er en målsetting at kunnskapen om veiledning skal utvikles i nær sammenheng med arbeidsplassen og slik sikre at veiledningskompetansen blir tilbake i det miljøet den er utviklet i etter at prosjektet er slutt. Møtestedene i prosjektet vil også kunne gi kunnskap til utdanningsinstitusjonen og slik sikre ei utvikling av profesjonskunnskapen til de høgskoleansatte. Slik sett skal alle de tre partene i prosjektet ha læringsutbytte av arbeidet: *den*

*nyutdanna, arbeidsplassen og høyskolene* som driver førskolelærer- og allmennlærerutdanning.

### ***Målgruppen***

Målgruppen for prosjektet er nyutdanna lærere og førskolelærere i Sogn og Fjordane og i Møre og Romsdal. Men som målet forteller er også arbeidsplassene med nyutdanna og de to høyskolene målgrupper i arbeidet. Sentralt som målgruppe står ledelsen i barnehage og skole. Prosjektet forutsetter at både den nyutdanna og ledelsen ønsker å delta.

Nyutdanna definerer vi til å være personer med 0-2 års yrkespraksis etter endt lærer- eller førskolelærerutdanning. Vi har satt ei øvre ramme på 15 førskolelærere og 15 allmennlærere i hver av de to fylka som deltakere, slik at prosjektet i alt omfatter 60 nyutdanna.

### ***Modell for oppfølging og veiledning:***

Vi gjennomfører prosjektet gjennom ulike møtesteder:

Fylkesvise dagssamlinger  
Veiledning i lokalgrupper  
Nettbasert veiledning

### ***Fylkesvise dagssamlinger***

Vi planlegger to fylkesvise dagssamlinger. Her møtes alle nyutdanna i prosjektet i sitt fylke. I tillegg har den lokale veileder mulighet til å delta. Siktemålet for samlingene er at deltakerne i fellesskap gjennom diskusjoner, erfaringsutveksling og faglige foredrag skal få fram aktuelle tema for nyutdanna. Samlingene blir organisert med variasjon mellom felles møte og møte mellom ulike grupper. Den nyutdanna bidrar med veiledningsgrunnlag til dagssamlingene.

Den første fylkesvise dagssamlingen ble gjennomført i oktober 2004 og hadde disse temaene:

- yrkesidentitet
- kollegaveiledning
- praksisfortelling som metode for å være lærende og nyskapende skolering i ClassFronter etter behov

Den andre fylkesvise dagssamlingen skal gjennomføres i mars/april 2005 og planlagte tema er:



- læringsmiljø
- kollegaveiledning
- å være nyskapende
- den lærende organisasjonen
- pedagogisk leing
- praksisfortelling

### ***Veiledning i lokalgrupper***

Lokalgruppene består av barnehager eller skoler som det ut fra geografiske hensyn er naturlig å samarbeide med. Størrelsen på lokalgruppene vil kunne variere fra 2-4 skoler/barnehager. I løpet av perioden møtes lokalgruppene 2-3 ganger. Tidsramma er om lag 3-4 timer.

Vi ser klart at det vil være behov for veiledning som er av både fagdidaktisk og av allmennpedagogisk art, og har derfor opprettet en veiledningsgruppe hvor fagpersoner fra norsk, matematikk, KRL og pedagogikk er representert. Siden veiledningen tar utgangspunkt i behovene til de nyutdanna, må lokalgruppene bli enige om tema i forkant av samlingen. Om ønsket tema er for eksempel matematikkrelatert, er det ofte formålstjenlig at veileder fra høgskolen er matematikkkyndig osv. Slik kan lokalgruppene, gjennom de tema de ønsker veiledning på, møte ulike veiledere fra høgskolene.

### ***Nettbasert veiledning***

Den internettbaserte veiledningen er tenkt å skje kontinuerlig gjennom prosjektperioden, via ClassFronter, et verktøy de nyutdanna kjenner fra grunnutdanningen. Dette mener vi gir gode muligheter til å føre diskusjoner og debatter med utgangspunkt i den nyutdanna sine behov. Innspillene blir organiserte og koordinerte av prosjektledelsen, og det er rom for å involvere fagmiljøene ved høgskolene.

Forskning om lærersosialisering og utvikling i læreryrket har i høy grad vært sentrert om læreren som individuell aktør, der veiledning ofte blir forstått som individuell oppfølging. Håpet er at det elektroniske klasserommet kan åpne for flere stemmer. Deltakerne får anledning til å prøve ut tankene sine og kan supplere egne erfaringer med erfaringene til andre. I denne prosessen kan det vokse frem nye forklaringsmodeller og tolkinger av situasjoner som en kanskje i utgangspunktet hadde klare oppfatninger av.

Kommunikasjon på nettet skiller seg ellers fra vanlige veiledningssituasjoner ved at all kommunikasjon skjer skriftlig. Skrivning som støtte for tenke-, refleksjons- og læringsprosessen blir derfor sentralt. Skriften gjør det ikke bare mulig å formidle en tanke til andre, men gjør det også mulig å holde tanken fast og vende tilbake til tidligere synspunkt. Samhandlingen er dermed ikke avgrenset i tid. En har mulighet til å presisere og nyansere det en selv og andre har sagt. Å formulere spørsmål og problemstillinger i skrift kan derfor være et godt utgangspunkt for å utvikle et *metaperspektiv* på egen lærergjerning (Hoel 2001, 2002).

### ***Arbeidsplass***

Prosjektet har som mål og få en sterk forankring på den enkelte arbeidsplass. De fleste vil ha en lokal veileder på arbeidsplassen, som vil være den naturlige kontaktperson i det daglige og praktiske arbeidet. Noen barnehager består av bare en avdeling, hvor den nyutdanna er den eneste med førskolelærerutdanning. I de tilfellene ser vi bort fra punktet om lokal veileder.

Som en del av prosjektet får rektorer og styrere ansvar for å lage en plan for å ta imot nyutdanna. Siden skolene og barnehagene er så ulike i størrelse og egenart, er det uheldig å lage en stram mal for hvordan en slik plan skal se ut. Noen arbeidsplasser har for eksempel ulike former for fadderordninger som en kan bygge videre på i en slik plan. Andre må begynne uten å ha gjort seg erfaringer med slike ordninger. Noen forhold tror vi er viktige uansett utgangspunkt:

Det må ryddes rom og tid for at oppfølgingen kan finne sted. Behovet vil være noe ulikt gjennom det første året og det kan være lurt å tenke gjennom ulike veiledningsnivå. Dette kan for eksempel være:

**Faste spontane samtaler:** 10-15 minutter hver dag den første tiden (to-tre uker?). Innholdet er gjerne av praktisk art. Det å vite at en har en fast kontaktperson og en fastlagt tid er mer effektivt enn å vite at en "bare kan spørre om det er noe en lur på". Etter hvert kan den erstattes av

**Ukesamtale:** ½-1 time.

**Temasamtaler:** 6-8 samtaler à 1-2 timer fordelt over året. De fleste bør ligge om våren. Ledelsen, eventuelt sammen med den nyutdanna velger tema som er aktuelt å ta opp. Gode tema kan for skoler være: praktisk tilrettelegging, elevvurdering, tilpassa opplæring, kompetanseutvikling, yrkesidentitet, utviklingsarbeid, reformarbeid. Gode tema for barnehager

kan være: praktisk tilrettelegging, personalsamarbeid, kompetanseutvikling, yrkesidentitet, foreldresamarbeid, reformarbeid.

Hvor ansvaret for veiledningen ligger må klargjøres i denne oppfølgingsplanen:

- Hvem har ansvar for å finne veileder til den nyutdanna?
- Skal all veiledning gjennomføres av samme veileder eller skal for eksempel temasamtaler gjøres av andre?
- Evaluering av første året – hvem og hvordan?

## **Veien videre**

En grunntanke i prosjektet er at veiledningen skal ta utgangspunkt i de nyutdanna sine behov. I vårt prosjekt kommer disse behovene til uttrykk i praksisfortellinger, veiledningsgrunnlag og debatt på de ulike møteplassene. Vi er midtveis i prosjektperioden og har gjort oss for få erfaringer til å konkludere i den ene eller den andre retning. Vi har likevel fått klare tilbakemeldinger om tema de nyutdanna er opptatte av:

- Tilpasset opplæring
- Spesialpedagogiske problemstillinger
- Personalsamarbeid
- Relasjon barn-voksen
- Faglige utfordringer knyttet til skolefag

Dette er tema som oppleves som spesielt utfordrende og som de nyutdanna føler de har for lite ferdigheter i eller kunnskaper om. De nyutdanna sine refleksjonen rundt disse tema bør være av interesse for både arbeidsplass og lærerutdanning. Vi har fortsatt tro på at systematisk oppfølging gjennom refleksjoner, bevisstgjøring og forholdet mellom teori og praksis, kan bidra til ei danningssosialisering og en sterkere yrkesidentitet. Om så skjer, vil økt kvalitet og større stabilitet i yrkene trolig komme som en sideeffekt.

## **Litteraturliste**

Arfwedson, Gerhard: *Hvorfor er skoler forskjellige?* Oslo. Tanum-Norli, 1984

Arfwedson, Gerhard: *Nyare forskning om lärare: presentation och kritisk analys av hovudlinjer i de senaste decenniernas engelskspråkiga lärarforskning.* Stockholm. HLS Förlag, Didactia; 3, 1994

- Bang, Henning: *Organisasjonskultur*. Oslo. Tano, 1995
- Berg, Gunnar: *Skolekultur – nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo. Ad Notam Gyldendal, 1999
- Fransson, Göran og Åsa Morberg (red.): *De första ljuva åren: - lärarens första tid i yrket*. Lund. Studentlitteratur, 2001
- Fregerslev, Peter og Martin Jørgensen: *Ny lærer: om de to første år med sytten nyuddannede lærere*. Århus. Århus Dag- og Aftenseminarium, 2000
- Hauge, Sidsel: "Man må ta så mange avgjørelser hele tiden..." Rapport fra pilotprosjekt om veiledning av nyutdannede lærere. "Veiledning til nyutdannede førskolelærere". HiO- rapport 2001 nr 10
- Hoel, Torlaug Løkensgard: "Samtaler" på e-post og kommunikative vilkår for læring. Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr. 2-3-2001, s. 172-183.
- Hoel, Torlaug Løkensgard: "Det er fint å vere mange i same båt." Oppfølging av nye lærarar gjennom e-postgrupper. Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr. 6-2002, s. 441- 459.
- Jordell, Karl Øyvind: *Fra pult til kateter: om sosialisering til læreryrket – en teoretisk studie*. Tromsø. Universitetet i Tromsø, 1986
- Lauvås, Per og Gunnar Handal: *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo. Cappelen, 1990
- Munthe, Elaine: *Teachers' professional certainty: a survey study of Norwegian teachers' perceptions of professional certainty in relation to demographic, workplace and classroom variables*. Oslo. Universitetet i Oslo, 2003
- St.meld.nr.16 (2001-2002): *Kvalitetsreformen, Om ny lærerutdanning, mangfold-krevende-relevant* St.meld.nr.30 (2003-2004): *Kultur for læring*
- Stålsett, Unn: Pilotprosjektet *Oppfølging av nyutdannede lærere: fra nødhjelp, guiding via rådgiving til konsultativ veiledning*. Avsluttende rapport med vedlegg. HiO-notat 2003 nr 24

# Alle er vi like, men det er utenpå!

*Elsa Hjortset og Inghild Espeland Mowatt*

*Elsa Hjortset og Inghild Espeland Mowatt er avdelingsjukepleiarar på kvar sin sengepost i sjukehus. Dei har utdanning innan rettleiing og organisasjon og leiing, og har erfaring frå ulike delar av kommunehelsetenesta og spesialisthelsetenesta.*

## Innleiing

I 2003/2004 var vi studentar på studiet ”Rettleiing som leiingsverktøy”. Som ein del av utdanninga fekk vi høve til å arbeide med eit prosjekt i avdelingane våre. Som leiarar er fagutviklingsarbeid eit av våre arbeids- og ansvarsområde. Dei to avdelingane ligg fagleg nær kvarandre og samarbeider på ulike felt. Prosjektet var knytt til arbeid med innføring av ordninga med *pasientansvarleg sjukepleiar*. Åtte sjukepleiarar deltok i rettleiing i gruppe over omlag tre månader.

Mål for prosjektet var at den enkelte deltakar skulle få utvikle eigen og felles forståing av kva pasientansvarleg sjukepleiar er. Målet var vidare at dei skulle bli motiverte til å prøve seg som pasientansvarleg sjukepleiar ute i avdelingane.

Gjennom praksisprosjektet har vi vorte merksame på styrkar og begrensingar som gruppesamansetninga kan representere i ein prosess der vi skal prøve ut ei endring i praksis. Vi vil i artikkelen sjå på ulike sider ved dette, ulike utfordringar vi møtte, og korleis vi vurderte og handterte dette. Vi vil også ta opp refleksjonar rundt sentrale sider ved rolla som rettleiar i ein slik prosess.

## Kort om prosjektinnhald og gruppesamansetning

I samband med strategisk arbeid i dei to avdelingane var det eit års tid før prosjektet utarbeidd funksjonsbeskriving for pasientansvarleg sjukepleiar. Føremålet med pasientansvarleg sjukepleiar er å sikre eit planlagt og målretta pasientforløp frå innkost til utskrivning, og å trygge samarbeidet med andre faggrupper, pårørande og kommunehelsetenesta. Arbeidet er i tråd med nasjonale helsepolitiske mål. Ulike undersøkingar har synt behovet for auka kontinuitet for pasienter og pårørande i

sjukehus for å sikre oppfølging på ein fagleg forsvarleg måte. Dette er vidareført i ulike helselover som mellom anna skal sikre pasientmedverknad, pasient og pårørande sin rett til informasjon og pasientansvarleg lege.

Når ein skal innføre ei ordning med pasientansvarleg sjukepleiar, dreiar seg om å avlære og forandre på det ein allereie kan, rutinar og tenkjemåtar, til fordel for ein ny måte å arbeide på. Læring både individuelt, sosialt og i ein organisatorisk kontekst er derfor sentralt. Å arbeide på ein annan måte innebar ei endring, og i teori om endringsprosessen vart omgrepa motivasjon, dialog og motstand sentrale. I denne artikkelen har vi grunna rammene utelate delar av det teoretiske fundamentet.

Vi valde rettleiing i gruppe som metode fordi vi ynskte å gje ei gruppe sjukepleiarar høve til å fordjupe seg i temaet, stimulere til fagleg utvikling og refleksjon, og oppnå den fordel som ligg i kollegial støtte og meningsutveksling. Gruppemedlemene kunne vere gode rollemodellar og støttespelarar for sine kollegaer i avdelingane. Dette var særleg viktig i vår organisasjon, der det meste av læringa og utviklinga skjer i det daglege arbeidet. Prosjektet var ein læringsprosess både for oss og for deltakarane. Dei fleste gruppemedlemene hadde ikkje vore i rettleiingsgruppe før, og vi hadde heler ikkje erfaring frå før med å leie grupperettleiing.

Gruppa vår bestod av åtte sjukepleiarar, fire frå kvar sengepost. To av desse var mellomleiarar og ein var spesialsjukepleiar. Alle hadde minimum to års yrkeserfaring frå dei aktuelle avdelingane. Fleire hadde lang yrkeserfaring. Val av gruppesamansetning vart gjort med tanke på at den enkelte hadde same grunnutdanning og eit fagleg modningsnivå som gjorde alle kunne bidra aktivt og nyttiggjere seg av rettleiinga. Medlemene kjende kvarandre frå før. I den eine av dei to avdelingane hadde funksjonsbeskrivelsen pasientansvarleg sjukepleiar vore tema på personalmøte. Her hadde enkelte sjukepleiarar i avdelinga i noko grad nytta denne i sitt arbeid med pasientane.

Prosjektet gjekk over om lag tre månader, og vi hadde i denne perioden ti samlingar, kvar på om lag to timar. På slutten av prosjektet fekk gruppemedlemene fekk utdelt anonymiserte evalueringsskjema. Svara på nokre av spørsmåla vert refererte til i artikkelen.

## **Ingen møter forutsetningslaus til ei rettleiing – arbeidet med utvikling av eiga og felles forståing**

Alle har med seg ei forståing eller ein fordom ved oppstarten av eit slik gruppe. Det kan vere nokre idear om kva rettleiing er eller skal vere, nokon har kanskje fortalt om sine erfaringar. Det er viktig at denne forståinga vert teken opp og vert gjort felles i oppstarten på rettleiingsgruppa. (Teslo 2000).

Bang og Heap (2002) seier at utgangspunktet for grupperettleiing er at medlemmane i gruppa er der for å lære og arbeide. Grupperettleiinga sin særlige styrke er at dei ulike medlemmane skal dele sine resursar, både faglege, erfaringsmessige og karaktermessige med kvarandre, og på den måten gje kvarandre ei fagleg utvikling. Ved å ha ei gruppe med ulike kvalifikasjonar aukar ein antall alternative forståings- og løysingsmoglegheitlar på dei problem som vert tatt opp i gruppa. .. *de avklaringer som mennesker har arbeidet seg fram til sammen med andre har en god sjanse for å bli realisert*, seier Bang og Heap (2002:15). Ein kjenner seg meir forplikta både overfor seg sjølv og gruppa. Vidare får ein perspektiv på sitt ansvar. Ein vert til dømes ikkje sitjande med ei kjensle av personleg uduglegheit viss ein opplever at andre i gruppa har det på same måte. Gruppemedlemmane veks både fagleg og personleg gjennom auka sjølvtilit og fellesskap som kjem frå aktiv medverknad i ansvaret for gruppa sine felles mål og arbeidskultur (Bang og Heap 2002) .

Eit sentralt mål i plan for prosjektet var at den enkelte sjukepleiar utvikla eiga og felles forståing av kva pasientansvarleg sjukepleiar er. I planen sette vi av ei tenkt ramme på fem møte til arbeidet med forståinga av kva pasientansvarleg sjukepleiar innebar, og like mange møte til korleis arbeidsforma kunne utprøvast i avdelingane, og erfaringar med utprøving for dei som ønskte dette. I prosjektperioden såg vi at arbeidet med forståing tok lenger tid enn det vi hadde forventa.

Vi ynskjer å sjå nærare på kva som skjedde i gruppa og på dei utfordringane vi møtte i denne delen av endringsarbeidet.

## **Deling av erfaringar - auka interesse for andre sine perspektiv**

I den første delen av prosjektet var fokus primært arbeid med å setje seg inn i funksjonsbeskrivelsen, og forstå korleis denne kunne verke i kvardagen. Vår tanke med dette var at før vi gjekk vidare, måtte den

enkelte skjøne kva beskrivelsen innebar. Vi erfarte at det i denne fasen vart det eit detaljfokus på funksjonsbeskrivelsen, kva der stod og kva som verka uklårt. Det vart lange diskusjonar i om detaljar i beskrivelsen, og det var usikkerhet blant fleire i gruppa om dette var mogleg å gjennomført i praksis.

Det skjedde ei endring i gruppa når dei i gruppa som hadde sett andre sjukepleiarar i avdelinga arbeide etter funksjonsbeskrivelsen, byrja å fortelje ulike døme dei hadde sett dette blitt gjennomført i praksis. I denne fasen var det som om gruppa skifta modus. Dette var mogleg å gjennomføre i praksis!

Interessa for å bruke tid på sjølve funksjonsbeskrivelsen vart mindre. Gruppa vart meir oppteken av å lytte til kvarandre og finne løysingar. Korleis kan vi samarbeide om eit pasientansvar? Korleis kan vi unngå at nokon utviklar eit "usunt" eigarforhold til pasienten og andre ikkje slepp til? Kven av pasientane skal ha pasientansvarleg sjukepleiar, - alle, enkelte grupper eller er det våre behov eller pasienten sitt behov som skal vere styrande? Som ein av gruppemedlemene sa: "Eg trur ikkje funksjonsbeskrivelsen er så viktig eigentleg, den er meir ei oppskrift. Det som er viktig er vel kva vi finn ut at vi skal gjere?" Dette utsagnet høver godt med det Hildebrant (2002) seier er viktig i eit endringsarbeid, kunsten å komme vekk frå uforpliktande prat om mål, middel og metode til ei felles forplikting og forståing av korleis ein vil handle.

Eit sjukehus er ein svært kompleks organisasjon. Det er som oftast ikkje berre opp til eiga yrkesgruppe eller eining å endre arbeidsprosessar, fordi slike endringar påverkar mange andre. Det må derfor vere gode grunnar til å gjere slike endringar. Mange rutinar i sjukehus har dessutan lang tradisjon, til dømes måtane legevisitten vert organisert på.

Aktiviteten i gruppa var prega av både kreativitet og skepsis, og veksla mellom tvil og tru på at det i vår organisasjon let seg gjere å arbeide på andre måtar enn slik vi allereie gjer. Nokre i gruppa stilte spørsmål med kva som er annleis med å vere pasientansvarleg sjukepleiar- får ikkje pasientane det dei treng slik vi har det no? Er ikkje det greit nok? Legevisitten fungerer i alle fall bra med oss, blir det ikkje litt rotete for alle dersom det blir mine og dine pasientar? Andre meinte at ei endring måtte til fordi mange av pasientane var inneliggande over lang tid utan å få god nok oppfølging, og at ein burde bli flinkare til å samarbeide både med pasienten, pårørande, legane og kvarandre.



Som rettleiarar oppfordra vi gruppa om å komme fram med ulike syn og ikkje vere redde for usemje. For oss var det viktig at den enkelte vart både sett og høyrte, og at vi var med på å utvikla ein god dialog i gruppa. Som Bakhtin (i Dysthe 1997) seier, ligg det dialogiske nettopp i spenninga og konfrontasjonane mellom dei mange stemmene. Det er lov å stille kritiske spørsmål, gje uttrykk for tvil og usemje og tenkje i andre retningar. Dysthe (1997) seier vidare at meining og forståing ikkje vert skapt i selskapet med seg sjølv, men i eit "vi-fellesskap". Relasjonane til andre menneske som ein skal samarbeide med er sjølv grunnlaget som all forståing og læring byggjer på. Slik vi forstår dette, vil det i vårt prosjekt vere nettopp dialogen i gruppa som er medverkande til å gje meining. Dialogen vil hjelpe den enkelte til å utvikle både si eiga og den felles forståinga av kva pasientansvarleg sjukepleiar er.

Vi såg at samansetjinga i gruppa med erfarne og mindre erfarne sjukepleiarar var nyttig i arbeidet med forståing. Dei erfarne kunne nyansere og ufarleggjere det som nokre av dei med mindre erfaring såg som uoverkomelege barrierar. Det var også ein styrke at gruppa representerte to avdelingar, slik at ein kunne dra felles nytte av dei ulikskapane som var mellom avdelingane. På denne avdelinga hadde funksjonsbeskrivelsen pasientansvarleg sjukepleiar vore på dagsorden. Gruppemedlemene frå den eine avdelinga hadde i større grad enn den andre observert nokre av sjukepleiarane som hadde prøvd å arbeide etter funksjonsbeskrivelsen. Dei hadde rollemodellar.

Desse erfaringane var ein ressurs for rettleiingsgruppa på den måten at gruppa lærte gjennom eigne og andre sine observasjonar. Dei kunne då veksle mellom praktiske problem i funksjonsbeskrivinga og grunngevingar som var tufta på både kunnskap og erfaringar den enkelte hadde gjort seg i avdelingane. Som nemnt i teori om sosial læring treng ein ikkje nødvendigvis gjere alle erfaringane sjølv gjennom prøving og feiling, men vi kan lære ved å observere andre. Vi kan gjennom dette også lære at det er mogleg å meistre noko som i utgangspunktet kan vere nokså uklårt for oss eller kan hende verke umogleg (Bandura 1986).

## **Rettleiing på ulike nivå**

Løvlie (1974) sin praksistrekant teiknar eit godt bilete av dei ulike nivå ein vekslar mellom i ein rettleiingsamtale. Første nivå (P1), er handling der ein saman planlegger kva som skal gjerast, definerer mål og motiverer. På nivå 2 (P2) grunngir vi våre handlingar utfrå erfaringar og

kunnskap. På nivå 3 (P3), er våre grunngevingar knytta til verdier og haldningar. Handal og Lauvås (2002) seier at rettleiing før ein situasjon oppstår, til dømes når ein planlegg noko, vil føre til ein djupare refleksjon over samanhengen mellom teori og praksis, mellom grunngevingar og handling. Det er viktig at alle tre nivå inngår i ei rettleiing, og målet må vere å nå opp på nivå 3. På dette nivå skjer refleksjon over handling som kan føre til endra praksis. (Handal og Lauvås 2002, Johannessen, Kokkersvold og Vedeler 2002).

For å nå nivå 3, er rettleiingsamtalen eit viktig redskap. I ein rettleiingssamtale er det ulike føresetnadar som må vere tilstades i gruppa for at den skal verte vellukka. Bang og Heap (2002) seier at kvar gruppe ein har i rettleiing har egne verdiar, mål, reglar, normer og klima. Gruppa er saman i stand til å tenkje på ein måte som ikkje kvar og ein hadde greidd. Gruppa kan òg kollektivt bearbeide tankar og informasjon, og opne opp for forståing og innspel som elles ville ha gått den enkelte forbi. Etterkvart vert rettleiar kjent med medlemmane i gruppa og han må då vere merksam på at innspel retta mot gruppa som heilskap kan ha ulik betydning for og innverknad på den enkelte medlem.

