

retteiarnettverket  
i sogn og fjordane

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.

*Rettleiarnettverket  
i Sogn og Fjordane*

# ÅRBOOK 2007

*Redaktører:*

*Ingrid Fossøy, Marianne Hoff,  
Marit Solheim og Ingrid Terum*

*HSF-rapport 3 / 2007*

# Invitasjon til Rettleiingskonferansen 2007

Tema: *Rettleiing i ein lærande organisasjon*

Tid: *Tysdag 18. september 2007*

*kl. 09.30 – 16.00*

Stad: *Vie*

## Hovudførelesar: Unn Stålsett

Unn Stålsett arbeider ved Senter for seniorkompetanse ved Høgskolen i Oslo, der ho har vore førsteamanuensis ved avdeling for lærarutdanning i fleire år. Ho har skriva mange artiklar og fagbøker innan skuleutvikling, leiing og rettleiing. I 2006 gav Stålsett ut boka "*Veiledning i en lærande organisasjon*". I boka presenterer ho ulike retningar og teoriar om rettleiing og kva som kjenneteiknar ein lærande organisasjon. Vidare tek ho for seg samanhengen mellom omgrepa coaching, mentoring, supervisjon og rettleiing. Eitiske refleksjonar og synet på læring er i følgje Stålsett fundamentalt i ein rettleiingsprosess. På dette grunnlaget presenterer og utviklar ho sin eigen modell samtidig som ho også grunngrir kvifor rettleiing er viktig i utvikling av ein lærande organisasjon. Stålsett hentar erfaringsmaterialet frå utviklingsprosjekt i skular, men teorien og praksisen som vert presentert har stor overføringsverdi til andre organisasjonar. Boka gir oss innsyn i korleis rettleiar grip tak i oppgåvene, korleis sjølve rettleiinga føregår, både i høve til øverste leiar, leiargruppa og personalet. Stålsett gir både innhald og form til rettleiingsomgrepet og syner korleis god struktur fremjar rettleiinga.

## Parallellsesjonar

Det blir fleire spennande tema m.a. kring NAV.

Detaljert program kjem seinare.

**Påmelding til:** Rettleiingskonferansen v/Kari Vold Olsen,


Fylkesmannen, 6863 Leikanger

E-post: [kvo@fmsf.no](mailto:kvo@fmsf.no) Tlf. 57 65 51 34

**Påmeldingsfrist: 30. AUGUST 2007**

**Meir info på nettsida vår**

[www.fylkesmannen.no/rettleiarnettverket](http://www.fylkesmannen.no/rettleiarnettverket)

<b>TITTEL</b> Årbok 2007 Rettleiarnettverket i Sogn og Fjordane	<b>RAPPORTNR.</b> 3 / 07	<b>DATO</b> April 2007
<b>PROSJEKTTITTEL</b> Rettleiarnettverket i Sogn og Fjordane	<b>TILGJENGE</b> Open	<b>TAL SIDER</b> 244
<b>FORFATTARAR</b> Redaktørar Ingrid Fossøy, Marianne Hoff, Marit Solheim og Ingrid Terum	<b>PROSJEKTTLEIAR/ANSVARLEG</b> Ingrid Fossøy, Marianne Hoff, Marit Solheim og Ingrid Terum	
<b>OPPDRAGSGJEVAR</b> Fylkesmannen i Sogn og Fjordane Høgskulen i Sogn og Fjordane	<b>EMNEORD</b> Rettleiing, veiledning, veiledningsmodeller, tverrfagleg, nettverk	
<b>SAMANDRAG / SUMMARY</b> Rettleiing er eit fagfelt i stor utvikling som går på tvers av sektorar og profesjonar. Forfattarane kjem frå mange ulike fag og sektorar, og artiklane reflekterer eit mangfald av målgrupper, metodar og problemstillingar i rettleiing. Boka presenterer artiklar med røter i praksis, både på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå. Gjennom dette bidreg årboka til å styrke fagleg rettleiingskompetanse i privat og offentleg sektor, og til å utvikle ein tverrfagleg møteplass i fylket for alle med interesse for rettleiing.		
<b>PRIS</b>  Kr 150,-	<b>ISSN</b> 0806-1688	<b>ANSVARLEG SIGNATUR</b>  
	<b>ISBN</b> 978-82-466-0091-5	

# Innhald

<b>Invitasjon til Rettleiingskonferansen 2007</b>	2
<b>Innhald</b>	4
<b>Forord</b>	7
<b>Opningstalen på rettleiingskonferansen 2006</b> <i>Eva Marie Halvorsen</i>	8
<b>Det fleirstemmige rettleiarnettverket</b> <b>Innleiing til rettleiingskonferansen 2006</b> <i>Ingrid Fossøy</i>	9
<b>Fylkesmannen i Sogn og Fjordane – ein lærande organisasjon? Om eit embetsprosjekt i 2006</b> <i>Bjørn L. Tønnesen</i>	12
<b>Samtale og kunnskaping i grupper</b> <i>Ingrid Fossøy</i>	19
<b>Etiske retningslinjer i profesjonelle veiledningsforhold</b> <i>Petter Mathisen &amp; Aslaug Kristiansen</i>	27
<b>Personleg kompetanse og auka meistring</b> <i>Annbjörg Eikenes</i>	39
<b>Rettleiing og kulturutvikling i tverrfaglege team</b> <i>Åse Sørheim</i>	60
<b>Gamle kjende – nye stemmer</b> <i>Kristin Vassbotn Guldbav</i>	74
<b>Åndeleg rettleiing – i Ignatiansk tradisjon</b> <i>Harald Forland</i>	89
<b>Rettleiinga sine røter i den jødisk-kristne tradisjonen</b> <i>Marit Solheim</i>	103

<b>Så gjør vi så når vi vasker vårt gull – fra fredag til mandag morgen</b> <i>Janne Berstad</i>	116
<b>Traineesamarbeidet i Sogn og Fjordane</b> <i>Hogne Lerøy Sataoen og Idun Husabø Anderssen</i>	129
<b>Korleis rettleie til gode opplevingar i ein minoritetsspråkleg samanhang?</b> <i>Tove Kalstad</i>	137
<b>Motstand i veiledning og bruk av konfrontasjon</b> <i>Randi Stundal Orhammer</i>	147
<b>Relasjonell leiing gjennom rettleiing</b> <i>Anita Sunde</i>	156
<b>Meisterlære i ny drakt ?</b> <i>Kari Bergset</i>	165
<b>Støttegruppe for lærarar som møter barn og unge i sorg og krise.</b> <i>Elna Austrheim</i>	177
<b>Små spirer trenger også vann</b> <i>Ruth Ingrid Ulstein Bøe</i>	183
<b>Ledelse av pedagogisk virksomhet</b> <i>Kjersti Stundal</i>	195
<b>Rettleiing i laboratoriearbeid</b> <i>Bjarte Pollen</i>	201
<b>Ingeniører og sykepleiere i samarbeid – ja takk!</b> <i>Leda Pires Moxnes m. fl.</i>	211
<b>Bokmelding:</b> Margun Boge m.fl.: Læring gjennom veiledning. Meningsskaping i grupper <i>Meldt av Ingrid Fosøy</i>	220

## **Bokmelding**

Tordis Lien: Veiledningens hemmelighet.

Læring og relasjoner.

*Meldt av Grethe Hammer Strømmen*

222

## **Bokmelding**

Sidsel Tveiten: Den vet best hvor skoen trykker...

Om veiledning i empowermentprosessen

*Meldt av Vigdis Årdal Sæterlid og Kirstin Bruland*

224

## **Studietilbud ved HSF:**

Karriererådgeving 226

Fadderskulen 227

Rådgeving og innovasjon, modul i masterstudie 228

Innføringskurs i rettleiing, 10 studiepoeng 229

Vidareutdanning i rettleiing, 30 studiepoeng 229

Rettleiing som leiingsverktøy, 30 studiepoeng 230

## **Doktordisputas: Ingrid Fossøy**

232

## **Rettleiingskonferansen 2006**

Program 2006 234

Om foredragshaldarane og tema 235

Glimt frå Rettleiingskonferansen 2006 236

## **Rettleiingskonferansen 2005**

Program 2005 237

Om foredragshaldarar og tema 238

## **Eksamensoppgåver**

Vidareutdanning i rettleiing og

Rettleiing som leiingsverktøy 239

## **Medlemsliste for rettleiarnettverket**

242

## **Referansegruppa til rettleiarnettverket**

244

# Forord

Rettleiarnettverket i Sogn og Fjordane kjem her med si tredje årbok. Då den første kom i 2003 skreiv vi fylgjande ønske og mål for arbeidet vårt:

*”Vi vonar at Årbok 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 vart fort utseld

Årboka 2005 fylgde opp med interessante artiklar både på individ-, gruppe- og samfunnsnivå. Det er framleis mogleg å få tak i denne frå Kompendieutsalet ved Høgskulen i Sogn og Fjordane (HSF).

Rettleiarnettverket i Sogn og Fjordane har eit arbeidsutval og ei referansegruppe som arbeider fram årbok annakvart år, driv nettstaden vår og arrangerer årleg fagleg konferanse med fokus på aktuelle spørsmål knytt til rettleiing. På dei to siste konferansane hadde vi desse hovudforedragshaldarane: Roar Pettersen og Ingrid Fossøy.

Konferansen 2007 er no under planlegging med Unn Stålsett som hovudforedragshaldar.

I Årbok 2007 er det variert stoff om rettleiing både på individ, gruppe og organisasjonsnivå. 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.

**Sogndal, april 2007**

Redaktørgruppa:

Ingrid Fossøy, Marianne Hoff, Marit Solheim og Ingrid Terum



# Opningstalen på rettleiingskonferansen 2006

*Eva Marie Halvorsen*

*Dekan ved Høgskulen i Sogn og Fjordane, avdeling for helsefag.*

Det er første gang rettleiingskonferansen holdes i vårt nybygg her på Vie og da passer det vel å si noe om hus og bygg!

Kong Salomo var en vis mann. Hans ordspråk hører til visdomslitteraturen. Om hus sa han:

*”Med visdom bygger ein hus, med skjøn reiser ein det. Med godt skjøn vert roma fylte av alle slags dyre og fine ting”.*

(Salomos Ordspråk 24, 3-4)

Dette flotte nye høgskolebygget skal fylles med DYRE og FINE ting: Det skal fylles med kunnskap og studerende mennesker!

Velkommen til Høgskolen i Sogn og Fjordane, Avdeling for helsefag! Velkommen til å få oppleve noe av dette ”dyre og fine” som høgskolen står for!

Rettleiingskonferansen 2006 er den sjette veiledningskonferansen som Rettleiarnettverket i Sogn og Fjordane arrangerer. Dette nettverket består av 4 ildsjeler, og disse er: Kari Vold Olsen fra Fylkesmannen, Marianne Hoff fra ASF, Ingrid Fossøy fra ALI og Marit Solheim fra AHF. Jeg synes de kan reise seg og så gir vi dem stor applaus!

Årets konferansen har mange aktuelle temaer innenfor veiledningsfeltet og det flotte er at alle foredragsholderne kommer fra Sogn og Fjordane!

Det er ca.100 deltakere på årets konferanse og vi er glade for at så mange er påmelde og så får vi heller sitte litt trangt!

Som dekan vil jeg takke ildsjelene i Rettleiarnettverket som har fått tak i eminente forelesere og sydd sammen et flott program! Før dagens hovedforeleser slipper til, igjen et lite ordspråk fra kong Salomo:

Slik jeg tolker dette, går det mer på hva vi skal fylle oss selv med:

*”Set visdomen høgt, så lyfter han deg, tek du han til deg, gjev han deg ære”.*

Dette er også noe av veiledningens kjerneinnhold.

Igjen velkommen til en spennende konferanse!

# Det fleirstemmige rettleiarnettverket i Sogn og Fjordane

## Innleiing til rettleiingskonferansen 2006

Rettleiarnettverket i Sogn og Fjordane inviterte 19. september til den 5. tverrfaglege konferansen i rettleiing, denne gongen lagt til Vie, og arrangert av Høgskulen i Sogn og Fjordane i samarbeid med Fylkesmannen.

Arbeidsgruppa i rettleiarnettverket omfattar deltakarar som alle på ulik måte har arbeidd med rettleiingsspørsmål og rettleiing som fagfelt sidan tidleg på 1980-talet. På denne tida fanst det så og seie ikkje norsk faglitteratur relatert til rettleiing, om vi ser bort frå boka "På egne vilkår" forfatta av Handal & Lauvås (1981)<sup>1</sup>. Elles var det i hovudsak anglo-amerikansk faglitteratur som rådde grunnen, ikkje minst påverknaden frå humanistisk psykologi, med innslag av mellom anna Carl Rogers klientsentrerte og ikkje-dirigerande teori, som kanskje den mest kjente. Gestaltterapi representert ved Perls kan også knytast til denne tidsepoken. Den dag i dag finn vi sterk påverknad frå desse retningane i forhold til fagfeltet rettleiing.

Personleg tykkjer vi det har vore svært interessant å følgje utviklinga av fagfeltet. Over tid har vi fått eit rikhaldig utval av litteratur. Omfanget og breidda i litteraturen gir oss eit bilde av rettleiing som eit komplekst og samansett fenomen, jf. også bokutstillinga ved årets konferanse som synleggjer noko av denne breidda og kompleksiteten. Litteraturen representerer slik sett eit mangfald av perspektiv og tilnærmingar både i høve til korleis vi omgrepsmessig kan forstå rettleiing og korleis rettleiing best kan og bør utøvast i praksis.

Mangfaldet av perspektiv og tilnærmingar inneber at det er vanskeleg å danne seg eit tydeleg bilde av kva rettleiing handlar om då dei ulike rettleiingsperspektiva mellom anna er grunnlegjende ut frå ulike og delvis også konkurrerende teoretiske posisjonar med ulike syn på kva rettleiing er, og kva som er rettleiingas primære oppgåve og funksjon. I tillegg har

---

<sup>1</sup> Handal, G. og Lauvås, P. (1981): *På egne vilkår. En strategi for veiledning av lærere*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag. (Ny utgåve 1999).

dei ulike rettleiingsperspektiva også si forankring innan ulike fag- og yrkestradisjonar (jf. Skagen 2004<sup>1</sup>).<sup>2</sup>

Faktisk så har vi her i fylket kanskje litt grunn til å vere aldri så lite stolte over at vi no i fleire år har klart å arrangere tverrfaglege rettleiingskonferansar som denne. I tillegg har vi ved Høgskulen i Sogn og Fjordane også gjennom fleire år kunna tilby felles etter- og vidareutdanningar for rettleiarar med ulik fag – og yrkesbakgrunn. Tilbakemeldingane på denne tverrfaglege vinklinga har i hovudsak vore positive, til og med svært positive (!). Det syner at sjølv om vi kjem til rettleiingskonferansen med ulik ståstad og ulike perspektiv på kva rettleiing er, så evnar vi å lytte til fagfolk som kanskje representerer andre fag- og yrkestradisjonar enn dei vi sjølve er ein del av. Det handlar mellom anna om at vi har ei open og fordomsfri haldning til at alternative innfalls-vinklar til kva rettleiing er, og kva som er rettleiingas primære oppgåve og funksjon, har noko å tilføre den fag- og yrkestradisjonen vi primært identifiserer oss med.

Om vi skulle låne omgrep frå ein av dei store tenkarane i første halvdel av det 20. århundre; russaren Mikhail Bakhtin<sup>2</sup>, kan vi seie at rettleiingskonferansen på mange måtar er kjenneteikna av det Bakhtin omtalar som det polyfone; det fleirstemmige som nettopp inneber at vi opnar for eit mangfald av stemmer og synspunkt. I bakhtinsk ånd kan vi seie at dei ulike stemmene, her representert gjennom til dømes ulike fag- og yrkestradisjonar, spelar saman med kvarandre og då ikkje på ein slik måte at bestemte innfallsvinklar eller perspektiv representerer det autoritative ordet, i tydinga at eitt perspektiv er meir overordna eit anna.

Vi har alt nemnt at vi gradvis, eller over tid, har fått eit rikhaldig utval litteratur knytt til rett-leiingsfeltet. I tillegg registrerer vi mange teikn på at interessa for rettleiing også meir allment er sterkt aukande. Skagen (2004) omtalar dette som ”*Den moderne rettleiingsseksjon*”. Men sjølv om vi etter kvart har fått mange fagbøker på norsk om rettleiing, og sjølv om det er utvikla eit mangfald av modellar å velje mellom – finns det lite empirisk forskning eller studiar av korleis rettleiing faktisk vert utført – og kva konsekvensar ulike typar rettleiing har i praksis.

---

<sup>2</sup> Skagen, K. (2004): *I veiledningens landskap. Innføring i veiledning og rådgivning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

<sup>3</sup> Bakhtin, M.M. (1981): *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Pres

Norsk rettleiingstradisjon er altså i hovudsak normativ, med mange innfallsvinklar og tilnærmingar til korleis rettleiing bør vere. Vi veit derimot langt mindre om korleis rettleiing faktisk vert praktisert i dei mange og ulike kontekstane innan til dømes utdanningssektoren og innan ulike yrkestradisjonar elles. Hovudforedraget på årets konferanse med utgangspunkt i eit større empirisk arbeid knytt til rettleiing i basisgrupper må sjåast i ein slik samanheng. Førelseren presenterer her ein del av hovudfunna og/eller hovudkonklusjonane sine og set samtidig desse inn i ein kunnskapsteoretisk og rettleiingsfagleg samanheng.

For arbeidsutvalet i rettleiarnettverket

Ingrid Fosøy

# Fylkesmannen i Sogn og Fjordane – ein lærande organisasjon? Om eit embetsprosjekt i 2006

***Bjørn L. Tønnesen***

*Bjørn L. Tønnesen er utdanningsdirektør og avdelingsleiar ved Utdanningsavdelinga hjå Fylkesmannen. Utdanningsavdelinga har oppgåver knytt til utdanning generelt, skule og barnehage. Han har vore prosjektleiar for embetsprosjektet: Utvikling av Fylkesmannen som lærande organisasjon. Assisterande fylkesmann Ingrid Bjørkum har vore prosjektansvarleg.*

## **Innleiing**

Hausten 2005 vart det bestemt at Fylkesmannen, som eit av embetsprosjekta i 2006, skulle arbeide med å utvikle seg som lærande organisasjon. Dei andre leigetakarane i Statens Hus – Skatteetaten og Norge.no vart òg med i ein del av prosjektet. Dette gjaldt først og fremst leiarutviklingsprogrammet. Dei andre delane av prosjektet var å: forbetre grunnlaget for tilsyn og rettleiing, forbetre utnyttinga av den samla kompetansen i embetet og forbetre tenestene til brukarane. Prosjektperioden skulle gå frå desember 2005 til april 2007. I skrivande stund er difor prosjektet ikkje avslutta eller evaluert. Førstelektor Knut Roald ved HSF vart engasjert til leiarutviklingsprogrammet. Mykje av det innhaldsmessige på teorisida i denne artikkelen er henta frå hans presentasjonar på desse samlingane.

## **Omgrepet lærande organisasjon**

Teorifeltet lærande organisasjonar er internasjonalt, stort, samansett og veksande. Ambisjonen i denne artikkelen er avgrensa til å gjere greie for det meir praktiske innhaldet i prosjektet og med nokre smakebitar frå innhaldet.

Sidan denne artikkelen skal prentast i ei bok for og om Rettleiar-nettverket Sogn og Fjordane, kan det vere på sin plass å gje ein kommentar i høve dette omgrepet. Rettleiing vart vel opphavleg først og fremst brukt om situasjonar der ein person informerer, gjev råd, stiller

spørsmål osv. til ein annan person. Etterkvart er tydinga utvida og t.d. skal Fylkesmannen, i tillegg til å drive tilsyn som ein kontrollaktivitet, òg rettleie kommunane i forhold til det feltet som er omfatta av kontrollen. Her er det m.a.o. ikkje snakk om enkeltpersonar, men om organisasjonar på begge sider. I 2005-utgåva av årboka har Eli-Grete Høyvik ein artikkel *Rettleiing med litt action. Kollektive prosessar i lokalsamfunn*. Framleis ser det likevel ut til at eit fellestrekk ved rettleiingssituasjonar er at kommunikasjonen i hovudsak går ein veg, med ein avsendar og ein mottakar.

Lærande organisasjon har fokus på at enkeltpersonar og organisasjonar skal lære og har difor eit klart slektskap med rettleiing. Forskjellen blir at teorien om lærande organisasjonar i liten grad opererer med ein part som rettleiar i forhold til ein annan part, men meir er eit rammeverk for korleis ein kan leggje til rette for at individuell og kollektiv læring skal skje. Og då kan sjølvsagt rettleiing bli nytta som eitt av fleire element.

No er det produsert bindsterke verk om læring utan at eg skal gå tungt inn i ulike definisjonar og teoriar. I vår samanheng er det sentralt å streke under at for at vi skal akseptere at læring har skjedd, set vi som eit vilkår at åtferdsendring har funne stad. Vi opererer m.a.o. med to element i læringsomgrepet:

**Læring 1:** Ny innsikt/forståing/haldning/ferdigheit gjennom deling med kvarandre og impulsar utanfrå

**Læring 2:** Åtferdsendring

### ***Berande prinsipp som vart fokuserte i satsinga***

Nokre av dei berande prinsippa i teorien om lærande organisasjonar som vart fokuserte i vår satsing var følgjande:

**Etabler læringsløyper.** Ein skal planleggje og handle i spiralar/sløyfer/sirklar, og på ulike måtar; informasjon/lærings situasjonar/refleksjon/handling. Ein kan nytte både pisk og gulrot og skape indre motivasjon.

Kortare sagt: For at læring (dvs. Læring 1 og Læring 2) skal skje, må ein komme tilbake til temaet og i varierte former. Dette står i ein viss grad i motsetning til meir tradisjonell, rasjonell og rettlinja sakshandsaming og planlegging – utgreie, føreslå, vedta, iverksetje.

**Ein må bøte på brot i læringsløyfa.** Brot i læringsløyfa, at ein ikkje får til både Læring 1 og Læring 2, kan oppstå ved:

- Det er manglande forståing
- Saka stoppar opp
- Folk er borte
- Det er stor grad av arbeidsdeling, oppgåver vert oppstykkja og splitta i mindre delar
- Tidsfasar er i urytme
- Ein mislukkast i å involvere og skape engasjement

**Ekstern deltaking i evaluering og planlegging er viktig.** Over tid er det fare for at ein organisasjon som ikkje systematisk dreg inn impulsar utanfrå vil degenerere. Ein må dessutan forsøke å sjå inn i framtida. Kva er behovet om ½ eller om 1 år? Ein må ikkje vere berre erfaringsbasert.

**Gje interne og eksterne møte god effekt.** I denne samanheng finst det 11 køyrereglar som er nyttige:

1. Alle stiller førebudde til interne møte ut frå varsla problemstillingar
2. Motførestillingar er forbode i møtet sin idéfase, men det er ok å utfordre
3. Sortere + og – i saka. Kva er årsak til at noko har gått bra, og korleis forsterke dette vidare? Forstå heller enn forklare det negative
4. Når ein oppsummerer, eitt innspel frå kvar deltakar (unngå at første innlegg blir styrande)
5. Lag problemstilling til drøfting heller enn framlegg til vedtak når saka er vanskeleg
6. Møteleiar- og sekretærfunksjonen går på omgang
7. Når møtet har utvikla fleire alternative idear – ikkje stem, men prioriter
8. Milestolpar og undervegsevaluering er viktig
9. Plasser ansvar for oppfølging og gje realistiske fristar
10. Heilskapstenking må strekkjast lenger enn effektivitetsomsynet tilseier
11. Ver autoritær i små praktiske saker og open i kompliserte saker

## Opplegg for og gjennomføring av embetsprosjektet

### *Det vart stilt opp følgjande fire mål for prosjektet:*

- Leiarar og tilsette skal vite kva omgrepet lærande organisasjon inneber
- Forbetre grunnlaget for tilsyn og rettleiing, og utnytte kunnskapen frå tilsyna betre i rettleiing og utviklingsarbeid.
- Målretta utvikling og utnytting av samla kompetanse i embetet
- Betre tenester til brukarane

### *Tilhørande resultatkrav vart formulert slik:*

Gjennomført leiarutviklingsprogram og oppfølgingsarbeid i avdelingane

Dokumenterte endringar i samhandling internt og eksternt

Konkrete tiltak for kunnskapsdeling om kommunane

Generell prosedyre for ROS-analyse m.o.t. tiltak overfor kommunane

Kompetanseplan i embetet, fellestiltak 2006, inkl. motiveringstiltak og utvikling av entreprenørskapshaldningar

Gjennomføre utvalde brukarundersøkingar

I skrivande stund, tidleg i januar 2007, kan vi seie at med unnatak av det andre punktet, er alle resultatkrava innfridde. Dette resultatkravet krev ei evaluering etter at prosjektet er gjennomført.

## **Leiarutviklingsprogram og oppfølgingsarbeid i avdelingane**

Programmet vart gjennomført etter planen med ei samling i 2005 og to samlingar i 2006. Før første samling skulle deltakarane lese innleiingskapitla i Wiggo Hustad si bok *Lærande organisasjonar* (Hustad 1998)<sup>1</sup>.

Samlingane vart gjennomførde med førelesingar, arbeid i grupper samansette avdelingsvis og på tvers av avdelingar/etatar og med arbeid mellom samlingane. Ei av oppgåvene gjekk på å utvikle avdelingsvise

---

<sup>1</sup> Hustad har ei omfattande referanseliste til litteraturen på feltet



planar for innarbeiding av sentrale prinsipp for lærande organisasjonar. På Utdanningsavdelinga bestemte vi mellom anna at oppgåvene som sekretær og møteleiar for avdelingsmøta skulle gå på omgang. Vi har gode erfaringar med dette.

### ***Konkrete tiltak for kunnskapsdeling om kommunane***

For første gong vart det hausten 2006 arrangert ein kommunedag i embetet der dei ulike avdelingane utveksla informasjon om kommunane på sine respektive sektorområde. Dette var ein måte å leggje til rette slik at både enkeltpersonar, avdelingar og embetet som heile kunne lære av kvarandre, men kanskje avgrensa til Læring 1 i første omgang. Det er semje i leiargruppa om at liknande samlingar skal bli årvisse og at vi skal nytte ut den samla kompetansen i embetet meir systematisk enn tidlegare. Dvs at det her vil bli åtferdsending – Læring 2 – etter kvart.

### ***Generell prosedyre for ROS-analyse mht tiltak overfor kommunane***

ROS er forkorting for Risiko Og Sårbarheit. Det er utarbeidd notat/prosedyre for Fylkes-mannens tilnærming til kommunane ut frå ei ROS-vurdering.

Kompetanseplan i embetet, fellestiltak 2006, inkl. motiveringstiltak og utvikling av entreprenørskapshaldningar

Arbeidet med kompetanseplanen for embetet vart organisert på ein ny måte og slik at vi i størst mogleg grad skulle framstå som ein lærande organisasjon. Tidlegare år har arbeidet starta ved at alle tilsette skulle formulere personlege behov for kompetanseutvikling, i eit oppsett utsendt av administrasjonsavdelinga. I 2006 vart dette endra til at avdelingane fekk ansvaret for å organisere behovskartlegginga ut frå ein felles mal . Alle tilsette vart bedne om å formulere kva dei meinte avdelinga sine behov for kompetanseutvikling var. Alle tilsette vart og bedne om å tenke igjennom om det finst område der avdelinga bør arbeide annleis om 1 år enn i dag.

Utdanningsavdelinga bestemte m.a. som eitt av sine ønskje at vi om 1 år skulle bruke mindre tid på klagesaker om spesialundervisning enn i 2005. Bakgrunnen for dette var for det første at vi såg at mange av klagesakene burde ha vore handtert annleis i det kommunale systemet og dessutan at klageomfanget sprengde kapasiteten til avdelinga. Vi besøkte dei to kommunane med mest klager. Resultatet har blitt

vesentleg færre klager i 2006 enn tidlegare, men det skal og leggjast til at det har vore ein generell tendens til reduksjon av klager på landsbasis.

Avdelingane hadde òg kartlegging av individuelle behov, og tiltak som gjekk att i planane til fleire avdelingar vart gjennomførde i regi av embetet. Motivering og tiltak for å utvikle entreprenør-skapshaldningar har vore saker i leiarmøtet.

På personalsamlinga i september 2006 vart det ein ny gjennomgang for alle av viktige prinsipp for lærande organisasjonar, i tillegg til dei avdelingsvise gjennomgangane som var blitt gjennomført tidlegare. På personalsamlingane vart dessutan avdelingane sett saman to og to for at dei kunne vise kvarandre i kva grad dei hadde realisert dei avdelingsvise planane for etterleving av prinsipp for lærande organisasjonar og dei avdelingsvise kompetanseplanane. Det har synt seg å vere effektivt både når det gjeld Læring 1 og Læring 2 å arbeide på denne måten, nemlig at to eller fleire partar har formulert skriftleg *slik gjer vi det* og så presenterer dette for kvarandre og dessutan diskuterer dei ulike løysingane. Det lærte vi òg i teoridelen av prosjektet.

### ***Utvalde brukarundersøkingar***

Våren 2006 vart det gjennomført ei elektronisk organisert brukarundersøking til kommunane ved rådmennene. I tillegg fekk seks rådmenn besøk og svarte på utdjupande spørsmål knytt til tema frå undersøkinga.

Det var 23 av 26 kommunar som gav svar. Fylkesmannen fekk mykje positive tilbakemeldingar t.d. var det 22 av kommunane som meinte det var lett å forstå innhaldet i skriv frå Fylkesmannen. I nokre av spørsmåla vart kommunane bedne om å gje råd til opplegget av Fylkesmannen sine kommunesamlingar, til kommunebesøka med meir. Det kom her fram nyttige synspunkt som vil bli tekne omsyn til i vidare planlegging. Eitt av dei er at kommunane som får besøk (ikkje tilsyn) av Fylkesmannen no skriv referat frå besøka. Tidlegare var det Fylkesmannen som skreiv referatet. Denne omlegginga er ein føremon for begge partar, ikkje minst for Fylkesmannen, som då klårare vil sjå utfordringane frå ein kommunal ståstad.

### **Avsluttande kommentarar**

Ei samla og avsluttande evaluering av prosjektet er ikkje føreteke, men det kan ikkje vere tvil om at prosjektet har sett klare spor i store delar av organisasjonen. I ein så stor organisasjon føler eg likevel at prosjektet

ikkje har nådd alle i like stor grad. Nokre konkrete åtferdsendingar har skjedd og fleire vil komme. Viktig er det òg at store delar av organisasjonen har fått eit meir bevisst forhold til dette teorifeltet. Dette gjer m.a. at:

Vi har meir kjøtt på beinet når vi møter omgrepet lærande organisasjon i ulike samanhengar. Omgrepet vert til dels brukt som eit mantra, på ein overflatisk måte der ein kan få mistanke om lite innsikt i at dette er eit omfattande teorifelt.

Vi er meir bevisste på kva som verkar og kva som ikkje verkar for at Læring 1 og Læring 2 skal skje. T.d. var tidlegare konferansar ofte ei form for happening. Vi er no meir bevisste på kva som bør skje i forkant, under konferansen og i etterkant slik at konferansar kan føre til noko meir enn å vere ei interessant oppleving for dei som var der.

At vi i aukande grad er del av ei utvikling der det er viktig å vere oppteken av læring i denne utvida meininga med ordet. Mange private verksemdar, som er avhengige av å selje varer og tenester i ein marknad, opplever å måtte kaste korta fordi dei har hatt for lite fokus på utvikling. Marknadslovene er ikkje like brutale for offentlege verksemdar, men også denne typen verksemdar kan forvitre grunna sviktande relevans og kvalitet for brukarane og difor dalande politisk interesse.

## Litteraturliste

Hustad, Wiggo: *Lærande organisasjonar*. Det Norske Samlaget 1998  
Roald, Knut: "Organisasjonslæring - eit fruktbart perspektiv på skoleleiing?". I: Sivesind, Langfeldt, Skedsmo: *Utdanningsledelse*, Cappelen 2006

# Samtale og kunnskaping i grupper

*Ingrid Fossøy*

*Ingrid Fossøy er førsteamanuensis i pedagogikk ved Høgskulen i Sogn og Fjordane, og disputerte for doktorgraden ved Universitetet i Oslo i januar 2006. Ho er mellom anna oppteken av i kva grad ulike kommunikasjons- og samtaleformer fører til "ekte" dialog og læring, og korleis vi kan leggje til rette for gode kommunikasjons- og læringsprosessar. Avhandlinga fokuserer på samtalar mellom studerande og deira lærarar. Ho har ved hjelp av video analysert dialogar i grupperettleiing, som er relevant også for andre tilnærmingar til rettleiing. Nedanfor gir ho eit samandrag av føredraget ho hadde på rettleiarkonferansen 2006.<sup>1</sup>*

## Innleiing

Mi interesse for rettleiingssamtalen har mellom anna bakgrunn i egne observasjonar av rettleiing både i ein-til-ein situasjonar og observasjonar av rettleiing i grupper. Hovudtyngda av observasjonane gir eit bilde av det eg i denne samanhengen vil omtale som "tannlause" rettleiingssamtalar, kjenneteikna som intervjueteknikk eller som sekvensar av individuelle handlingar. Dette bildet av rettleiingssamtalen samsvarer langt på veg med det som i faglitteraturen vert omtala som *indirekte rettleiing*, der ein tilbaketrekt rettleiar er idealet, med vekt på å skape symmetriske relasjonar, der rettleiar legg band på seg som fagperson, unngår å stille kritiske spørsmål og i liten eller ingen grad utfordrar den rettleiingssøkande. Denne indirekte tilnærminga til rettleiing er framleis det paradigmet som har størst innverknad (jf. Skagen 2000; 2004).

Utgangspunktet mitt er at vi treng alternative diskursar om rettleiing både som verksemd, fag og felt ved i større grad å sjå rettleiingsprosessen og/eller rettleiingssamtalen som kunnskaping, som kunnskapskonstruksjon, ved å dra vekslar på nyare teoriar om læring og gjennom å fokusere rolla språkbruk og samtale spelar i lærings- og rettleiingsprosessar.

---

<sup>1</sup> Føredraget byggjer på avhandlinga *"Basisgruppeaktivitetens intersubjektive rom. Ein teoretisk og empirisk studie av rettleiarrolla og den situerte, kommunikative praksis i ein problembasert læringskontekst"* (2006), og gir sjølv sagt berre ein liten glytt inn i deler av avhandlinga.

Utdanningskonteksten, nærare avgrensa til profesjonsutdanningar, dannar empirisk utgangspunkt for studien eg har gjennomført. Studien rettar merksemda mot kva kommunikative trekk som utviklar seg i grupper, her omtala som basisgrupper, og handlar om korleis deltakarane samhandlar, og korleis dei i fellesskap fortolkar, utviklar og skaper prosessen; kva reglar og rettar for deltaking vert initierte, kva interaksjonsmønster etablerer seg med vidare. Eg er også ppteke av korleis rettleiarens praksis materialiserer seg i denne typen grupper; korleis utnyttar rettleiaren det eg med referanse til Giesecke (1996) omtalar som ”det eksperimentelle spelerommet” som oppstår i einkvar rettleiingssituasjon; kva type intervensjonar tek rettleiaren initiativ til, eventuelt ikkje initiativ til, kva språklege handlingar representerer rettleiarens intervensjonar med vidare.

### **Metodisk tilnærming**

Forskingsspørsmåla slik dei mellom anna er formulerte i avsnittet ovanfor styrer val av metodisk tilnærming. Då eg i denne studien går tett inn på samspelet mellom rettleiar og studentar der formålet er å forstå meir av kva, korleis og kvifor noko skjer, eller ikkje skjer, har eg valt ei kvalitativ metodisk tilnærming. Ei kvalitativ tilnærming inneber analyse av ord og meiningsinnhald, og er samtidig open for å fange både det særigne og det ordinære i sosialt samspel (Befring 2002; Creswell 1998). I den aktuelle studien har eg nytta meg av ulike former for kvalitative metodar som: intervju, videoobservasjonar og retrospektive samtalar relatert til videoobservasjonane.