Det kan vere ei utfordring å akseptere og tole kvarandre, når ulikskapar blir synlege i gruppa når det gjeld både meiningar og fagleg ståstad. Vi opplevde at medlemmane begrunna sine handlingar i vekslinga mellom det som Løvlie omtalar som P1-, P2- og P3-nivåa i praksistrekanten. Det var nyttig å kunne stille spørsmål ved eigen praksis, korleis er det vi handlar og kvifor? Når enkelte i gruppa var opptekne av å fortelje om det dei gjer til dagen som sjukepleiarar (P1) kunne andre hjelpe på vei med sine erfaringar og kunnskap (P2). Vi såg likevel at det låg ei utfordring i å ivareta dei mest erfarne i gruppa. Når det i gruppa vår var sprik i både erfaringar, læring i avdelingane og fagleg modning hjå den enkelte, vart grunngevingar som handla om verdier og etiske haldningar vanskelege å få godt nok fram i rettleiingsamtalene (P3).

Det er nødvendig at alle tre nivåa er inkluderte i rettleiinga, men som Løvlie seier, er det fyrst på nivå 3 at refleksjon over handlingar kan føre til varige endringar. I periodar vart dei erfarne sine stemmer tause, og i evalueringa kom det fram at ein av medlemmane kunne tenkje seg at gruppa hadde fleire erfarne med. Dette er noko vi som rettleiarar ser som ein nyttig lærdom å ta med vidare; balansegangen mellom utvikling og stagnasjon for den enkelte i ein gruppesamanheng. Det er viktig at gruppemedlemmane kan identifisere seg med kvarandre.

Gruppesamansetjinga er avgjerande for om medlemmane kjenner fellesskap, er effektive og sluttar opp om arbeidet i gruppa. Vert avstanden for stor både i erfaring og fagleg modning, kan det vere vanskeleg å få til ei god veksling mellom dei ulike nivå i praksistrekanten. Erfaringa vår er at dette er viktige perspektiv å ta med i arbeidet med forståing og endring i ei slik gruppe.

## **”Er det ikkje på tide å komme seg vidare no?”**

Både i grupperettleiinga og i evalueringa kom det fram at nokre av deltakarane tykte at arbeidet med forståing og endring til tider var kjedeleg og vart oppfatta som stagnasjon i prosjektet. Enkelte i gruppa meinte det vart for mykje oppatt-taking av same problemstillingane.

Som rettleiarar vart vi usikre på eiga rolle, og vi reflekterte mykje over dette. Fungerte vi som katalysatorar og stilte dei rette spørsmåla? Bidrog vi til optimal framdrift? Lytta vi godt nok?

Slik vi ser det, handla opplevingane av stagnasjon og manglande framdrift handla mest om kor ulike gruppemedlemmane var. Nokre hadde meir behov enn andre for å stille spørsmål, medan andre var klare til å prøve ut teorien i praksis. I ettertid ser vi at det truleg hadde vore rettare å la noko av nyansane eller spørsmåla omkring pasientansvarleg sjukepleiar ligge for å komme vidare i prosessen, og byrje å utprøvinga. Dette mellom anna for at alle skulle få direkte erfaring med funksjonen.

Som rettleiarar valde vi å la den enkelte få legge fram sitt rettleiingsgrunnlag utan å legge føringar for at det skulle vere framdrift i innholdet. For oss var det viktig at alle sine synspunkt og tankar skulle komme fram. Gruppa meinte at rettleiingsgrunnlaga ofte var for omfattande og at det var ofte vanskeleg å forstå kva som var spørsmålet. Vi vart etter kvart meir bevisste på å hjelpe den som la fram sine problemstillingar til å danne fokus: Kva er det som er det viktigaste for deg å få dele med andre og finne svar på? Både vi som rettleiarar og gruppa lærte av dette at det er nødvendig å stoppe opp og snakke om korleis vi snakkar i lag, å kommunisere om kommunikasjonen. Det var viktig å ta tid til "time-out" og til å snakke om både oss sjølve og temaet vi arbeidde med.

## Motivasjon

Eit av spørsmåla i evalueringa lyder slik: ”Har du gjennom rettleiinga fått motivasjon til å setje deg opp som pasientansvarleg sjukepleiar? ” Halvparten av gruppa svara ja på at dei har fått motivasjon til å gjere det.

Det er viktig for den enkelte og for gruppa at motivasjon for det som skal gjennomførast er til stades. Kaufmann og Kaufmann (1998) seier at begrepet motivasjon omhandlar dei kreftene som får oss til å handle. I følge Skogstad og Einarsen (2002) seier motivasjonen noko om personen si interesse og entusiasme i arbeidet. Det er viktig å sjå ein person sin evne, vilje og motivasjon i samheng. Årsaka til at ikkje er blitt motiverte kan vere mange. Vi har høyrte gjennom diskusjonane i gruppa at ikkje alle syntes at dette var ei egna arbeidsform i avdelinga. Dette mellom anna fordi det er for stor utskifting av pasientane og at det som står i funksjonsbeskrivelsen for pasientansvarleg sjukepleiar vert ivareteke i dag slik avdelingane er organisert. Med andre ord er det ikkje naudsynt med noko endring. Ei mogleg tolking kan då vere at motivasjonen ikkje er til stades fordi enkelte i gruppa ikkje ser nytten av denne arbeidsforma, at interesse og entusiasme i arbeidet ikkje er til stades. Korleis kan ein så greie å motivere gruppa? Vi vel å ha fokus på gruppeprosessen, kva innverknad den kan ha på gruppedlemmane sin motivasjon.

I følge Bang og Heap (2002) er samansetjing av gruppa viktig for gruppa si felleskjensle og effektivitet og oppslutnad. Vi har ved fleire høve kome innom dialog som sentralt i arbeidet. Også i motivasjonsarbeid er dialogen viktig. Dialog er viktig i etablering av eit viljefelleskap. Nordland (1974) seier at dialog er ei form for kommunikasjon der fleire syn, fleire erfaringar, meir kunnskap når fleire og blir til noko nytt som felles forståing. Dialogen i gruppa var mesteparten av tida god. Vi merka at det var enkelte som satt tause og andre som snakka mykje nokre gongar, men vi tolka det slik at det kunne vere kunnskap, erfaring eller mangel på erfaring som kunne vere grunnen til det. Det fekk vi òg bekrefta ved direkte spørsmål til dei som vi opplevde litt ”tause”. Gjennom å dele erfaringar og kunnskap sa enkelte i gruppa at deira motivasjon auka.

## Gruppesamansetjinga

I evalueringa vart det også spurt om: ”Kva kommentar har du til gruppesamansetjinga?” Her svarte fleirtalet at det var grei samansetjing, ei blanding av dei som hadde arbeidd lenge på avdelinga og dei som

hadde vore der kortare tid, at det var positivt at det var sjukepleiarar frå begge avdelingane med i gruppa. Bang og Heap (2002) seier at det må finnast ein homogenitet i gruppa for at ein skal kunne identifisere seg med kvarandre. Det kan t.d. vere grupper som kjem frå ein felles arbeidsplass, som kjenner kvarandre og som har dei same mål for arbeidet.. Utgangspunktet vårt var at gruppa skulle ha desse kjenneteikna. Samstundes var vår intensjon at dei med si ulike erfaring skulle utfylle kvarandre.

Det vi såg undervegs var at det nokre gongar ikkje var berre positivt at enkelte hadde meir kunnskap og erfaring enn andre. Som tidlegare nemnt virka det som enkelte innimellom kjeda seg under rettleiingssekvensane. Dei var komne lenger i prosessen, og ville komme vidare. Likevel kan vi lese ut frå evalueringa at det var positivt med ei blanding fordi dei kjenner kvarande litt, har ein felles arbeidsplass, sjølv om det var to avdelingar, og dei har dei same måla for arbeidet sitt. På spørsmålet ”Var gruppa ein plass for fagleg utvikling og refleksjon for deg?” svara sju ja på begge spørsmåla. Ein person svara ja når det galdt refleksjon og nei angående fagleg utvikling.

Når alle i evalueringa seier at dei har ei eiga forståing av kva pasientansvarleg sjukepleiar er, tolker vi dette slik at temaet er godt belyst og at dialogen i gruppa har vore slik at den enkelte har fått høve til å fylle sine kognitive kart med ny lærdom. Når det er meir usikkert om det er ein felles forståing, referer vi til Hildebrant (2002) som seier at det ikkje er nokon selvfølge at ein i eit felleskap kjem fram til ein felles forståelse. Det vil alltid vere ein dobbelsidighet mellom individet og fellesskapet, der individet sin motivasjon, vilje og ferdigheter vil vere avgjerande i arbeidet med ei felles forståing.

Det handlar vidare om korleis vi i dialog greier styrke den kollektive evna til problemløysing . Kor opne og villige er vi egentlig til å lytte til kvarandre, og tenkje at den andre sine syn kan føre til læring og endring av eige perspektiv? I kva grad greier vi å støtte og hjelpe kvarandre fram til ein felles forståing? I kva grad maktar vi i dialogen å få fram ”tilstrekkelig motsetningar” slik at vi får utfordra og forandra våre forståingsmønster? I spenninga og konfrontasjonane mellom dei mange stemmene kan nye perspektiv og ei felles forståing vekse fram, seier Bakhtin (i Dysthe 1997). Å vite eller legge til rette for ”passe nivå” når det gjeld ”spenningsnivå” kan vere vanskeleg. Motsetningane og spenningane kan også bli for store.

## Refleksjonar over eiga rettleiingsrolle

Som rettleiarar var vi usikre i starten og svært opptekne av at alt skulle vere rett etter " boka". Vi vart meir avslappa etterkvart og kjende at vi gleda oss til samlingane Vi la frå starten vekt på å prøve å skape eit godt arbeidsklima i gruppa, og vi prøvde å ha fokus på å vere lyttande og merksame. I starten var vi meir merksame på det som vart sagt enn det som ikkje vart sagt .

Etterkvart vart vi flinkare til å sjå kroppsspråk og teikn på både engasjement og passivitet i gruppa. Vi torde å etterspørre betydninga av desse signala hjå den enkelte, og dette vart ein grei og akseptert måte å få med fleire i samtalen på Vi ser likevel i ettertid at vi burde arbeidd meir med å fordele den munnlege kommunikasjonen betre mellom gruppemedlemane, det vil seie å involvere, utfordre og gje plass til dei deltakarane som var stillast. I evalueringa vart det kommentert av to av deltakarane at den forholdsviss store skilnaden i aktiviteten mellom nokre av medlemmane vart opplevt som negativt. Alle åtte svarte likevel i evalueringa at dei hadde både blitt sett, høyrte og ivaretatt i gruppa.

Å leie ein slik lærings- og endringsprosess stiller ulike krav til oss (Teslo 2000):

- Sjølv effektivitet : At ein fokuserer på det som verkar, at ein har tru på at alle menneske har talent, at ein har ein grunnleggande respekt på menneska sine intensjonar, kvaliteter og adferd.
- Å kunne lytte
- Sjølvrefleksjon: Det inneberer å ha eit overordna syn eller perspektiv. At ein må kunne granske sin eigne adferd, sine haldningar, sine tankar og kjensler.
- Å tole: Som rettleiar må ein tole at det vert vist kjensler. Det kan vere sinne, latter eller gråt.
- Å vere katalysator: Å vere det elementet som utløyser ein prosess. Stille spørsmål som set i gang ein refleksjonsprosess.

Som leiarar har vi ei rolle som ofte handlar om å gje svar, fremje saker og gje råd. Vi erfarte at i mange samanhengar var dette freistande, og at vi måtte vere bevisste som rettleiarar på å ikkje stille ledande spørsmål med skjulte svar. Det var vanskeleg å vite kva tid ein skulle gå inn og styre prosessen i gruppa, og om dette var rett eller gale i dei ulike samhengane. Vi let i stor grad den enkelte legge fram sine

problemstillingar, men vi vart etterkvart tydelegare til å fungere som katalysator. Det var nødvendig at vi som rettleiarar var bevisste på å utløyse tanke, - og refleksjonsprosessar, og korrigererte og førte gruppa vidare når samtalene til dømes gjekk utanom tema.

## Avslutning

Eit sentralt mål i praksisprosjektet var at den enkelte sjukepleiar skulle utvikle eiga og felles forståing av kva pasientansvarleg sjukepleiar er. Dei avklaringane ein har arbeidd seg fram til saman har ein god sjanse for å bli realisert (jfr Bang og Heap 2002:15). Vår erfaring er at arbeidet med forståing tek tid. Det vil alltid vere det enkelte individet som er utgangspunktet i utvikling av eit fellesskap. Kva verdiar, ferdigheter og ynskje har den enkelte - kva motivasjon?

Vi har i prosjektet sett at sjølv om gruppemedlemmane tilsynelatande er ”like utanpå”, arbeider under same rammevilkår og er i den same gruppa, vil ulikskapane bli tydelege i ein endringsprosess som den vi arbeidde med. Dette var ein prosess der resultatet av arbeidet ville ha følgjer for den enkelte sin arbeidskvardag, det vil seie at det hadde praktiske følgjer for dei det gjaldt. Den enkelte sine kognitive kart og den erfaringa den enkelte ber med seg er avgjerande for at prosessen skal verte vellukka for både vegsøkar og rettleiar. Å ta omsyn til dette samtidig som det skal vere framdrift i prosjektet var ei utfordring for oss. Desse ulikskapane var kjelde for mange refleksjonar hos oss, også i høve til andre endringsprosessar vi som leiarar initierer og leier.

## Litteraturliste

Bang,S, Heap,K: *Skjulte ressurser. Om veiledning i grupper*, Oslo:Gyldendal Norsk Forlag AS 2002

Dysthe, O: *Leiing i eit dialogperspektiv*. Fagbokforlaget 1997

Einarsen, S, Skogstad,A: *Ledelse på godt og vondt. Effektivitet og trivsel*. Fagbokforlaget 2002

Hildebrandt, S: *Selvledelse i læringsfellesskapet*. Universitetsforlaget 2002

Johannessen, E, Kokkersvold, E, Vedeler, L: *Rådgiving-tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Gyldendal akademiske 2.utg. 2002

Kaufmann, G, Kaufmann, A: *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Fagbokforlaget 2.utg.1998

Lauvås, P, Handal, G: *Veiledning og praktisk yrkesteori*. J.W. Cappelens Forlag a.s 1993

Lauvås, P, Handal G: *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Cappelen Akademisk Forlag, 3.opplag 2002

Nordland, E: *Gruppen som redskap for læring*. AD Notam Gyldendal AS 1997

Teslo, A.L. : *Mangfold i fagleg veiledning*, Universitetsforlaget 2000



# Tale er gull, teie er tull?

## Rettleiing for å utvikle kommunikasjonskompetanse med vekt på metoden ”tuning-in”

*Anne Cecilie Kapstad og Sissel Elin Årdal*

*Sissel Elin Årdal er utdanna førskulelærer og arbeider som leiar i ein barnehage. Anne Cecilie Kapstad er utdanna adjunkt og arbeider i ungdomsskulen. Dei har samarbeidd om ei prosjektoppgåve på studiet ”Rettleiing som leiingsverktøy”. Artikkelen er basert på dei erfaringar dei gjorde i dette prosjektet.*

I barnehagen er kommunikasjon ei hovudoppgåve for personalgruppa. Å utvikle denne kompetansen er såleis sentralt for den fagleg kvaliteten. Målet med prosjektet var å inspirere personalet til å utvikle eigne kommunikasjonsformer og få eit meir bevisst forhold til korleis alle kommuniserar på møter og i det daglege arbeidet med barn. Ein av hovudmetodane vi nytta i grupperettleiinga i prosjektet, var tuning in. Tuning in har særleg fokus på kjensler og på innleving i andre sin situasjon. Kjensler ser vi på som svært viktig å sette fokus på, då det å arbeide med barn kan utfordre kjenslene til personalet både på godt og vondt. Dette kan verte oversett i vanleg problemløysing, der tankar, meiningar og tolkingar som regel får mest spelerom. Arbeidsmåten involverer alle i gruppa. Alle kan vere aktive i øvinga på sine eigne premissar, og utfordringane ligg vel så mykje på andre aktørar i gruppa som på vegsøklar. Det er såleis opning for at dei som ynskjer ein forsiktig start med ein slik arbeidsmetode får moglegheit til det.

Rettleiinga har starta ein prosess som har auka kommunikasjonskompetansen hjå kvar enkelt og dermed i heile barnehagen.

### Innleiing

I denne artikkelen vil vi presentere *tuning in*, som er ein arbeidsmåte ved rettleiing i gruppe. Dette er ein arbeidsmåte som engasjerer alle i gruppa, som legg til rette for at dei ulike deltakarane si røyst vert viktig i gruppa. Det er vidare ein metode som er særleg eigna for å auke deltakarane si innleving i høve til ulike aktørar i ei sak eller ein situasjon.

Vi byggjer på Bang og Heap (2002) si framstilling av dette rettleiingsverktøyet.

Det overordna målet med prosjektet var å auke kommunikasjonskompetansen hos personalet i barnehagen. Prosjektet var todelt. I den eine delen nytta vi ulike øvingar for å bevisstgjere eigen kommunikasjon. I den andre delen arbeidde vi med tuning in. I artikkelen avgrensar vi oss til denne delen av prosjektet. Vi ønskjer å gje lesaren ei innføring i bruken av tuning in, og dele ulike erfaringar omkring dette. Metoden vert beskrive nokså inngående, slik at lesaren kan få innsikt i praktisk bruk av dette verktøyet. Når vi nyttar omgrepet som verb, har vi valt å fornorske tuning in til ” tone inn på” eller ”inntoning”.

## **Presentasjon av prosjektet**

Prosjektet vi skal omtale var eit endringsarbeid der vi ville nytte metodar innan rettleiing for å oppnå auka kommunikasjonskompetanse i personalgruppa i ein barnehage.

Som leiar i barnehagen ynskte styrar å nytte dette studieåret til å setje i gang prosessar som kunne vere inspirasjon til å utvikle arbeidsmåtar og kommunikasjonsformer på arbeidsstaden ho leiar. Vi vona at nye og ulike rettleiingsmetodar skulle skape ein god struktur og eit godt rettleiings- og kommunikasjonsklima. I prosjektet skulle dei tilsette få rettleiing på saker dei var opptekne av og hadde nytte av der og då.

Barnehagen har fire avdelingar og 18 tilsette. Personalet er samansett av førskulelærarar (pedagogar), fagarbeidarar og ufaglærte assistentar. Alle deltok i prosjektet, men i ulik grad utifrå kor stor stilling dei har i barnehagen. Dette fordi dei som har redusert stilling ikkje deltar på alle møta. Personalgruppa var delt inn i tre grupper. Vi var rettleiarar for kvar vår gruppe. Den tredje gruppa vart leia av ein av pedagogane i barnehagen som har ”Innføringskurs i rettleiing”. Det var ulikt kor vidt personalet hadde erfaring med grupperettleiing frå tidlegare. Men det var ingen som hadde kjennskap til metoden tuning in.

Mykje av arbeidet i ein barnehage er planlagt i skriftlege planar og bestemt for heile året framover. Det var difor viktig at vi ikkje påla dei tilsette nye arbeidsoppgåver og bruk av meir tid. Vi sette oss som mål å arbeide innanfor dei rāmene barnehagen allereie hadde, og i rettleiingssamlingane tok vi fatt i dei same utfordringane som elles hadde blitt tatt opp på personalmøta. I ein barnehage er det mange

problemstillingar som kan kome opp. Dei tilsette har ulike fagleg bakgrunn, og det er mange ulike brukarar å førehalde seg til kvar dag. Brukarane er både born og foreldre/føresette. I samhandlinga mellom desse aktørane oppstår det mange utfordringar og behov for problemløysing.

Etter å ha sett oss inn i litteratur om ulike metodar, fann vi at vi ønskte å arbeide systematisk med tuning in som rettleiingsmetode. Metoden har spesielt fokus på innleving og kjensler. Dette ser vi på som svært viktig i arbeidet med barn. Ein annan grunn til at vi valde å gå nærare inn på denne metoden, var at vi begge var ferske innan rettleiingsfaget og opplevde det som trygt og ryddig både for oss og personalet å kunne førehalde oss til ein hovudmetode og lære personalet denne godt.

Omgrepet kommunikasjon har sine røter i det latinske verbet *communicare*, som tyder å gjere felles. Alle menneske har evna til å kommunisere. Det å delta i kommunikasjon med andre er eit grunnleggjande behov hos oss menneske (Røkenes/Hansen 2002, s 41-42). Barnehagen er ein arena der det å kommunisere er hovudoppgåva for personalgruppa. Dei skal gjennom kommunikasjon med barna, foreldre, kvarandre og eventuelle samarbeidspartnarar utanfor barnehagen oppsede barnet til ein god samfunnsborger. Vi viser difor til Sidsel Tveiten som uttaler det slik i boka si *Veiledning - mer enn ord*:

*”Å arbeide med sin egen kommunikasjon og med hvordan andre oppfatter kommunikasjonen, er vesentleg. Arbeid med egen kommunikasjon er en form for yrkes-rettet selvutvikling, som både yrkesutøveren og funksjonens målgruppe har nytte av (... )Kommunikasjon og samhandling har betydning for kvaliteten på yrkesutøvelsen.” (Tveiten 2002, s 91)*

## Mål

Målet med prosjektet var å inspirere personalet til å utvikle eigne kommunikasjonsformer og få eit meir bevisst forhold til korleis alle kommuniserar på møter og i det daglege arbeidet i barnehagen. Med kommunikasjonsformer meinar vi evne til å lytte, stille spørsmål, gje råd, være mottakar av råd og vere tyde leg i forhold til kva ein ønskjer eller kan tilby.

Vi meinte at løysinga låg i å inspirere og stimulere den enkelte og personalgruppa til å ta i bruk kommunikasjonsformer med fokus på aktiv lytting og konstruktiv spørsmålstilling, og at dei skulle bli meir bevisst på når dei gav eller ønskte å vere mottakar av råd frå andre. For

personalet som heilskap ønskte vi å skape betre og meir effektive måtar å løse problem og utfordringar på.

Som prosjektleiingar hadde vi frå før lite erfaring med å utøve rettleiing i gruppe. Eit mål med prosjektet var såleis også at vi skulle auke vår kompetanse i dette .

## **Gruppesamansetjing**

Samansetjinga av gruppene har innverknad på kulturen og læringa i rettleiingsgruppene. Gruppene var samansett på tvers av utdanning og avdeling. *"Forskning viser at både ulikhetene og likhetene mellom medlemmene er viktige."* (Kaufmann og Kaufmann 2003, s 245). Vi meiner vi har ivareteke dette på ein god måte ved å setje saman gruppene slik. Likskapane går på at dei har den same arbeidsstaden, møter mange av dei same menneska kvar dag og har fleire felles referansar i det daglige arbeidet. I tillegg arbeider alle mot eit felles mål. Bang og Heap (2002, s 143) seier at i alle grupper må det vere tilstrekkelig homogenitet for at medlemmene skal kunne identifisere seg med kvarandre. Utan eit høgt nivå av gjensidig identifisering kan ikkje ei gruppe fungere. Ulikskapane i gruppene er basert på at medlemmene har ulik utdanning, ulik ansiennitet og arbeider på ulike avdelingar som er spiren til ulike arbeidserfaringar og rutinar.

I tillegg vil alle medlemmene ha personlege likskapar og uliksapar som også har verka inn på gruppene undervegs i rettleiinga. Dette tok vi ikkje omsyn til når vi planla gruppesamansetningane

Eit sentralt mål var å forbetre kommunikasjonen i personalgruppa som heilskap. Evna til å kommunisere klårt og tydeleg har stor tyding for korleis det sosiale samspelet utviklar seg. (Gjøsund og Huseby 1998, s. 87). Måten kvart enkelte gruppemedlem kommuniserer på og samspelet i gruppa har stor innverknad på klima og miljø i så små grupper som dette. Spesielt er dette viktig med tanke på å tore å vere open og legge fram noko av det ein sjølv arbeider med eller har erfart som er problematisk eller vanskeleg.

Personalet vart delt i tre faste grupper med ca 5-6 deltakarar og ein rettleiar, fordelt på tre rom. I rettleiinga sette vi fram stolar i ein ring utan bord i mellom oss. Dette var med på å markere at rettleiinga vart i ei anna form enn det vanlege personalmøtet. Til kvar samling skulle tre av gruppemedlemene ha med seg ei problemstilling han eller ho ønskte rettleiing på.

## **Bruk av tuning in – gjennomføring og erfaringar**

Bang og Heap (2002) er opptekne av at det i grupperettleiing er behov for å utvikle og nytte metodar som involverer alle i gruppa. I dette ligg ei erkjenning av at grupperettleiing kan ha tendens til å bli individuell rettleiing i gruppe. I boka *Skjulte ressurser. Om veildning i grupper* presenterar dei forskjellige arbeidsmåtar som reflekterande team, episodeanalyse osv. Dei ulike metodane har til dels ulike bruksområde, ulike samanhengar der dei er særleg eigna.. Til dømes er episodeanalyse føremålstenleg i ein kognitiv og trinnvis analyse av ei sak.