Då undervisning i hovudsak er ein kommunikativ og samarbeidsorientert aktivitet, må vi finne alternative måtar eller modellar, enn til dømes intervju som prototype for å bygge kunnskap om denne typen aktivitetar (Säljö 1996; 2001). 2 Videoobservasjonar gir ”*mulighed for at ændre optik, for at rette fokus mod noget væsentligt*” (Nyrop & Vonsild 2000:37), og er nyttig som dokumentasjon av ulike former for pedagogisk praksis ved at vi kan registrere situasjonar som kan utdjupast og tolkast.

---

<sup>2</sup> Jf. også Heikkilä & Sahlström 2003; Silverman 2003.

## **Rettleiarens arbeidsfelt, oppgaver og funksjonar**

Rettleiarens arbeidsfelt, oppgaver og funksjonar i basisgruppa er kjenneteikna av kompleksitet og mangfald. Det vert mellom anna forventa at rettleiaren skal utfordre studentane på det metakognitive nivået, i tydinga at dei skal få studentane til å reflektere, overvege og grundig resonnerer over problemet eller utgangspunktet dei skal studere i gruppa. Implisitt omfattar dette også refleksjonar knytt til innhaldet, arbeidsmetoden, eiga læring og det gruppedynamiske samspelet. Rettleiaren skal vidare sjå til at arbeidsprosessen går framover, utfordre studentane sin djupnekunnskap gjennom til dømes å oppmode dei om å forklare fagtermar, vitskaplege omgrep med vidare. Rettleiar skal elles "sikre" at alle deltek i gruppeprosessen, at alle får komme fram med sine meningar og synspunkt (Barrows 1992; Hård af Segerstad 2002).

### **Dei viktigaste funna**

Gjennom intervju forut for videoobservasjonane målber rettleiarane utfordringar knytt til eiga rolle eller funksjon i gruppene. Dei er mellom anna opptekne av "*å stille gode faglege spørsmål*", "*ikkje gi svara; ikkje seie for mykje*", "*korleis gi rett innspel til rett tid*", "*kor mykje skal eg gripe inn*" og "*på kva måte kan eg utfordre studentane*". Rettleiarane ser seg sjølve som rollemodellar for studentane, i tydinga at dei også syner evne til uformell kontakt med studentane og ved at dei er genuint interesserte i deira personlege liv og læring. Schmidt & Moust (2000:46) omtalar dette som *sosial kongruens*. "Effektiv" rettleiing omfattar i tillegg også rettleiarens eller lærarens ekspertise til dømes i form av fagkunnskap (ibid.). At rettleiarane tolkar eiga rolle som ein tilbaketrekt posisjon, er også interessant i denne samanhengen. Desse funna samsvarer langt på veg med tidlegare forskning på rettleiarrolla, til dømes Skagen (1998), Sundli (2001) og Søndena (2002).

### ***Kva skjer i basisgruppene***

Videoobservasjonane syner at rettleiarane innleier gruppeaktiviteten med å utvikle det vi her kan kalle metakontrakt, eller forventningsavklaringar mellom rettleiar og studentar. I denne sekvensen formidlar rettleiar reglar og rettar tenkt retningsgivande for interaksjonen i gruppa.

Alt innleiingsvis framhevar rettleiar eiga rolle som tilbaketrekt, samtidig som ho framhevar ordstyraren, eller gruppeleiar, som den aktive.<sup>3</sup> Gruppeleiarans ansvar for å organisere samtalen og distribuere diskursdeltaking vert her poengtert. Utover dette, signaliserer rettleiarane aksept av studentane som medskaparar av kunnskap ved til dømes å gi uttrykk for at dei verdset dei lærandes tolkingar og personlege erfaringar, og ved å gi uttrykk for omtanke og interesse for studentane, av Svennevig (2001) omtala som *nærleiksstrategiar*. Samtidig registrerer vi at rettleiarane gjennom denne innleiande aktiviteten framleis med referanse til Svennevig kommuniserer *respektstrategiar* ved å søke semje, og ved å unngå å leggje press på studentane. Rettleiarane underkommuniserer i dette tilfellet at dei også eventuelt vil utfordre studentane, vere usamde med dei, be om utdjuingar av studentane sine ytringar med vidare. Samla sett er rettleiarane i denne samanhengen opptekne av å skape symmetri i situasjonen og i relasjon til studentane.

Denne innleiande aktiviteten kan tolkast som eit uttrykk for rettleiarens aktive kulturbygging i basisgruppeaktiviteten (Yalom 1995) og som kulturbestemte forventningar om ei passiv og tilbaketrekt rettleiarrolle og den lærande, i dette tilfellet studenten, som den aktive (jf. Säljö 2001). Sjølv om rettleiarane signaliserer aksept av studentane som medskaparar av kunnskap, vert studentane i liten eller ingen grad inviterte til å komme med synspunkt innleiingsvis

Studentane tek som hovudregel utgangspunkt i erfaringsbasert kunnskap, og assosierer gjerne i stikkordsform når dei arbeider med saksinnhaldet. Samtalen er elles kjenneteikna av at studentane avbryt og sensurerer kvarandre sine innspel, dei tek stilling til, heller enn å analysere, perspektivere og abstrahere slik arbeidsprosessen eigentleg legg opp til. Det overordna interaksjonsmønsteret vekslar mellom ”rundar”, at alle deltakarane får ordet etter tur, og ved at ordet vert gitt ”fritt”. Student-student interaksjonen dominerer og kan i seg sjølv vere ein indikator på studentsentrert læring (jf. Dysthe 2001). Når eg analyserer ytringane nærare, finn eg likevel at studentane ikkje utfordrar medstudentanes ytringar, ikkje ber om utdjuingar, ikkje stiller spørsmål til kvarandre med vidare. Det er såleis ikkje opplagt at interaksjonsprosessar som omtala i dette tilfellet fungerer på måtar som fremjar

---

<sup>3</sup> Også studentane har bestemte oppgåver og funksjonar i basisgruppeaktiviteten; ein av studentane vert i regelen utpeikt som gruppeleiar eller ordstyrar, medan ein annan til dømes fungerer som sekretær.

læring eller det Dysthe omtalar som "ekte" dialog (ibid:50). Vidare registrerer eg innslag av *semantisk dominans* (jf. Linell 1990), i tydinga at enkelte av studentane tenderer til å påføre dialogen eigne fortolkande perspektiv, medan andre tilsynelatande utviklar strategiar for ikkje å kommunisere, eller for å unngå å kommunisere (jf. Marková 1991). Ved å opptre som passive deltakarar kan studentane til dømes oppnå at lærarens eller rettleiarens aktivitetsnivå aukar.

Basisgruppeaktiviteten og den kommunikative praksis som her utviklar seg kan også vere prega av dominansforhold utanfor situasjonen. Ved å inkludere konteksten som del av analysegrunnlaget er det og mogleg å identifisere stemmer som mellom anna uttrykkjer eventuelle makttilhøve studentane imellom eller mellom studentar og rettleiar, av Skagen (2001) omtala som *symbolsk dominans*.

### ***Rettleiarens språklege handlingar eller intervensjonar***

Rettleiaranes språklege handlingar grupperer seg i hovudsak mot arbeidsmåten, og berre sporadisk mot innhald. Rettleiarane tek også i bruk eit "vidt" spekter av språklege handlingar i sine intervensjonar, til dømes; å utløyse, eller setje i gang, be om utdjuping, refokusere, fasilitere, evaluere, oppsummere, informere og "lose" (jf. også Gilkison 2003). Hovudtyngda av intervensjonar er knytt til å fasilitere gruppeprosessen og til å "lose" studentane gjennom basisgruppeaktiviteten. Dette er ein type intervensjonar rettleiar tek i bruk i tilfelle studentane misser fokus, eller for å oppretthalde gruppedynamikken. Desse språklege handlingane fungerer som verkemiddel for å halde studentane på sporet i høve til saksinnhaldet og eventuelle læringsmål, og skal samla sett medverke til at gruppeprosessen flyt tilfredsstillande.

Eg finn elles døme på at rettleiaranes intervensjonar inneheld eit responsaspekt, i tydinga at dei vidarefører studentens ytringar (jf. Dysthe 1996:126), men at dei i liten eller ingen grad knyter initiativaspekt til intervensjonane. Språklege handlingar som utfordrar studentanes kunnskapsgrunnlag, inkonsistente resonnement, intervensjonar som kan vekke studentanes kritiske resonnement er klart underrepresenterte. Skule- og utdanningssystemet er også eit døme på ein historisk kontekst der det i regelen kan vere vanskeleg å endre mønster for korleis ein samhandlar. Dei kommunikative mønstra vert gjerne forsterka, vert til og med fossilisert og oppfatta som den einaste mulege i verksemda. "Klasserommet" har såleis kommunikative trekk som gjer det til eit veldig spesielt miljø for interaksjon uttrykt til dømes ved at dette er ein av dei få stadene i samfunnet der den som veit svaret, likevel stiller



spørsmålet (jf. Säljö 2001:140). Mehan (1998:255) kategoriserer denne typen spørsmål som "*known information questions*", også representerte i det empiriske materialet mitt.

### Alternative diskursar

På bakgrunn av hovudfunna slik desse er presenterte ovanfor, argumenterer eg for alternative diskursar og/eller tilnærmingar til rettleiingsfeltet. *Dialogismen* dannar her grunnlag for å skissere ein alternativ rettleiingsmodell og representerer i følge Peavy (2006) den beste kjelda til relevante omgrep som kan nyttast som fundament for ei ny form for rettleiing.<sup>4</sup> Ein sosiodynamisk (dialogisk) organisert rettleiingsdiskurs gir andre og betre læringsvilkår då kunnskap er eit samkonstruert resultat av dialog, ikkje minst gjennom det gjensidige tilhøvet som utviklar seg mellom deltakarane. Tilnærminga legg og vekt på "kampen" mellom dei mange konkurrerande stemmene; uttrykt gjennom bakhtinsk terminologi som heteroglossia, polyfoni eller det fleirstemmige (Bakhtin 1981). Spenning og konflikt her i tydinga fagleg usemje kan fremje kreativ forståing (jf. Nystrand 1997), og materialiserer seg i eit gjensidig "gi-og-ta forhold" mellom rettleiar og den/dei som søker rettleiing. Det handlar også om å utnytte den asymmetriske deltakarrelasjonen mellom rettleiar og den rettleia som eit læringspotensial, og fremje deltakarrelasjonar kjenneteikna av fellehandling eller samkonstruksjon i staden for rettleiing som intervjuteknikk eller som sekvensar av individuelle handlingar, innleiingsvis omtala som indirekte rettleiing.

---

<sup>4</sup> Dialogismen set fokus på korleis vi forstår kognitive og språklege prosessar, psyke og språk, som historiske og kulturelle fenomen (Holquist 1990; Marková 1990). "*Kjært barn har mange namn*", seier eit ordtak. Både Linell og Rommetveit brukar i følge Dysthe (2001) termen dialogisme i ei overordna tyding. Dysthe på si side omtalar dialogismen som ei av fleire tilnærmingar som høyrer inn unnder sosiokulturelle perspektiv.

## Litteratur

- Alrø, H. & L. Dirckinck- Holmfeld. (1997): Videoobservasjon. I: *Interpersonel Kommunikation i Organitationer* nr. 3. Aalborg Universitetsforlag.
- Bakhtin, M. (1981): *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas.
- Dysthe, O. (1995): *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (red.) (2001): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Gilkison, A. (2003): Techniques used by expert and nonexpert tutors to facilitate problem-based learning tutorials in an undergraduate medical curriculum. I: *Medical Education*. 37:6-14.
- Linell, P. (1990): The power of dialogue dynamics. I: Marková, I. & K. Foppa (red.): *Asymmetries in Dialogue*. Harvester Wheatsheaf: Hemel Hempstead.
- Holquist, M. (1990): *Dialogism. Bakhtin and his world*. New York: Routledge.
- Linell, P. (1998): *Approaching Dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Linell, P. & T. Luckmann: Asymmetries in dialogue: some conceptual preliminaries. I: Marková, I. & K. Foppa (red.): *Asymmetries in Dialogue*. Harvester Wheatsheaf: Hemel Hempstead.
- Marková, I. (1991): Asymmetries in group conversations between a tutor and people with learning difficulties. I: Marková, I. & K. Foppa (red.): *Asymmetries in Dialogue*. Harvester Wheatsheaf: Hemel Hempstead.
- Mehan, H. (1998): The study of social interaction in educational settings: accomplishments and unresolved issues. *Human Development*. 41, 245-269.
- Nyrop, S. & W. Vonsild (2000): Hva bilder kan fortælle. Foto og video som pedagogisk dokumentarisme. I: *Dansk Pedagogisk Tidsskrift*. nr. 4, 2000.
- Nystrand, M. (1997): Dialogic Instructions: When Recitation Becomes Conversation. I: Nystrand, M. (red.), A,
- Peavy, R. V. (2006): *Konstruktivistisk vejledning. Teori og metode*. Rådet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning.
- Schmidt, H. G. & Moust, J.H.C. (2000): Factors Affecting Small-Group Tutorial Learning: A Review of Research. I: Evensen, D.H. & C.E. Hmelo (red.): *Problem-based Learning. A Research perspective on Learning Interactions*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Skagen, K. (1998): *A mind free from distraction. A micro-sociological study of supervision conferences in teacher training*. Tromsø: University of Tromsø. Faculty of Social Sciences. Institute for Education.
- Skagen, K. (2000): Det historiske tilbakeblikket. I: Skagen, K. (red.): *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skagen, K. (2004): *I veiledningens landskap: innføring i veiledning og rådgivning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Sundli, L. (2001): Veiledning i lærerutdanningens praksis – mellom refleksjon og kontroll. HiO-rapport nr. 15.
- Svennevig, J.(2001): *Språklig samhandling*. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse.
- Säljö, R. (2001): *Læring I praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Søndenå, K.. (2002): *Tradition og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærerutdanning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

# Etiske retningslinjer i profesjonelle veiledningsforhold

*Petter Mathisen & Aslaug Kristiansen*

*Petter Mathisen (f. 1958), cand.polit og førstelektor og Aslaug Kristiansen (f.1955) cand.paed, Dr.polit, 1.amanuensis ved Fakultetet for pedagogikk, Høgskolen i Agder*

Et karakteristisk trekk ved veiledningsfeltet er at det er komplekst og mangfoldig. Til tross for mangfoldet har feltet flere fellestrekk. Blant annet møter veilederen i mange tilfeller mennesker i utsatte og delvis sårbare situasjoner. Kan dette møtet mellom mennesker være tjent med noen etiske retningslinjer? Forfatterne drøfter i denne artikkelen etiske problemstillinger som reiser seg i praktisk veiledningsarbeid og argumenterer for seks etiske retningslinjer som kan være til hjelp for utøvelsen av veiledningen.<sup>4</sup>

## Et variert landskap

Som landskap fremstår veiledningsfeltet variert og frodig. Men en vandring i dette landskapet fører snart til en oppdagelse av at man befinner seg i et villnis både når det gjelder begreper, definisjoner og den faktiske veiledningspraksisen (Mathisen, 2000). Vi vil i denne artikkelen diskutere noen av de etiske utfordringer som kan finnes innenfor feltet, og drøfte på hvilken måte et profesjonelt veiledningsforhold kan være tjent med etiske retningslinjer.

Veiledning blir i fag- og forskningslitteraturen tolket svært forskjellig, og grenseoppgangen til beslektede begreper er ofte uklar og flytende (Ibid). Veiledningsbegrepet lever dessuten sitt eget liv blant praktiserende veiledere og rådgivere. Selve veiledningsprosessen kan dreie seg om sak eller prosess, dagligdagsspørsmål eller krisesituasjoner, den kan være løsningsfokusert eller være rettet mot en personlig utviklingsprosess. Samtidig vet man at det som faktisk skjer når man veileder, ikke alltid samsvarer med hva man velger å kalle aktivitetene eller hvilket ”skilt” det står på døra. Det eksisterer derfor ikke sjelden en forskjell mellom

---

1 Redaksjonen vil takke både forfatterane og Norsk Pedagogisk Tidsskrift for at vi får nytte artikkelen.

definert aktivitet og faktisk praksis, hvilket kan skape forvirring for den som har etterspurt veiledningen. (Mathisen & Bjørndalen, 2003).

Mangfoldet gjør seg også gjeldende når det skal settes navn på de ulike veiledningsaktivitetene. I norsk sammenheng møter vi en rekke beslektede begreper som for eksempel rådgivning, veiledning, mentoring, supervisjon, coaching, konsultasjon, guiding, tutoring, training. Veilederen kan også omtales som mentor, coach, rådgiver, konsulent, supervisor og kritisk venn. Under samme overskriften forteller litteratur, kurs og praktisk utøvelse oss at variasjonen i tolkning av mål, innhold, metode er stor. (Mathisen & Høigaard, 2004; Clutterbuck, 2001).

Frodigheten blir ikke mindre av at veilederne selv representerer en yrkesfaglig sammensatt gruppe og at veilederrollen kan utformes på ulike måter. Av og til er rollen diffus selv om konteksten er bestemt. Veilederen kan være oppnevnt og ha en offentlig rolle der funksjonen er definert og avklart. Andre ganger kan rollen være mer uformell. Man er verken oppnevnt eller utpekt, men har i praksis en funksjon som veileder. Vi har også situasjoner der veilederen kan være fristilt eller ha en ”dommer-” eller autorisasjonsfunksjon. I tillegg finnes det mange overgangsvarianter og gråsoner.

Men selv i dette mangfoldet kan noe være felles: For det første at veiledning framstår som et kontekstbestemt eller ”kontekstfølsomt” fenomen. Hva veiledningen defineres som og hva som blir veilederens særlig oppgave, vil preges av den situasjon, de rammer og den institusjon som veiledningen utøves innenfor. Det kunne på den bakgrunn være hensiktsmessig å gjøre en avgrensing til et spesifikt fag eller virksomhetsområde. Når vi ikke gjør dette, er det med bakgrunn i at vi nettopp ønsker å opprettholde fokus på fellestrekk ved de ulike veiledningssituasjonene. Vi velger likevel å henvise til eksempler fra en skolesammenheng som kan synliggjøre sammensatte og varierte veiledningssituasjoner.

For det andre vil de fleste veiledningssituasjoner være kjennetegnet ved at veilederen møter mennesker i utsatte og tidvis sårbare situasjoner. Her vil veilederens sentrale rolle være å støtte personer eller grupper av personer i vitale valg av faglig, yrkesmessig, karrieremessig eller privat karakter. Arbeidsområdet er gjerne i et spenningsfelt mellom avhengighet og autonomi, mellom berøringen av enkeltmenneskers integritet og grenser, og ivaretagelsen av individets selvstendighet (Kristiansen, 1997). I relasjonen som dannes arbeider veilederen med

ulike metoder og strategier - passive eller aktive - som er med på å bearbeide og bevege den veiledede i den ene eller andre retning.

Veilederen vil med andre ord befinne seg i en kompleks og personlig utfordrende situasjon. Det vil stilles krav om veiledningskompetanse som metodiske ferdigheter og analytiske evner. Situasjonen krever i tillegg moralsk dømmekraft og oppmerksomhet sammen med en stor porsjon varhet og klokskap fra veilederens side. Både veiledningsfeltets kompleksitet og situasjonens preg av sårbarhet fører fram til følgende spørsmål: Kan vi som driver veiledning være tjent med noen etiske grunnregler? Kan det være mulig å samle et komplekst felt omkring et lite utvalg etiske retningslinjer? Kan dette tilføre veiledningsrelasjonen en viss standard og stabilitet, og bidra til å fremme en profesjonalisering av forholdet? Vi vil drøfte dette videre i neste avsnitt.

### **Veiledningsforholdet som et profesjonelt forhold**

Når veiledningsforholdet blir forstått som et profesjonelt forhold, vil det tilføre forholdet noen faglige og yrkesetiske standarder. Som en profesjonell relasjon vil det stilles visse krav til veilederens kompetanse, personlige integritet og den måten veiledningen utøves på.

Å karakterisere veiledningsforholdet som et profesjonelt forhold betyr ikke at veiledning dermed også kan beskrives som en profesjon. Hva som kjennetegner en profesjon kan defineres og karakteriseres på ulike måter (Hernes, 2003; Støkken, 2003). Et tradisjonelt kriterium på en profesjon er at en bestemt, langvarig, formell utdanning danner grunnlaget for å oppnå et bestemt yrke. Utøvelsen av yrket kan bare ivaretas av personer med en slik utdanning. Tradisjonelle profesjoner er psykologer, leger, teologer, jurister etc. (Torgersen, 1972).

Verken utdanningen eller utøvelsen av veiledning fyller i dag de kravene som stilles til en profesjon. Samtidig kan det å fremstille veiledningsforholdet som et profesjonelt forhold bidra til å aktualisere kravet om en yrkesetisk standard og til å tydeliggjøre noen grenser mellom det personlige og det profesjonelle. Veilederens rolle og veiledningsforholdet skal i det følgende diskuteres i lys av et sett kriterier som Ole Thyssen fremsetter i boken *I hinandens øjne: Bidrag til en kynisk etik* (1995). Dette er kriterier han hevder gjelder for profesjonelle forhold.

I følge Thyssen vil profesjonelle forhold være et rollespill (Thyssen 1995, s.184). Det vil si at de er rettet mot et sett av funksjoner eller oppgaver. For eksempel kan oppgaven være veiledning av en student

som skal skrive en semesteroppgave. I den sammenheng blir det forventet at partene inntar de rollene som kreves for at oppgaven skal løses. Rollen som veileder vil da være å hjelpe studenten til å ferdigstille oppgaven. I den prosessen vil man arbeide med å klargjøre problemstillingen for oppgaven, diskutere relevansen av ulike typer litteratur, legge opp en plan for arbeidets gang, lese og kommentere det som blir skrevet. I noen utdanninger er det også utviklet retningslinjer for veiledernes oppgaver som både student og lærer skriver under på i den hensikt å kunne avpasse forventningene til hverandre. Når oppgaven er skrevet ferdig og oppdraget utført, vil også relasjonen oppløses fordi den har vært avgrenset til nettopp dette oppdraget. Men i mange tilfeller vil lærer og student fortsette med å holde kontakt med hverandre om enn på en mer uformell og vennskapelig måte.

Det andre kriteriet som Thyssen holder frem er at profesjonelle forhold er asymmetriske (ibid., s.184). Asymmetrien er knyttet til at veilederens kompetanse. Denne kompetansen setter veilederen i stand til å gjøre vurderinger som den som blir veiledet ikke har tilgang til, nettopp på grunn av sitt underskudd på viten. Dersom det dreier seg om en elev, kan veilederen trekke i tråder som eleven ikke er seg bevisst og opplever som usynlige. Hvis veilederen bruker dette kompetanseforspranget på en negativ måte, kan det skape usikkerhet hos den som blir veiledet. Usikkerheten kan gi seg utslag i angst. I følge Holger Henriksen (1990) kan en slik angst gjøre seg gjeldende på flere måter. For eksempel i forhold til det å avdekke uvitenhet på et område samtidig som veilederen demonstrerer sin faglige tyngde og oversikt på feltet på en måte som får vedkommende student til å føle seg liten. Eller man kan føle angst fordi det kan være vanskelig å gi et tilfredsstillende uttrykk for tankene på feltet og man opplever at man ikke blir forstått. Enkelte gir seg likevel ikke. Ved å stå fast på det som oppleves viktig står han eller hun i fare for å virke sær, irriterende eller vanskelig (Henriksen 1990, s.107-111). Asymmetrien i forholdet kan ikke oppheves. Den bidrar til å gjøre forholdet risikabelt og det kan føre til at partene blir usynlige for hverandre og ikke vet om de forstår hverandre, skriver Thyssen (Ibid. s.185).

Asymmetrien tydeliggjør makten som finnes i veiledningsforholdet. I følge Knud Løgstrup (1975) vil alle mellommenneskelige forhold være maktforhold. I samtale og omgang med andre utleverer man seg selv og denne utleveringen stiller et krav om å bli mottatt og ivaretatt. Men denne omsorgen for den andres liv, må ikke, i følge Løgstrup, "... bestå

i at overtage dets eget ansvar og på den måde gjøre seg til herre over dets vilje” (Løgstrup 1975, s.136). På den ene siden skal veilederen vise omsorg og imøtekommenhet og være oppmerksom på at situasjonen for den som blir veiledet kan være angstfylt. Det vil være en utfordring for veilederen på den ene siden verken å fremheve seg selv på bekostning av den andre eller på den andre siden å ta over situasjonen. Utfordringen er å bruke makten til å hjelpe den andre til å finne nye muligheter, oppdage en vei videre og beholde en tro på sin egen kapasitet og evner. Med andre ord – utfordringen er å bruke posisjonens makt på en måte som tjener forholdet og utviklingen av den som blir veiledet.

For det tredje kan profesjonelle forhold, i følge Thyssen, bli personlige uten å opphøre å være profesjonelle (ibid., s.184). Thyssen nevner som eksempel at det ikke vil være profesjonelt å la veiledningen styres av egne følelser. Da blir det raskt en selv som er i sentrum og man blir ute av stand til å ha sin oppmerksomhet ”der ute” hos den andre. Det blir en utfordring for veilederen at uansett egen sinnstilstand å kunne opptre imøtekommende og vennlig, for på den måten å komme den andre i møte så godt som mulig. Vi er kjent med at et veiledningsforhold kan gå over lang tid og at det i et faglig forhold etter hvert kan utvikle seg en form for fortrolighet.

En dag kommer for eksempel en student til veiledning og beklager en dårlig innsats i den siste tiden. Det henger sammen med at det har vært alvorlig sykdom i familien, men at det nå synes å gå bedre. Dette har virket inn på skrivegledden og konsentrasjonen, men vedkommende er nå innstilt på å ta igjen det tapte. Motivasjonen begynner å komme tilbake og det kjennes bra. Som veileder står man overfor et valg: På den ene siden kan man spørre den veiledede nærmere om hva som har skjedd og hvordan dette er blitt opplevd. En annen mulighet vil være å velge å takke for informasjonen som er gitt og sammen med studenten rette blikket fremover og sette opp en revidert plan for det videre arbeidet. Her vil ulike personer ta forskjellige valg. Uansett blir det vesentlige å kunne få til en reetablering av veiledningsforholdet og fortsette arbeidet til oppgaven er løst og virksomheten kommet i havn.

For det fjerde: Hva er målestokken for en profesjonell ytelse? (Ibid., s.184-185) Thyssen hevder at for den nakne, profesjonelle innsats er motivet likegyldig enten dette måtte være uegennyttig eller preget av egne ambisjoner. Målestokken for profesjonelle ytelser er kvalitet. Resultatet av et stykke profesjonelt arbeid, i vår sammenheng en veiledningsprosess, skal innebære en kvalitativ endring. Dette er ikke



alltid like lett å få til, men det kan være en målsetting. Den som er blitt veiledet skal ha tilegnet seg kunnskaper, innsikt og erkjennelse som vedkommende selv vil være i stand til å kommunisere til andre.

Thyssens beskrivelser av profesjonelle forhold tydeliggjør at dette er forhold som balanserer mellom nærhet og distanse ofte med utgangspunkt i takt og et profesjonelt skjønn. I det følgende skal vi drøfte om slike avveininger kan hente næring og få en retning fra et utvalg etiske retningslinjer. Vi spør: Kan etiske retningslinjer være med på å sikre dette skjønnet og stimulere til forhold preget av kvalitet og utvikling?

## **Utvikling av felles etiske retningslinjer – en diskusjon**

Flere profesjoner som eksempelvis leger, psykologer og sykepleiere har sine egne etiske kodekser. Disse finnes nedfelt i autorisasjonen, spesialiseringen og/eller den stillingen de praktiserer i. Reglene vil ofte forvaltes av et etisk råd innenfor profesjonen. Dersom de brytes, kan det medføre at man mister autorisasjon, profesjonstittel eller medlemskap.

Det er naturlig i det følgende å bruke begrepet retningslinjer fremfor betegnelsen kodekser eller regler siden veiledning ikke er noen profesjon. Retningslinjer vil innebære en mer antydningssvis anbefaling, en rettsnor eller en referanse for den etiske yrkesutøvelse.

Hva taler mot å utvikle felles retningslinjer? For det første er det tidligere blitt påpekt at veiledingsfeltet er et ”villnis”. Dersom retningslinjer skal dekke ulike yrkessammenhenger og veiledningspedagogiske utfordringer, kan retningslinjene lett bli så generelle at de vil være vanskelige å anvende på de komplekse situasjonene som veiledere befinner seg i.

For det andre har vi pekt på at veilederen må foreta mange avveininger av større eller mindre karakter. Det som da til syvende og sist vil være av betydning er den enkelte veileders integritet og moralske standard. Moral vil være knyttet til person, til den enkelte veileders evne til å ta vare på det liv som den veiledede der og da legger i den andres hånd. Knud E. Løgstrup hevder at i ethvert møte og i en hver samtale mennesker i mellom finnes en etisk fordring. Denne etiske fordringen er radikal, det vil si den går utover ethvert formulert prinsipp og formulerte regler. I følge Løgstrup må man investere seg selv i disse situasjonene, for på den måten å bli klar over hva den andre er best hjulpet med. På

den måten gir man den andre tid og rom: ”Fordringen om at tage vare på det af den andens liv, der er udleveret een, er ...altid samtidig en fordring om at give den anden al mulig tid, og gøre sit til, at hans verden bliver så rummelig som mulig” (Løgstrup, 1975, s.37). På bakgrunn av slike resonnementer er vi klar over at etiske retningslinjer ofte vil komme til kort overfor de komplekse etiske utfordringer som finnes i situasjonen.

Vi vil likevel argumentere for at etiske retningslinjer er berettigede og nødvendige. For det første fordi vi tross alt tror de kan sikre en bedre kvalitet på veiledningen og at de kan skape økt trygghet for den veiledede. Retningslinjene kan dessuten bidra til å bringe veilederen bort fra en praksis preget av intuisjon og ureflekterte praksiserfaringer, til mer bevisste, etiske overveielser. På den måten kan man øke refleksjonen over de etiske begrunnelser og valg som ligger til grunn for veilederens handlinger.

For det andre kan retningslinjer virke samlende på mangfoldet av profesjonelle veiledere. Veiledningsfeltet er som nevnt svært samansatt både av ulike yrkesgrupper og av mennesker med forskjellig faglig kompetanse. Felles yrkesetiske retningslinjer vil kunne virke samlende på de som arbeider med veiledning. Man vil da ha visse grunnleggende holdninger og normer som kan danne en felles referanse og tankemessig forankring for veilederen.

For det tredje kan forpliktelsen overfor et utvalg retningslinjer kommunisere utad at det man bedriver er seriøst. Det kan tjene som en måte å sikre visse minimumskvalifikasjoner på, samtidig som det vil signaliserer til den som veiledes og til samfunnet omkring at man kjenner seg forpliktet på en viss standard i utøvelsen av veiledningen. I denne betydningen vil etikken også ha en PR-funksjon og fortelle noe om profesjonelle veilederes troverdighet (Colnerud og Granström, 1989:19).

Vi ender på den konklusjon at det vil være det beste for veiledningsvirksomheten å innføre noen felles retningslinjer for veiledningsvirksomheten. Samtidig vil man aldri kunne komme utenom det personlige ansvar som er knyttet til situasjonen og måten dette kommer til uttrykk på der og da. Sveriges Vägledarförening kommenterer dette på følgende måte:

*”Normerna kan emellertid aldrig avlasta någon enskild vägledare det egna moraliska ansvaret. Var och en måste bedöma deras relevans i den aktuella situationen och tillämpa dem med kloket”. Sveriges Vägledarförening (2003)*

Dersom man velger å innføre et utvalg felles retningslinjer for veiledningsvirksomheten betyr det ikke at man dermed også minimerer den enkelte veileders ansvar for prosessen. I stedet for å tåkelegge dette ansvaret, kan retningslinjene medvirke til å fremheve den enkeltes ansvar og i tillegg fungere som en støtte og referanse for veilederens vurderinger og valg.

### **Forslag til etiske retningslinjer for veiledere**

Hvordan skal de utformes og på hva slags grunnlag? Legen, filosofen og forfatteren Hippokrates (460-370 f.Kr.) utformet allerede før Kristi fødsel en ed som leger måtte sverge før de ble oppfattet som autoriserte og kunne praktisere yrket. Eden ivaretar særlig relasjonen mellom lege og pasient, og fokuserer på makt og lojalitet (Leer-Salvesen 2002, Leer-Salvesen og Repstad, 2003). Utvalget av retningslinjer og innholdet fra denne gamle eden er slett ikke ulikt det vi kan finne i dagens kodekser og etiske retningslinjer. I dansk yrkes- og utdanningsveiledning er det blitt utviklet et sett med detaljerte, etiske retningslinjer som hviler på følgende fem nøkkelord: Respekt, uavhengighet, åpenhet, fortrolighet og saklighet (Rådet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning, 1995, s. 7 ff). Vi finner et liknende fokus i eksempelvis ”Yrkesetisk kodeks” for Nordiske Psykologer (2003) og ”Etiske retningslinjer” for Sveriges Vägledarförening (2003). De hviler alle på en antagelse om at den veiledede, klienten eller pasienten ikke skal lide overlast. Dette skal sikres ved at det stilles krav både til veilederen, relasjonen og selve prosessen. Vi kan merke oss at betydningen av væremåte og livsførsel fremheves i tillegg til den spesifikke fagkompetanse.

Liknende betraktningmåter ligger til grunn for vårt forslag som omfatter seks etiske retningslinjer. De fire første retningslinjene er hentet fra andre yrkesgruppers kodekser og bearbeidet for veiledningsforholdet. Retningslinje nummer fem og seks er kommet til som et resultat av vårt faglige og praktiske arbeid innenfor veiledningsfeltet (Kristiansen, 2003; Mathisen og Høigaard, 2004). Alle retningslinjene er utformet med tanke på veiledningssituasjonen og kan fungere som en ”vær-varsom-plakat” for veiledere i skiftende kontekster:

**1. Veilederen skal opprette og bevare en yrkesmessig / profesjonell relasjon til den som blir veiledet.** (Jfr. Nordiske Psykologer, 2003) En veiledning kan gå over lang tid og vil bevege seg i spenningsfeltet mellom nærhet og avstand. Det kan være en hjelp for veilederen å finne en balanse mellom disse polene ved å holde fast ved den oppgaven som skal løses eller det arbeidet som skal ferdigstilles og ikke la seg styre av egne impulser, følelser og intuisjoner uten at dette er reflektert og gavner den prosessen som fører til ferdigstillelse av oppgaven eller arbeidet.

**2. Veilederen skal opprettholde en høy grad av respekt overfor den enkelte samtalepartners velferd, integritet, verdighet og autonomi.** (Jfr. Norsk Selskap for Filosofisk Praksis, 1998)

Å vise respekt innebærer å komme den andres unikhet og egenart i møte. En slik måte å forholde seg på bør være gjennomgripende gjennom hele veiledningsprosessen. Det vil blant annet innebære at det gjennom prosessen gis rom for og oppmuntres til selvstendig tenkning og valg uten at veilederen gjør forsøk på å underlegge seg eller dominere den andre personens selvstendighet og integritet.

**3. Veilederen skal ha taushetsplikt angående alle opplysninger av privat karakter som samtalepartnerne gir. (Unntatt fra dette er akutte nødssituasjoner, der samtalepartneren eller andres sikkerhet er alvorlig truet.)** (Jfr. Norsk Selskap for Filosofisk Praksis, 1998)

I en veiledningssammenheng er det avgjørende at den veiledede er trygg på at den informasjonen som kommer fram i løpet av samtalen blir behandlet med varsomhet og diskresjon. At innholdet behandles med fortrolighet og er taushetsbelagt, faller naturlig i en veiledningssamtale og blir i ulike situasjoner også regulert av lover og forskrifter. På den annen side vil det kunne oppstå situasjoner hvor taushetsplikten vil måtte overstyres av opplysningsplikten. I gitte sammenhenger vil det derfor være naturlig at den veiledede blir spesielt orientert om taushetsplikten og opplysningsplikten.

**4. Veilederen må kontinuerlig søke å utvikle sin faglige kunnskap slik at han/hun hele tiden blir bedre i stand til å kunne oppdage og analysere de problemer og utfordringer som hun eller han står overfor i ulike veiledningssituasjoner.** (Sveriges Vägledarförening, 2003)

En interesse for kontinuerlig utvikling av faglige kunnskap signaliserer til omverdenen at man tar veiledningsoppgaven alvorlig og er opptatt av kvalitet i utøvelsen av tjenesten. Dette uttrykket for seriositet vil bidra til å øke tilliten fra omgivelsene. En veileder som hele tiden er interessert i å forbedre sin profesjonelle standard signaliserer også en ydmykhet overfor den oppgaven som utøves. Hun eller han vet at det de presterer alltid kan bli bedre, noe man også tar de praktiske konsekvensene av.