Innleving eller empati er ein av dei grunnleggande elementa i profesjonell kommunikasjon (Røkenes og Hansen 2002). Utvikling av evna til å leve seg inn i andre sin situasjon er ei kontinuerleg utfordring gjennom heile eins profesjonelle liv, seier Bang og Heap (2002, s 92). Vi kan ofte ha vanskar med å setje oss inn i og forstå den andre si oppleving i ein situasjon vi er part i, eller det kan vere element av konflikt mellom vegsøklar og ein annan person eller dersom den andre er svært ulik meg sjølv. Metoden kan altså vere aktuell der vegsøklar (den personen som tek opp ei problemstilling) ser ut til å ha overflatisk forståing for den andre, eller har vanskar med innleving eller empati med ein eller fleire partar i ei sak (Bang og Heap 2002, s 91-92). Tuning in har særleg fokus på kjensler (ibid). Essensen i øvinga er at gruppedlemmane kjenslemessig inntek plassane til dei involverte i saka.

Arbeidsmåten kan nyttast både i små og store grupper, og engasjerer alle i gruppa. Ein styrke ved å arbeide i gruppe med innleving, er at når fleire amarbeider, er det større sjanse for at ein saman kjem lenger og får fleire assosiasjonar enn når ein skal reflektere åleine (Bang og Heap 2002, s 94) Susanne Bang og Ken Heap (2002) har utvikla og betydeleg modifisert Lawrence Shulman (1992) sitt arbeid med denne metoden, og det er Bang og Heap sin modell vi nyttar. Vi vil under presentere dei ulike trinna, våre erfaringar og vurderingar med arbeidsmåten

## **Dei ulike trinna i metoden**

### ***1. Vegsøklar legg fram problemet/saka.***

Vegsøklar skal legge fram ei sak eller eit problem. Han skal fortelje om situasjonen, kven er innblanda i saka og kva som hende eller utløyste problemet. Gruppa kan i denne fasen stille oppklarande spørsmål.

I dei fleste sakene hadde deltakarane litt informasjon om saka på førehand. Vi erfarte at det vart lettare å nytte fantasien dersom det ikkje var svært mykje utgreiing og spørsmålstilling i denne fasen. Deltakarane må i tilfelle vere observante på at dei ikkje kjem med råd eller skjulte råd og tolkingar eller tankar i spørsmåla sine.

## ***2. Utveljing av personar som er knytt til saka.***

Det kan gjerne vere nyttig at rettleiar stiller desse spørsmåla til vegsøklar og gruppa: Kven treng vi innleving og empati med?

Kor mange aktørar er involvert i saka/situasjonen, og kven er det nødvendig å tone inn på av desse?

I vår rettleiing var det som regel vegsøklar (den som tek opp eit problem) som valde ut kven det burde tonast inn på. Som regel var det mellom tre og fem ulike personar gruppa skulle tone inn på.

Eit døme kan vere ein av dei tilsette som tek opp at ho har problem med å setje grenser for ei 5 år gamal jente. Aktuelle personar i denne saka kan vere jenta, assistenten, venn til jenta og føresette til jenta.

## ***3. Inndeling av gruppemedlemene***

Her kan gruppemedlemene velje sjølv, eller rettleiar fordeler dette. Eit viktig spørsmål er om vegsøklar skal vere observatør eller vere med i inntoninga i ein av aktørane. Skal vegsøklar vere observatør eller tone inn på ein av personane i saka (f eks seg sjølv, eller ein av dei andre)?

Dersom vegsøklar er observatør, må nokon andre i gruppa tone inn på vegsøkjaren som person i saka. I vårt prosjekt var vegsøklar observatør. Dette for å gje vegsøklar betre høve til å skaffe seg ei oversikt over dei ulike momenta som dukka opp i saka.

Vi fekk gode tilbakemeldingar på at ein eller fleire kollegaer tona inn på vegsøklar. Det var spennande å sjå korleis ein kollega tolka rolla til vegsøklar.

## ***4. Instruksjon til deltakarane***

Framlegg til korleis rettleiar kan instruere aktørane vidare: No vil eg be dykk om å leve dykk så godt som mogeleg inn i den personen de skal tune dykk inn på. Korleis er det å være denne personen i denne situasjonen? Kva kjensler har personen, trur du? Prøv å set ord på dei

kjenslene, tankane og fornemningane personen har, som han sjølv kanskje ikkje greier å uttrykke.

Dette er ikkje eit rollespel der ein skal oppføre seg eller reagere slik ein kan forvente av personen hadde gjort i røynda. Det vert ikkje forventa at du skal komme med haldbare hypotesar. Det skal være ei blanding av fantasi og reine spekulasjonar. Prøv å få med alle dei kjenslene som du trur er involvert.

Deltakarane skal altså hovudsakeleg førestille seg kjenslene til den personen dei skal gje seg ut som; korleis dei har det med seg sjølv på det tidspunktet og i den situasjonen dei er i. Det skal vere mindre fokus på kva dei tenker og gjer. Vi erfarte at det var særst viktig å gjere deltakarane bevisste på at det ikkje er sanninga dei skal presentere, men fantasiar og førestillingar rundt kva kjensler denne personen kan ha. Når deltakarane tona inn på ein person snakka ho/han med si eiga stemme.

### ***5. Førebuing***

Alt etter tida ein har til rådvelde, kan ein nytte kort eller lang tid på denne fasen. I vårt prosjekt vart det nytta mellom 5 og 10 minutt til denne førebuinga. Deltakarane kan reflektere åleine eller saman med den eller dei andre, som skal tone inn på den same personen. Vi valde å gjennomføre dette slik at dersom det var to som skulle tone inn på same person, nytta dei denne tida til å samtale. Vår vurdering er at både det å nytte noko tid til førebuing og at ein samtalte saman i denne tida, medverka positivt i retning av at alle i gruppa involverte seg, og at den enkelte fekk erfare at eigne refleksjonar var viktige for fellesskapet.

Rettleiar nyttar denne tida til å ta stilling til det vidare løpet. Kva rekkefølge skal aktørane intervjuast i? Kven skal først, og kven skal sist?

### ***6. "Utspørjing" av personane***

Bang og Heap (2002, s 99) nyttar omgrepa intervju eller utspørjing for å understreke at dette ikkje er ein vanleg samtale eller ein profesjonell samtale for å bygge opp kontakt. Dette er eit intervju der rettleiar og gruppedeltakarane kan vere meir pågåande enn i andre fasar av rettleiinga. Før neste aktør vert spurt får gruppa spørsmål om det er noko meir det skulle ha vore spurt om. Gruppemedlemmene stiller desse spørsmåla sjølve.

Vi nytta rundar i gruppa, for å involvere alle undervegs. Det var høve å seie "pass" dersom ein ikkje hadde spørsmål. Dette heldt vi på med til

det ikkje er fleire spørsmål. Så gjekk vi vidare til neste deltakar som vart intervjua.

### **7. Tilbake til vegsøkjar**

Medlemmene ”går ut” av rolla dei har vore tuna inn på. Vegsøkjar får ordet og skal gje gruppa sine opplevingar, reaksjonar, tankar og kjensler på det han/ho har høyrte og sett. Etter dette får gruppa ordet, og kan kome med sine kommentarar.

Dersom det skulle givast råd i denne fasen, måtte dette avklarast med vegsøkjar på førehand. I denne fasen metakommuniserar gruppa om det som har skjedd i kommunikasjonen. Handal og Lauvås definerar metakommunikasjon som ”*kommunikasjon om kommunikasjonen*” (Handal/Lauvås 1999, 74-75).

Ein kan så gå vidare med eit rollespel der vegsøkjar spelar seg sjølv. Denne skal då møte ein eller fleire av aktørane i saka. Ein brukar då dei same gruppemedlemmene som tidlegare har vore tuna inn på desse personane. Dette prøvde vi ikkje i vår praksis. (Bang og Heap 2002, 91-94).

### **Når er tuning in føremålstenleg – og når er det ikkje?**

Som nemnt over har tuning in særleg fokus på kjensler og på innleving i andre sin situasjon. Kjensler ser vi på som svært viktig å sette fokus på, då det å arbeide med barn kan utfordre kjenslene til personalet både på godt og vondt. Dette er noko som kan verte oversett i vanleg problemløysing, der tankar, meiningar og tolkingar får mest spelerom.

Arbeidsmåten involverer alle i gruppa. Alle kan vere aktive i øvinga på sine eigne premissar, og utfordringane ligg vel så mykje på andre aktørar i gruppa som på vegsøkjar. Vi vurderte det slik at dette ville auke motivasjonen for å vere vegsøkjar. Det gjev rom for at vegsøkjar kan trekke seg attende som observatør undervegs, slik at han slepp å ha all fokus retta mot seg under heile sekvensen. Alle i gruppa treng ikkje å vere like aktive undervegs. Det er såleis opning for at dei som ynskjer ein forsiktig start med ein slik arbeidsmetode får høve til det.

Vi valde å bruke tuning in også fordi det vil skape tryggleik for alle partar i den tekniske bruken av metoden, og høve for rettleiar til å lausrive seg frå den rigide forma etterkvart som ein meistrar bruken.



I arbeidet med å lære personalgruppa tuning in gjorde vi oss erfaringar på det metodiske plan. Den første gongen vi skulle nytte metoden, gjekk vi gjennom alle fasane i starten. Vi erfarte seinare at det var betre å ta eit trinn i gongen. Ei anna erfaring vi gjorde oss, var at det var viktig å vere tydleg på at deltakarane skulle nytte fantasien i inn-toning av dei ulike rollene (Bang/Heap 2002, 99). I starten av kvar rettleiing såg vi behov for å avklare skilnaden på opne og lukka spørsmål og deltakarane vart etterkvart gode på dette området (Røkenes/Hansen 2002, 234). Tidsbruken i rettleiinga er noko som vi har utvikla gjennom heile prosjektet. Første møte opplevde vi at det vart brukt for mykje tid på dei ulike fasane, men utover i prosjektet har vi blitt flinkare til å styre tida.

Bruk av time-out har vore nyttig i rettleiinga. Når vi ber om time-out bryt vi av rettleiinga og metakommuniserar om det som skjer i gruppa. Vi kommuniserte om måten vi snakka saman på, relasjonane mellom oss og om metoden tuning in. Time-out vart og nytta av dei andre gruppedlemmane.

I prosjektet fungerte denne metoden føremålstenleg i mange av dei sakene og problemstillingane dei tilsette tok opp. Døme på dette: Eit barn som har konsentrasjons vanskar- korleis legge til rette for at barnet skal fungere betre. Ei anna problemstilling var samspelvanskar med ein foreldre i garderobesituasjonen. Ei tredje utfordring var eit barn som ikkje fann seg til rette på avdelinga og rømte til broren si avdeling. Etter 2-3 møter såg vi at metoden kunne verke avgrensande på kva problemstillingar vegsøklar kunne få rettleiing på. Eit døme er ein vegsøklar som tok opp ei problemstilling der vedkommande opplevde ”utetida” som ei stor belastning. Personen kunne ofte vere åleine med ei barnegruppa på 7-8 barn i alderen 1-3 år, medan den andre vaksne var inne og til dømes måtte bytte ei bleie. Vegsøklar kom fram til at det var vedkommandes personlege meistringsevne han trong rettleiing på.

Vegsøklar ville ha rettleiing på; *kva gjer eg då?* Rettleiar foreslo då at ho kunne nytte problemretta rettleiing, og at gruppa kunne komme med innspel til spørsmål og delta i metakommunikasjon. Det vart slutta av med ei runde med råd til vegsøklar.

Vi erfarte etter kvart at det ikkje var optimalt å drive eit rettleiingsarbeid som var så avgrensa til å berre nytte ein metode. Undervegs i studiet fekk vi sjølve rettleiing i gruppe, og vi tok denne problemstillinga med til denne gruppa. Etter rettleiinga konkluderte vi med at vi ville halde fram med å nytte metoden tuning in som hovudmetode, slik det var planlagt. I førekant av rettleiingssekvensane hadde vi ein samtale med vegsøklar

for å for å tilpasse problemstillinga slik at det var fruktbart å nytte tuning in som metode. Dette er ikkje noko vi tilrår andre. Det viktigaste er at vi som rettleiar lærer oss ulike metodar, og bruker den som er mest brukbar for vegsøkjjar si problemstilling.

## Deltakarane si evaluering

På nest siste samling hadde vi ein evalueringssamtale med deltakarane. Personalet vart delt i to grupper, der vi rettleiarane leia samtalen i kvar vår gruppe.

Begge gruppene svara på spørsmål om kva dei hadde lært om kommunikasjon og kva endringar dei hadde sett hos sine kollegaer. Det var i byrjinga av samtalen ikkje noko eintydig svar på at det var skjedd endringar i kommunikasjonen i barnehagen. Men etter litt diskusjon om kva det kunne innebære, kom det fram at dei som tidlegare var passive, er blitt meir aktive på avdelingsmøta. Dette er truleg fordi problemstillingar som vegsøkjjar har fått rettleiing på vart diskutert og sett i verk på avdelingsnivå. Eit anna synspunkt som kom fram var at det i det daglege arbeidet har blitt lettare å nytte ulike spørsmålsmåtar som dei hadde lært i gruppene. Dette førebygde usemje fordi dei vart tydelegare ikommunikasjonen med kvarandre.

Alle problemstillingane som vart tekne opp i rettleiinga har vore utfordringar som personalet elles også ville ha nytta møtetid på. Det er litt ulikt om vegsøkjjarane opplever at problema har blitt løyst etter rettleiinga. Men det kom fram at dei opplevde det som positivt når problemet vart oppfatta som ei felles oppgåve, og det å få støtte til å løyse problemet. Rettleiinga har ført til at dei har sett på saka frå fleire sider enn tidlegare. Dette har igjen ført til at det har vore lettare å finne varige løysingar på ulike utfordringar. Inspirasjon til å ta fatt i problem er eit moment som er blitt trekt fram.

Tuning in som arbeidsmåte gav i følgje personalet størst utbyte når problemet ikkje var diskutert i personalgruppa i førekant. Dersom problemet var diskutert tidlegare, erfarte dei at det var positivt med blanda grupper frå alle fire avdelingane for å *tenke nytt* om saka. Det hende også at problemstillingar vedkom fleire avdelingar, det var då ein fordel for vegsøkjjar å sjå alle perspektiv. Gjennom rettleiing fekk dei andre avdelingane informasjon om kva tiltak vegsøkjjar bestemte seg for å gjennomføre.

## Kommunikasjon og bevisstgjerjing av den personlege kompetanse

I barnehagen er kommunikasjon ei hovudoppgåve for personalgruppa. Å utvikle auka kompetanse er såleis sentralt for den fagleg kvaliteten. Målet med prosjektet var å inspirere personalet til å utvikle eigne kommunikasjonsformer og få eit meir bevisst forhold til korleis alle kommuniserar på møter og i det daglege arbeidet i barnehagen. I prosjektet fokuserte vi mykje på evna til spørsmålstilling og lytting undervegs i rettleiinga ”Å stille spørsmål er en kunst. For å kunne stille gode spørsmål må en lytte aktivt til de signalene hjelpesøker sender.” (Johannessen/Kokkersvold/Vedeler 2002, s 156).

Vi var spesielt opptekne av å arbeide med å stille ulike typar, oppklarande og utforskande spørsmål framfor lukka spørsmål som føreset einstavingsord som ”ja” eller ”nei” til svar. På evalueringsmøtet kom det fram at fleire i personalgruppa syntest dei var blitt flinkare til å stille oppklarande spørsmål i det daglige arbeidet i barnehagen. Dei følte at dei lettare kunne oppklare ting dei var usikre på, eller problemstillingar som oppsto, etter å ha tileigna seg kunnskapar og dugleikar i spørsmåls- stilling gjennom rettleiingsøktene med tuning in som arbeidsmåte. Vidare var vi opptekne av at gruppemedlemmene skulle observere kvarandre undervegs slik at vi kunne fange opp både direkte råd og skjulte råd som vart inn vevd i spørsmåla. Som hovudregel skulle eventuelle råd frå oss eller dei andre i gruppa først bli gitt på slutten av kvar økt. Det skulle berre gjevast råd dersom vegsøklar ynskte det sjølv. Vi nytta derfor noko tid i gruppene på å reflektere over ulike utsagn eller spørsmål som inneheldt meir eller mindre skjulte råd. Vi fokuserte også meir generelt over ulike måtar å spørje på.

For å kunne stille dei gode spørsmåla og ta inn over seg ”den andre ” som er vegsøklar, er evna til å lytte heilt sentral. Nokre av fellesøvingane vi hadde i den andre delen av prosjektet var retta mot å utvikle denne kompetansen. Etter vår vurdering kan aktiv lytting og merksemd retta mot den andre i samtalen fort bli lite fokusert på i ein travel kvardag. Ofte er ein sentrert kring den språklige kommunikasjonen og innhaldet.

Personlig kompetanse er viktig i alle former for samspel med andre menneske. Difor er det særleg viktig at dei som arbeider innanfor yrker der det er mykje kontakt med andre menneske har god personlig kompetanse. Vi kan tilegne oss slik kompetanse i eit skjeringspunkt mellom fag og person ved å utfordre verdi og tankesett, haldningar og åtferdsmåtar (Skau 2002, s 9). Det er i samhandling med andre at

mennesket treng personleg kompetanse. Det er difor også i samspel med andre at ein kan utvikle og forbetre denne. Det vil alltid skje endringar hjå ein person, men det kan skje både ubevisst og bevisst. For å utvikle og gjere endringar i den personlege kompetansen, er tid ein viktig faktor (Skau 2002, s 54).

I yrke der samhandling med andre er ein stor del av arbeidsdagen, som i ein barnehage, er kommunikasjonskompetanse viktig både som arbeidsreiskap og for å utvikle den personlege yrkeskompetansen. Kommunikativ kompetanse er viktig i høve det å setje ord på både tankar, kjensler og erfaringar. Dette gjeld i tillegg til det verbale også det kognitive området. Kvaliteten på språket set også grenser for tankekvalitet, konstruksjonar av røynda kring oss og handlingar vi gjer (Skau 2002, s 87).

## **Endringsarbeidet i barnehagen**

Det overordna målet var at personalet skulle utvikle eigen kommunikasjon, og få eit meir bevisst forhold til korleis alle kommuniserar på møter og i det daglege arbeidet i barnehagen. Vi innførte nye måtar å arbeide på i alle personalmøta i prosjektperioden.

Det var også eit endringsarbeid for vegsøkjjarane som hadde ønske om endringar i eigen kommunikasjon, arbeidspraksis og arbeidssituasjon. Evalueringa vegsøkjjarane gjorde viser at nokre problemstillingar er løyste, andre har redusert problema. Og andre igjen har ikkje oppnådd endringar som har vore positive for vegsøkjjar. På siste møtet vi hadde med heile personalgruppa samla, hadde vi fokus på eigen kommunikasjonsevne og kunnskapar kvar enkelt har om kommunikasjon.

Med bakgrunn i innhaldet vi hadde hatt denne kvelden kom ein av dei tilsette og fortalte kva dette hadde ført til dagen etterpå for hennar del. Ho og ein kollega hadde dagen etter konfrontert kvarandre med korleis dei hadde opplevd kvarandre i ein stressa situasjon nokre dagar tidlegare. Ho fortalte at med kunnskapar om kommunikasjon som dei hadde fått på møtet kvelden før, fekk dei ei felles referanseramme som gjorde til at det opplevdes som trygt å ta opp denne situasjonen.

Då vi planla prosjektet, var fokus retta mot blant anna endringsarbeid. Vi ønskte å spreie rettleingstimane våre over eit tidsrom på om lag eit halvt år fordi endring og utvikling krev tid til modning og omarbeiding (Skau 2002). Vi hadde truleg ikkje oppnådd det same dersom vi hadde

nytta ei kortare tid. Sjukefråvår vart ei hindring for at alle var oppdaterte undervegs i prosessen. Samtidig førte dette til at dei som var sjuke ein eller to gongar likevel fekk delta på deler av prosjektet.

I mange av sakene det har vore rettleia på, har det vore jobba på mange plan i barnehagen for å endre kvardagen. Til dømes har sakene vore diskuterte i foreldresamtaler, på avdelingsmøte og på leiarmøte i barnehagen. Det er difor vanskeleg å seie kva rolla dette prosjektet har hatt i høve til endringane. Men det kan sjå ut som rettleiinga har vore ein del av prosessen for å gjennomføre dei endringane som har vore vellukka.

Det har vore teke opp mange ulike problemstillingar i dei tre gruppene. Alle problemstillingane har berre blitt rettleia på ein gong. Det er mogeleg at det hadde vore behov for etterrettleiing på enkelte av sakene. På personalmøtet midt i prosjektperioden tok vi opp om det var greitt at leiar kunne følgje opp problemstillingar som det hadde vore rettleia på. Dette vart oppfatta som naturleg så lenge det hadde form som ei etterrettleiing. Det vart då også nemnt av nokre i personalet at dersom vepsøklar ikkje fekk eit slikt høve, vart det gjerne ikkje gjort nok for å løyse problemet.

Vi har hatt mange ulike rettleiingsgrunnlag i prosjektet, då tre vepsøklarar fekk rettleiing på kvart møte. Det positive ved dette er at svært mange av personalet fekk rettleiing i løpet av prosjektet. Ei mogleg ulempe er at det vart mange utfordringar som det skulle settast inn tiltak på samstundes. I ettertid stilte vi oss spørsmålet om vi heller burde fordjupe oss i satsingsområda til barnehagen, som dette året var ”Språk, tekst og kommunikasjon” og ”Førebygging av mobbing”. Vi kunne då nytta rettleiingsmetodar som ville vore nyttige utifrå problemstillinga. Då vi planla prosjektet hadde vi lita erfaring innan rettleiing av gruppe. Det var difor trygt å fordjupe oss i nokre få arbeidsmåtar og vidareutvikle desse.

Også andre møte i barnehagen har vorte prega av prosjektet. Ein av dei pedagogiske leiarane sa at ho hadde vorte inspirert til å avgrense nokre av avdelingsmøta til å ta opp berre ei sak og fordjupe seg i denne. Vanleg praksis har vore å ta mange ulike saker innan eit møte på 1 time, noko som ofte fører til at ”mange ballar vert kasta opp i lufta utan å bli teke ned”, og at det vert uklart kor vegen går vidare. Denne praksisen har samanheng med at barnehagekvardagen har mange ulike utfordringar, og personalet har behov for å diskutere mange ting når dei har møte denneine timen i veka. Erfaringane til denne pedagogiske

leiaren var at det var meir effektivt å satse på ei sak og vere sikker på å få gjort noko med denne. Vidare når det gjeld møta var det ei oppfatning at personar som tidlegare ikkje sa så mykje på møta var blitt meir aktive og tryggare til å ta ordet og hevde sine meiningar.

## Avslutning

Målet med prosjektet var å inspirere personalet til å utvikle eigen kommunikasjon og få eit meir bevisst forhold til korleis alle kommuniserar på møter og i det daglege arbeidet i barnehagen. Tuning in som metode fungerte godt i høve å auke personalet si innleving og forståing for andre, og å få fram ulike perspektiv aktørane i ei sak har. Personalet har auka sin kommunikasjonskompetanse særleg når det gjeld aktiv lytting og ulike måtar å stille spørsmål på. Vi ser at dette fører til meir konstruktiv samhandling. Arbeidsmåten strukturerte rettleiingsprosessen, og gjorde det tryggare for gruppemedlemmene. Dette fremma deltaking og aktivitet. Samtidig såg vi at tuning in ikkje gjekk å nytte til alle problemstillingar

Vi har i dette endringsarbeidet lagt stor vekt på at heile personalgruppa skulle delta. Vi ynskte å legge til rette for arbeidsmåtar i mindre grupper for å medverke til at den enkelte si røyst vart viktig og vart høyrd, og for at dei som var minst synlege i fellessamlingar vart meir aktive og deltakande. Etter vår vurdering oppnådde vi dette.

Rettleiinga har ikkje ført til løysing på alle problemstillingar, men den har starta ein prosess som har auka kommunikasjonskompetansen hjå kvar enkelt og dermed i heile barnehagen. Sidan leiar av barnehagen har vore i prosjektleiinga håpar vi at rettleiing som metode vil bli nytta vidare i barnehagen.