***5. Veilederen må være bevisst den makt og de påvirkningsmuligheter det ligger i ulike veiledningsmetoder og strategier.*** (Kristiansen, 2003; Mathisen og Høigaard, 2004)

Veilederen har ved sine kunnskaper og ferdigheter i å veilede, en kompetanse som vanligvis ikke den veiledede har. Forholdet mellom veilederen og den veiledede er dessuten asymmetrisk hvilket innebærer at veilederen står i en maktposisjon overfor den veiledede. Tatt i betraktning at den veiledede også kan være i en utsatt og sårbar situasjon, er det grunn til at veilederen opptrer varsomt og bevisst i bruken av ulike veiledningsmetoder og strategier. Veilederen bør spørre seg selv med hvilken rett ulike metoder blir benyttet, hva som er hensikten med disse og om han eller hun kan håndterer virkningen og resultatene av de metodene som blir brukt.

***6. Veilederen må være oppmerksom på de påvirkningene og endringene som veiledningen vil kunne føre til utenfor "veiledningsrommet", i den veilededes arbeidsliv og privatliv.*** (Kristiansen, 2003; Mathisen og Høigaard, 2004)

Veiledningen har som målsetting å skape kvalitative endringer hvilket krever at veilederen er bevisst sin rolle og sitt mandat i veiledningssammenhengen, og har forestillinger om hvilke endringer veiledningen vil kunne medføre. Selv om veiledningen foregår i her- og nåsituasjonen vil den, i større eller mindre grad, ha innvirkning på den veilededes framtidige valg og beslutninger og ha konsekvenser for den veilededes liv utenfor veiledningskonteksten. Dersom den veilednings-søkende er et "forandringskasus" (Persson, Lindblom, Odemark, 1981), det vil si en person i en viss labilitetstilstand, åpen og motiverte for forandring, vil veilederens påvirkningsmuligheter kunne være store. Samtidig vil virkningene av veiledningen kunne være skjult for veilederen fordi de kommer til uttrykk i den veilededes arbeidsliv eller privatliv. Dette kaller på veilederens varsomhet og bevissthet om veilednings konsekvenser.

## Avslutning

Vi har med denne artikkelen ønsket å henlede oppmerksomheten på de etiske utfordringene veiledere står overfor. Mange arbeider i dag som veiledere i ulike sammenhenger hvilket krever både en høy etisk bevissthet og en etisk praksis. I bestrebelsen på å framstå som profesjonell i veiledningsarbeidet og å etablere et profesjonelt veiledningsforhold vil etiske retningslinjer kunne være en vesentlig referanse og støtte.

De seks etiske retningslinjene vi har presentert i det foregående vil kunne utgjøre individuelle og kollektive forpliktelser, og fungere som supplement til de lover og regler som ellers regulerer veilederens arbeid. De vil dessuten kunne øke graden av varhet, oppmerksomhet og etisk refleksjon, og skape alvor og seriøsitet rundt veilederrollen. Etiske retningslinjer vil ikke minst kunne utgjøre en viktig referanse og et drøftingsgrunnlag i forbindelse med utdanning og kompetanseheving av veiledere.

I ulike yrkessammenhenger synes det mulig å utforme etiske retningslinjer. Disse vil kunne være nyttige som veiledende, men de kan aldri detaljregulere yrkesutøveren, hvilket heller ikke er ønskelig. Det essensielle er at veilederens utvikler og oppøver en moralsk dømmekraft som er forankret i faglige tradisjoner og avspeiler en grundig forståelse av veilederrollen og veilederrelasjonen.

## Litteratur

- Clutterbuck, D. (2001). *Everyone needs a mentor*. London: CIPD House.
- Colnerud, G. og Granström, K. (1989). *Respekt för lärare: Om lärares professionella verktyg – yrkespråk och yrkesetik*. Stocholm: HLS Förlag.
- Henriksen, H. (1990). *Sivilt mot: Eit essay om pedagogikk og menneskerettar*. Oslo: Samlaget.
- Hernes, H. (2002). ”Perspektiver på profesjoner”. I: Nylehn, B. og Støkken, A. M. (2002). *De profesjonelle: Relasjoner, identitet og utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 38-51.
- Kristiansen, A. (1997). ”Perspektiver på veiledning og etikk: Noen refleksjoner omkring subjektiviseringstendenser og etikk” i Årbok 1997. Kristiansand: Veiledernetverket i Agder/Høgskolen i Agder, s.7-14.
- Kristiansen, A. (2003). *Tillit og tillitsrelasjoner i en undervisningsammenheng: Med utgangspunkt i tekster av Martin Buber, Knud E. Løgstrup, Anthony*

*Giddens og Niklas Luhmann*. Dr.avhandling, Pedagogisk Forskningsinstitutt, Det Udanningsvitenskapelige Fakultet, Universitetet i Oslo.

Leer-Salvesen, P. (2002). "Preludium: Arven fra Hippokrates" i B. Nylehn og A. M. Støkken, *De profesjonelle: Relasjoner, identitet og utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget, s.11-22.

Leer-Salvesen, P. & Repstad, K. (2003). *Jobbe med etikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.

Løgstrup, K. E. (1975). *Den etiske fordring*. København: Gyldendal.

Mathisen, P. & Bjørndalen, C. P. (2003). Veilederrollen i prosjektarbeid. Fra skipper til los?" *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 1-2 / 2003, s. 42-55.

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

Mathisen, P. (2000). "Veiledningsbegrepet – en vandring i et villnis". *Årbok* 1999. Kristiansand: Veiledernetverket i Agder/Høgskolen i Agder, s. 9- 13.

Nylehn, B. og Støkken, A. M. (2002). *De profesjonelle: Relasjoner, identitet og utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Persson, S., Lindblom, B. og Odemark, I. (1981). *Veiledning i utdanning og yrke*. Oslo: Tanum – Nordlie.

Rådet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning (1995). *Etikk i vejledningen*. København.

Støkken, A. M. (2002). Profesjoner: kontinuitet og endring. I: Nylehn, B. og Støkken, A. M. (2002). *De profesjonelle: Relasjoner, identitet og utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 23-37.

Thyssen, O. (1995). *I binannens øyne: Bidrag til en kynisk etikk*. København: Gyldendal.

Torgersen, U. (1972). *Profesjonssociologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

### **Nettsider:**

Nordiske psykologer (2003).

[http://www.psykol.no/npf\\_organisasjon/etiske\\_prinsipper.html](http://www.psykol.no/npf_organisasjon/etiske_prinsipper.html)

Sveriges Vägledarförening (2003).

[http://www.r-u-e.dk/vejl\\_i\\_andre2/finland\\_kap3.asp#finland31](http://www.r-u-e.dk/vejl_i_andre2/finland_kap3.asp#finland31)

Norsk Selskap for Filosofisk Praksis (1998). <http://www.nsf.no/>

# Personleg kompetanse og auka meistring – viktige stikkord når NAV skal møte faglege utfordringar *Annbjørg Eikenes*

*Annbjørg Eikenes er sosionom og trygdesjef i Fjaler. Artikkelen bygger på oppgåve på studiet Rettleiing som leiingsverktøy 2005/2006.*

Med utgangspunkt i intensjonane med etablering av NAV har eg sett kva dei nye utfordringane inneber for dei tilsette. Eg valde å ta utgangspunkt i teori om den personlege kompetansen, korleis den einskilde utviklar seg som person for å møte dei utfordringane ein har i eit velferdsyrke. Sentrale omgrep i denne samanheng er motivasjon, meistring, utkling av relasjonar og anerkjening. Organisasjonane kan tilrettelegge for utvikling av medarbeidarane og organisasjonen som system. I ein omstillingsprosess som etablering av NAV, har leiarane store utfordringar.

## Innleiing

Den nye arbeids- og velferdsetaten er under etablering. 1.juli 2006 vart aetat og trygdeetaten lagt ned, etatane samla i den nye arbeids- og velferdsetaten som har fått namnet NAV. Gjennom avtale skal den kommunale sosialtenesta bli del av NAV. Siktemålet med reforma er å få fleire i arbeid og aktivitet, færre på stønad og gjere det enklare for brukarane. Forvaltninga skal tilpasse seg brukarane sine behov og intensjonen er å utvikle ei heilskapeleg og effektiv arbeids- og velferdsforvaltning (NAV-interim 11.11.05).

I nokre kommunar er to eller alle dei tre framtidige samarbeidspartane samlokaliserte. Den kommunen eg gjev namnet Fjorden ligg langt framme med samlokalisering av dei tre etatane og eit felles mottak for arbeids- og velferdsetaten. Når eg skulle velge prosjekt i studiet, syns eg det var spennande å etablere kontakt med Fjorden for å sjå på samarbeid og samhandling mellom dei tilsette i dei tre etatane. Eg ynskte å prøve ut om ei tverretatleg rettleiingsgruppe kunne vere ein god arena for å arbeide med eiga utvikling i samspel med andre. I rettleiing arbeider ein



med eigen forståing, haldningar og kommunikasjon for å kunne bli meir medvitne om grunnlaget for egne haldningar. Gjennom ei tverretatleg rettleiingsgruppe kan ein vinne kunnskap om kva utfordringar andre etatar har, og korleis dei tenker og arbeider.

Premissane for arbeidet i NAV blir lagt i overordna organ. Også dei store personalpolitiske spørsmåla blir avklara i sentrale forhandlingar og avgjerder. Det faglege utviklingsarbeidet må likevel drivast lokalt. Siktemålet med prosjektet mitt var å få erfaring med eit utviklingstiltak som kan vere nyttig for dei som skal arbeide i NAV Fjorden, for meg i mitt arbeid, og i beste fall kan NAV dra nytte av det ved etableringa her i fylket.

Dei faglege utfordringane for dei som skal arbeide i NAV er store. I denne oppgåva avgrensar eg til å skrive om fagleg og personleg kompetanse. Viktige tema er motivasjon, meistring, utvikling av relasjonar og anerkjenning. Eg vil skrive litt om korleis organisasjonar kan tilrettelegge for læring og utvikling. Ut frå aktuell teori og erfaringane eg gjorde med tverretatleg rettleiingsgruppe i prosjektet mitt, vil eg drøfte korleis ein kan fremje meistring og styrke den einskilde medarbeidar sin personlege kompetanse. Eg vil sjå på tverretatleg rettleiingsgruppe som arbeidsform for utvikling av personleg kompetanse og som arena for utvikling av relasjonar til samarbeidspartar som skal bli nye kollegaer.

### **Kva er dei nye utfordringane?**

Arbeids- og velferdskontora skal etablerast i samarbeid mellom stat og kommune i lokale samarbeidsavtaler. Avtalene er forankra i lov, og det er utarbeidd rammeavtale mellom Arbeids- og sosialdepartementet og Kommunes sentralforbund om lokale avtaler (NAV-interim 11.11.05). Den delen av aetat lokal og trygdekontora sine oppgåver som ikkje krev direkte samhandling med brukarane vil bli lagt utanfor dei lokale NAV kontora, til spesialeiningar. Det vil til dømes vere sakshandsaming, utrekning av ytingar og utbetalingar. Siktemålet er at publikum ikkje skal merke om saker blir handsama ein annan stad, det skal vere "saumlaus tenesteproduksjon".

NAV reforma er ei kvalitetsreform som skal få fleire i arbeid og aktivitet. Tenestene skal bli tilpassa brukarane sine behov og den skal gje ei heilskapeleg og effektiv arbeids- og velferdsforvaltning. For å nå dette målet skal det utviklast nye og brukarvenlege løysingar, innarbeidast nye

verdiar, haldningar og ein ny felles kultur og utviklast nye digitale tenester og kanalar (NAV-interim 11.11.05).

### ***Kven treng betre tenester?***

Dei brukarane som treng betre og meir samordna tenester finst i dag og, etatane kjenner dei gjerne, men definerer sitt ansvar ut frå aktuelle saker til ei kvar tid. Personane vil kunne vere lenge i dei tre systema utan nokon samordna og heilskapeleg innsats. Vi får tilbakemelding frå brukarar om at dei ikkje har fått den hjelpa dei treng for å kome vidare.

I boka *Fattigdommens psykologi* (2005) skriv Kjell Underlid om livet til tjuvfem langtidsmottakarar av sosialhjelp han har hatt samtaler med. Han skriv om klientane si historie og ruter inn i fattigdomen. Rutene deler han i åtte kategoriar: utstøytt og utestengd arbeidar, deklassert borgar, husmor, livsovergang, traumatisering, multiple og diffuse helseplager, tilpassningsvanskar og opprør og antimaterialisme. Det er mange årsaker til fattigdom. Å vere fattig i eit velstandssamfunn har ein del konsekvensar som er felles. Underlid skriv at den utrygge økonomiske situasjonen førte til opplevd utryggleik, dei kjende seg nervøse, var redde, skjelvne og skremde. Mange har eit svært dårleg forhold til sosialkontoret, kjenner seg overvaka, mistrudd og fanga. Dei ser få vegar ut, er usikre på framtida og er redde for å bli fråtekne enno meir av det som er viktig for dei. Samtidig får Underlid fram den einskilde sine ressursar, håp og voner for ei betre framtid. Utfordringa for oss i hjelparollar er både å sjå den einskilde og å ha ein breiare kunnskap og forståing om kva vanskelege livsforhold medfører.

Underlid skriv om opplevingane til sosialklientar i Bergen. Dei kjenner seg utrygge i møte med eit uoversiktleg, komplisert, fragmentert og dels motstridande hjelpeapparat. Dei er usikre på om dei får det dei har rett på. Dei opplever å få avslag på det dei meiner kunne vere ei hjelp til å kome seg vidare i livet. Mange er for sjuke til å jobbe men for friske til å få trygd. Dei fleste gav uttrykk for at dei ynskjer kome i arbeid, for andre er målet å få ei varig inntekt ved trygd. Etter mi vurdering er Underlid sine sosialklientar nokså representative for dei som er tenkt ha nytte av samordna og betre tenester. Tilbakemeldingar gjennom brukarundersøkingar ulike stadar i landet tyder på at det er mange som kjenner seg utrygge og ikkje forstått i møte med dei tre etatane.

I artikkelen *Se meg, hør meg, hjelp meg* skriv Olina Kollbotn (2006) om langtidsoppfølging av klientar med store og samansette problem. Desse klientane hadde hatt kontakt med sosialkontoret i mange år, men denne

kontakten var prega av brotne relasjonar på grunn av skifte av kurator eller flytting. Kollbotn si erfaring er at dette er personar som treng mykje hjelp, og dei treng hjelp frå den same personen over lang tid. Ho meiner det å gje mykje hjelp også er effektivt, det medverkar til at klienten etterkvart treng mindre hjelp frå systemet. Viktige faktorar for at langtidsoppfylging skal lukkast er gjensidig forpliktande samarbeid, stabilitet og kontinuitet, systematisk framdrift, kurator si evne til å vere trufast og uthaldande i relasjonen og leiar sitt ansvar for å tilrettelegge for at arbeid med denne klientgruppa får prioritet. Ved langvarige relasjonar med klientane får hjelparen meir kunnskap og sjølv høve til refleksjon og læring. Kollbotn si påminning om at det å gje god hjelp er eit langsiktig og krevjande arbeid, som også er effektivt og som gjev kunnskap og lærdom er viktig å ta med.

Uførepensjon er ei god ordning for dei som har tapt arbeidsevna si. Men det blir uheldig og dels uverdigg når dei som ynskjer å vere i arbeid får tilbod om trygd. Dette gjeld særleg unge funksjonshemma, men også andre som har redusert arbeidsevne eller treng tilrettelegging. NAV bør bli i stand til å gjere ein betre jobb for desse. Det er eit samfunnsansvar å legge til rette for eit arbeidsliv som har plass også til dei som har redusert funksjonsevne.

### ***Kva er personleg kompetanse?***

I boka Gode fagfolk vokser (2005) skriv Greta Marie Skau om personleg kompetanse i arbeid med mennesker. Ho skriv om dei utfordringar det er å vere i ei hjelperrolle i eit samfunn som endrar seg, ein kan ikkje gjere meir av det same enn ein gjorde før, men må søkje kvalitativt nye tilnærmingar. Den einskilde må kjenne seg sjølv og vere medviten om eige verdigrunnlag og kva som er haldningar og handlingar ein er open for å endre om dette er teneleg i høve til dei utfordringar ein møter. Ho skriv om skillet mellom ”å vere” og ”å vite”. Det som menneska *veit* i form av såkalla faktakunnskap blir forelda mange gongar i løpet av livet, men den dei *er* som personar, vil vare ved. Det er lettare å tileigne seg faktakunnskap enn å utvikle personlegdomen. Utvikling av personleg kompetanse tek tid. Men tid er ikkje nok, menneskeleg modning og kvalitetsutvikling skjer ikkje av seg sjølv berre vi let tida gå. Om vi ikkje stadig tilfører vår eigen utviklingsprosess medvit og energi vil den forfalle, og vår personlege kompetanse vil stagnere og visne.

Skau deler den samla profesjonelle kompetansen i teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheiter og personleg kompetanse. Ho teiknar dette som ein kompetansetrekant. Teoretisk kunnskap er såkalla fakta-

kunnskap og allmenn, forskningsbasert viten. Kunnskap om relevante omgrep, modellar og teoriar er ein del av dette, det same er kjennskap til lover og reglar på aktuelt fagområde. Yrkesspesifikke ferdigheiter er evne til å utføre "handverket" i det aktuelle yrket. Dette er ei kunnskapsform som i hovudsak er praktisk.

Den tredje sida i Skau sin kompetansetrekant er personleg kompetanse. Denne er viktig i yrke der profesjonsutøvarane i stor grad brukar seg sjølv i utøving av yrket, der sosiale relasjonar og samarbeid mellom menneske er viktig. Personleg kompetanse er ikkje yrkesspesifikk, men vi brukar den i utøving av yrket. Det er ein unik kombinasjon av menneskelege kvalitetar, eigenskapar og ferdigheiter, som vi tilpassar og brukar i profesjonelle samanhengar. Ho oppsummerar personleg kompetanse slik (2005, side 74):

Personleg kompetanse er nær knytt til egne erfaringar, er resultat av bearbeiding av livserfaring, og påverkar i sin tur også denne. Kva erfaringar vi vidare oppsøker, kva ramme for forståing vi set dei inn i, og kva virkning vi let dei ha på oss. Det er ikkje mogleg å utvikle han skilt frå vårt "private" liv; når det gjeld utvikling av personleg kompetanse, har skillet mellom offentleg og privat relativt liten verdi. Det er vidare ei form for kompetanse der nederlag våre og feiltrinn vi gjer kan vere ein viktig ressurs. Det er få ting vi kan lære så mykje av som feila våre, og einskilde ting vi berre kan lære gjennom ikkje å lukkast. Personleg kompetanse kan vi ikkje utvikle åleine; denne type kompetanseutvikling krev sosialt samspel. Men vi treng også tid åleine for å reflektere over og lære av dei erfaringane vi gjer i eit slikt samspel.

Skau stiller spørsmålet om personleg utvikling er ei privatsak eller eit kompetansekrav. Hennar svar er at som personar er vi heile, personen vi er vil vi ha med oss på alle arenar. Personleg utvikling er såleis ikkje berre ei privatsak. Grunnleggande haldingar og verdiar har vi med oss, og det pregar oss også som yrkesutøvarar. Ho seier kravet om eit forpliktande personleg utviklingsarbeid må gå inn som ein ufråvikeleg del av kvalifikasjonskravet til den som skal arbeide i eit velferdsyrke. Ho minner om at som yrkesutøvarar innafor velferdsyrka er det vi som skal tene andre, ikkje omvendt. Vi ventar at dei vi skal hjelpe skal utvikle og endre seg. Kva får oss til å tru at ikkje vi må gjere det same?

### **Anerkjenning som næring til utvikling i relasjonar**

Den som skal vere rettleiar må til dømes kunne lytte, ha oppriktig interesse for andre menneske, god kjennskap til seg sjølv og andre, evne

til tolmod og tru på at endring og utvikling er mogeleg for alle. Det å tole det uferdige, og med det gje naudsynt tid til prosessen, er for mange rettleiarar sær utfordrande. Det same gjeld evna til å godta og ta imot det som måtte vere annleis i den andre.

Danske Lise Billund og Anne Zimmer skriv om anerkjenning (2004). Dei refererar i stor grad til Anne-Lise Løvlie Schibby som har utvikla det ho kallar ein dialektisk relasjonsteori der anerkjenning som omgrep og fenomen går inn som eit av hovudelementa. Anerkjenning vert definert slik (2004, side 79): ”*Vi forstår anerkendelse som en særlig forståelsesmessig og kommunikativ tilgang til andre mennesker, som inkluderer, at vi møder andre (også) på deres ”indersider” – forstået som de følelser, tanker, behov, intensjoner, ideer, værdier og holdninger der ligger bag den umiddelbart iagttagelige adferd*”. Anerkjenning er ikkje noko du har eller gjer, men noko du er, ein måte å vere saman på. Det inneber ein subjekt-subjekt relasjon med likeverd. Anerkjenning er ein måte å vere saman på, den bygger på at eitkvart menneske har rett til si eiga oppleving. Den profesjonelle må sjølv oppleve seg anerkjend for å anerkjenne andre. Som profesjonell handlar anerkjenning om å vere tilstades her og no for den andre, medverke til den andre si utvikling gjennom å vere til stades på ein slik måte at ein viser aksept, innleving og at den andre kjenner seg sett.

Billund og Zimmer (2004, s 79) legg til grunn at mennesket utviklar seg i og i kraft av sine relasjonar til andre og at menneske som arbeider med menneske er etisk forplikta til å arbeide med seg sjølv. Vidare legg dei til grunn at menneske som arbeider med menneske blir utfordra på sin relasjonelle kompetanse og at dialog og måtar ein er i dialog på er vesentlege reiskapar for utvikling på arbeidsplassen.

Lytting er grunnleggande for anerkjenning. Ved å lytte, også bakom det som vert sagt, får vi eit fleirdimensjonalt og nyansert syn på den andre. For å kunne lytte må tempoet setjast ned. Lytting inneber også at den profesjonelle lyttar til seg sjølv for å registrere kva den andre sin kommunikasjon og oppleving gjer med henne sjølv. Ut frå det kan ein seie at å arbeide med andre også er å arbeide med seg sjølv.

Organisasjonar kan tilrettelegge for læring og utvikling gjennom motivasjon Når vi skal sjå på kva som er årsak til at eit menneske handlar som det gjer er motivasjon eit sentralt omgrep. Kaufmann og Kaufmann definerer motivasjon slik (2005, side 43): ”*de biologiske, psykologiske og sosiale faktorene som aktiverer, gir retning til og opprettholder atferd i ulike grader av intensitet i forhold til måloppnåelse*”.

Dei skil mellom behovsteoriar, kognitive teoriar, sosiale teoriar og jobbkarakteristikamodellar. Eg vil ta med litt om det dei kallar jobbkarakteristikamodell er. Det er eigenskapar ved sjølve jobben som påverkar arbeidstakaren sin motivasjon og prestasjonar. Det vert vist til eit systematisk program, ”jobb-berikelse” for å tilføre jobben meir positivt innhald og unngå negativ innhald. Eksempel på ”jobb-berikelse” er å organisere arbeidet i heilskapelege oppgåver, å gje større fridom i jobben og betre tilgang på informasjon og å syte for at arbeidstakarane får høve til å utvikle seg ved nye og utfordrande arbeidsoppgåver.

Sentrale positive jobbkarakteristika er at den einskilde får høve til å bruke så vel evner som kunnskap, utføre eit heilskapeleg arbeid som vert avslutta og at ein ser ei større meining i jobben ein gjer. Autonomi, at arbeidstakaren har kontroll over og ansvar for eigen arbeidssituasjon, er ein sentral faktor for motivasjon. Det same er tilbakemelding. Det er viktig at leiaren ser den einskilde og gjev tilbakemelding både om korleis arbeidet vert utført og resultatet. Tilbakemelding er vesentleg også for å kunne lære av erfaringar. Motivasjon er ei subjektiv oppleving, det er i samtale med den einskilde at leiaren får vite kva det er som motiverer i denne jobben og denne situasjonen. Korleis motverke negativt stress? Stress blir ofte nemnt som ein av dei store utfordringane i arbeidslivet i dag. Det gjeld også i dei tre etatane som er med i prosjektet mitt. Kaufmann & Kaufmann (2005, side 74) definerer stress slik: ”*manglende overensstemmelse mellom individets mestringssevne og de krav og utfordringer individet står overfor.*” Stress er såleis eit samspel mellom den einskilde og miljøet. Stress blir definert som positivt når press og utfordringar verkar skjerpande på merksemd, motivasjon og evne til å yte. Negativt stress er kjenneteikna av at press og belastning overstig individet sin kapasitet og fører til redusert meistring. Stress bygger seg opp over tid, i ulike situasjonar og på ulike arenaer. Menneske reagerer ulikt på stress, men nokre reaksjonsmåtar er typiske. Åtferd kan endre seg, personen yter mindre, gjer fleire feil, auke sjukefråvær eller isolerer seg sosialt. Psykologiske reaksjonar kan vere kjensler som ubehag, sinne, raseri, irritabilitet, frykt, mistru, angst, kjenne seg trist og føle sorg. Stress kan føre til kognitivt funksjonsutfall. Det kan innebere konsentrasjonsvanskar, svekka merksemd, at ein hugsar mindre og mister fleksibiliteten i tankegangen. Å bli utbrend er den mest negative sida av stress. Det medfører tap av grunnleggande engasjement og oppleving av meining med jobben, i tillegg til fysisk, mental og kjenslemessig utmatting. Nokre opplever depersonalisering eller ”tingleggjering” av klientar og kollegaer, stenger av kjensler for andre.

## Lærande organisasjonar

Kaufmann og Kaufmann (2005) skriv at sosial støtte dempar stressreaksjonar og fylgjene av slike reaksjonar (side 81). Dei skriv om fire typar støtte: Kjenslemessig støtte, som å vise interesse, omsorg og merksemd, oppgåvestøtte, som klargjering og hjelp til systematisering av problem, informasjonsstøtte, for eksempel at leiinga er nøye med å informere om kva som skjer i ein krisesituasjon, som ved større omleggingar og nedbemanning, og praktisk støtte i kvardagen og i krisesituasjonar i form av tid, pengar, råd og hjelp.

Organisasjonar kan motverke stress ved organisatoriske meistringsstrategiar som bruk av opplærings- og utviklingsprogram, utvikling av arbeidsgrupper og team, endring i arbeidstids-ordningar og jobbrotasjon, høve til personlege rettleiarar og mentorar, fysisk trening og styrking av dei sosiale strukturane og det sosiale fellesskapet på arbeidsplassen.

Den einskilde kan lære seg å meistre stress. Meistring kan definerast som ein prosess der individet analyserer og evaluerer for så å ta avgjerd om korleis ho skal halde unna dei negative verknadene av stress. Å bli medviten om korleis ein nyttar tida er ein teknikk.

Kaufmann og Kaufmann skriv om Argyris og Schön sine teoriar om enkeltkretslæring og dobbelkretslæring (2005, side 194). Ved enkeltkretslæring justerer organisasjonen prosedyrane sine når det blir oppdaga feil. Ved dobbelkretslæring stiller ein meir grunnleggande spørsmål ved kvifor ein handlar som ein gjer. Organisasjonar prega av enkeltkretslæring vert styrt av haldningar som får medarbeidarane til å halde negative kjensler tilbake og bli prega av forsvarsmekanismer. Informasjon blir halden tilbake, den einskilde er oppteken av å verge seg sjølv, det blir lagt vekt på å unngå ubehagelge situasjonar. Slike miljø er prega av kontroll, einsidig styring og forsvar. Dei blir lite handlekraftige, lite evne og vilje til endring. Konsekvensen for organisasjonar som er prega av enkeltkretslæring er at dei blir flinkare til å gjere det dei alt kan.

Argis og Schön set dobbelkretslæring som det ideelle læringsmål for organisasjonar. Å innarbeide denne læringsmåten er krevjande både for individet og organisasjonen. Modellen bygger på enga sjement, sjølvstende og openheit. I denne modellen får den einskilde legge fram sitt syn i organisasjonen og ut frå tilgjengeleg informasjon gjere frie val. Organisasjonen legg tilrette for situasjonar og møter der deltakaren får medbestemmelse. Organisasjonen sine handlingar blir prega av at den i

mindre grad går i forsvar. For å få til ei slik endring må problemet avklarast, ein må sjå kva åtferd deltakarane har som skapar dette problemet, hjelpe dei til å endre åtferd og utvikle nye normer i organisasjonen som forsterkar den nye handlemåten.

Ein lærande organisasjon blir sett som ei lærande organisme som er innretta mot god organisasjonslæring. Det inneber at organisasjonen kontinuerleg tek opp i seg ytre og indre stimuli og endrar handlingsmønster etter tilbakemeldingar den får. Kaufmann og Kaufmann (2005 side 197):viser til P. Senge som set opp fem grunnleggande element for lærande organisasjonar : Oppfordring til og utvikling av personleg meistringsevne, utvikling av ei omfattande og kompleks forståing av korleis organisasjonen fungerer, oppmuntring til læring i grupper og team, formidling av ein felles visjon for organisasjonen som heilskap og oppmuntre til systemtenking.

### **Prosjektet NAV i Fjorden:**

#### **”Å bli betre på samarbeid til beste for brukaren”**

Gjennom arbeidet mitt m.a. som sosialsjef og no trygdesjef, har eg erfart at det er stor trong for meir samordning av tenestene som aetat, sosialetaten og trygdeetaten i dag forvaltar. Samanslåing til ein etat i NAV skal bygge på det beste av det vi har, og bli noko heilt nytt. Det set store krav til den nye etaten, og det set store krav til oss som blir medarbeidarar i den. Eg ynskje ikkje å vere rettleiar for dei eg er leiar for eller samarbeider nært med lokalt. Dette, og ynskjet om å få del i erfaringar frå ein kommune der dei er komne lenger i samarbeidet, gjorde at eg tok kontakt med leiarane på aetat, sosialkontoret og trygdekontoret i Fjorden med spørsmål om å få ha eit prosjekt der. Vi vart samde om denne målsettinga for prosjektet: *”Å bli betre på samarbeid til beste for brukaren”*.

#### **I prosjektplanen skreiv eg:**

”I prosjektet mitt ynskjer eg å sjå på det som skjer etter at etatane fysiske er samlokaliserte og etableringsfasen er over. Eg ynskjer å møte dei som i det daglege møter brukarane som kan ha nytte av auka samhandling og samarbeid mellom etatane. Eg trur at ei tverretatleg rettleiingsgruppe kan vere ein god arena for å arbeide med eigen utvikling i samspel med andre. Ved å ha fokus på forståing, haldningar, kommunikasjon og handlingar kan ein utvikle seg til å meistre dei felles utfordringane ein



har i arbeidet. Eg ynskjer å prøve ut om rettleiing er ein teneleg arbeidsmåte når menneske som har arbeidd i tre sjølvstendige etatar skal bli eitt arbeidslag i ein ny etat.”

”På første samling med deltakarane vil eg be dei seie noko om sine mål for deltaking i gruppa. Min tanke er at dei gjennom deltaking i gruppa får ein arena for å lære og utvikle seg. Dei har ein travel kvardag der det er lite tid til å tenkje gjennom og snakke om haldningar, reaksjonar og opplevingar. Ved at gruppa er tverretatleg vil dei få meir kunnskap om korleis dei andre tenker, og såleis få eit betre grunnlag for å utvikle samarbeidet. I denne prosessen vil deltakarane kunne seie meir om kva behov dei har for å at dei i fellesskap skal utvikle seg til å møte forventingane om auka kvalitet i tenestene i eit framtidig NAV.

Målsettinga mi er å lære meir om dei utfordringar ein har i samarbeidet, og korleis eg som leiar kan tilrettelegge for at medarbeidarane blir i stand til å meistre dei nye utfordringane vi står overfor. Det blir viktig å halde fokus på brukarperspektivet, kommunikasjon og brukarmedverknad. Ved å leie ei slik grupe får eg trening i å formidle teori som kan vere aktuell for deltakarane i gruppa.”

I prosjektplanen gjorde eg greie for kva teori eg ville støtte meg til, og korleis eg praktisk hadde tenkt å gjennomføre prosjektet. Som rettleiar for gruppa skulle eg ha ansvar for prosessane, legge til rette for at deltakarane kunne bli trygge og aktive deltakarar. Kva tema vi skulle arbeide med var i hovudsak deltakarane sitt ansvar.. Målsettinga om betre samarbeid til beste for brukarane gav føringar for kva vi skulle arbeide med. At etatane står framfor ei stor endring ved etablering av NAV, ei type endring som kan gjere den einskilde utrygg, rekna eg med gruppa ville vere oppteken av.

Prosjektet vart evaluert ved tilbakemelding frå deltakarane undervegs og ved avsluttinga. I tillegg vart det gjennomført møte med leiarane for å formidle erfaringar og gje innspel som kunne vere til nytte for vidare utvikling i NAV.

## **Gjennomføring av prosjektet**

I samråd med leiarane vart det fastsett at gruppa skulle vere på seks personar, to sakshandsamarar frå kvar etat. Det var dei som har arbeidsoppgåver som krev samhandling med dei andre etatane, i torget eller oppfylgingsarbeid/klientarbeid, som var aktuelle deltakarar. Det vart ei gruppe med seks kvinner, alle med mange års erfaring frå yrkeslivet og etaten dei no arbeider i. Utdanningsbakgrunn var ulik, men

alle hadde utdanning på høgskulenivå. Nokre hadde profesjonsutdanning, andre hadde teke studium i seinare år som ein del av kvalifiseringstiltaka i etatane.

Før første samling sende eg deltakarane ein epost der eg gjorde greie for prosjektet. Eg bad dei tenke gjennom forventningar og notere desse. Eg hadde kopiert ein artikkel frå tidsskriftet *Embla* om erfaringar frå samarbeid på Saupstad. Denne bad eg dei lese til første samling. På presentasjonsrunden kom det fram at alle har erfaring med rettleiing frå studie eller arbeidssituasjon. Vi avtalte at kvar rettleiingsøkt skulle vere på to timar på slutten av arbeidsdagen, annakvar veke. Vi hadde seks samlingar, på dei fleste var alle til stades.

På første samling avklara vi forventningar, avtalte spelereglar og kva tema gruppa ville arbeide med. Dette vart formulert som eit felles mål i referatet mitt: *”Ved fokus på korleis vi tenker, kva vi opplever og korleis vi handlar i ulike samanhengar, bli betre i stand til å meistre arbeid og samarbeid til beste for brukarane våre.”* Rettleiar sitt ansvar vart formulert slik: *”Leie gruppa, trekke konklusjonar, gje råd tilbake. Ved avslutting av gruppa sitt arbeid avklare korleis erfaringane skal nyttast. Erfaringar frå gruppa som skal nyttast i oppgåva skal deltakarane lese gjennom og godkjenne før oppgåva vert levert.”* Deltakarane sitt ansvar: *”Alle skal vere aktive og ærlege”*. Gruppa ynskte å fokusere på tema, og sette opp desse: samarbeid og trivsel, tid, brukarmedverknad/ansvarlegging, korleis ta uformell kontakt, samarbeid og samhandling i torget.

Ved starten av kvar rettleiingsøkt hadde vi ein runde der den einskilde sa litt om sin situasjon, korleis dagen hadde vore, kva ho var oppteken av og korleis ”formen” var. I denne innleiande sekvensen var tema så vel helseproblem (fleire var delvis sjukmelde), og positive hendingar som at nokon var blitt bestemor sidan sist.

Arbeidsmåten var i stor grad emnebasert rettleiing. Det var stort engasjement kring tema. Mi utfordring som rettleiar var å styre det slik at vi ikkje vart ei diskusjonsgruppe, men ei gruppe som reflekterte over tema for å utvikle eigen praksis. Eg brukte mykje rundar for å sikre at alle vart aktivt med (Ulleberg 2004). Deltakarane hadde mange eksempel, desse brukte vi til å sjå på kva som var gjort bra, lære av dei gode erfaringane, og ta med som ei utfordring det som kan bli betre. Ved nokre høve hadde vi økter med direkte rettleiing til ein person på ei konkret problemstilling.