## Litteraturliste

Anderaa, Inger: *Relasjoner i teamarbeid - et psykodynamisk perspektiv*. Ad Notam Gyldendal, 1999

Bang, Susanne og Heap, Ken: *Skjulte ressurser*. Gyldendal Norsk forlag AS, 2002

Gjems, Liv, *Veiledning i profesjonsgrupper*. Universitetsforlaget, 1995

Gjøsund, Peik og Huseby, Roar: *To eller flere – Basiskunnskaper i gruppepsykologi*. NKS Forlaget, 1998

Handal, Gunnar og Lauvås, Per: På egne vilkår. Cappelen Akademiske forlag, 1999

Imsen, Gunn: Elevens verden – Innføring i pedagogisk psykologi. Tano Aschehoug, 1998

Johannessen, Eva, Kokkersvold, Erling og Vedeler, Liv: Rådgivning – Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis, Gyldendal Norsk Forlag AS, 2002

# Personlig kompetanse Bevisstgjøring av den enkelte som pedagogisk leder og veileder

*Inger M. Pedersen*

*Inger M Pedersen, i VilDu – personalutvikling, har lang erfaring fra arbeidet i barnehage som assistent, pedagogisk leder, styrer og øvingslærer/veileder .*

Denne artikkelen omtaler personlig kompetanse og viser til noen erfaringer fra et lederutviklingsprosjekt som ble gjennomført i forbindelse med studiet ”Rettleiing som leiingsverktøy”. Prosjektet ble gjennomført for pedagogiske ledere i en barnehage hvor blant annet DISC-modellen ble brukt for å bli mer bevisst på ulike personlige egenskaper og væremåter og hvordan de kan virke inn i kommunikasjon og veiledning. I fem måneder fikk jeg være en del av et leder- og veilederprosjekt for styrer og pedagogiske ledere i en barnehage. Disse har både en leder- og en veilederfunksjon overfor tilsatte og barn i barnehagen. Dette ble en spennende periode med fokus på personlig kompetanse, ledelse og veiledning.

Jeg vil belyse noen sider ved personlig kompetanse som jeg synes er viktig for å bli en god veileder og leder i barnehagen. Jeg vil videre presentere DISC-modellen, og vil belyse hvordan den ble brukt for å øke bevisstheten om egen og andres væremåte og kommunikasjon. Modellen bygger på tenkning om ulike personlighetstyper I artikkelen bruker jeg noen utsnitt fra deltakerne sine skriftlige evalueringer.

I prosjektet kjente vi hverandre på forhånd, de involverte valgte selv å være med, og vi kartla tidlig alle sin DISC-profil.

## Personlig kompetanse

Vår profesjonalitet som yrkesutøvere er en sammensatt helhet, og består av ulike typer kompetanse eller kunnskapsformer (Lauvås og Handal 2000). Skau (2002:59-61) kategoriserer vår samlede kompetanse som yrkesutøvere i tre aspekter eller kompetansedimensjoner: Teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter, og personlig kompetanse. Alle tre



aspektene kommer til uttrykk samtidig, men med ulik tyngde, i våre yrkesrelaterte handlinger og samhandling. De ulike dimensjonene er også gjensidig avhengig av hverandre, og utgjør en helhet. Men for analyseformål kan det være fruktbart å kategorisere dem slik.

Teoretisk kunnskap består av faktakunnskaper og allmenn, forskningsbasert viten. De yrkesspesifikke ferdighetene består av praktiske ferdigheter, teknikker og metoder vi bruker i utøvelsen av yrket vårt.

Vår personlige kompetanse handler om hvem vi er som person, både for oss selv og i samspill med andre, sier Skau. Våre verdier, holdninger, bevissthetsgrad, modenhet, og vårt menneskesyn inngår i vår personlige kompetanse, sammen med egenskaper som empati, engasjement og forståelse, følsomhet og indre styrke (Skau 2002:61).

I alle yrker der samspill mellom mennesker er viktig, mener Skau at den *personlige kompetanse* er en betydningsfull og nødvendig del av den samlede profesjonelle kompetansen. Endring og utvikling av den vi er som person, kan ta mange forskjellige former og gi ulike resultat.

Det er ingen fasit på utvikling av personlig kompetanse, den er vanskelig å definere og dokumentere. Den tar tid å utvikle og vi blir aldri utlært. Om kompetanse i form av generell, forskningsbasert kunnskap raskt foreldes, vil kompetanse knyttet til den vi er som person, derimot kunne foreldes over tid. Selv om vi alle har mange livserfaringer, viser Skau til at bevissthet omkring erfaringene og den vi er sentralt for å videreutvikle vår personlige kompetanse. Vi må også bearbeide disse erfaringene i samspill med andre for at det skal skje en utvikling av den personlige kompetansen. (Skau 2002:54-55).

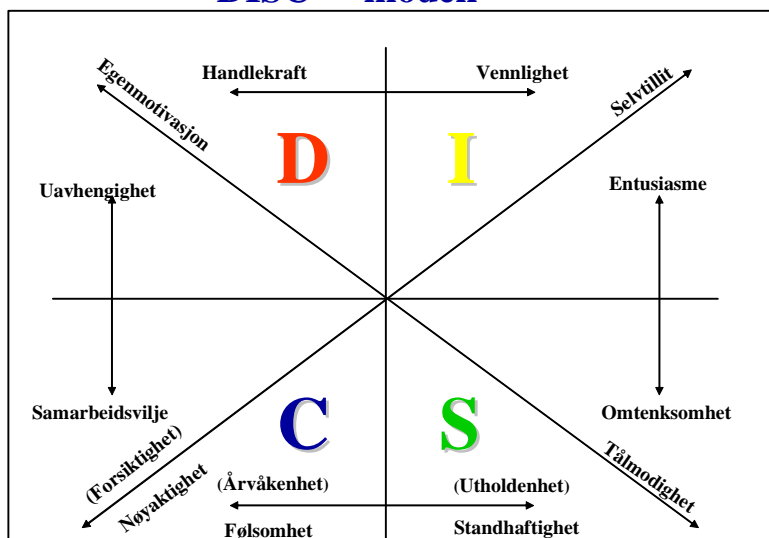
### ***DISC-modellen og adferdstiler***

I tillegg til Skau sin bok (Gode fagfolk vokser) introduserte jeg en typeteori som heter DISC- modellen (W. Marston 1928). Dette var i forståelse med deltakerne. Hensikten med å bruke denne modellen var at den skulle bidra til å bedre forstå seg selv, og å bedre forstå og forholde seg til andre i kommunikasjon og veiledning.

Modellen er i liten grad forskningbasert, men kan imidlertid være nyttig fordi mange kan kjenne seg igjen i den. Den har sitt utgangspunkt i atferdsterapien og typologien ”firefoldighet ” til Carl Jung ( W. Marston 1928 ). Den blir brukt for å beskrive menneskelige atferdsmønstre eller

personlighetsmønstre. DISC er betegnelsen på disse hovedbegrepene :  
D:Dominant, I:Influencer, S:Steady, C:Cautious

## DISC - modell



For å huske de ulike kategoriene fra hverandre bruker jeg ofte dyr istedenfor bokstavene DISC (Smalley and Trent). Bildene av Løve , Oter, Golden Retriever og Bever viser seg å være lette å huske og det blir tydeligere for den enkelte hvor i modellen de ulike væremåtene viser seg.

Alle mennesker har litt av alle fire typene i seg, men de varierer i større og mindre grad i de forskjellige situasjoner vi er i. Jeg vil poengtere at ingen mennesker er bare en av disse fire ”atferds-dimensjonene ” (D,I,S,C), men jeg spissformulerer for å kunne skille disse ulike ”personlighetene”. Under viser jeg noen egenskaper som eksempler innen de fire kategoriene.

**D** : handlekraftig, målfokusert , dyretittel **Løve**

*En rask, utadvendt person, opptatt av sak, raske resultater og ha kontroll over situasjonen, frykter å miste kontrollen, og er mistenksom - av frykt for å bli utnyttet. Trenger direkte svar, ønsker at du skal si hva du mener, komme fort til poenget og ikke så mye snakk om følelser og opplevelser.*

**I**: samhandling, personfokusert, dyretittel **Oter**

*En rask, optimistisk og utadvendt person - opptatt av mennesker, oppmerksom på egne og andres følelser, ønsker nærhet, aksept og popularitet. Kjent som kommunikatoren, elsker å snakke ut om ting og*

*braker følelsesmessige uttrykk som; så fin du er, jeg liker å arbeide sammen med deg, dette var gøy, jeg er så sint i dag,....*

**S:** lagspiller, fokus på trygghet, dyretittel **Golden Retriever**

*opptatt av mennesker og følelser, men er mer reservert og forsiktig i oppførsel, frykter forandring, og ønsker tid til å orientere seg. Tar mest utgangspunkt i at alle bør få snakke, er flink til å lytte men vil helst unngå å snakke om vanskelige ting. Må ofte kjenne seg trygg i situasjonen før en blir utfordret.*

**C:** grundig, detaljfokusert, dyretittel **Bever**

*Er saksorientert og er ofte orientert mot kvalitet og perfektjonisme. Kan virke kjølig og distansert fra følelser. Frykter kritikk for resultatet og gjør derfor et grundig forarbeide. Snakker ofte minst, liker ikke å snakke om privatlivet og følelser. Står for det en sier fordi det ofte er godt gjennomtenkt.*

Lederne i barnehagen fikk en grundig innføring i denne modellen som vi igjen brukte til å kartlegge personalets sine egenskaper og væremåter.

Jeg brukte dermed denne modellen for å gi personalet et felles ”kart og kompass” som de også senere kunne bruke for å manøvrere etter. Når flere mennesker bruker det samme systemet kan de lettere snakke det samme ”fagspråket” og reflektere sammen. Jeg vil senere i referere til dyretitlene *Løve, Oter, Golden Retriever og Bever*.

## **Hvordan andre vil behandles**

Det er godt faglig grunnlag for å hevde mange av våre personlighetstrekk som er forholdsvis stabile (Matthews & Deary 1998). Vi bærer i oss en personlighetsmessig grunnmur som gjør at det er lett for en person å utvikle en del egenskaper.

Som leder og veileder er det lett for å behandle andre slik du selv ville ønske å bli behandlet. Dette går som regel greit helt til du møter noen som er ulik deg selv. DISC-modellen bidro etter min vurdering som støtte for å tolke egen og andres væremåte og perspektiv. Vi mennesker er ikke alltid like forutsigbare i vår oppførsel, men vi forandrer sjelden grunnleggende personlighet fra dag til dag. Vi fikk altså noen kjennetegn som gjorde at vi lettere kunne forholde oss forskjellig til det enkelte person og veisøker.

*Me menneske er ulike. Slik er det... Men etter at eg har fått litt innsyn i DISC-modellen har eg klart å fått ”oss menneske” meir sett i kategoriar,*

*”båsar” eller hva eg skal kalle det. Det vart så mykje meir oversiktleg følte eg. No har eg denne modellen i hovudet i mange samanhengar. Ulike menneske har ulike motivasjon, dei oppfører seg ulikt i ulike situasjonar (deltaker).*

Jeg mener at både leder, veileder og veisøker må prøve å forstå hvorfor vi handler som vi gjør i de ulike situasjoner som oppstår. Leder kan bruke veiledning som metode for å reflektere over den praksis en har og de reaksjonsmåter som en ser kommer til uttrykk i barnehagen.

I dette lederutviklingsprosjektet ble vi alle utfordret til å ta stilling til: *hva* er god veiledning for *hvem* og *hvordan* kan vår væremåte virket inn på veilederrollen.

## **Ikke rettferdig å behandle folk likt**

Det er ingen fasit på *hva*, *hvem* og *hvordan* god kommunikasjon og veiledning skal være. I barnehagen har vi en lang tradisjon på at rettferdighet er lik det å behandle folk likt. Likhetstanken er grunnleggende og det har i mange tiår vært felles planer, lik arbeidsfordeling, like regler og rutiner for både barn og voksne i barnehagene. Det har imidlertid endret seg noe, kanskje som et resultat av samfunnets sterke fokus på enkeltindividets sine rettigheter og muligheter.

Lederen skal ikke bare lede men, også veilede det enkelte barn ut fra sine forutsetninger og personlige egenskaper. Et eksempel: Jeg veiledet en av lederne på ”et barn som ikke var så lett å hankses med”. Alle i personalet hadde nesten ”gitt han opp” og personalet hadde prøvd mange forskjellige tiltak. Med utgangspunkt i DISC-modellen stilte jeg spørsmål i forhold til hvilken atferdstil som hun trodde var mest tydelig hos gutten og satte videre fokus på mulige atferdstendenser hos både barn og voksne. Det ble klart for veisøker at hun behandlet barnet mer ut fra at han skulle være en *Golden Retriever*, mens han muligens var mer *Løvetype*.

Denne fokus direkte på den enkeltes personlige kompetanse gjorde noe med måten de videre håndterte konflikter i barnehagen. Den løste ikke alle problemer, men ga lederne et virkemiddel og en ny innfallsvinkel på konflikthåndtering. Det ble også klart for oss at det store fokuset på sosial kompetanse kunne føre til at vi ofte favoriserer noen av barn sine væremåter (kanskje spesielt *Golden Retriver*) framfor andre.

*Det er viktig med bevisstgjøring. Eg føler at eg har opna augene mine meir etter at eg har fått innblikk i denne modellen. Eit døme: eg hadde rettleiing med deg om ein gut som eg syntest var ei "hard nøtt å knekke". Eg synest sjølv at det var lettare for både meg og han etter veiledninga. Eg prøvde ut med mine nye auger og det var utruleg spanande. Eg var meir på linje med han å kunne spørje han betre spørsmål for å løyse konflikta. Det ordna seg liksom lettare. Eg veit ikkje om det var tilfeldig, men eg skjønnte meir adferda hans og kunne spele meir på det eg visste om hans personlegheit ( deltaker ).*

## **Født til å kommunisere**

Refleksjon, bevisstgjøring og kommunikasjon henger nøye sammen og er samtidig en stor utfordring for oss som yrkesutøvere. Vi må ikke bare bli bevisst, men også sette ord på hvem vi er som kommuniserende menneske. Skau mener at vår manglende bevissthet kanskje er vår største utfordring som yrkesutøver og kollega. Som yrkesutøver mener hun at vi ikke kan tillate oss å utrykke oss på en uklar og misvisende måte. (Skau 2002:103)

Men er noen mer eller mindre "født til" å kommunisere mer enn andre? Vi opplevde i prosjektet at det som var klar kommunikasjon for noen var for direkte og provoserende for andre. Med utgangspunkt i DISC kan vi for eksempel anta at det er *Oter* (I) som vil ha lettest for å snakke om sin personlig kompetanse. *Golden Retriever* (S) lytter mye og snakker gjerne men vil at alle skal få uttale seg, mens en *Løve* (D) vil ønske å komme fort til poenget uten for mye dill, mens en *Bever* (C) ikke liker å snakke om følelser og vil ha mulighet til å tenke igjennom ting først.

*Her kjem igjen dette med å få fatt i kvar medarbeidar sine gode kvalitetar, til det beste for fellesskapen, og gje dei oppgåver/utfordringar som høver til deira atferdsstil. Eks.; Setje dei som er Oter til å dramatisere. Og ikkje dei som er Bever, noko som har vist seg å føre til frustrasjonar. Så greier eg som leiar å tenkje bevisst på dette, trur eg at ein kan oppnå betre samarbeid i barnehagen, og heve kvaliteten generelt. ( deltaker )*

Disse tankene til en av lederne viser tydelig at de har begynt å tenke på at vi har sterke og svake sider også i forhold til personlig kommunikativ kompetanse. I barnehagen spiller den *ikke-verbale kommunikasjonen* en viktig rolle. Barn ser mye på *hvordan* ting sies, på kroppsholdning og mimikk. I en barnehage må en også kunne dramatisere for å underbygge budskapet en vil ha frem. Her har helt klart en som har mye *Oter* i seg

en fordel, mens en som har mye *Bever* ikke primært liker å utlevere seg overfor andre.

## Hamskifte en farlig tid

Ulike måter å kommunisere på og ulike atferdstendenser gjør at personlig endringsarbeid ikke bare oppleves frigjørende og noe som gjør alle lykkelige. Det var derfor stor spenning til prosjektet og vi måtte ta det forsiktig underveis, for ett slik fokus på den enkelte som person har både pluss- og minussider. Marie Cardinal sier:

*Hamskifte er en farlig tid. Man må venne seg til en ny tilstand før man kan dra nytte av den. Og, mens det foregår, i tida mens den som skifter ham fremdeles er i sin tidligere tilstand, mens den nye er for ny til at man kan holde den ut, må man gjennomgå en farlig, usikker, skjør periode” (Skau 2002:29)*

I vårt prosjekt kjente vi hverandre på forhånd, de involverte valgte selv å være med, og vi kartla tidlig alle sin DISC -profil. Dette var etter min syn viktige forutsetninger for at både deltakerne og jeg vurderte at at lederutviklingen var en god læringsprosess og førte til et tilfredstillende resultat. Det er ikke tvil om at vi alle lærte mye om personlig kompetanse og at alle involverte fikk gode erfaringer på: *den vi er som person, for oss selv og i samspill med andre.*

## Litteraturliste

Lavås, P. og Handal, G.: *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Cappelen Akademisk forlag 2000

Matthews, G., & Deary, I. J.: *Personality Traits*: New York, NY, USA: Cambridge University Press. 1998

Dr. William Moulton Marston *The Emotions of Normal People* (1928).  
[www.milestonesinc.com/assessments/dr.marston.htm](http://www.milestonesinc.com/assessments/dr.marston.htm)

Gary Smalley and John Trent *The two Sides of Love*, 1999.  
[www.christianbook.com](http://www.christianbook.com)

Skau, G.M.: *Gode fagfolk vokser*. Cappelen Akademisk Forlag, 2002

# Rettleiing i "Smått er godt AS" og "Stor og god kommune"<sup>1</sup>

## Korleis nyttar Trygdeetatens arbeidslivssenter rettleiing i arbeidet med eit meir inkluderande arbeidsliv?

*Vibeke Johnsen*

*Vibeke Johnsen er rådgjevar i Trygdeetatens Arbeidslivssenter. Ho er oppteken av LØFT-metodikk, og korleis ein kan formulere gode spørsmål. Ho har arbeidd med spørsmål knytt til arbeidsmiljø, sjukefråværsutvikling og –oppfølging dei siste ni åra.*

I denne artikkelen vil eg kort presentere *Intensjonsavtalen om eit meir inkluderande arbeidsliv* og *Trygdeetatens arbeidslivssenter i Sogn og Fjordane (TA)*. Vidare vil eg ta for meg hovudspørsmålet i artikkelen som er i kva grad og korleis TA nyttar rettleiing i arbeidet i høve til IA-verksemdene i fylket og internt på senteret.

### Innleiing

*Intensjonsavtalen om eit meir inkluderande arbeidsliv* er inne i sitt fjerde og siste år. Avtalen er eit trekantsamarbeid mellom arbeidsgjevarorganisasjonane, arbeidstakarorganisasjonane og styresmaktene, og målet med avtalen er at fleire skal delta meir i arbeidslivet. Bakgrunnen for avtalen er fleire år med auke i langtidsfråværet, og ei nasjonal utfordring med om lag ein av ti i arbeidsstyrken ute av arbeidslivet med uføretrygd, mellombels eller varig.

Partane i arbeidslivet er opptekne av at IA-arbeidet skal vere integrert i det systematiske HMS (helse, miljø og sikkerheit)-arbeidet i verksemdene. Verksemdene har fleire støttespelarar i dette arbeidet. Bedriftshelsetenestene, arbeidsmarknadsverksemdene, Arbeidstilsynet, Aetat og trygdeetaten er mellom dei som har ansvar og oppgåver som støttespelar for verksemdene i IA-arbeidet.

---

<sup>1</sup> Dette er konstruerte namn på tenkte verksemdar.

Trygdeetaten fekk ansvar for å tilby hjelp og støtte til arbeidslivet i samband med intensjonsavtalen, og oppretta *Trygdeetatens arbeidslivssenter* (TA) i alle fylka i landet. I Sogn og Fjordane er ni rådgjevarar og ein avdelingsdirektør tilsett i TA.

Alle verksemdar som ønskjer det kan signere samarbeidsavtale med TA og bli ei inkluderande arbeidslivsverksemd. Alle verksemdar med ein slik avtale får ein kontaktperson i TA. Til saman er dei ni rådgjevarene i TA kontaktperson for 260 verksemdar i fylket. Desse verksemdene har frå ein til 2100 tilsette, og representerer alle bransjar i privat og offentleg sektor. Alle IA-verksemdene skal ha rutinar for oppfølging av sjukmelde, og dei skal ha lokale delmål av dei sentrale delmåla i IA-avtalen; reduksjon av sjukefråværet (delmål 1), tilsetje langt fleire med redusert funksjonsevne (delmål 2) og auke den reelle avgangsalder frå arbeidslivet (delmål 3).

Tre år etter at dei første verksemdene signerte samarbeidsavtale med TA viser statistikkar og evalueringar ei positivt utvikling når det gjeld sjukefråvær, og utviklinga er best mellom dei som har vore IA-verksemdar ei stund. Når det gjeld å tilsette langt fleire med redusert funksjonsevne i arbeidslivet er ikkje resultata oppløftande. Funksjonshemma sin fellesorgansasjon seier at deira medlemmar er mellom de første som misser arbeidet når arbeidsmarknaden vert strammare, og i 2004 auka talet på personar med uføreytingar (både tidsavgrensa utførestønad og uførepensjon) både i landet og i fylket. Utviklinga i gjennomsnittleg avgangsalder frå arbeidslivet er betre, her viser framskrivingar at avgangsalderen er på veg opp, sjølv om fleire 62-åringar tok ut AFP (avtalefesta pensjon) i 2003 enn i 2004.<sup>2</sup>

Målsettinga til TA i Sogn og Fjordane er å *medverke til at verksemdene gjer seg nytte av IA-avtalen for å nå eigne mål*. Denne målsettinga er i tråd med det fokuset partane i arbeidslivet har når det gjeld å integrere IA-arbeidet i målretta og systematisk HMS-arbeid. Vi kan låne parolen *hjelp til sjølvhjelp* frå andre område i samfunnet. Hjelp til sjølvhjelp heng nøye saman med ønskje om å formidle, dele og saman utvikle kunnskap, eller *kunnskaping* som samfunnsvitaren Wiggo Hustad<sup>3</sup> seier. Når hjelp til sjølvhjelp er målet føreset det tru på at den som har skoen på best veit kvar den trykker, noko som er sjølv utgangspunktet for rettleiing som metode.

---

<sup>2</sup> Prosjekt *Inkluderande arbeidsliv* har vore under løpande evaluering, mellom anna følgjer FAFO prosjektet og ECON har gjennomført fleire devalueringar undervegs.

<sup>3</sup>Sjå [www.kunnskaping.no](http://www.kunnskaping.no).



## **Kven møter TA-rådgjevaren i verksemda?**

IA-verksemdene i fylket er forskjellige når det gjeld i høve til tal tilsette, grad i variasjon i arbeidsoppgåver, organisering av arbeid og ressursar, erfaring og interesse når det gjeld arbeidsmiljø, tilrettelegging og intern kommunikasjon. Alle IA-verksemdene har ein intern kontaktperson for IA-arbeidet, som er kontaktpunktet mellom verksemda og rådgjevaren i TA. Kva funksjon kontaktpersonen har varierer mykje, det kan vere leiar, personalsjef, personalkonsulent, personalmedarbeidar eller attføringskonsulent. I ein del tilfelle vil kontaktpersonen vere ein person med mynde innan personal- og arbeidsmiljøfeltet, i andre tilfelle kan kontaktpersonen vere utan mynde i særleg grad. Dette har konsekvensar for korleis kontaktpersonen i TA kan utøve rettleiarrolla si, og kanskje også effekten av IA-arbeidet.

## **Kva tilbod får IA-verksemda frå TA?**

Alle IA-verksemdar mottok fire til seks nyhendebrev årleg, dei får invitasjonar til den årlege HMS-dagen i Sogn og Fjordane og regionale kurs og erfaringssamlingar, vi gjennomfører årlege plan- og evalueringsmøte med verksemda og har elles kontakt avhengig av kva planar vi legg på planmøte, i tillegg til respons frå TA når verksemdene tek kontakt. Tilbodet frå TA er ein del av det samla tilbodet frå trygdeetaten til IA-verksemdene.<sup>4</sup>

## **Instruksjon, rådgjeving og rettleiing<sup>5</sup>**

Kva er skilnaden mellom instruksjon, rådgjeving og rettleiing? Og kvifor skal vi skilje mellom dei ulike måtane å møte rådsøklar på? Her er vi inne på noko av det arbeidet vi gjer i høve til rettleiing av arbeidslivet i fylket – gjere tilsette, leiarar, tillitsvalde og verneombod meir medvitne på kva vi faktisk gjer når vi kommuniserer (instruerer vi, gjev vi råd eller er vi ein samtalepart iht rettleiing) og når dei ulike teknikkane passsar. IA-

---

<sup>4</sup> IA-verksemdene møter trygdeetaten som team med kontaktpersonen frå TA og primærkontakten frå trygdekontoret, i tillegg kan Hjelpemiddelsentralen delta i saker der tekniske hjelpemiddel kva vere eit aktuelt tiltak.

<sup>5</sup> Anne Grete Skofterud i Arbeidsmiljøsesteret har lært bort ei effektiv øving: Del gruppa i tre, og be gruppe ein definere og kome med gode døme på bruksområde for instruksjon, gruppe to gjere det same i høve til rådgjeving og gruppe tre i høve til rettleiing. Mange vil bruke ei trafikkulukke og førstehjelp som døme på instruksjon. Det er ikkje aktuelt å spørje kva erfaringar folk har med førstehjelp, korleis ein vil gå fram for å stoppe blodet og så vidare, den som kan tek ansvar og instruerer dei andre.

avtalen gjev på sett og vis IA-verksemdene ein instruks: *utarbeid rutinar for oppfølging av sjukmelde og lag lokale delmål!* Skilnaden mellom rådgjeving og rettleiing er mindre klar for mange av oss. Ein enkel måte å skilje mellom dei to omgrepa kan vere å seie at rådsøkjar lyttar til eksperten i rådgjevingssituasjonen, medan rådsøkjar prøver ut eigne idear og løysingar i møte med ein lyttande og spørjande rettleiar, som responderer med dei gode spørsmåla i rettleiingssituasjonen.