Eiga meistring var eit tema som stadig kom tilbake, noko som gjorde at eg sette dette som eige tema på ei av samlingane. Deltakarane har arbeidsoppgåver som ikkje er avgrensa, dei er i ein hjelperolle og kan alltid gjere meir. Dei er samvitsfulle kvinner som tek arbeidet sitt alvorleg. Nokre har over tid vore delvis sjukmelde og var på veg tilbake i full jobb. At kollegaer, som har det travelt med eige ansvarsområde, også må ta deler av det arbeidet dei sjølve skulle ta, gjev dårleg samvit. Samtidig har dei erfart at om dei arbeider meir enn kreftene rekk til, blir det verre både for dei sjølve og arbeidsplassen.

På slutten av kvar økt hadde vi ei runde med tilbakemelding om korleis økta hadde vore. Tilbakemeldingane var heile tida svært positive. Dei gav uttrykk for at det var kjekt, kjende seg løfta, det var nyttig og gjevande. Dette var svært inspirerande for meg. At dei hadde så stort utbytte av å delta sa mykje om behovet for denne type rettleiingsmøte.

### **Evaluering av prosjektet**

Før siste samling i gruppa sende eg skjema for evaluering. Evalueringa var muntleg i gruppa, eg noterte eller fekk med notatane deira. Evalueringa var såleis ikkje anonym, og det tilseier at det vart vanskeleg å kome med negativ tilbakemelding. At eg ikkje var leiaren deira, og utanfrå, tilseier likevel at det ikkje var vesentlege hinder for at dei kunne seie det dei meinte.

På spørsmål om kva som har vore viktigast/mest gjevande fekk eg svar som at dei var blitt betre kjende med kvarandre, kunne snakke meir fortruleg, at det var gjensidig respekt i gruppa, eit trygt forum der dei stoppa opp og reflekterte saman med andre. Det var opplevd som viktig med tid og rom for å ta opp emne /spørsmål som den travle kvardagen ikkje gav rom for. Rettleiingsmøta la grunnlag for å utvikle seg både fagleg og personleg. Deltakarane sa at fokus på målet med samarbeid mellom dei tre etatane hadde synleggjort fleire samarbeidsområde for å få folk i arbeid og aktivitet.

Dei sa vidare at det at dei var blitt meir kjende med tilsette frå andre etatar ga eit opnare og betre forhold. Dette ga ei større forståing for andre sitt arbeid og kvardag, korleis dei tenkjer og arbeider. Det var nyttig å erfare kor likt dei tenker sjølv om dei har ulik fagutdanning, erfaring og arbeider etter ulikt lovverk. Dei jobba med same type menneske og såg at det er fleire brukarar dei kan hjelpe til aktivitet om dei tek tak i utfordringane og samarbeider meir.

Deltakarane gav uttrykk for at dei var svært nøgde med såvel tema som vi hadde jobba med som arbeidsmåtar. Dei kunne ynskt meir tid til å arbeide med samarbeidet vidare, ”*korleis rigge oss for det som kjem*”, brukarmøte, brukarmedverknad og meir direkte rettleiing til ein deltakar. Deltakarane var samstemde i sitt ynskje om å halde fram med rettleiingsgruppa vidare.

I etterkant av siste samling i gruppa hadde vi møte med dei tre leiarane. Eg leia den økta, fortalde om korleis vi hadde jobba, tema og det eg har erfart. Kva vi skulle ta opp med leiarane var eitt av spørsmåla som stod på evalueringsskjemaet eg hadde sendt gruppa, og eg hadde notert nokre tema undervegs i gruppa sitt arbeid. Gruppa drøfta dette før møtet med leiarane, og samla seg om innspel som gjekk på ulike praktiske endringar som ga betre oversyn som t.d. felles kalender.

Det kom ynskje om meir uformell kontakt, meir teamarbeid, og at teamarbeidet starta tidlegare i sakene. Dei ynskte meir systematisk å kunne nytte dei andre sin kompetanse, og dei ynskte felles utviklingstiltak og eit tverretatleg system for støtte. Vi snakka om det å kome tilbake til jobb etter sjukmelding (bunken som ventar), arbeidsoppgåver ved redusert stilling og meistring – kva er godt nok? Desse innspela vart drøfta og alle var aktive i møtet.

Leirane ser behovet for meir systematisk støtte og utviklingstiltak, er positive til å vidareføre denne rettleiingsgruppa og å prøve å få til noko tilsvarande for dei andre. Rettleiingsgrupper vert vurdert som eit godt tiltak for kompetansebygging. Men som elles er det eit spørsmål om ressursar. Det må setjast av tid til slik aktivitet, og etter leiarane sine vurderingar, er det ein føresetnad for å få grupper til å fungere at dei har ein rettleiar. Ekstern rettleiar er ikkje så lett å skaffe og det kostar.

Ynskje om meir samarbeid i form av tidlegare kontakt i saker, at ein meir systematisk nyttar kompetansen i andre etatar og at det i større grad vert organisering i team, vart drøfta. Inntrykket mitt var at det er full oppslutning om dette, utfordringa blir å få gjort det. Dette må bli ein prosess framover.

Når det gjeld den einskilde sin arbeidssituasjon må dette takast opp med eigen leiar og dette var difor ikkje tema i fellesmøtet. Det blir elles avtalt ein felles dugnad for rydding, å få betre plass i nokre arkiv er vesentleg for kvardagen på eit par av etatane.

## **Erfaringar frå prosjektet sett i høve til teorien i oppgåva**

I denne delen av oppgåva vil eg drøfte erfaringane eg gjorde i prosjektet mitt i høve til dei auka kompetansekrava ved etablering av NAV, og i høve til teorien eg har presentert i oppgåva.

### **NAV som utfordring for dei tilsette**

I forkant av etablering av NAV er det gjennomført fleire forsøk med samordning av dei tre etatane. Fjorden har ikkje vore med i samordningsforsøka, men ved samlokalisering og felles mottak har dei vore gjennom store endringar og lagt eit godt grunnlag for vidare utvikling. Dei kjenner kvarandre og har etablert eit nært samarbeid.

I publikasjonen Gylne øyeblikk, Arbeid, deltakelse og inkludering i Samordningsforsøket (2006) blir erfaringane frå samordningsforsøka i forkant av etablering av NAV presentert. Der heiter det at samhandling på tvers av fag, nivå og etat, teamarbeid og nye fleksible læringsnettverk, er viktige kjenneteikn ved dei beste erfaringane frå Samordningsforsøket. Eitt av måla mine med prosjektet i Fjorden var å medverke til ein prosess som går frå samlokalisering til utvida samhandling til beste for brukarane.

I desse tider når gamle etatar skal leggest ned, høyrer eg nostalgiske tilbakeblikk på det som var. Det kan vere eit uttrykk for den usikre situasjonen og motstand mot det som kjem. Dette høyrde eg ikkje i rettleiingsgruppa i Fjorden. Dei har blikket på nosituasjon og framover, og uttalar ynskje om å kome vidare. Det forstår eg slik at dei har utvikla seg gjennom dei store endringane dei har vore gjennom og opplever det som eit framsteg både for brukarar og seg sjølv.

### **Utvikling av personleg kompetanse - meistring**

Etter Skau si inndeling er den samla kompetansen sett saman av teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheiter og personleg kompetanse. Erfaringa mi frå trykdeetaten er at det er lettast å ta tak i kvalifisering som går på teoretisk kunnskap eller yrkesspesifikke ferdigheiter. Når det høgere oppe i systemet blir oppdaga, til dømes gjennom rapportar frå Riksrevisjonen, at det blir gjort feil i høve til lov eller rettningsliner, blir store opplæringsprogram iverksett. Det same skjer når det er store endringar på datasystemet, som no sist ved innføring av nytt dataprogram for bidrag. Å utvikle den personlege kompetansen er ein langt meir krevjande prosess. For at slik utvikling

skal kunne finne stad, må den einskilde medarbeidar ha vilje og motivasjon for endring og utvikling, og organisasjonen må som ein lærande organisasjon oppfordre til og legge til rette for utvikling av personleg meistringsevne. I framtidige NAV kontor møter brukaren ein person som representerer den nye etaten. Det er lett å sjå at den tilsette i NAV får store utfordringar når det gjeld kunnskap om det som i dag er tre etatar sitt ansvarsområde. Eg vil likevel seie at den største utfordringa er den personlege kompetansen til medarbeidaren i NAV si førstelinje.

Den personlege kompetansen vert utvikla i samspel med andre. Det inneber at ein er open for å gje og ta imot tilbakemelding frå andre menneske. I yrkessamanheng vil det vere tilbakemelding frå såvel brukarar/klientar som samarbeidspartar. Billund og Zimmer kallar det anerkjenning som næring til utvikling i relasjonar. Dei skriv at menneske som arbeider med andre er forplikta til å utvikle seg. Dei som kjem til eit NAV kontor har krav på å bli møtt på ein slik måte at dei kjenner seg sett, akseptert, og at dei opplever at den dei møter lyttar for å prøve å få ei djupare forståing av personen og livssituasjonen. Dette kan vere ei utfordring både for systemet og for den tilsette, jamfør artikkelen til Olina Kollbotn (2006).

Vi blir stressa når det ikkje er samsvar mellom det vi meistrar og dei utfordringar vi møter. Den einskilde må kjenne på eigne reaksjonar for slik å bli medviten om kva det er som stressar, for så å kunne arbeide med så vel eiga meistringsevne som konkrete tiltak som kan betre arbeidssituasjonen. Mange opplever det som vanskeleg å be om hjelp eller støtte. Dette kan vere ei påminning om situasjonen til dei som kjem til oss for å be om hjelp. Dei er i ein heilt annan og mykje vanskelegare livssituasjon.

Ved å kjenne signala som tyder på at ein medarbeidar er i ein situasjon som medfører stress kan leiinga kome den tilsette i møte med støttetiltak. Dialog om støttetiltak kan i seg sjølv vere ei god hjelp til å kome vidare. Organisasjonen kan motverke stress ved meistringsstrategiar som utviklingsprogram, utvikling av arbeidsgrupper og team, og styrking av det sosiale fellesskapet.

### **Erfaringar med tverretatleg gruppe**

Leiarane i dei tre etatane tok godt imot meg og prosjektet og introduserte det for dei tilsette. Dei tok ut to frå kvar etat som fekk tilbod om å bli med. Alle som kom med i gruppa samarbeider med dei

andre etatane i det daglege arbeidet sitt. Deltakarane kjende kvarandre frå før og hadde samarbeidd om einskildsaker i varierende grad.

Eg møtte ei gruppe som var imøtekomande og positive både til meg og kvarandre. Det var tydeleg at dei sette pris på å få vere med i rettleiingsgruppa. I presentasjonen av seg sjølv og arbeidsplassen kom det fram at dei er stolte over samarbeidet dei har fått til i Fjorden. Dei fortalde gode eksempel som viste at samarbeidet hadde medført betre resultat for brukarane. Dei gav kvarandre ros for vanskelege situasjonar som var blitt handtert på ein god måte. Dette er handlingsmønster ein kjenner frå tankegangen i LØFT (Langslet, 2005). Ved å ha fokus på det som verkar forsterkar ein handlingar som fremjar løysing.

Deltakarane i gruppa har ulik utdanning. Eg opplevde at alle vart sett og lytta til. Tema gruppa valde å jobbe med var aktuelle for alle deltakarane. Den einskilde hadde eksempel frå sin etat og sitt arbeidsfelt, noko som gav andre meir kjennskap og forståing for kvarandre sin arbeidssituasjon. Det kom fram at ulik erfaring gjer at dei kan vere til direkte hjelp for kvarandre ved at den som har ei problemstilling ho synes er vanskeleg, kan drøfte saka med ei av dei andre før ho skal ha samtale med ein brukar.

Alle i gruppa har ein travel kvardag, og dei ser at kollegane har det like travelt. Alle slit med å rekke det dei ynskjer og bør rekke innan visse fristar. At dei ikkje held fristar eller får gjort det dei hadde tenkt, går ut over klientar/brukarar. Dette er eit press som det kan vere vanskeleg å bere, ikkje minst når ein er sliten. I rettleiingsgruppa var dette tema utan at eg oppfatta det som sutring eller negativ klaging, det var ei hjelp for å legge av seg litt og klargjere eigen situasjon.

Med bøker om kommunikasjon og rettleiing i bakhovudet prøvde eg å gjere mitt beste som rettleiar. Sidan vi tok utgangspunkt i eit tema var det lett å bli oppteken av det saklege innhaldet, vi kunne bli ei diskusjonsgruppe. Eg prøvde å halde fokus på utfordringar temaet gjev for den einskilde, få fram eksempel og invitere til refleksjon. Inntrykket mitt er at det fungerte bra og eg fekk tilbakemelding om at dei hadde tenkt meir på det vi snakka om. Ved å nytte rundar sikra eg at alle kom til orde og var aktivt med i samtala.

Gruppa hadde konkrete forslag til endringar som kunne utvikle samarbeidet mellom etatane. Det var ynskje om meir kontakt om einskildsaker, faste team og meir systematisk å kunne nytte andre sin

kompetanse. Dei ynskjer eit tverretatleg system for støtte, og dei ynskjer vidareføring av rettleiingsgruppa. Dette vart formidla til leiarane i møte.

Deltaking i gruppa har vore ei positiv oppleving, dei kjenner seg løfta, det har vore lærerikt. Tilbakemeldingane viser at det er stort behov for ein stad å reflektere over eige arbeid og dei felles utfordringane dei opplever. Eg håpar, og meiner å ha god grunn til å tru at den positive erfaringa frå gruppa vil medverke til at dei blir tryggare i samarbeidsrelasjonar.

Å få så mykje positiv tilbakemelding var inspirerende og gledeleg for meg og eg skulle ynskje at eg hadde hatt høve til å halde fram med denne gruppa.. Det gav meg auka sjølvtrillit i rolla som rettleiar og eg fekk inspirasjon til å ta tak i det tverretatlege utviklingsarbeidet på eigen arbeidsplass.

## **Eiga læring**

Når eg valde prosjekt utanfor eige kontor var det fordi eg er skeptisk til at leiar kan vere rettleiar. Stålsett (2000) har drøfta det når det gjeld rektorar, det same gjeld i andre organisasjonar. Ho konkluderer med at leiinga bør tilrettelegge for rettleiing som ein del av utviklingsarbeidet, ikkje sjølv drive det. Mi erfaring frå dette prosjektet er at, sidan eg kom utanfrå, hadde eg ei fri stilling, både til deltakarane og til problemstillingar/saker dei arbeider med. Som leiar er eg oppteken av løysing av saker og oppteken av å ta avgjerder for å kome vidare. I rolla som rettleiar har eg ikkje ansvar for saksproduksjon, fokus i gruppa er den einskilde si læring for å meistre utfordringane. I arbeidet i gruppa var eg svært medviten på at vi ikkje skulle gå for mykje inn i konkret løysing av saker. Dette fordi eg i mange høve har erfart at dette fort tek heile fokuset, det kan vere enklare å snakke om kva som er rette vedtak enn å halde fokus på dei menneskelege utfordringane i situasjonen. I rettleiingsgruppa såg eg det som viktig å halde fokus på den einskilde, invitere til felles refleksjon om utfordringar, og gjennom det lære av kvarandre. Deltakarane i gruppa gav tilbakemelding om at dei sjølve hadde lært, og dei var blitt betre kjende med dei frå andre etatar. At samarbeidspartar kjenner og anerkjenner kvarandre er godt grunnlag for å utvikle gode samhandlingsmåtar i det daglege. Leiarrolla og rolla som rettleiar er ulike, læringa frå arbeidet som rettleiar er likevel nyttig for meg i rolla som leiar. Under arbeidet med prosjektet i Fjorden, og i ettertid, har eg fått mange tankar om kva eg kan gjere for å tilrettelegge



for at dei som skal bli medarbeidarane i NAV i min kommune, skal kunne utvikle seg gjennom samhandling.

Gruppa valde rettleiing om emne. Eg opplevde det som ei utfordring å leie prosessen slik at den einskilde vart utfordra til å reflektere over eigne haldningar, kjensler og handlingar. Eg prøvde å ta tak i utsegn og eksempel som kunne utdjupast og erfaringar delast. Vi hadde sekvensar med direkte rettleiing til ein. Ved eitt høve prøvde eg reflekterande team (Bang og Heap 1999). Den økta fungerte godt. Om eg skulle halde fram arbeidet med denne gruppa no, ville eg i større grad utfordra dei på problemstillingar og utfordringar som vi kunne hatt direkte rettleiing på. Gruppa er no så trygg at det vil vere ein god arena for å arbeide med haldningar og handlingsalternativ i vanskelege saker.

### **Utfordringar for leiinga/organisasjonane**

Leiarane for dei tre etatane står bak samlokalisering og den felles arbeids- og velferdsetaten i Fjorden. Dei meistrar den utfordring det er å la leiing for torget gå på omgang, og å få framdrift i prosessar med tredelt leiarskap i stadig tettare samarbeid. Med det som er gjort, fysisk og organisatorisk, har dei lagt eit godt grunnlag for å vidareutvikle samarbeidet. Inntrykket mitt er at klimaet i organisasjonen er godt. At dei har felles personalmøte og sosiale samkomer i tilknytning til jobben er eit uttrykk for at dei satsar også på utvikling av kulturen.

Ved samlokaliseringa viste leiinga at dei kan ta store grep som inneber dobbeltkretslæring. Å etablere NAV vil bli eit nytt stort steg. No har dei gjort mange erfaringar som kan gje grunnlag for vidare utvikling. Måten leiargruppa møtte meg på, og måten dei møtte gruppa på, viser at dei har ein lærande kultur. Dei lytta til innspel og tok med seg utfordringar.

Dei økonomiske rammene avgrensar leiarane sin handlefridom. Dei har ansvar for at arbeidet blir gjort med dei ressursar dei har. Når dagleg drift krev det meste, kan det vere ei stor utfordring å finne tid og ressursar til å utvikling av den einskilde medarbeidar sin personlege kompetanse. I desse krevjande tider med store endringar er det viktig at organisasjonen har eit ekstra fokus på denne delen av kompetansen. Rettleiingsgruppe vart opplevd som ein god arena for læring og utvikling. Eg håpar det blir lagt tilrette for tverretatlege utviklingstiltak i tråd med dei innspel gruppa kom med. Tilrettelegging av utviklingstiltak er også ein måte å førebygge stress på. Ved god kontakt med den einskilde medarbeidar kan leiinga legge merke til teikn på at det ikkje er samsvar mellom utfordring og meistring, og setje inn tiltak som kan vere

til støtte. Denne leiartrioen har gode føresetnader for å utvikle organisasjonar med dei kjenneteikn som ein lærande organ isasjon har.