## Dei gode spørsmåla

Korleis fungerer dette i praksis når TA møter verksemdene, og kva er dei gode spørsmåla i IA- og arbeidsmiljøarbeidet? Eg vil gje nokre døme på samhandlinga mellom verksemdene og TA. Desse døma gjev ikkje eit fullstendig bilete av møtet mellom verksemdene og TA, men er to relevante døme i denne samanhengen. Ei verksemd er lita<sup>6</sup> og privat (*Smått er godt AS*) og ei er ein tenkt kommune (*Stor og god kommune*). Begge verksemdene er knytt til kvar si bedriftshelseteneste, med kommunen har berre deler av arbeidsstokken tilmeldt.<sup>7</sup>

### ***Smått er godt AS***

Dagleg leiar (DL) i *Smått er godt AS* er også kontaktperson for IA i verksemda. Ho er oppteken av at verksemda skal gå godt, og vil at *Smått er godt AS* skal vere ein trygg og god arbeidsplass. Verksemda har vore meir enn vanleg positiv til samarbeid med Aetat og arbeidsmarknadsverksemdene, og har fleire tilsette som har fått ordinær tilsetting etter arbeidsplassutprøving. DL tek gjerne kontakt når ho har fått ein førespurnad om nokon kan få prøve seg i verksemda eller viss ho lurar på korleis ho skal gå fram i dialog med tilsette som av ein eller annan grunn er borte frå jobben eller noko skurrar i verksemda.

DL tek kontakt pr telefon, og vi kan ha ein fagleg samtale der og då, eller vi avtaler eit møte. Viss spørsmålet er klar definert og ho ber om eit råd, held det ofte med ein telefonsamtale. I desse tilfella fungerer TA ofte som rådgjevar, som kan formidle fagkunnskap. Spørsmålet kan til dømes vere: *Vi ønskjer å gje NN eit tilbod hjå oss, men ho må*

---

<sup>6</sup> Vi nyttar definisjonane til Statistisk Sentralbyrå, der små verksemdar har opp til 50 tilsette, mellomstore har opp til 200 tilsette og store verksemdar har fleire enn 200 tilsette.

<sup>7</sup> Ein del yrkesgrupper er pålagt bedriftshelseteneste etter Arbeidsmiljølova, i kommunane gjeld dette mellom anna reinhaldarar, dei som arbeider på kjøken og i stillingar innan teknisk etat.

*gjennomføre behandling først. Korleis er det med kravet til forsikring for arbeidsulukke viss ho er med på litt småarbeid medan ho ventar på behandlinga?* TA kan då fortelje at alle som utfører arbeid må ha ein arbeidsavtale, og arbeidsgjevar må betale forsikring slik at personen er sikra i tilfelle han eller ho skulle få ein skade på jobb (yrkesskadeforsikring).

Andre gonger fungerer telefonsamtalen som ei konkretisering av utfordringa, men vi finn at det er mest fruktbart å møtast. I slike tilfelle startar rettleiingsprosessen med telefonsamtalen, og den viktigast oppgåva til TA vert å stille spørsmål slik at DL kan starte med å konkretisere utfordringa. Ein slik samtale kan til dømes starte med ei formulering ala denne: *No har NN vore hjå oss i fem år. Han starta her gjennom eit arbeidsmarknadstiltak, og du veit at vi har vore godt nøgde med ham. Men no veit eg ikkje helt, den siste tida har eg fått nokre kommentarar frå dei han jobbar i lag med og eg tykkjer ikkje han er heilt i humor.* Denne forteljinga er omfemnande, og det kan vere mange ulike innfallsvinklar for å konkretisere utfordringa. Eg ville spurt DL om vi kunne få til å møtast, alternativt setje av tid til ein lengre telefonsamtale. I utgangspunktet tykkjer eg rettleiing føreset eit møte mellom rådsøklar og rettleiar, men praktiske omsyn må og takast, og det er ikkje alltid vi får til eit møte tidleg nok. Kva som kan vere gode spørsmål i dette tilfellet vil eg kome attende til seinare i artikkelen.

### ***Stor og god kommune***

I *Stor og god kommune* er det personalkonsulenten i staben til rådmannen som er kontaktperson for inkluderande arbeidsliv. I startfasen med IA-arbeidet tok han mykje ansvar sjølv, og både rådmann og alle einingsleiarane oppleve at IA meir eller mindre var synonymt med *denne sjukefråværsoppfølginga til personalkonsulenten*. Han tok gjerne kontakt med meg og ba om konkrete råd, skulle til dømes arbeidsgjevar kontakte den sjukmelde etter tre dagar eller ei veke?

Etter halvanna år som IA-verksemd var det tid for plan- og evalueringsmøte i *Stor og god kommune*. Evalueringa vart gjennomført i arbeidsmiljøutvalet, og viste at IA var tilnærma synonymt med sjukefråværsoppfølging, at tiltaka var mange, men i liten grad målretta og at eigarskapet til IA var svakt hjå alle partar med unntak av ein engasjert personalkonsulent.

### ***Kva er så dei gode spørsmåla i IA- og arbeidsmiljøarbeidet?***<sup>8</sup>

I *Smått er godt AS* skildrar dagleg leiar ein situasjon der ho opplever at ein person oppfører seg annleis enn før og at dette vert stetta av kommentarar frå andre medarbeidarar. Ein innfallsvinkel kan vere å spørje: Kva tankar har du om korleis du ønskjer at NN skal medverke på arbeidsplassen? Lat oss tenkje oss at NN gjer meir av det du ønskjer; kva vil NN sjå at du gjer då? Korleis vil kollegaene hans reagere?

I *Stor og god kommune* er utgangspunktet at kommunen ønskjer å kome vidare frå eit IA-arbeid som i hovudsak er knytt til ein person. Lat oss tenkje oss at eit år frå no, våren 2006, skal kommunen ta i mot *Arbeidsmiljøprisen til KS* (Kommunenenes Sentralforbund). Lat oss tenkje oss at *Stor og god kommune* har kjempegode resultat innan alle tre delmåla i IA-avtalen og verkeleg har medverka til at Noreg er i ferd med å nå målsettinga om eit meir inkluderande arbeidsliv. Kva har vi gjort her i kommunen? Kva er dei første, små, konkrete teikna på at vi har vorte så gode?

Dei gode spørsmåla finn vi ved å lytte etter nøkkelord og kime til løysingar når rådsøklar snakkar. Vi nyttar dei når vi speglar rådsøklar og stiller opne spørsmål. Vi gjev oss ikkje når vi høyrer dei store orda, vi undersøker, spør og målar med brei pensel<sup>9</sup>. Viss svaret på eit godt arbeidsmiljø er trivnad, då kan spørsmåla vere korleis det ser ut når du trivast, korleis andre merkar på deg at du trivast og kva har de meir av og kva som er annleis på arbeidsplassen når du trivast.

### **Korleis nyttar vi rettleiing internt?**

Rådgievarane på TA har utdanning og erfaring frå mange forskjellige fagfelt og arbeidsområde. Målet har vore å byggje ei tverrfagleg gruppe, som møtast i trua på eit meir inkluderande arbeidsliv, kompetente verksemder og rettleiing som ein metode som aukar meistringsevna til både rådsøklar og rettleiar. Vi er forskjellige og arbeider aktivt for å utfylle kvarandre mellom anna ved å bringe ulike perspektiv inn i dialogen i TA.

---

<sup>8</sup> LØFT (LøysingsFokusertTilnærming) er eit av verktyøya TA nyttar. LØFT kan presenterast både som eit språk, eit verktoy og ein arbeidsmåte. I LØFT-metodikken nyttar ein eit sett med spørsmål og variasjonar over desse, for å skildre, forstørre og forsterke kimen til løysing, unnataket frå problemet eller draumen.

<sup>9</sup> Gro Johnsrud Langslet presenterer åtte kjenneteikn ved gode mål: Dei er små, realistiske, konkrete og viktige, og dei skildrar relasjonar, nærvær av noko, ikkje fråvær, dei skildrar starten på noko, ikkje slutten og dei skildrar prosessar.

TA freistar setje kollegarettleiing i system, for å arbeide systematisk med å styrke kvaliteten på arbeidet vårt. Vi er delt inn i grupper på tre, og skifter på rolla som rådsøklar, rettleiar og observatør. Vi gjennomfører rettleiing kvar andre veke. Grovt sett kan vi dele tema for rettleiing inn i to grupper; rettleiingsprosessen i verksemdene og den interne, tredelte kunnskaps- og erfaringsdelinga gjennom rettleiing før eit oppdrag i ei verksemd, deltakande observasjon under gjennomføring av oppdraget og etterrettleiing etter gjennomføring av oppdraget.

## **Frå sjukefråværsoppfølging til fokus på arbeidsmiljøutvikling**

Mange verksemdar startar med å etterspørje råd om korleis dei skal gjere ein god jobb med oppfølging av sjukmelde, men etter ei tid vert dei meir opptekne av korleis ein kan få til gode prosessar for å styrke arbeidsmiljøutviklinga i verksemda. Innan delmål 3, *auke den reelle avgangsalderen frå arbeidslivet*, kan vi finne ein parallell: Verksemdene startar med å etterspørje seniorpolitiske tiltak, men etter ei tid vert dei meir opptekne av korleis dei kan integrere livsfasepolitikk i personalarbeidet sitt.

Denne stegvise tilnærminga til dei ulike arbeidsmiljøfeltene tyder på at organisasjonane lærer. Dei lærer av dei praktiske erfaringane sine, og av refleksjonar over praksis. Dei lærer av kvarandre og saman med andre. Stadig fleire av verksemdene i fylket set god praksisdeling, erfaringsdeling og refleksjon over praksis i system. Dei gode hjelparane (td bedriftshelsetenestene og TA) har ei viktig oppgåve i å rettleie verksemdene i denne systembygginga. Eit forsøk på oppsummering i høve til når vi i hovudsak nyttar rådgjeving og når vi nyttar rettleiing kan formulerast slik: Rådgjeving er ein nyttig metode når verksemda ønskjer å løyse ei konkret oppgåve, til dømes utarbeiding av rutinar for oppfølging av sjukmelde. Ønskjer verksemda medverknad i utviklingsarbeid, til dømes styrking av nærværsfaktorane, vil rettleiing vere ein metode som støttar opp under dette arbeidet.

# Korleis kan vi bruke vellykka situasjonar i læring?

## Læring i ei positiv setting

### *Kjartan Kvellestad*

*Kjartan Kvellestad er attføringssjef i Origod AS (Attføringsbedrift), der han har vort tilsett sidan 1987. Han har fagbrev i platearbeid, har 11 år i skipsbyggingsindustrien og har dei seinare åra tatt praktisk pedagogisk utdanning ved høgskulen i Sogn og Fjordane og yrkes- og utdanningsrettleiing ved høgskulen i Ålesund.*

I denne artikkelen ønskjer eg å sette søkelyset på korleis ein kan lære av kvarandre sine vellykka arbeidssituasjonar ved hjelp av m.a. kollegaveiledning. Som døme på slik positiv læring vil eg vise til erfaringane vi gjorde oss på eit personalseminar i attføringsavdelinga ved Origod AS hausten 2004.

Origod AS er ei attføringsbedrift i Florø med formål å drive yrkesretta-attføring, dvs. gjennom kartlegging, veiledning, kvalifisering og formidling å få yrkesvalhemma arbeidssøkjjarar tilbake til arbeidslivet eller over i ein utdannings situasjon.

### **Kollegaveiledning**

Kollegaveiledning er eit kjent omgrep, særleg innan yrke der relasjonar til andre menneske er sentrale delar av arbeidet. Ved hjelp av metodisk samtale kan ein medarbeidar som står overfor ei vanskeleg sak, eit problem eller har behov for å få tømme sin frustrasjon over på andre, få gjort dette enten i ein til ein-til-ein-relasjon eller i kollegagruppa. Vi finn teoretisk støtte og metodar for å organisere slik veiledning hos mange teoretikarar. Bl. anna har både Handal og Lauvås (1996) og Ken Heap (Bang og Heap 1999) skrivne bøker om dette.

På Origod AS har vi eit godt samarbeid i kollegagruppa, der vi alltid kan hente råd frå kvarandre i vanskeleg saker, både uformelt og formelt. Vi har òg brukt Handal og Lauvås sin modell med problemretta veiledning i gruppe, med positivt resultat. Det fine med denne modellen er at den utfordrar problemeigar til sjølv å komme med løysingsforslag, medan

det i den travle kvardag er lett å gje råd om korleis saka bør løysast i staden for å gje veiledning.

### ***Kalvågseminaret***

I september hadde vi fem som er tilsette i attføringsavdelinga på Origod AS eit seminar i Kalvåg (Kalvågseminaret). I framkant av dette hadde kvalitetssikringa av attføringsarbeidet vorte oppjustert, og vi hadde ein del utfordringar å jobbe med i samband med systematikken i arbeidet vårt. Spørsmålet var så korleis skulle vi få til eit godt og fruktbart seminar?

Saman med innbyding og program fekk medarbeidarane følgjande heimeoppgåve til seminaret:

*Fortel om ein situasjon der du er godt nøgd med deg sjølv som veileidar – og kvifor. (Dette kunne vere ei samtale, ein attføringsprosess etc.)*

Vi starta seminaret med å sette oss i ring (utan bord i mellom) og kvar enkelt fortalte si historie. Mellom kvar historieforteljar la vi opp til samtale med vekt på analyse av hendinga, der fokuset vart sett på følgjande:

- kva var det som gjorde at det gjekk så bra?
- var det planlagt slik?
- vart det brukt ein eller fleire bestemte metodar?
- anna?

Dialogen vart organisert etter ein av Ken Heap sine modellar, der to og to samtalte saman og den som fortalte historia sat mellom gruppene og lytta. I boka "Skjulte ressurser" er denne modellen kalla episodeanalyse i veiledningsgrupper (Bang og Heap 1999 s. 88, fig. 1). Vår bruk av modellen var i ei redusert form, utan veileidar. Diskusjonen i toar - gruppene tok difor utgangspunkt i historia som vart fortalt.

Grunnen til at vi bruke modellen var at vi ville sjå om vi fekk meir fram ved at to og to samtalte enn ved at gruppemedlemmane enkeltvis skulle kom med sine kommentarar på den aktuelle historia. Det vart god diskusjon, men deltakarane syns dei vart uroa av kvarandre.

Situasjonar som den enkelte fortalte var frå samtalar som veileidar i utgangspunktet såg på som problematiske, men som ein sjølv følte hadde gått bra. I nokre av desse sakene kunne ein ikkje vise til at "den

gode samtalen” vart resultatet av ein ”planlagt suksess”. I andre av samtalanane var opplegg for samtalen og bruk av metodar planlagt på førehand.

Då vi oppsummerte denne sekvensen, vart vi overraska over kor mange ulike metodar vi bruke i vårt arbeid, og at vi i større grad enn vi var klar over hadde tatt i bruk veiledningsmetodar som vi hadde lært på kurs. I dei ”gode samtalanane” viste det seg at empati, forståing, respekt for rådsøklar samt bruk av andre planlagde metodar var suksessfaktorar.

I det heile vart dette ei positiv oppleving som eg trur har påverka både arbeidet i avdelinga og arbeidsmiljøet i etterkant. Resten av samlinga vart gjennomført med rollespel, der vi på bakgrunn av eit case gjennomførte ulike fasar i ein attføringsprosess frå handlingsplanarbeid til avslutning av opphaldet. Og naturlegvis var det innlagt ein god middag med ”nogot” attåt på kvelden. Då vi reiste heim, gjekk det opp for oss kor slitne vi var (ja, slitne på ein god måte) og at alle var i godt humør. Kalvågsamlinga har vore nemnt i fleire samanhengar som noko positivt i 2004.

### ***Positiv lærings situasjon***

Kva er poenget med å skrive om dette?

Kollegaveiledning er vanleg å bruke når ein har problem som skal løysast, og når det er frustrasjonar over at sakane ikkje går slik ein har tenkt. Metoden er problemorientert. Det gjer at fokus blir på problemområde og det som er vanskeleg. I Kalvåg brukte vi metoden med fokus på å lære av dei vellykka situasjonane. Det betyr at både den enkelte sjølv lærer av eigne positive opplevingar, og at dei andre i teamet kan få del i og reflektere over dei.

Idrettspsykolog Frank Beck sa på ein konferanse eg var på i attføringsbedriftene følgjande:

*Dei norske skihopparane hoppa og landa på kulen, tok opp video av hoppa, lærte av sine feil, hoppa på nytt og landa på kulen. Tyskarane hoppa bakken ned, tok video av sine gode hopp, lærte av dette og hoppa bakken ned på nytt.*

”Løft” (Langslet: 2001) er ein løysningsfokusert metode som bygger på det positive. Eit av elementa i dette er å leite etter unntaka, det som har gått godt, bruke det og lære av det. Døme på unntaksspørsmål er:



- korleis har du takla slike situasjonar tidligare, som du har vore fornøgd med?
- korleis og til kva tider har du **ikkje** dette problemet?

Kalvågseminaret var ikkje bevisst planlagt ut frå ”Løft – metodikken,” men eg meiner at den praktiske gjennomføringa vi gjorde var i god ”Løft”- stil.

Det eg ønskjer å formidle med artikkelen er at det er viktig å bruke positive opplevingar og vellykka situasjonar i læring. Eg trur det kan vere ein god metode og ei god investering på arbeidsplassen. Eg trur òg dette kan vere eit godt element i samband med læring på arbeidsplassen.

## Litteraturliste

Handal, Gunnar og Lauvås, Per: *Kollegaveileding i skolen..* Cappelen akademisk, 1996.

Bang, Susanne og Heap, Ken.: *Skjulte ressurser.* Oslo. Universitetsforlaget, 1999.

Langslet, Gro Jonsrud: *Løft: Løsningsfokusert tilnærming til organisasjonsutvikling, ledelsesutvikling og konfliktløsning.* Gyldendal akademisk, 2001.

# Entreprenørskap i skule og lokalsamfunn

## REAL - eit pedagogisk verktøy i arbeidet med entreprenørskap

*Jan Julusmoen*

*Jan Julusmoen er førstelektor i pedagogikk ved Avdeling for Lærarutdanning og Idrett. Han er spesialpedagog og har arbeidd i grunnskulen, PPT og med lærarutdanning.*

### Bakgrunn for satsing på entreprenørskap

Frå det offentlege si side har det vore ei sterk satsing på entreprenørskap dei siste åra. Fem departement har sett "Entreprenørskap på timeplanen"(KUF, januar 1999). Det er Fiskeridepartementet, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet, Landbruksdepartementet og Nærings- og handelsdepartementet. Dei grunnleggjende satsinga med utgangspunkt i fire motiv:

**Arbeidsmarknads-/næringsutviklingsmotiv:** Skulen skal utdanna ungdom til framtidige oppgåver i eit næringsliv som er i stadig endring og som difor krev evne til omstilling, fornying og lyst til etablering av ny næringsverksemd.

**Allmennpedagogiske motiv:** Gjennom skulegangen skal elevane utvikla kreativitet, samarbeidsevne og ansvar for felles oppgåver. Skulen skal uttrykka ei tru på at born og unge er initiativrike, arbeidssame og har lyst til å læra og vera skapande.

**Gründermotiv:** Skulen skal sørgja for at elevane fattar interesse for utvikling av eige livsmiljø og etablering av eigen arbeidsplass.

**Distriktpolitisk motiv:** Skulen skal motivera born og unge til å bli kjent med og ta i bruk, lokale ressursar slik at ungdommen etter avslutta utdanning kan finna arbeids- og bu mulegheiter i eige distrikt.

(Entreprenørskap på timeplanen, KUF 1999) Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet har i tillegg utarbeidet plan for Entreprenørskap i opplæring og utdanning.

Satsinga på entreprenørskap i skule og lokalsamfunn vert understreka i fleire rapportar og innstillingar. Professor Olav Spilling har leia ei gruppe som har lagt fram rapporten "Entreprenørskap som strategi for regional utvikling". Rapporten konkluderer med at det offentlege må setja nytenking og nyskaping i sentrum for å oppfostre ein ny generasjon med bedriftsleiarar. Dei peiker på fem hovudsatsingsområde for at det nasjonale entreprenørskapsprosjektet skal kunne lukkast, der skulen er eit av satsingsområda. Spilling seier i ein kommentar til rapporten: "*selv om alle disse punktene er viktige, er trolig det mest sentrale området satsinga i grunnskole og videregående skole*". (Distriktsforum nr.1/2000)

## **Kva er REAL?**

Ivar Offerdal er den personen ved HSF som har jobba mest systematisk over tid med å utvikle entreprenørskap. Han er høgskulelektor i pedagogikk ved Avdeling for lærarutdanning og idrett ved HSF. På ein studietur til USA kom han i kontakt med Dr. Paul DeLargy som saman med Dr. Jonathan Sher hadde utvikla eit opplæringsprogram der deltakarane på kurset skulle utvikle evne til å sjå moglegheiter i lokalsamfunnet og bli i stand til å utnytte desse moglegheitene. Dette programmet vart kalla REAL, "Rural entrepreneurship through action learning". Formålet var at ein ville få ungdomane til å bli verande i eige distrikt etter at dei hadde etablert seg. For å få til dette måtte ein skape lokal identitet og gje dei god lokalkunnskap, lære dei å ta initiativ og verte arbeidsskarar i staden for arbeidssøklar i eige lokalsamfunn. I dag er programmet spreidd til 43 statar (2004). REAL USA si viktigaste verksemd er nå å førebu barn, ungdom og vaksne til å bli aktive, sjølvstendige og produktive samfunnsborgarar som skal medverke til vekst og utvikling både sosialt og økonomisk. Deltakarane utviklar entreprenørskapstanken ved kritisk tenking, kreativitet, kommunikasjon, undersøking, samarbeid og effektiv bruk av teknologi.

Ivar Offerdal har omsett og tilpassa programmet til norske tilhøve og norsk kultur. REAL NOREG har ulike program, alt tilpassa alder, nivå og behov frå grunnskule til høgskule/universitet og lokalsamfunn:

- Mini - REAL er eit program for barnesteget
- Middle - REAL er eit program for mellomsteget og ungdomsteget
- REAL - er eit program for vidaregåande skule og høgskule/universitet og lokalsamfunn.

Programma er sett saman av praktiske øvingar der ein syr saman fagleg teori og praktisk handling.

## **REAL - eit pedagogisk og fagleg verktøy**

KUF seier i Entreprenørskap i utdanning og opplæring 1997 dette om entreprenørskap som pedagogisk prinsipp:

- Deltakarstyrt, der elevane har ansvar for eiga læring - læraren er berre rettleiar og tilretteleggar
- Problemorientert, ein arbeidar med verkelege problemstillingar som skapar interesse og engasjement.
- Erfaringsbasert, knytast til elevane sine eigne røynsler med arbeidet.
- Prosjektorientert og tverrfagleg, definerer oppgåver som går på tvers av faga.
- Resultatorientert, arbeidet må munna ut i resultat som andre set pris på og verdset.

Ut frå desse prinsippa ser vi at læraren/instruktøren sin rettleiar-kompetanse, vil kunne verte avgjerande for kvaliteten på det arbeidet ein skal utføre.

Programma i REAL er laga etter spiralprinsippet, dvs at eit tema kjem att på eit høgare nivå med større utfordringar. Alle øvingar, same kva program, er bygde opp etter eit felles mønster. I REAL kallar vi dette den pedagogiske plattformen:

Målformulering - læringsmål. Her vert det lista opp kva ein ønskjer spesielt å sette fokus på i denne aktiviteten og kva ein ønskjer at aktørane skal erfare.

Materiale ein treng. Dette er ei beskriving av kva utstyr ein treng for å gjennomføre aktiviteten.

Tid til gjennomføring. Dette er eit anslag over kor mykje tid ein treng rekne med til heile aktiviteten.

Gjennomføring med presentasjon. Dette er ei beskriving av framgangsmåten for øvinga der det og vert forventa ein presentasjon frå deltakarane i etterkant av øvinga.

Refleksjon - kva har vi lært. Her vert det gjeve framlegg til tema ein kan ta opp i refleksjonsfasen som er ei plenumsdrøfting og samstundes få deltakarane til å verte medvitne om kva dei har lært.

Overføringsverdi. Korleis kan ein dra nytte av det ein har erfart/lært i sitt daglege liv; i bedrifta, på skulen, i utdanninga, i lokalmiljøet?

Alle tre REAL - programma er bygde opp på same måten i høve til temaområde.

Det er seks temaområde som programma tek føre seg på forskjellige nivå, alt etter kva program det er.

### **Temaområda er:**

gruppeprosessar - kommunikasjon

kreativitet og kreative prosessar - personleg utvikling

lokalsamfunnskunnskap - marknadsanalyse

drift - økonomi - budsjett, rekneskap

marknadsføring og sal

opplæring - elevaktive arbeidsformer

Kvart av desse temaområda har eit ganske stort utval av øvingar, noko som gjer at kvar "kursleiar" kan velja øvingar ut frå kva føresetnadene er i deltakargruppa og kva faglege og menneskelege utfordringar han ønskjer gje til gruppa.

### **Erfaringar**

Til no har vi berre erfaringar med programma REAL og Middle REAL.

Tilbakemeldingane er veldig gode. Vi har hatt fleire kurs der vi har samarbeidd med Innovasjon Norge der målgruppa er etablerarar. Vi har og eit kurs på Tingvoll i Møre og Romsdal der deltakarane er ei blanding av byråkratar, næringslivsfolk og skulefolk. Dette er på mange måtar ei spanande samansetting av målgruppe når vi veit at læreplanane for grunnskulen faktisk føreset eit tett samarbeid mellom lokalmiljø og skule.

Våren 2005 vil vi prøve ut Mini REAL for å få erfaringar med dette programmet også. Forventningane våre er store.

## Litteraturliste

Kyrkje-, undervisnings- og forskingsdepartementet: *Entreprenørskap i utdanning og opplæring*, Nasjonalt læremiddelsenter 1997, Oslo

Kyrkje-, undervisnings- og forskingsdepartementet: *Entreprenørskap på timeplanen*, Nasjonalt læremiddelsenter 1999, Oslo

Spilling, Olav: *Kultur og lokalt miljø som rammevilkår for entreprenørskap*, Rapport frå konferansen "Entreprenørskap i kyst- og bygde- Noreg, 27. og 28.sept. 1999 i Bodø, Nordlandsforskning

# Rettleiing med litt action. Kollektive prosessar i lokalsamfunn

*Eli-Grete Høyvik*

*Eli-Grete Høyvik har mastergrad i samfunnsplanlegging. Ho har tidlegare vore fylkesplanleggar i Sogn og Fjordane. No driv ho sitt eige selskap Interplan som arbeider med prosessleing og tilrettelegging for bygd utvikling. Ho har det faglege ansvaret for studiet "På skattejakt i Bygde-Noreg".*

Samandrag: Rettleiing for lokalsamfunn krev ei eiga tilnærming. Vi har å gjere med kollektive prosessar – som er nødvendige for å oppdage og mobilisere lokale ressursar, legge strategiar og organisere for handling. Slike prosessar forsterkar enkeltindivid dersom dei fungerer godt. Dei formelle politiske arenaer fungerer ikkje alltid like godt for samarbeidsprosessar for nye strategiar. I uformelle prosessar er det offentlege, næringslivet og dei friviljuge likeverdige partar. Her dreier det seg om å få fram dei beste strategiane. Framtidsverkstad, søkekonferanse/visjonskonferanse, KPL (Kreativ Problemløysing) og aksjonslæring etter REAL-prinsippa er døme på metodar som kan fungere på slike lokale prosessar.

## Kollektiv rettleiing for utviklingsprosessar i lokalsamfunn

Individa i eit samfunn kan i mange ulike samanhengar ha trong for rettleiing. Men kva skjer når eit lokalsamfunn har bruk for det same? Eit bygdesamfunn slit med avfolking og pessimisme. Eit industrisamfunn misser hjørnesteinsverksemda og må omstille seg og takle utfordringane. Eller betre: eit lokalsamfunn har bestemt seg for å satse på utvikling, men veit ikkje heilt korleis dei skal gå fram. Heldigvis er det er mange måtar å gripe an slike prosessar i eit lokalsamfunn.

Min faglege bakgrunn er frå samfunnsplanlegging. Der har utviklinga gått frå det instrumentelle planidealet i etterkrigstida til kommunikative eller mobiliserande planprosessar. Idealet for den instrumentelle rasjonaliteten er at planlegging skal gjennomførast med eit klårt skilje mellom mål og middel og mellom plan og handling. I dette planidealet

ser ein planlegging som ein slags ingeniørkunst utøvd på samfunnet. Standardane for kjøkenstorleik i bustader på 50-talet er eit døme på slik planlegging. No tykkjer vi det er merkeleg, men det fungerte når ein skulle ”bygge landet” og skaffe moderne bustader til folk som flytte frå landsbygda og inn til byane. Etter kvart har denne forma for planlegging gradvis komme i miskreditt. Den bygde på eit klårt skilje mellom planleggaren (eksperten) og ”folket” som trengde å bli planlagd for.

På 70-talet starta ei brei bølge som reflekterer over identitet (værens-ontologi) og grunnlaget for kunnskap (epistemologi). Her erkjenner ein at kunnskap ikkje nødvendigvis blir ”oppdaga” av forskarar gjennom vitenskapleg arbeid. Kunnskap oppstår i sosiale prosessar og i interaksjonen mellom dei menneska som inngår i prosessane. Dette påverkar politikken og planlegginga gjennom at måtar å tenke og handle på og verdisyn aktivt blir forma av deltakarane i prosessen.

Ein engelsk forskar, Patsey Healey (1997) har arbeidd mykje med dette feltet. Ho presiserer sterkt at det er naudsynt med lokal mobilisering i slike lokale strategiprosessar. Dei startar alltid ein stad ifrå, av nokre menneske på eit bestemt område. Ofte er det uformelle initiativ som utløyser prosessen – ”noko må gjerast på dette feltet”. Ho held fram at desse kan gjerast på ulike måtar, og det vil alltid vere fornuftig å ta utgangspunkt i den lokale kulturen for planlegging - ”korleis gjer vi det her”. Men det er fire spørsmål som er viktige å ha i botn som ei hjelp og stimuli til å tenke nytt:

- interessentar og arenaer
- rutiner for organisering og diskusjonsstil
- korleis få til politiske diskursar
- korleis halde konsensus

### **Korleis kome i gang?**

Dei formelle politiske arenaer fungerer ikkje alltid like godt for samarbeidsprosessar for nye strategiar. Initiativtakarane vil ofte bruke uformelle arenaer for å kome i gang, utforme strategiar og deretter få politisk aksept og legitimitet gjennom eit formelt vedtak i ettertid. Nokre gonger kan samansetjinga av det folkevalde organet vere slik at dette er del av problemet med å dra i gang eit strategiarbeid på det aktuelle feltet. (Healey, 1997:269)

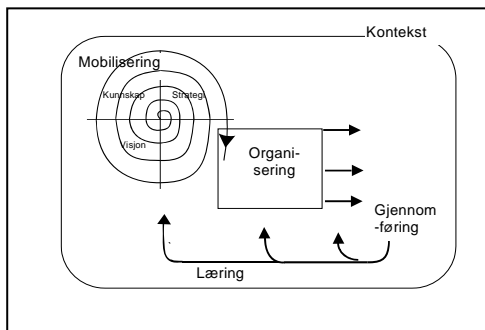


Den viktigaste oppgåva i starten er å identifisere kven som har interesser i saka for å få dei med i prosessen. Drivkrafta i slike prosessar kjem ofte av at nokre interessantar observerer korleis stoda er og dreg i gang eit initiativ for å gjere noko med det. Eller eit initiativ om planlegging og retningslinjer kjem utanfrå som del av søknad om finansiering av eit tiltak. Det må altså kome eit ”mulighetens øyeblikk” eller avbrekk i gjeldande maktrelasjon for at folk blir oppmuntra til å forstå at dei må tenkje over kva dei gjer, at dei treng å samarbeide med ulike folk og setje i gang nytenkande prosessar. Healey, 1997:270 syner til Bryson and Crosby (1992) som har påvist at det ofte er ein kritisk ressurs i denne fasen at nokon har kapasitet til å lese situasjonen og utnytte denne til eit reelt potensiale for endring. Slike aktivatorar treng ikkje nødvendigvis vere i formelle leiarposisjonar.

Viktige moment i denne tenkemåten (Healey, 1997:29):

- all form for kunnskap er sosiale konstruksjonar, og kunnskap innan forskning og teknikk er ikkje så forskjellig frå den som kjem frå ”sunn fornuft” som desse miljøa har hevda
- utvikling og kommunikasjon av kunnskap og erfaring tek mange former frå rasjonell, systematisk analyse til historieforteljing og utsegn uttrykt i ord, bilete og lyd
- menneska kjem ikkje fram til sine haldningar og synspunkt uavhengig av den sosiale konteksten og den interaksjonen som ligg til grunn for resultatet
- folk har ulike interesser og forventningar i sitt daglege liv. Maktrelasjonar dominerer ikkje berre i fordeling av materielle goder, men også i tatt-for-gitt-haldningar til deltakarar i politiske prosessar
- alle som er interessantar i eit plantema må mobiliserast i prosessar for å sikre eigarskap til og forståing for kva som ligg bak strategiane og resultatet
- slik organisering av planarbeid leier frå konkurrerande interesser og dragkampar til samarbeidande konsensusbygging og kan slik oppmuntre til koordinering av aktørane sine aktivitetar i felles retning – til bygging av felles kulturar
- på denne måten kan planlegginga bli dynamisk gjennom at nye sosiale relasjonar legg grunnlag for endring av praksis etterkvart som nye utfordringar oppstår .

Retninga i planleggingstradisjonen denne tenkinga har ført til blir kalla argumentativ, kommunikativ eller tolkande (interpretive) planteori.



***Utviklingsvariablar i dynamiske regionar etter Amdam. R 1997:39***

I den seinare tida i Norge er det gryande merksemd for fordelane ved kommunikative planprosessar og at dei som planlegginga gjeld må involverast. Særleg har miljøet ved Møreforsking/Høgskulen i Volda sitt arbeid med mobiliserande planlegging etter *dugnadsmetoden* hatt mykje å seie for denne utviklinga (Amdam og Amdam, 2000).

Det vitskapsteoretiske grunnlaget for metoden er mellom anna Habermas sine teser om open og tvangsfri diskurs (den ideelle samtalen) der det er maktlikevekt og grunngevingstvang mellom partane. Målet er at dei beste argumenta skal vinne fram og skape konsensus. Saman med offentlegheit skal dette gi politisk legitimering.

Dugnadsmetoden er ein av fleire aktuelle metodar for å bygge arenaer og mobilisere aktørar i lokalsamfunn til å påverke framtida i sin kommune eller region. Metoden er utvikla gjennom mange års praktisk rettleiingsarbeid med bygdeutvikling og regionalt utviklingsarbeid, samt forskning på kva som kjenneteiknar dynamiske regionar. I innleiande fase av planarbeidet er det brei mobilisering på tvers av alle skiljelinjer for å få fram sterke og svake sider, truslar og mulegheiter. Deltakarane skal sjølve få fram og prioritere dei viktigaste innsatsområda og finne fram til eit felles bilete av utviklingstrekk og utfordringane. Her er prosessen like viktig som resultatet, og design av prosessen er avhengig av den lokale konteksten og kva som er målet med planen. Deltakarane arbeider seg gradvis fram til eit handlingsdokument. Metoden er dynamisk både fordi den bygger arena i eit aktorbilde som ofte er sektorisert og segmentert, og fordi evaluering og læringsløyfer er viktig del av opplegget.

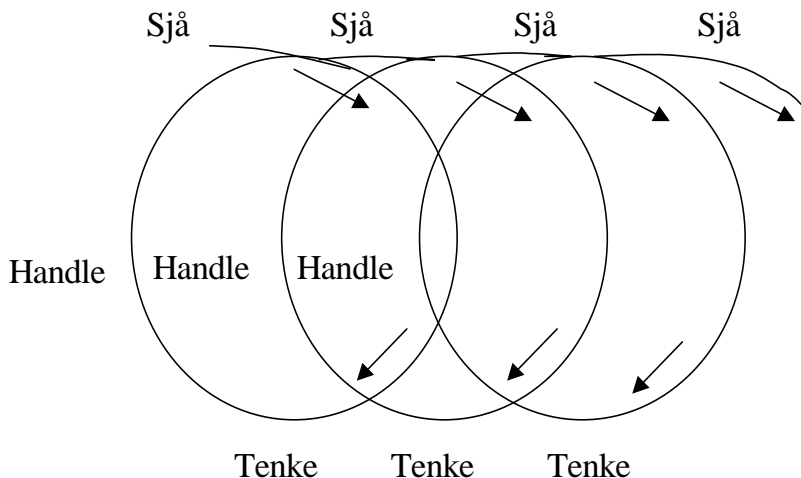
### ***Aksjonsforskning***

Etter mitt syn har også forskingsmiljøa valet mellom å vere ein indirekte eller direkte ressurs for lokalsamfunna. Ved å ta rolla som observatøren som samlar inn data og tolkar desse, vil lokalsamfunnet få kunnskapar dei kan bruke i sin eigen prosess. Men det finst ein annan veg.

Aksjonsforskninga har i seinare tid fått ein renessanse etter å vore i miskreditt ein periode fordi det var forbunde med radikal politisk aktivitet på 60- og 70-talet (Stringer, 1996:9). Ein grunnleggjande premis for aksjonsforskninga er å gå inn i problema til ei gruppe, eit lokalsamfunn eller ein organisasjon for å assistere folk i å forstå og gjere noko med utfordringane sine. Ved å plukke ”stakeholders” eller eigarar av problema til å vere aktive i utforskinga av gode løysingar, vil ein mobilisere kunnskapar og erfaring både frå profesjonelle og ”lekfolk” inn mot problemløysinga. Forskaren si rolle er å vere katalysator, stimulere folk til endring, bringe inn relevant teori og begrepsapparat og stå for teoretisering knytt til konteksten. Essensen i arbeidet er prosessen – måten denne er gjort på – heller enn oppnådde resultat.

*”Community-based action research results not only in a collective vision but also in a sense of community. It operates at the intellectual level as well as at social, cultural, political, and emotional levels”. (Stringer, 1996:10)*

Stringer argumenterer for ei desentralisert og deltakande forskning fordi den er meir demokratisk og maktstyrkande (empowering). Slik forskning erkjenner at kunnskapen om lokale forhold sit lokalt – også nøklane til gode løysingar. Formell makt i organisasjonar eller formell kunnskap er ikkje alltid eigna for operasjonalisering i lokal kontekst. Stringer ser føre seg aksjonsforskning som ein spiral der forskaren vekslar mellom å sjå, tenke og handle.



*Aksjonsforskninga sin interaksjonsspiral (Stringer 1996:17)*

## **Metodeval i kollektiv rettleiing**

Eg har i min praksis som planleggar og rettleiar for lokalsamfunn prøvd ut fleire ulike metodar for å drive fram prosessar i lokalsamfunn. Det finst etter mi røynsle ikkje nokon metode som er ”rettare” enn andre. Val av metode må gjerast på grunnlag av ein konkret analyse av kva som er målet. Dette arbeidet må gjerast saman med initiativtakarane – dei lokale ”stakeholders”. Deretter kan ein utforme ein prosess som høver til føremålet. Det må likevel ligge ei grunnleggjande haldning i botnen – at folk i lokalsamfunna er dei som best veit kor skoen trykkjer og sjølve er best istand til å stake ut vegen framover. Men dei treng ofte profesjonell hjelp med tilrettelegging av prosessen og ein katalysator utanfrå. Eit anna moment i dette er at mange blir tunblinde. Med det meiner eg at ein ikkje ser ressursane rundt seg og dermed ikkje ser korleis dei kan nyttast.

Nokre døme på aktuelle metodar for å arbeide med utvikling i lokalsamfunn:

### ***Framtidsverkstad.***

Metoden Framtidsverkstad er utvikla av den tyske framtidsforskaren Robert Jungk i slutten av 50-årene i Tyskland (Jungk, 1989). Han ville fornye demokratiet og gje “demos” (folket) ein sjanse til å ta del i den politiske prosessen på ein meir intensiv og fantasifull måte. Metoden spreidde seg i løpet av 70- og 80-åra til Danmark og seinare til Noreg og Sverige. I Danmark tok nokon fatt i problemet med at arbeidslause lærarar verka makteslause i sin situasjon.

Metoden kom hit til Noreg på byrjinga av 90-talet gjennom Aetat og vart spesielt brukt i det kvinneretta arbeidet. Metoden har etterkvart spreidd seg til mange miljø og er til dømes ofte brukt der ein ønskjer å vitalisera bydelar/grender, skape nettverk, bygge opp lokal sjølvtilitt og planlegga prosjekt.

Framtidsverkstaden er ein demokratisk arbeidsmåte der deltakarane sjølve formulerer idear, gjer prioriteringar og set ideane ut i handling. Alle har noko viktig å seie, alle har ressursar som kan nyttast, og alle lærer av kvarandre. Prosessleiarane i verkstaden legg til rette gjennom speleregler, rammer, tidsbruk og verkemidlar. Det krevst ingen forkunnskapar for deltakarane.

Ein første lekk i opplegget er ofte eit informasjonsmøte for dei potensielle deltakarane. Føremålet med dette er å senke terskelen for

deltaking. Det er mange menneske som kvier seg for å gå inn i situasjonar dei føler dei ikkje har kontroll over. I dette møtet blir ein også samde om målet for verkstaden.

Den eigentlege verkstaden bør gå over eit par dagar – gjerne tre dagar når ein har med ”tunge”, individuelle problemstillingar å gjere som til dømes arbeidsløyse. I bygdeutviklingsprosessar får ein gjort mykje på ein ettermiddag og ei dagsøkt.

Framtidsverkstaden har tre fasar:

Kritikkfasen – her skal alt det negative på bordet som er relatert til målet for prosessen.

Fantasifasen – i denne fasen arbeider vi med å snu det negative frå førre fase til ressursar og konsentrerer oss om muligheiter for framtida. I denne fasen nyttar ein ulike verkemiddel til å få fram det kreative, og deltakarane i verkstaden har det moro samstundes som dei i realiteten jobbar aktivt med tema.

Handlingsfasen (verkeleggjeringsfasen) – i denne fasen arbeider deltakarane seg gradvis fram til ei prioritering av handlingar som skal føre til målet. Dersom dette er ein individuelt retta verkstad (t.d. for arbeidslause), skal deltakarane forlate verkstaden med ein konkret individuell handlingsplan – på kort sikt (i morgon) og litt lenger sikt – t.d. 1 år. For meir kollektive prosessar skal verkstaden ende ut i ein handlingsplan – gjerne med førebels organisering og ansvarlege.

Det skal skrivast referat i form av verkstadavis der alt som blir utarbeidd blir skrive ned. Det er ofte slik at idear som kjem opp i ein slik kreativ prosess må modnast og kan realiserast på noko lenger sikt.

Eit viktig poeng med Framtidsverkstaden er at ein brukar nok tid til å kome skikkeleg inn i dei ulike fasane slik at arbeidet ikkje blir overflatisk og ”berre ein happening”.

### ***Søkekonferanse eller visjonskonferanse***

Felles for desse er at ein skapar ein regissert møteplass for interessentar i ei sak og gjennom dialog utvekslar og utviklar idéar til løysingar (eks Future Search, Open Space, World Café – eller Kafevert-metoden på norsk).

Føremålet med slike framtidskonferansar er å trekke opp strategiske utviklingslinjer, utforme realistiske handlingsplanar og konkrete tiltak for å setje ideane ut i livet. Ein må alltid ta omsyn til rammene som gjeld for

den aktuelle organisasjonen eller lokalsamfunnet – eks lovverk, økonomi, overordna planverk, mv.

Arbeidsforma er ein variant til det som i faglitteraturen blir omtala som Search-konferansar, Real-Time Strategic Change eller Large Scale Interactive Events (dialogkonferansar). Her er det altså snakk om relativt store forsamlingar av menneske – t.d. eit mobiliseringsmøte for å få i gang omstillingsarbeid i ein industrikommune eller oppstart av ein kommuneplanprosess / anna større planprosess.

For å vite kor vi vil, må vi vite kor vi står. Då må vi saman skildre notida og kvar vi står sett i høve til utfordringane. Det er eit viktig moment i denne metoden å fokusere på erfaringar, spesielt suksesshendingane. Då kan det vere lettare å identifisere samanhengar og utviklingspotensiale.

Dei tre tidskomponentane fortid, notid og framtid utgjer altså grunnstrukturen i framtidskonferansen. Klarer vi å få deltakarane i prosessen til å få ei felles oppfatning om desse tre, vil vi få fram eit heilskapsperspektiv som gjer det lettare å stake ut strategiar for å kome dit ein vil.

### ***KPL – Kreativ Problem Løysing***

Denne metoden kan eigne seg der det er eit definert problem som må ryddast av vegen for å kome vidare i ein utviklingsprosess. Dette er ein svært strukturert metode der deltakarane har sine tildelte roller – som kan gå på omgang. Ein må definere ein eigar av problemet (PE) som skal løysast. Denne er ein annan person enn prosessleiaren (PL). PL skal sørge for framdrift i prosessen og at alle held seg til rollene sine. Resten av deltakarane er ”gode hjelparar” som er fullstendig uansvarlege for ideane sine. Deira rolle er å få på bordet flest moglege løysingar på problemet. Då må problemeigaren først skildre problemet, og ”dei gode hjelparane” må spørje inntil dei meiner dei har nok opplysningar. Undervegs i prosessen syner det seg ofte at det er behov for å reformulere problemet. Dette er også ei oppgåve for hjelparane.

KLP har, som dei fleste andre fornuftige prosessar, ein opne- og ein lukkefase. I opnefasen er det fritt fram for idear og løysingar. I lukkefasen skal ideane vurderast og prioriterast. Dette er ofte det kritiske punktet i alle slike prosessar, og det er her skiljet går for om vi berre får ein ”happening” eller om prosessen leier vidare fram til konkret handling.

## ***REAL***

REAL står for Rural Entrepreneurship through Action Learning og er ei heilskapleg tilnærming til utvikling av entreprenørskap i lokalsamfunn som bygger på aksjonslæringsprinsippa.<sup>1</sup> REAL-pedagogikken bygger på 4 viktige prinsipp:

Klære læringsmål

Gjennomføring bygd på eigenaktivitet i grupper eller individuelt, der alt skal munne ut i presentasjon i ei eller anna form.

Tid til refleksjon over det ein har gjort eller lært gjennom samtale, diskusjon eller logg. Kva overføringsverdi har det vi har lært til det verkelege livet.

Utprøving av kunnskapane i ei eller anna form for prosjekt eller aktivitet.

Metoden blir etterkvart nytta for elevar på alle klassesteg i grunnskule og vidaregåande skule i Sogn og Fjordane. "Entreprenørskap i skule og lokalsamfunn" bygger på denne pedagogikken og inneheld tre modular – skule, lokalsamfunn og etablering.

Lokalsamfunnsmodulen "På skattejakt i Bygde-Noreg" har eg hatt hovudansvaret for å utvikle. Kursnamnet siktar til at det ligg unytta ressursar i bygdene våre i naturen og kulturarven. Altfor ofte er vi heimeblinde og ser ikkje verdiane i det som er rundt oss til dagleg. Det er fleire nivå i eit løp for å gjere desse ressursane om til tilleggsnæring eller heiltidsnæring for folk på bygdene.

Sjå og setje pris på ressursane

Lære om korleis dei kan nyttast

Etablering av tiltak/verksemd som tek i bruk ressursane

## **Konflikt i lokalsamfunn**

Korleis jobbar vi med rettleiing for eit lokalsamfunn der konflikt er tilstanden og utvikling er målet? Ofte vil bruk eller vern av naturressursar vere døme på slike konfliktsaker. Vi har mange døme på slike konflikhtar eks mellom vernestyresmaktene og grunneigarar / bygdelag / kommunar. Det er for tida eit prosjekt i Sogn og Fjordane som prøver ut nettopp kreative prosessar med oppfølging for å

---

<sup>1</sup> REAL er omtala i eigen artikkel og blir berre teke med her for samanhengen si skuld.

førebygge slike konflikter. Prosjektet heiter ”Naturbruksprosjektet”<sup>2</sup> og Framtidsverkstad og REAL er metodar som er brukte i prosjektet.

Det kan også oppstå konflikt mellom innbyggerane i eit lokalsamfunn sine opparbeidde rettar til fri ferdsel og bruk av naturressursane – allemannsretten – og grunneigarane sine interesser i å utnytte ressursane til inntekt på bruket. Laksefiske kan til dømes vere ein avslappande friluft- og fritidsaktivitet for innbyggerane, men også eit produkt i ein naturbasert turismestrategi (Wollan 1999:56). I følge Wollan kan det som er til gagn for reiselivet også ofte vere til gagn for innbyggerane og omvendt. Det kan sjølvstøtt også vere konfliktfylt. Det er grunn til å tru at involverande planleggings- og beslutningsprosessar er avgjerande om ein lakkast med å skape vinn-vinn situasjonar.

### Litteraturliste:

Amdam, Jørgen og Roar Amdam, *Kommunikativ planlegging. Regional planlegging som reiskap for organisasjons- og samfunnsutvikling*, Oslo. Det Norske Samlaget, 2000

Healey, Patsy, *Collaborative Planning – Shaping Places in Fragmented Societies*, Macmillan Press Ltd, Houndmills, Basingstoke, Hampshire and London, 1997

Jungk, Robert og Norbert Müllert: *Håndbog i fremtidsværksteder*. Politisk Revy. København, 1989

Stringer, Ernest T., *Action Research: A handbook for practitioners*, Sage, London, 199

Wollan, Gjermund, *Kultur, turisme og samfunn. Kultur som romlig produksjonsfaktor i det posttradisjonelle samfunn. Om grunnlaget for heritage turismens framvekst*. Dr. philos avhandling i geografi, Nord-Trøndelagsforskning, NTF-fagserie 1999:1, 1999

---

<sup>2</sup> Fylkesmannen i Sogn og Fjordane har prosjektansvar og -leiing



## Bokmelding:

### Jan-Olav Henriksen: *Menneskesyn. Arv og aktualitet.* Gyldendal 2005

#### *Meldt av Grethe Hammer Strømmen*

I rettleiing er menneskesyn sentralt, mellom anna i forhold til korleis rettleiar ser på vegsøklar og vegsøklar sine spørsmålsstillingar. Til dømes: Kva syn har rettleiar på i kva grad vegsøklar kan ta styring over eige liv og gjere noko aktivt med sine problemstillingar? Som rettleiar kan ein bli utfordra dersom ein har eit menneskesyn som bryt med vegsøklar si tenking om seg sjølv og sine muligheter til å gjere noko med sin situasjon. Ei anna utfordring er dersom vegsøklar sitt syn på andre menneske er mykje ulikt rettleiar sitt grunnsyn. Det er ulike utgåver av slik tenking rundt mennesket Henriksen tar opp i si bok.

Henriksen tar lesaren med gjennom den vestlege idehistorien sine tradisjonar om kva eit menneske er, og om mennesket er fritt og fornuftig - eller ikkje. Lesaren blir presentert for ulike menneskesyn slik det blir oppfatta av ulike tenkjarar frå Sokrates i antikken, framover mot kristendomen og humanismen sitt syn på mennesket. I moderne tid blir synet på mennesket stadig utfordra og endra av dei nye naturvitskapane og av ulike hendingar i reformasjonsårhundret. Her skjer det også ei utvikling frå å forstå mennesket som eit kollektivt vesen til ei forståing som fokuserer på menneske som enkeltindivid.

I utviklinga av naturvitskapane og psykologien som fag, blir humanismen utfordra og kritisert av Darwin, Freud og Nietzsche. Dei meiner høvesvis at mennesket sin åtferd primært er eit resultat av våre gener (naturleg utvalg), drifter (underbevisstheit) eller feighet (flokkmoral), og at vi som menneske ikkje har nokon særleg fridom til å velje, slik til dømes eksistensialismen hevdar.

Dermed har Henriksen presentert dei to ulike perspektiva som er så sentrale i vår vestlege tenking om mennesket: Den kristen-humanistiske tradisjonen som ser på mennesket som noko stort og særlege. Ut frå sin frie vilje og fornuft kan mennesket ta styring i eige liv. Det andre perspektivet er det mekanistisk-naturalistiske menneskesynet. I følge dette synet er mennesket underlagt dei same lover som resten av naturen.

Dermed er mennesket bunde og ikkje fritt. Denne siste retninga kallar Henriksen for anti-humanistisk.

Henriksen syner det gamle tankegodset sin aktualitet i vår tid og i vår samanheng. Vi kjem ikkje utanom idehistorien i desse spørsmåla, og det dei gamle tenkjarane tenkte er forbausande moderne og aktuelt i vår tid.

Henriksen er opptatt av å syne til kvinner si tenking. Han tek både med eit eige kapittel om feministisk menneskesyn, og refererer til ein av dei fremste etiske tenkjarane i vår tid, Martha Nussbaum. Det er spennande og viktig at Henriksen tek med dette. Samtidig er alle tenkjarane frå Sokrates og fram til vår tid som er presentert i boka, menn. Heilt tilbake til antikken finn vi kvinnelege tenkjarar. Det hadde vore flott om Henriksen hadde nyansert dette ved å trekkje kvinner si stemme med frå starten av boka.

Til dømes hadde Hildegard von Bingen vore ein spennande tenkjar å få presentert, mellom anna på grunn av hennar syn på mann og kvinne og samspelet mellom kjønna. Dette har absolutt noko med menneskesyn å gjere. Likeeins er Simone de Beauvoir ein aktuell filosof innan eksistensialismen.

Eit anna viktig poeng hos Henriksen er å vise til ulike ikkje-vestlege retningar som buddhisme, hinduisme og islam sine syn på kva eit menneske er. Dette er ei kort framstilling, og kan ikkje yte desse retningane full rettferd. Likevel vil det nok for mange lesarar vere enten ein grei repetisjon eller ei ny erfaring å få eit innblikk i kva andre kulturar, som vi i samfunnet vårt har tett innpå oss, tenkjer om mennesket. I takt med auka migrasjon vil det verte stadig viktigare å ha forståing for dette.

I introduksjonskapittelet kjem Henriksen med nokre spørsmål til lesaren: *"Det viktigste i arbeidet med stoffet i denne boken er å spørre seg i møtet med de enkelte posisjonene og synsmåtene: Hva mister vi, dersom vi ikke tenker om mennesket ut fra dette perspektivet? Hva vil alternativet til å tenke slik være? Ved å spørre slik blir vi bedre i stand til å forstå hvordan det vi har arvet av tanker om mennesket fra idehistorien, også gir oss mulighet for å formulere aktuelle tanker om hva som er viktigst ved å være menneske i dag."*

Ulike retningar prøver å seie noko om mennesket, og nettopp dette spørsmålet; kva misser vi om vi ikkje ser på mennesket i det aktuelle perspektivet, kan vere ei utfordring i høve til vår toleranse overfor dei som tenkjer annleis om mennesket enn vi gjer sjølve.

Henriksen er grundig i sine presentasjonar. Likevel saknar eg ein definisjon på kva eit menneskesyn er og kva som er komponentane i eit menneskesyn.

Alt i alt er boka svært aktuell for rettleiarar og andre som ønskjer å få meir innsikt i ulike menneskesyn. Det er etter mitt syn ikkje nødvendig å lese boka frå perm til perm, då ikkje alt er like relevant i ein kvar situasjon vi som fagpersonar står i. Men den er godt eigna både som oppslagsbok om ein lurar på kva menneskesynet er i ulike retningar og tradisjonar, og ei grundig innføring i vestleg tenking si menneskeforståing og syn på kva eit menneske er.

# Bokmelding

## Roar C.Pettersen og Jon A. Løkke: Veiledning i praksis, grunnleggende ferdigheter, Universitetsforlaget 2004

### *Meldt av Bjørg Schei*

*Bjørg Schei er 1.amanuensis ved Høgskulen i Sogn og Fjordane, avd. helsefag. Hun har geriatri som fagfelt, spesielt området demens, og har også skrevet og forsket innen emnet. Bjørg Schei har lang erfaring som veileder for hovedfagsstudenter og utviklingsprosjekter i helsevesenet.*

*Veiledning er for henne et redskap til å heve kvaliteten i pasientbehandlingen.*

Veiledning er blitt en del av hverdagen for mange yrkes- og profesjonsutøvere samt innen skole- og utdanning. Dette verktøyet brukes for å bli en bedre yrkesutøver! Mange virksomheter har veiledning som et prioritert virkemiddel i organisasjonens planer og styringsdokumenter. Noen har formalisert veiledningsutdanning, andre organisasjoner er uten veiledningskompetanse eller lite tilgang på kompetente veiledere. Men vil gjerne ha veiledning inn som et fast element.

Boka inndelt i to deler. Del en i boken handler det om veiledning og ulike perspektiver på veiledning. I del to omhandles praktiske ferdigheter. Boken skal være en innføring i veiledningens ferdigheter. Dette definerer de som a) å kunne anvende og mestre ulike veiledningsteknikker og veiledningsmetoder, og b) å kunne tilpasse teknikker/metoder i forhold til ulike veiledningsstrategier. Strategi definerer de til å være å vurdere og tilpasse handlinger, intervensjoner og tiltak til den situasjonsavhengige faktorer og omgivelser.

I den første delen av boka beskrives veiledning forholdsvis grundig, hva veiledning kan være og i hvilke sammenhenger veiledning kan brukes. En pedagogisk veiledningsmodell presenteres. Erfaringsbasert teori beskrives i kapittel to. Nyttig og god beskrivelse, som gir gode muligheter for læring. Nyttig for fagpersoner i praksis, og andre som starter veiledning ut fra et ”praksisståsted”. Forfatterne forklarer godt om indirekte veiledning, ulemper og fordeler. De viser til en induktiv tilnærming og viser ”læringstrappa”. En nyttig og anskuelig modell. Det

bli vist til Kolbs lærings sirkel og denne er en nyttig overgang til del to av boka.

Boken gir en god oversikt over ulike veiledningsteorier og –tradisjoner. Her blir også atferdsorientert veiledning presentert. Denne er basert på atferdsteorier. Dette perspektivet er svært omstridt i enkelte fagmiljøer, og bør brukes med stort skjønn. Faren ligger i drilling uten læring. I denne boken gir den et nyttig utgangspunkt.

Kapittel seks ”Veiledningens økologi – individuell utvikling og organisatorisk tilpasning” er et lesverdige kapittel. Pettersen og Løkke sin diskusjon om hva som fremmer og hemmer veiledning som virksomhet er meget nyttig. Blant annet poengterer de at individuell heving av veiledningskompetanse, uten organisatorisk tilpasning, er et farefullt prosjekt.

I den andre delen av boka beskrives ulike grunnleggende veiledningsferdigheter som inngår i en basiskompetanse i veiledning. De legger her primært vekt på den enkelte sekvens eller veiledningstime. Her brukes mange symboler/ikoner, for mange etter min smak. Men rett skal være rett, det kan gi nybegynnere klare meldinger om hva skjer nå, og hvor de er. De presenterer også ulike øvelser, primært for trening og utprøving i gruppe.

Boken gir seg ut for å føre en inn i veiledningens ferdigheter, og det gjør den. Ulike veiledningsstrategier inngår i boka, eks. supervisjonsorientert veiledning, løsningsorientert veiledning og handlingsorientert veiledning. Del to er tro mot del en. I del to vises eksempler som refereres til i det teoretiske fundament i del en. Boken anbefales for lesere som vil sette seg inn i og lære om veiledning.

# Bokmelding

## Inger Ulleberg: Kommunikasjon og veiledning, Universitetsforlaget 2004<sup>1</sup>

### *Meldt av Gry Bruland Vråle*

*Gry Bruland Vråle er psykiatrisk sykepleier/høgskolelektor, og er studieleder ved videreutdanningene Teori og metode i faglig veiledning og Psykisk helsearbeid ved Diakonhjemmets høgskole. Hun har lang erfaring som veilder og som veileder på veiledning. Har publisert artikler og bøker innen veiledning og selvmordsproblematikk.*

Inger Ulleberg er lærerutdannet spesialpedagog og cand. polit. fra Universitetet i Oslo. Hun har arbeidet som lærer i ulike skoleslag. Hun har erfaring fra veiledning i ulike sammenhenger, både innen pedagogisk virksomhet og fra helse- og sosialsektoren. Denne anmeldelsen er skrevet av en som vet litt om Bateson og mye om kommunikasjon og yrkesfaglig veiledning.

Forfatteren sier i bokas innledning at hun vil vise hvordan Gregory Batesons teori kan ha betydning når det gjelder å forstå situasjoner i en profesjonell sammenheng og da særlig innen veiledningspraksis. Forfatteren gir oss en god og informativ introduksjon til Batesons anliggender i bokas første del. I andre del gir hun en innføring i Batesons kommunikasjonsteori anvendt i veiledning.

Boka består av to hoveddeler. Første del handler om kommunikasjon og er en gjennomgang av sentrale begreper i Batesons kommunikasjonsteori. Tema som relasjoner, kontekst, analog og digital kommunikasjon, metakommunikasjon, læring og historier blir klargjort teoretisk. I tillegg viser Ulleberg til eksempler både fra dagligliv og yrkesfaglige sammenhenger. Eksemplene bidrar til forståelse og er i tillegg morsomme å lese.

Når folk står fast, enten det er elever eller pasienter, kolleger eller studenter eller det er oss selv, kan kontekstbegrepet gi oss ideer. Kan vi undersøke i hvilken kontekst vi forstått fenomenet eller problemet i? Slike standpunkter og spørsmål stiller Ulleberg, i tråd med Bateson.

---

<sup>1</sup> Bokmeldinga har vore trykt i *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, nr 3/2004. Attgjewe med løyve frå redaktør Bengt Karlsson og Gry Bruland Vråle.

Boka gir en innføring i hvordan vår erkjennelse og tenkning kan påvirke vår oppfattelse av virkeligheten, noe som er et anliggende for Bateson, ifølge Ulleberg. Denne delen av boken har et smalt perspektiv når det gjelder kommunikasjon. Ulleberg bruker perspektivet til utdyping av en teori og legger frem mye spennende fagstoff og gir eksempler til ettertanke.

Bokas andre del er viet tema veiledning. Ulleberg gir en innføring i sentrale aspekter ved yrkesfaglig veiledning. Denne delen av boka har en fortellende form med mange eksempler som klargjør yrkesfaglig veiledning belyst ut fra Batesons kommunikasjonsteori.

Det å drive med veiledning er i bunn og grunn å metateoretisere, hevder forfatteren innledningsvis. Hun leder oss gjennom det å starte en veiledningsgruppe. Ulleberg vektlegger det å innhente informasjon om forventninger og kontekst for å klargjøre en felles forståelse av den virkeligheten veiledningen forholder seg til. Deretter gjennomgår hun ulike arbeidsformer i yrkesfaglig veiledning. Tema som åpning og avklaring og å få fram tema, samt det å strukturere samtalen, er innholdskomponenter i denne delen. Reflekterende team som struktur og presentasjon av noen ideer bak denne strukturen, gir refleksjoner til hvordan man som veileder kan forholde seg. I tråd med Batesons teori; *En forskjell som gjør en forskjell*, viser forfatteren til at man i veiledning bør gjøre samtalen sånn passe uvanlig slik at folk kan få inspirasjon til å tenke nye tanker og gå nye veier. Blir det for vanlig eller uvanlig vil lite skje.

Bruk av tegning som et redskap for å skaffe seg selv et oversiktskart - et metaperspektiv - er tydeligvis en arbeidsform Ulleberg selv anvender. I en del av boka som omhandler dilemmaer en veileder kan møte, knyttet til kontekst for veiledning, viser hun ved en enkel skisse hvordan veileder kan sitte med en type forventning: å samtale slik at den som søker veiledning selv kan finne løsninger, mens veiledningsgruppen sitter med en annen type forventning: ønske om opplæring fra en ekspert. I et kapittel Ulleberg omtaler som «Det analoge nivået og veiledning», viser hun hvordan et skifte i perspektiv og det å bruke hjelpemidler som videobånd, kan fange opp den analoge kommunikasjonen. Avslutningsvis har den delen som omhandler veiledning, to korte tema. Ett om evaluering og ett om anbefalte holdninger som veileder.

Inger Ullebergs bok, «Kommunikasjon og veiledning» har et utdypende perspektiv der forfatteren holder fast ved ett teoretisk perspektiv på

kommunikasjon og veiledning. Forfatteren har et godt språk og anvender sin forståelse i gode og gjenkjennelige eksempler. Det gjør boka lettlest og troverdig. Som anmelder vil jeg hevde at teorien Ulleberg presenterer lar seg anvende i praksis. Den er gjenkjennelig og sånn passe uvanlig og vanlig på en og samme tid. For denne leseren gir den en utvidet virkelighetsforståelse av kommunikasjon og veiledning.

Boka har mange eksempler med navngitte aktører, som Kari, Ellen og lignende. Dette bekrefter Ullebergs fortellende form. Samtidig kan man miste litt oversikten i et forholdsvis rikt persongalleri. Kanskje ville noen færre gjentatte eksempler, gitt boka mer sammenheng. Boka siste punkt om anbefalte holdninger synes unødvendig og fremstår som et vedlegg. Hele boka preges imidlertid av anbefalingsverdige holdninger som forståelse, bekreftelse og åpenhet.

Boka kan anbefales for de som ønsker å sette seg inn i og reflektere over Gregory Batesons teori og hvordan den kan anvendes i kommunikasjon og veiledning. Den anbefales for veiledere og for studenter i veilederutdanninger, for noen som fordypningslitteratur, for andre som pensum.



# Program

## Rettleiingskonferansen 2004

- 09.30 – 09.45 "Rettleiing - eit musikalsk innspel" v/ Dag Skram  
Opning v/ dekan Eva Marie Halvorsen
- 09.45 – 11.30 Skjulte ressursar. Bruk av grupper i rettleiing v/ Ken Heap
- 12.30 – 13.30 Ken Heap held fram
- 13.30 – 13.45 Om Rettleiarnettverket i Sogn og Fjordane
- 14.15 – 16.00 Parallellsesjonar:
- A Ulike arbeidsmåtar i grupperettleiing v/ Ken Heap  
"Vildanden" i eit rettleiingssperspektiv.
  - B Kan dramatiske verk gi nye innfallsvinklar på rettleiing?  
v/ Henriette Harbitz.
  - C Improvisasjon og kreative prosessar v/ Eivind Rogne.

**Ken Heap** er engelsk, norsktalande og bur i Danmark. Han har mangeårig praksis frå m.a. familierådgeving, barnevern, flyktningarbeid og eldre. Han har skriva mange bøker som er omsett til ei rekkje europeiske språk. Den nyaste boka er *Skjulte ressursar. Om veiledning av grupper* som han har skriva saman med kona Susanne Bang. Han vil ha grupperettleiing som tema både i hovudsesjonen og i parallellsesjonen. Parallellsesjonen vil vere praktisk retta.

**Henriette Harbitz** har hovudfag i teatervitenskap og arbeider som høyskolelektor i drama (1960) ved Avdeling for lærarutdanning og idrett ved HSF. Ho har dramapedagogisk erfaring fra folkehøgskole og vidaregåande skule, og har arbeidd som amatørteaterinstruktør med folk i alle aldersgrupper. Sesjonen er ei praktisk øving i å ta ulike perspektiv med utgangspunkt i Henrik Ibsens verk "Vildanden".

**Eivind Rogne** er dramalærer og tilsett ved Avdeling for lærarutdanning og idrett ved HSF, der han arbeider med grunn- og vidareutdanning på førskulelærarstudiet. I sesjonen vil deltakarane arbeide med improvisasjon og kreativer prosessar.

# Stemningsrapport frå Rettleiarkonferansen 2004

## *Stig Årdal*

Rettleiarkonferansen blir arrangert av Rettleiarnettverket i Sogn og Fjordane. Sentrale stikkord for verksemda til nettverket er kompetanseutvikling og utveksling av nye idear og tankar. Rettleiarnettverket skal framstå som ein tverrfagleg møteplass for institusjonar og personar som i ei eller anna form arbeider med rettleiing. Den årlege rettleiarkonferansen er ein av pilarane i nettverket.

I år som i fjor blei Rettleiarkonferansen - den fjerde i rekkja - avvikla ved Førde Kyrkjetun. Lokala har vist seg som ein dugande stad for slike arrangement, med godt tilrettelagde konferansesalar og fasilitetar.

Oppmøtet tyder på at ein langt på veg er i ferd med å nå måla til nettverket. Eit blick på deltakarlista viser at det mellom dei om 90 deltakarane var representantar frå mange ulike yrkesgrupper og fagfelt – noko som også strekar under at det i ”feltet” er eit behov for slike tilbod.

## **Ken Heap**

Rettleiarnettverket er stolte over å kunne presentere Ken Heap som årets hovudforedragshaldar. Heap er, som han sjølv uttrykte det – ein norsktalande engelskmann som bur i Danmark. Han har gjeve ut fleire lærebøker. Den nyaste heiter Skjulte ressurser. Om veiledning av grupper, som han har skrive saman med kona Susanne Bang. Han har erfaring frå mellom anna familierådgeving, barnevern, flyktningarbeid og arbeid med eldre, og har i sitt arbeid jobba i forhold til ulike typar vold, sjølv mord og barnemishandling. Heap har også jobba med utdanning av sosialarbeidarar. Med sine 50-årige erfaring med rettleiing høyrer han med til den første generasjonen som utvikla fagfeltet i moderne tid.

## ***Grupperettleiing***

I introduksjonen til foredraget sitt la Ken Heap vekt på at det har vore store endringar i kva som blir lagt i omgrepet rettleiing. Tidlegare var det få som fekk tilbod om rettleiing. Det var mest dei betre stilte med

kunnskap og ressursar som kunne nytte seg av noko slikt. I dag vil mange faggrupper i Europa rekne dette som noko sjølv sagt. Rettleiing er i dag mykje meir omfattande og har eit vesentleg større nedslagsfelt enn tidlegare. I dei siste åra har det vore ei endring frå å sjå på rettleiing som einvegs prosess til å sjå det i lys av grupperettleiing. Heap strekar under at det ved å flytte fokus frå individ til grupperettleiing skjer eit radikalt skifte i måte å arbeide på. Summen av ressursane i ei gruppe representerar ein evne til kommunikasjon og oppleving av identitet, noko som også utløysar ein felles måte å tenkje på i høve til å kome seg vidare. Kvar gruppe er såleis ein ”brønn” av kunnskap, idear, livserfaringar og assosiasjonar. Det ligg såleis eit stort ansvar på rettleiar for få desse ressursane fram.

Og det er nettopp dette som er hovudbodskapen til Ken Heap – korleis få fram og gjere seg nytte av dei samla ressursane i ei gruppe – og gjennom dette aktivisere deltakarane? Korleis skal rettleiaren unngå å bli fanga i ein einsidig dialog? Her presenterte han ulike metodar og teknikkar for å få dette til.

### ***Poengtert formidling***

Bodskapen blir ikkje presentert med store faktar og høgt tempo – noko som ofte kanskje blir oppfatta som naudsynt for bli lagt merke til. I jungelen av ulike tilbod om kurs og seminar kan det nok bli sett på som konkurransefremjande å presentere seg gjennom diverse fancy presentasjonsteknikkar. Ken Heap viser at det ikkje er naudsynt. Med sin nesten lågmælte, men likevel poengerte formidling, kan han stå som eit døme på at bodskapen i kraft av autoritet gjennom livslang erfaring framleis kan bære langt. Poenga blei krydra med forteljingar frå eiga erfaring og yrkesbakgrunn - ofte streka under med lun humor.

### **Sosialt**

Den sosiale biten av eit slikt arrangement er ikkje uvesentleg – då i tydinga av å treffe andre personar med same interesse, sjølv om dei arbeider innan ulike fagfelt. Og det er eit mål at konferansen skal gje noko att i form av utveksling av nye problemstillingar, erfaringar, litteratur og kunnskap. Framfor alt er det eit ønskje at arrangementet fremjar refleksjon og nye tankebanar i høve til den enkelte sin arbeidssituasjon. Nettopp difor er det heller ikkje meininga at konferansen skal stå fram som eit forum med einvegs kommunikasjon frå forelesar si side. I siste halvdel av seminaret blei det difor lagt opp til

ulike sesjonar med kvar sine tema: ”Ulike arbeidsmåtar i grupperettleiing”, ved hovudtrekkplasteret sjølv – Ken Heap, ”Improvisasjon og kreative prosessar”, ved Eivind Rogne og ”Vildanden i eit rettleiingsperspektiv. Kan dramatiske verk gje nye innfallsvinklar på rettleiing?”, ved Henriette Harbitz.

## **Mjuk start**

Dag Skram sytte for ein mjuk og musikalsk start på dagen – og fekk med seg publikum på ein tidleg allsong. Han kom også tilbake seinare på arrangementet. Då med nok ein allsong – fleirstemt i så måte. Per Spelemann i fleirstemt utgåve kan kanskje stå som illustrasjon til dagens hovudtema – korleis få med seg dei samla ressursane i ei gruppe for at dei skal kunne dra i same retning, sjølv om føresetnadane kan vere noko ulike. Summen av kvar enkelt sin innsats blei i alle høve ein habil fleirstemt utgåve av den kjende folkemelodien.

## **Eldsjenter**

Ein fellesnemnar for alle nye tiltak og initiativ er at dei ikkje kjem av seg sjølv. Det står oftast eldsjenter bak, personar som driv fram og får realisert ideane og som trekkjer i trådane. Slik også her. Og det var nettopp det dekan ved Avdeling for helsefag Eva Marie Halvorsen trakk fram ved opninga av konferansen. Personane i arbeidsutvalet i Rettleiarnettverket, Kari Vold Olsen, Marianne Hoff, Aud Marie Stundal og Marit Solheim, måtte finne seg i applaus frå salen for sitt engasjement og stå på-vilje. Gjennom Olav H. Hauge sitt dikt ”Når det kjem til stykket” gav Halvorsen eit bilete kva rettleiing til sist er: ”Når det kjem til stykket, er det so lite som skal til, og det vesle har hjarta alltid visst”. Rettleiing – om ein sjølv er retteleiar, eller ein søker rettleiing i noko – blir omfatta av desse linjene, slo ho fast.

## **Bokutstilling**

Også i år hadde biblioteket på Vie lagt ned eit stort arbeid i bokutstilling som kursdeltakarane i pausane kunne få med seg. Utstillinga representerte eit bredt spenn rundt hovudtemaet for årets konferanse.

## **Fire frå salen**

*-Alltid spanande å slå av ein prat med kursdeltakarar for å lodde stemninga i salen:*

### ***Karen Margrethe Rønning***

Yrke: Sosionom og utdanna rettleiar. Arbeider med rehabilitering - Tronvik.

Rønning stiller på konferansen på grunn av at hovudtemaet kjem inn under hennar interessefelt. - Er svært godt nøgd så langt – forventingane til seminaret er oppfylte. Ho vil spesielt trekkje fram foredragshaldaren si evne til å forklare omgrep som tidlegare ikkje er sett i samanheng med rettleiing.

### ***Siv Årdal***

Yrke: Barnehagestyrar/tenesteleiar ved Storevatn Barnehage i Florø

Meiner at temaet er relevant i høve til jobb – kan brukast i fleire samanhengar. Ønskjer å få ”rørt opp i” kunnskap frå tidlegare utdanning. -Refleksjonsmotivet er vesentleg for å stille på ein slik konferanse. Årdal er ute etter nye impulsar i høve til det ho arbeider med i dag, og stiller til konferansen med ope sinn. –Ein bør ha som utgangspunkt at ein ikkje veit alt frå før. - Eit slikt tilbod aukar også lysta til å finne ut av nye problemstillingar, og igjennom det å finne meir ut av kva ein søker etter. -Dessutan er det greitt å utveksle erfaringar med andre på kurset.

### ***Are Morten Follevåg***

Yrke: Sjølvstendig næringsdrivande innan gruppeprosessar og opplevingar.

-Ønskjer meir kunnskap om strukturert arbeid med folk i prosessar og grupper. Stiller på konferansen på grunn av at hovudtemaet er sær relevant i høve til eigen arbeidssituasjon - får inspirasjon og giv til å arbeide vidare.

### ***Anne Lille-Homb***

Yrke: Høgskulelærer på førskulelærerutdanninga ved HSF. Er også praksisrettleiar.

-Flott med fagleg input og impulsar. Alltid spanande å treffe folk i ulike jobbsamanhengar. Lille-Homb er på Rettleiarkonferansen for tredje gong, og meiner at ho får mykje att for å vere med på desse arrangementa.

-Også spanande med ein eldre og moden fagperson med lang erfaring. Ho trekkjer fram Heap sin ro og autoritet, samstundes som at han får fram stoffet på ein spanande måte. Dessutan er det nyttig å høyre på ein representant for generasjonen over. Eit av måla med å vere med er å søkje meir kunnskap om gruppe som ressurs. -Mykje som her blir formidla kan førast over til andre områder. Ho jobbar sølv med studentgrupper og lærer dei om rettleiing. -Kunnskapen til Heap kan generelt brukast på skulen. Barnehage er ein naturleg arena for gruppe – ein er tett på kvarandre. Søkjer kunnskap om å utvikle personalgruppe som ressurs. -Generelt er slike konferansar gjevande, føler at eg har fått med meg viktige ting på alle tre konferansane eg har vore med på.

# Program

## Rettleiingskonferansen 2003

- 09.30 – 09.45 Kulturinnslag. Aase Eikenæs og Gunn Karoline Fugle  
Opning v/ Fylkesmann Oddvar Flæte
- 09.45 – 11.30 Rettleiing er blitt eit sekkeomgrep.  
Kva er eigentleg i sekken? v/ Sidsel Tveiten
- 12.30 – 13.30 Sidsel Tveiten held fram
- 13.30 – 13.45 Om Rettleiarnettverket i Sogn og Fjordane
- 14.15 – 16.00 Parallellsesjonar:
- A Korleis følgje opp rettleiings- og opplæringsanvaret i ein travel kvardag? v/ Anne Lille-Homb og Anne Kristin Juliebø
  - B Rettleiing til leiarar – støtte i endrings-arbeid i organisasjonar v/ Geir Andvik og Kirstin Bruland
  - C Rettleiing med metakommunikasjon v/ Sidsel Tveiten

**Sidsel Tveiten** er førstelektor ved Høgskulen i Akershus. Ho har mange års erfaring som rettleiar og kurshaldar. Tveiten har mellom anna skrive boka *"Veiledning – mer enn ord"*. For tida arbeider ho med ein doktorgrad innan rettleiing. I hovudsesjonen set ho eit kritisk søkjelys på kva rettleiing er og kanskje ikkje er. I parallellsesjonen vil det bli prosessuell rettleiing med metakommunikasjon, med utgangspunkt i deltakarane sine bidrag.

**Anne Lille-Homb** er høgskulelærer og praksisrettleiar i førskuleutdanninga ved Høgskulen. **Anne Kristin Juliebø** er pedagogisk leiar i Vieåsen barnehage. Dei har utdanning innan rettleiing, og vil i sesjonen ha fokus på korleis rettleiing kan vere ein tenleg og gjennomførbar strategi i kvardagen. Dei legg opp til drøfting og erfaringsdeling med utgangspunkt i barnehagen.

**Kirstin Bruland** og **Geir Andvik** er avdelingsjefar ved Førde Sentralsjukehus, og har bakgrunn frå ulike leiarstillingar. I samband med vidareutdanning i Rettleiing som leiingsverktøy ved HSF har dei arbeidd med prosjekt kring rettleiing til leiarar i ein organisasjon i endring. Sesjonen tek utgangspunkt i dette prosjektet, og inkluderer eigne og deltakarane sine erfaringar og aktuell teori.

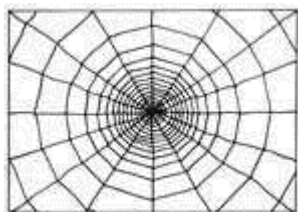
## Prosjektoppgåver ved studiet Rettleiing som leiingsverktøy 2003 og 2004

Mona Austring og Åse Elin Hole	Korleis kan rettleiing med vekt på klimafaktorar vere med på å trygge og støtte avdelingsleiarane gjennom ein endringsprosess, og korleis kan rettleiing vere med på å auke bevisstgjeriing kring eiga rolle som leiar?
Anne Marie Helletun	Utvikling, kompetanseheving og kvalitetssikring av skolens kommunikasjon i voksemliljøet.
Inger Pedersen	Hvordan bruke personlig kompetanse? – den vi er som person, for oss selv og i samspill med andre.
Toril Sande	Kva faktorar kan eg som leiar nytte frå rettleiing i endringsprosessen frå enkeltkonsultasjonar – til gruppekonsultasjonar på helsestasjonena.
Liv Stokkenes Jacobsen	Korleis kan pedagogisk veiledning bidra til å endre samarbeid mellom personale som arbeider innafor psykisk helsevern, men i ulike avdelingar, i ei kommune?
Elsa Hjortset og Invild Espeland Mowatt	Pasientansvarleg sjukepleiar. Korleis kan rettleiing i gruppe medvirke til at den enkelte sjukepleiar utviklar forståing, prøver ut og vidarefører arbeidsforma pasientansvarleg sjukepleiar?
Randi Holsen og Kari Vårdal	1+1=2? Verdien av samarbeidslæring i grupperettleiing – for personleg utvikling hos rettleiar.
Liv Janne Bell og Steffen Ben Jonstad	Praktisk serviceutvikling i ein kommuneorganisasjon.
Björg Skjerven	Deltaking i gruppeveiledning som eit middel til å auka eigen veidningskompetanse.
Aud Håland	Er det nok ”att bjuda på sig själv”? Kva gyldigheit har rettleiing i min organisasjon?
Helga Ellingsen	Personlig og faglig trygghet. Kan veidningsgruppe være et hjelpemiddel for å øke sykepleiefaglig kompetanse slik at den gir trygghet i vanskelige samhandlingssituasjoner?



Torhild Ask og Karin Strand	Rettleiing – med fast hand eller silkehanskar?
Anne Lise Lauvstad	Hvordan kan skolen utvikle seg som en lærende organiasjon?
Siv Gråberg	Skulefritidsordninga – ein usynleg del av skulen?
Rita Tonning	Korleis kan rettleiing bidra til kreativt styrearabeid? – om bruk av grupperettleiing i møter med formell møtestruktur.
Gunnar Kyrkjebø	Vi skal møte utfordringar i lag! Verre er det ikkje! Rettleiing i eiga gruppe.
Anne Cecilie Kapstad og Sissel Årdal	Tale er gull, teie er tull? Korleis bevisstgjere ei personalgruppe i ein barnehage på kommunikasjon, og erfaringslæring gjennom rettleiing?
Grethe Hammer Strømmen	”Er det noen der ute?” Telefonrettleiing til kollegaer.
Iren Myklebust	Kan veiledning være til hjelp for å forebygge utbrenthet?
Jorunn Sandvik	Leiar og rettleiar – dilemma eller hjelp til felles forståing.
Kari Valle	Utenlandske sykepleiere i pleiekulturen – en ressurs eller kilde til konflikt
Anne Grethe Halding	Den vanskelige sammenhengen mellom liv og lære. – Om å utvikle rettleiarkompetanse gjennom rettleiing.
Ann-Kristin Nygård	Hvordan kan gruppeveiledning som metode bidra til god kvalitet av tjenestetilbudet til psykisk utviklingshemmede?
Kristin Bruland	Korleis behalde motivasjon hos sjukepleieleiarar i ein omfattande endringsprosess?
Geir Andvik	Kan deltaking i rettleiingsgruppe skape større tryggleik i eiga rolle?
Ingrid Ytre-Hauge Terum	”Om du lar ditt ansvar ligge, tror du visst, du har det ikke.”
Toril Fjørtoft	Hvordan kan læring og utvikling bli et bidrag til å styrke egen funksjon som leder?
Martin Roland Hansen	”Væksthuset”
Lise-Lotte Jørgensen	Innføring av kollegaveiledning – et instrument til utvikling og forandring?

Brit-Marite Follevåg	Kan samarbeid og refleksjon i gruppe vere reiskap for å styrke tru på eigen kompetanse og kompetansen til å vere leiar?
Gerd Laila Ræstad	Grupperettleiing som endringsmodell.
Siv Førde	Veiledning av personalet i et nyopprettet kompetansesenter innen flyktningefaglige spørsmål.
Kari Rita Frøyen	Å lære av kvarandre. Rettleiing som metode i arbeidet med leiarutvikling i barnehagen.
Alfred Haukeland	Entreprenørskap i videregående skole
Tone Gjeldsvik Sellevold	Kven ser og kven tek ansvar for barn som pårørande?
Marta Aase Strandos	Fagutvikling i praksis – korleis kan pedagogisk veiledningsarbeid bidra til auka kompetanse og endra praksis i ei sjukeheimsavdeling?
Monica Åsen Gjerald	Forsøk på endringsprosess gjennom rettleiing i gruppe.
Annbjørg Geithus Lereim	Å styrke rolla til verneomboda i eigen organisasjon.



## Medlemer i rettleiarnettverket

Namn & adresse	Telefon	E-post	Utdanning /Arbeidsstad
Andreassen, Ester Lauren	41530750	elvatne@hotmail.com	
Berge, Kari		kari.berge@flora.kommune.no	
Bisgaard, Hanne		hanne.bisgaard@luster.kommune.no	
Bratten, Kåre Knutsen	57828180	kaare.knutsen@fordekyrkje.no	Sokneprest Førde
Breidablik, Liv Anne 6899 Balestrand	90853039	lab@f1401.aetat.no	Aetat, Sogndal
Dale, Merete J.		merete.dale@hisf.no	Høgskulelektor, HSF Avd. helsefag
Eikenes, Aase		fordekompteam@tiscale.no	
Eikenes, Annbjørg	J 57736302	annbjørg.eikenes@trygdeataten.no	Fjaler Trygdekontor
Eriksen, Sureeporn A., Stranda 10, 6800 Førde	57821062 99163669	sureeporn29@yahoo.com	Sjukepleiar
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>	
Fjørtoft, Toril		toril.fjortoft@hisf.no	Høgskulelektor, HSF
Follevåg, Are Morten Tysse, 6968 Flekke	57735177 95978354	are-mo@frisurf.no	Førskulelærer, spes.ped., idrett, sjølvstendig næringsdrivande
Follevåg, Brit-Marie Leitev. 31, 6856 Sogndal	57652880		
Furevik, Kari Holvik		kari.furevik@helse-forde.no	
Furnes, Bente Holsen Osen, 6977 Bygstad		bentefurnes@hotmail.com	
Følling, Oddny Norddal 6978 Viksdalen	P 57719709		Sjukepleiar, Kir. Pol. Førde Sentralsjukehus
Siv Førde		siv.forde@hisf.no	høgskulelærer HSF, AHF

Gjerald, Monica Åsen Kolabakken 18, 6863 Leikanger		monica.asen.gjerald@trygdeetaten.no	Sosionom, rettl. som leiingsverktøy. Fylkestyrgdekontoret i Sogn og Fjordane
Gjertsen, Marianne Gamlestøylsv. 18 B, 6800 Førde	P 57823387 J 57722510	marianne.gjertsen@hisf.no	HSF, avd. for helsefag/ - 3-årig sykepleierutdanning 1987 - Prakt. ped. utdanning 10 vekttall - administrasjon, NHHK 6 vt. - veilederutd. 10 vt. Diakonisse- hjemmets høgsk. Haraldsplass -> konfluent/gestalt veiledning -> organisasjonsutvikl. og læring -videreutd. i palliativ oms. 10 vt.
Gråberg, Siv		siv.graberg@c2i.net	
Guldhav, Kristin Vassbotn Skyttarkvia 19	57824838	vassguld@online.no	Onkologisk sjukepleiar
Gytri, Astrid Grete Slåttereina 12, 6800 Førde	57823910	astgytri@online.no	
Halding, Anne Grethe		anne.halding@hisf.no	Høgskulelektor, HSF Avd. helsefag
Handal, Svanhild Tefrevegen 8B, 6800 Førde	57839604	svanhild.handal@helse-forde.no	
Hansen, Martin Roland Hornnesvn 12A, Førde	97959440	martin.roland.hansen@hisf.no	Sjukepleiar/praksislærer
Heggheim, Britt Randi		britt.heggheim@hisf.no	Høgskulelærer,sjukepleiefagleg veiledar
Hegrestad, Eli Johanne		eli.hegrestad@c2i.net	
Helletun, Anne Marie Furutoppen 40, 3580 Geilo	97519304	annemia@hotmail.com	Adjunkt, skoleledelse og veiledning
Hjelm, Irene Tefrevn. 39, 6800 Førde	57826266		Sosionom Miljøterapeut, Ungdoms psykiatrisk helsevern
Hoff, Marianne	57676273 41291128	marianne.hoff@hisf.no	Avd. almenfag HSF
Høyvik, Eli Grete 6899 Balestrand	90835673	egh@interplan.no	Master i samfunnsplanlegging Erfaring som fylkesplanleggar Bygdeutviklar og prossessleiar
Høyvik, Kari HSF	57676265	kari.hoyvik@hisf.no	Barnevernspedagog Cand. Socion Høgskulelektor

Håland, Karen Helene 6740 Selje			Selje barnehage
Jacobsen, Liv Stokkenes Prestealleen 7, 6770 Nordfjordeid	57860959	liv.stokkenes.jacobsen@helse- forde.no	Nordfj. Psykiatrisenter, Nordfj.eid -off.godkjent sjukepleiar -vidareutd. i adm. og leiing -vidareutd. i psykiatrisk sj.pleie -vidareutd. i rettleiing
Johnsen, Lisbeth Hornnesv. 55c, 6800 Førde	57720154	limejo@sensewave.com	
Jørgensen, Lotte 6899 Balestrand	57691607	lotte.bruhjell@c2i.net	
Kvellestad, Kjartan Danielsvika 5 a, Florø	57752149	kjartan@origod.no	Origod AS, Florø
Kvile, Gerd Groav. 16, 6854 Kaupanger	P 57678288 J 57830780	g-kvile@online.no	Klinisk sosionom
Langvatn, Turid 6847 Vassenden	57727449		
Lee, Marte Stølen 119, 6856 Sogndal	J 57673234	marte.lee@helse-forde.no	
Leirvåg, Anita Nelissen Grovefossen 34, 6800 Førde	P 57720384 J 57839490		SSSF psyk. Klinik
Leira, Hildur Thingnes Starevegen 1, 6800 Førde			
Lille-Homb, Anne Dalåker, 6854 Kaupanger	P 57678255 J 57676049	anne.lille-homb@hisf.no	Høgskulelærer
Litsheim, Terje Aksel Leitetunet A5, 6850 Sogndal	92457160	bosselitz@hotmail.com	Miljøarbeidar/rettleiar/lærer
Anne Kristin Finsveen Midtbo		anne-k-finsveen- midtbo@forde.kommune.no	Pedagogisk konsulent, Undervisningskontoret Førde kommune
Myklebust, Audhild		audhild.myklebust@helse-forde.no	
Myklebust, Iren		iren.myklebust@forde.kommune.no	

Myklebust, Siri Teina 10, 6770 Nordfjordeie	57863650	siri.myklebust@hisf.no	Sjukepleiar/praksisl�r�r
M�lmesdal, Turid		turid.molmesdal@hisf.no	Førstekonsulent, studierettleiing og rekruttering
Nes, Turid Ulvedal Stryn Frivillegsentral, pb. 120, 6781 Stryn	P 57871401 57875900	strfrivi@online.no	Leiar Stryn Frivillegsentral Sjukepleier, diakon, rettleiarutdanning. Driv grupperettleiing
Nilsen, Brit-K. 6982 Holmedal	P 57734330 J 57734122	brit.kristin.nilsen@c2i.net	Holmedal barnehage
Olsen, Kari Vold	57655134	kvo@fm-sf.stat.no	Fylkesmannen i Sogn og Fjordane, 6861
Osland, Sara Therese		sara.osland@hisf.no	Høgskulelektor, HSF
Pedersen, Inger M Pyramiden N�ringsfellesskap 6868 Gaupne	kontor 57681810 , mob, 91535681	inger@vildu.no www.vildu.no	Rettleiarutdanning Arb. Som rettleiar/prosjektleiar Eige personalutviklingsfirma
Rebni, Asbjørg Fundacion Betanien, Avd. San Pafael 21, 03580 Alfaz del Pi, Alicante, Spania		asbj_reb@hotmail.com	
Rygg, Anne Marit S.		annemry@hisf.no	
Rønning, Kari Margrete 6995 Kyrkjebø	P 57712028 A 57714366	kari.ronning@helse-forde.no	Sosionom, vidareutd. I rettleiing og rehab.
R�st�d, Gerd Laila 6899 Balestrand	57692192		
Sanden, Irene Geisdalsvegen 17 6885 Årdalstangen	P 57661945 A 57665386	isa@ardal.kommune.no	Omsorgsleiar
Sandvik, Jorunn Lindvik	90153756	jorunn.sandvik@helse-forde.no	Psyk. Sjukepleiar/ avdelingssjukepleiar
Sköld, Carina R�varhilleren 1, 6900 Florø	57742214	carina.skold@helse-forde.no	Sosionom, vidareutd. I rusbehandling og psyk. Helsearbeid
Solheim, Elisabeth		elisabeth.Solheim@hisf.no	H�gskulele�r�r HSF Avdeling helsefag
Solheim, Helga		helsolh@online.no	

Solheim, Inger Johanne Kolabakken 6, 6863 Leikanger	P 57627500 A 57676286	inger.solheim@hisf.no	- Sosionom 1978 - Vidareutd.i psykisk sosialt arb. - Godkj. Klinisk sosionom - Embetseksamen i sosialt arb. Cand polit - Vidareutd. I rettleiing, - godkjend rettleiar - Utd. Som kognitiv terapeut - Arb. Som klinisk sosionom ved Indre Sogn Psykiatrisent. Og Vaksenpsyk. Poliklinikk - Høgskulelektor ved HSF - Underviser i vidareutdan-ning i rettleiing - Gir individuell og gruppe rettleiing.
Solheim, Marit	57722531	marit.solheim@hisf.no	Avd. helsefag, HSF
Sortland, Randi Pb. 293, 6901 Florø		randi.sortland@c2i.net	Rådgjevar, Flora ungdomsskule
Storaker, Anne		anne.storaker@hisf.no	Høgskulelærer HSF
Strømmen, Grethe Hammer Eplehagen 32 A, 6800 Førde	P 57820142 J 57826196	sogn-fjordane@aan.no	
Strømsheim, Rolf		rolf.stromsheim@bufetat.no	
Stundal, Aud Marie	57676000	aud.stundal@hisf.no	Avd. for lærarutd. HSF
Sundal, Karen Postboks 520, 6801 Førde	P 57820594 J 57823755		Førde kommune
Sundal, Mary-Anne	57820904	mary-anne.sundal@vestvisjon.no	
Sunde, Arne Geilevegen 28, 6783 Stryn	57872950 a	arned.sunde@gs.stryn.kommune.no	Rektor Stryn ungdomsskule, Boks 11, 6781 Stryn
Svidal, Margrethe Aabergev. 15 B, 6856 Sogndal	57672739 a: 57627150	margrethe.svidal@bufetat.no	
Svorstøl, Vigdis Svorstøl, 6817 Naustdal	P 57818257 J 57722515	vigdis.svorstol@hisf.no	Sjukepleier, høgskulelærer, veilederutdanning
Sælen, Torill Tysse		torill.tysse.selen@helse-forde.no	
Tefre, Berit Stranda 6, 6800 Førde	J 57722554 91558457	berit.tefre@hisf.no berit.tefre@c2i.net	
Terum, Ingrid Y-H Kvamane 10. 6800 Førde	57825820	ingrid.terum@kreft.no	

Thunem, Gunhild		gunhild.thunem@hisf.no	Høgskulelærer, HSF Avd. helsefag
Tonning, Rita		sognogfjordane@fobsv.no	Fylkessekretær i FO Sogn og Fjordane
Torbergsen, Liv Marie Bakketunet 4, 6800 Førde	57824130	liv.marie.torbergsen@helse-forde.no	Ergoterapeut
Ueland, Arne Hatelliv. 23 6995 Kyrkjebo	A 57651562	arne.ueland@trygdeetaten.no	
Ulvestad, Ingun Vattekar		hulvestad@online.no	Balestrand kommune
Vereide, May Kristin Vereide, 6823 Sandane	P 57869317 A 57864310	may.kristin.vereide@helse-forde.no	Nordfj. Psykiatrisenter Vernepleiar FO-godkjent rettleiar
Vie, Helene Vejlsvov Gamle vievn. 20, 6800 Førde	57820655	vie.skov@online.no	
Vikøren, Eli		eli.vikoren@forde.kommune.no	
Willman, Ritva Liisa Trolleskaret 5, 6973 Sande i Sunn	P 57718933	rwillman_@hotmail.com	Sjukepleier Gaular sjukeheim
Wåge, Berit Olin 6717 Flatraket	57858294		Selje barnehage
Yndestad, Eli-Karin Mølsterteigen 56, 5700 Voss	56513089	post@eky.no	Eky kompetanse Cand.mag. m/mellomfag i ped. og pedagogisk veiledn.
Yttri, Wenche Stølen 73, 6856 Sogndal	P 57671858 J 57627155	Wenche.yttri@bufetat.no	
Aaberge, Torunn Fjørevn. 5 C, 6856 Sogndal	57678491 95140614	Torunn@aaberge.no	
Aardal, Elise Sognefjordvn 63, 6863 Leikanger	P 57653864 J 57654330	haugen.aardal@c2i.net	Leikanger barnehage
Aarseth, Laila		laarseth@online.no	



## Referansegruppa til rettleiarnettverket

Namn	E-post adresse	Arbeidsstad	Telefon
Anne-Kristin Finsveen Midtbø	anne-k.finsveen-midtbo@forde.kommune.no	Pedagogisk konsulent, Undervisningskontoret, Førde kommune	57722055
Lillian Sætre	lillian.setre@helse-forde.no	Helse Førde, Psyk. Pol., SSSF, 6807 FØRDE	57839000
Torunn Aaberge, Fjørevegen 5C 6856 Sogndal	torunn@aaberge.no	Fysioterapeut privat praksis Sogndal	57678491
Annbjørge Eikenes, Dale i Sunnfjord	annbjorg.eikenes@trygdeetaten.no	Trygdesjef i Fjaler, 6963 Dale i Sunnfjord	57736302
Steffen Ben Jonstad, Naustdal	sbj@forde.kommune.no	Leiar offentleg servicekontor, Førde kommune	57722000
Kåre Knutsen Bratten	kaare.knutsen@fordekyrkje.no	Sokneprest i Førde Førde kyrkjekontor, Kyrkjevegen, 23, 6800 Førde	57828180
Kjartan Kvellestad Danielsvika 5 a, Florø	kjartan@origod.no	Origod AS, Florø	57752149
Ingrid Fossoy	ingrid.fossoy@hisf.no	Avd. idrett og lærarutd. HSF	57676057
Marit Solheim	marit.solheim@hisf.no	Avd. helsefag, HSF	57722531
Marianne Hoff	marianne.hoff@hisf.no	Avd. almenfag HSF	57676273
Aud Marie Stundal	aud.stundal@hisf.no	Avd. idrett og lærarutd. HSF	57676000
Kari Vold Olsen	kvo@fm-sf.stat.no	Fylkesmannen i Sogn og Fjordane	57655134 a