## Oppsummering

Både prosjektet som eg har hatt i studiet og oppgåva tek utgangspunkt i etablering av den nye arbeids- og velferdsetaten, NAV. Dette er ei stor organisatorisk reform som skal gje betre kvalitet i tenestene og få fleire i aktivitet og arbeid. Det er politisk semje om reforma, og ministeren har store forventningar til den (NAVISEN 2005). Eg ynskte å seie litt om kven det kan vere som treng utvida tenestetilbod, og fann mykje kunnskap om det hos Underlid (2005) og Kollbotn (2006).

Å møte den som søker hjelp, uavhengig av denne personen sin bakgrunn og situasjon, med anerkjenning og vilje til å sjå den einskilde for slik å kunne bli ein god hjelpar, er ei utfordring for dei tilsette i NAV. Det set store krav til den personlege kompetansen. Eg ser det som svært viktig at dei tilsette sin motivasjon og evne og vilje til å utvikle den personlege kompetansen, blir eit sentralt tema ved så vel rekruttering til dei lokale NAV kontora som i etaten sitt vidare utviklingsarbeid. Om gapet mellom krav og opplevd meistring blir stort, kan resultatet bli negativt stress og sjukdom. Ved systematisk utviklingsarbeid kan organisasjonen legge tilrette for tiltak som aukar dei tilsette si evne til meistring og gjev motivasjon til vidare utvikling. Ut frå teori, og ikkje minst frå erfaringa frå rettleiingsgruppa eg hadde i prosjektet, ser eg rettleiing som eit svært tenleg utviklingstiltak i den krevjande prosessen etablering av NAV blir for dei tilsette.

Deltakarane i rettleiingsgruppa kom frå dei tre etatane som skal inn i NAV. Dei gav tilbakemelding om at det var positivt at dei fekk ein arena der det var tid og rom for å reflektere over utfordringar i arbeidet. Dei vart betre kjende med samarbeidspartar og samarbeidspartane sitt arbeid, uttrykte stor vilje til å utvikle samarbeidet vidare. At relasjonane vart styrka, at dei anerkjende kvarandre, er ei viktig erfaring frå arbeidet med denne gruppa. Dette er erfaringar dei tek med seg inn i det daglege arbeidet og det gjev grunnlag for betre samhandling om daglege oppgåver og for utvikling av ein felles kontor. Erfaringa mi frå arbeidet med denne gruppa tilseier at tverretatleg rettleiingsgruppe er ei arbeidsform som kan vere tenleg i den prosessen vi no er i.

Ei medverkande årsak til at denne gruppa kunne fungere så godt, er etter mi vurdering, det arbeidet som er gjort i Fjorden over fleire år.

Leiarane har vore pådrivarar for å få til samarbeid og samlokalisering. Vilje til samarbeid er blitt ein del av kulturen og samlokalisering gjer samarbeidet praktisk og lettvent. Men også dei som arbeider i Fjorden har nok ein veg å gå før dei er eit vi i ein ny etat. Deltakarane i rettleiingsgruppa ser det, og dei er utolmodige etter å utvikle både seg sjølv og samarbeidet vidare. Dette formidla dei til leiinga, som kan ta tak i det vidare samarbeidet på systemnivå, og såleis utvikle seg som ein lærande organisasjon.

Med utgangspunkt i intensjonane med etablering av NAV har eg sett kva dei nye utfordringane inneber for dei tilsette. Ei slik stor og omfattande reform set store krav til medarbeidarane på mange måtar. Det krev auke kompetanse på mange felt. Sentrale omgrep i denne samanheng er motivasjon, meistring, utvikling av relasjonar og anerkjening. Organisasjonane kan tilrettelegge for utvikling av medarbeidarane og organisasjonen som system. I ein omstillingsprosess som etablering av NAV, har leiarane store utfordringar.

Auka teoretisk forståing, nye erfaringar og refleksjon over desse erfaringane har gitt meg eit betre grunnlag for å vere leiar i ein etat som er i stor omstilling.

## Litteraturliste

- Bang, Susanne og Heap, Ken: *Skjulte ressurser* Om veiledning i grupper  
Universitetsforlaget 1999
- Billund, Lise og Zimmer, Anne: Stof til ettertanke – om anerkendelse som  
næring til utvikling i relationer I : Alrø Helle og Kristiansen, Marianne (red.):  
*Dialog og magt i organisationer* Aalborg Universitetsforlag 2004
- Kaufmann, Geir og Kaufmann A strid: *Psykologi i organisasjon og ledelse*  
Fagbokforlaget 2003
- Langslet, Gro Johnsrud: *Løft: løsningsfokusert tilnærming til  
organisasjonsutvikling, ledelsesutvikling og konfliktløsning* Gyldendal Norsk  
Forlag 1999
- Sewerin, Thomas: *En plass i stolen – en arbeidsbok for grupper om grupper*  
MiL Publishers AB 1996
- Stålsett, Unn: Bør rektor veilede? I Stålsett, Unn (red.): *Ledelse av skolentvikling*  
Høyskoleforlaget 2000
- Kollbotn, Olina; Se meg, hør meg, hjelp meg. Artikkel på bakgrunn av  
hovudoppgåva Den lange vegen – den lange viljen. *Embla* nr 4 2006
- NAV-interim:<http://www.nav-interim.no/nav/page?id=13> 11.11.05
- NAV-interim: NAVISEN Desember 2005
- Skau, Greta Marie: *Gode fagfolk vokser* Cappelen Akademisk Forlag 2005
- Sosial og helsedirektoratet: *Gylne øyeblikk*. Arbeid, deltakelse og inkludering i  
samordningsforsøket Januar 2006
- Ulleberg, Inger: *Kommunikasjon og veiledning* Universitetsforlaget 2004
- Underlid, Kjell: *Fattigdommens psykologi* Samlaget 20005
- Øyhaugen, Mari- Anne: En ny og bedre tjeneste *Embla* nr 9 2005

# Rettleiing og kulturutvikling i tverrfaglege team

*Ase Sørheim*

*Ase Sørheim er cand.polit. med hovudfag i pedagogikk, fordjuping i rettleiing og spesialisering i organisasjonspedagogikk. Ho har arbeidd som lektor og øvingslærer i skulen, og i eit skulevurderingsprosjekt med mellom anna rettleiing og vurdering av teamutvikling. Ho har erfaring frå omorganiseringsprosessar i kommune og stat.*

Artikkelen peikar på korleis rettleiing av tverrfaglege team kan medverke til kulturutvikling og godt lagarbeid i endringsprosessar. Teamsamarbeid ved organisasjonsutvikling er utfordrande. Rettleiinga bør ta utgangspunkt i at kulturendring tek tid, og at tema sine mål, innhald, arbeidsmåtar, rammefaktorar, organisering og evaluerings-former må avklarast og sjåast i relasjon til kvarandre.

## Innleiing

Det kan sjå ut som om det er ein trend i tida at store organisasjonar slår seg saman både i privat og offentleg sektor. Hydro og Statoil sine planar om samanslåing har vekt stor debatt den seinare tid. Mattilsynet er døme på ein ny organisasjon som har overteke oppgåvene frå næringsmiddeltilsynet, sjømatkontrollen, dyrehelse- og landbrukstilsynet.

For å handtere slike omfattande endringsprosessar, vert ofte medarbeidarar frå tidlegare organisasjonar teamorganisert. Tverrfaglege team er grupper som er sett saman av personar med ulik fagleg bakgrunn og som er gjensidig avhengig av kvarandre for å gjere ein god jobb (Lauvås og Lauvås 2004, s.211). Medarbeidarane har gjerne ulike kulturelle erfaringar med seg inn i den nye organisasjonen. Bygging av ny kultur vil difor vere viktig for å utvikle effektive team. Problemstilling Problemstillinga for artikkelen er: Korleis kan rettleiing av tverrfaglege team medverke til å utvikle ein ny kultur i organisasjonen? I artikkelen vil eg reflektere over ulike sider ved dette. For å finne svar på problemstillinga, vil litteraturstudium stå sentralt. Kirsti og Per Lauvås si bok *Tverrfagleg samarbeid: Perspektiv og strategi* og Anders Skogstad sin artikkel om *Helsebringande og sjukdomsframkallande arbeidskulturar*, gjev to interessante perspektiv på nokre av utfordringane som rettleiaren kan treffe på og handtere.

Den første delen av artikkelen vil handle om fagleg identitet og utvikling av organisasjonskultur. I den andre delen vil fokuset vere på kva utfordringar rettleiaren kan møte på og hjelpe til med når eit tverrfagleg team skal utvikle ein ny kultur. Fagleg identitet og utvikling av organisasjonskultur Identitet og kultur er nært samanknytt, både i samfunnet generelt og i organisasjonar. I organisasjonsendringar, fusjonar og utvikling av nye organisasjonar, er spørsmål knytt til identitet og kultur sentrale, og kulturbygging og bygging av identitet er gjerne mykje omtala i litteraturen om slike prosessar (Bang 1995, Tronsmo 2000). Fagleg identitet Moderne organisasjonar er avhengig av tverrfagleg samarbeid, og dermed personar med ulike fagbakgrunn (Lauvås og Lauvås 2004). Ulike fagbakgrunn inneber at ein har ulike fagleg identitet, då utvikling av ein fagidentitet er ein del av sosialiseringa inn i eit fag. I følgje Smistrup er fagleg identitet og dyktig utøving av arbeidet uløysleg knytt i hop (Smistrup 2004).

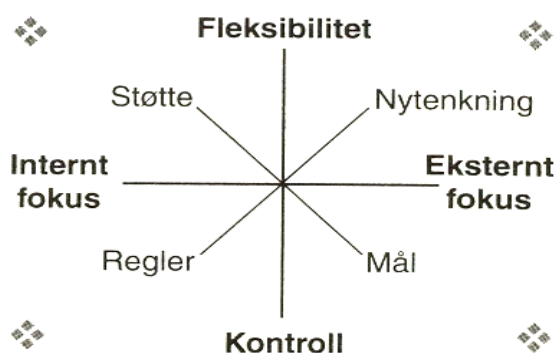
For at samarbeidet skal vere tverrfagleg, er det ein føresetnad at identiteten hjå den einskilde fagrepresentanten vert respektert og halde ved like (Lauvås og Lauvås 2004, s.74). Frå eit sosialpsykologisk perspektiv kan ein seie at rolleidentiteten kan stå i fare om det er stor ulikskap mellom eigen rolleoppfatning og samarbeidspartnarane sin oppfatning (ibid s. 75).

Samtidig fører ulike fagidentitetar og tverrfagleg samarbeid med seg ulike utfordringar (Lauvås og Lauvås 2004, UiO 2001). Ei slik utfordring er at omsynet til profesjonen sine egne interesser kan gjere eit tverrfagleg samarbeid vanskeleg (ibid. s.98). Det er heller ikkje alltid slik at ulike profesjonar utfyllar kvarandre, og det treng ikkje vere samsvar mellom individuelle profesjonelle behov eller faggrupper sine interesser og organisasjonen sine behov. Likeeins kan ulike språk, ulike røyndomsoppfatningar og verdiar hos ulike faggrupper gjere tverrfagleg samarbeid vanskeleg.

Spørsmålet vert i kva grad det er ønskeleg å utvikle ein ny identitet som alle tilsette kan stå for, om ein heller vil at ulike faglege syn kan stå side om side eller om det kan vere eit både og. Organisasjonskultur Henning Bang definerer organisasjonskultur som eit sett av felles delte verdiar, normer og røyndomsoppfatning som utviklar seg i ein organisasjon når medlemmane samhandlar med kvarandre og med omgjevnadane (Bang, 1998, s.23). Kultur vert ofte samanlikna med eit isfjell. Noko er på overflata, men det meste er under vatn. Det er ikkje alltid samsvar mellom det uttalte og det faktiske kulturuttrykk.

Eit sentralt spørsmål i organisasjonslitteraturen er om vi kan snakke om ein organisasjonskultur, eller om det i organisasjonar kan vere fleire kulturar samtidig. I kva grad det er ønskjeleg at det er slik, er og eit viktig spørsmål. Møller stiller ut frå undersøkinga av ulike samordningsforsøk mellom ulike organisasjonar, spørsmål om kulturbygging og kan handle om å skape forståing for ulike kulturar (Møller 2006ab).

Anders Skogstad skriv om helsebringande og sjukdomsfremjande arbeidskulturar i eit individ og organisasjonsperspektiv (Skogstad 2002). I ein organisasjon vil det både vere samanfall og ulikskap mellom individet sine verdiar og organisasjonen sine mål. Skogstad tek utgangspunkt i ein modell om konkurrerande verdiar som Cameron og Quinn har utvikla, og skildrar organisasjonskulturar ut frå fire konkurrerande verditypar. Jamfør figur 1. På den eine aksen er ytterpunktta fleksibilitet og kontroll, og på den andre aksen er det internt og eksternt fokus som står i motsetnad til kvarandre. Modellen gjev uttrykk for ulike kulturuttrykk eller orienteringar: Støtte-, regel-, mål- og innovasjonsorientering. Skogstad sitt hovudpoenget er å få til ein balanse mellom dei ulike delsystema i kulturuttrykka slik at kulturen ikkje kjem i ubalanse og vert øydeleggjande. Alle desse kulturuttrykka bør altså finnast i organisasjonen.



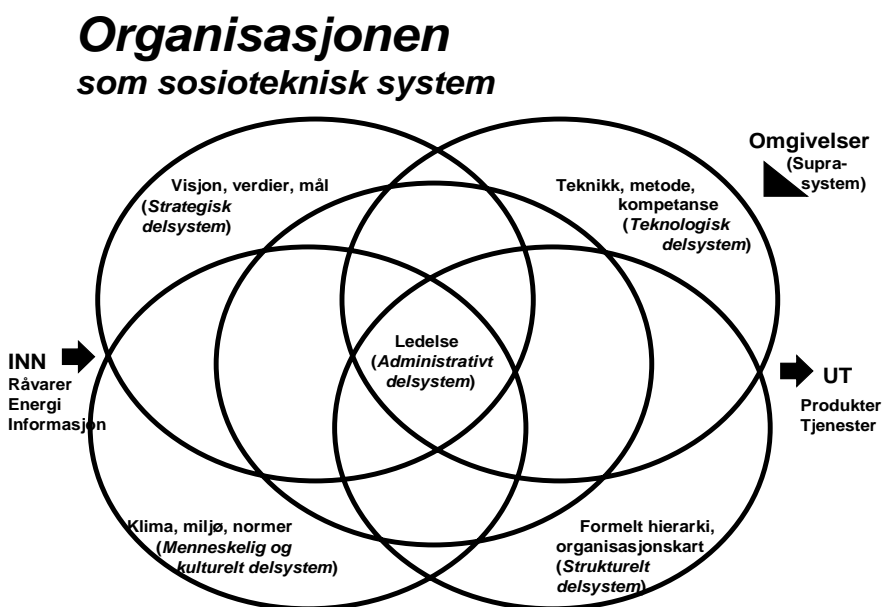
Figur 1. Modell om konkurrerande verdiar (Skogstad, 2002, s. 354).

### ***Organisasjonsutvikling***

W. Warner Burke seier at organisasjonsutvikling er ein prosess av fundamental endring i ein organisasjon sin kultur. Kulturendring er svar på eit opplevd behov for forandring der klienten medverkar i planlegging og implementering av endring i organisasjonskulturen. Endringa tek tid (Burke, 1992, s. 9). Planlegginga tek truleg omlag 10 %

av kreftene medan implementeringa tek omlag 90 % (ibid. s.23). Kulturendring skjer altså gjennom og ikkje utanom den einskilde medarbeidar.

For å lukkast med utviklingsarbeid, må arbeidet i følgje Ingunn Sandaker vere forankra i organisasjonen og visse relasjonelle tilhøve må vere til stades. Ho er oppteken av korleis ein kan bli gode saman og korleis gode relasjonar kan bli tekne vare på. Sandaker nyttar ein systemisk modell som er samansett av delsystema: Ekstern-relasjonelt, teknologisk, sosialt-kulturelt og leiing. Jamfør figur 2. Endring i eit delsystem påverkar dei andre systema (Sandaker, 1997, s.95, s.96, s.126, s.168). French & Bell har ein parallell modell med følgjande delsystem: Mål, eksternt, oppgåve, teknologi, strukturelt og sosialt delsystem (French & Bell, 1984, s. 57).



Figur 2. Organisasjonen som sosioteknisk system (French & Bell, 1984, s. 57).

Endring utløyer ofte motstand. Per Dalin skildrar motstand mot endring som konflikhtar om verdjar, makt, psykologi eller praktiske forhold (Dalin 1986, s.56).

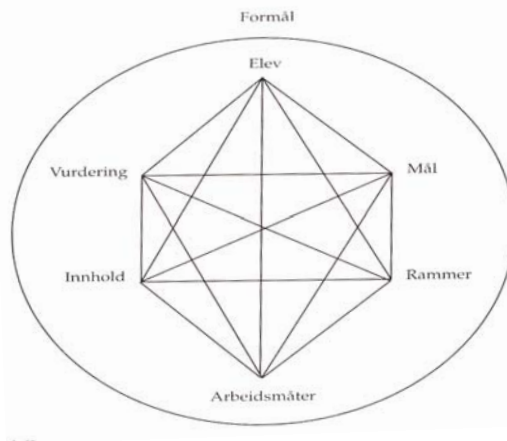


## Rettleiingsutfordringar

Rettleiinga bør ta utgangspunkt i at kulturendring tek tid, og at det må vere behov for endring hjå alle dei som vert omfatta av endringa. Om noko nytt skal finne stad, er det óg naudsynt at alle er involvert i endringsprosessen. Peter Senge hevdar at kvar einskild medarbeidar må meistre om organisasjonen skal lære (Senge, 1992). Smistrup understrekar vidare at fagleg identitet og dyktig utøving av arbeidet heng tett i hop. Skal ei utvikling mot ein felles kultur finne stad, er det óg naudsynt at det er gode relasjonar i organisasjonen, og kulturutviklinga bør vere forankra hjå alle som arbeider i organisasjonen. Skogstad legg vekt på å utvikle ein helsebringande kultur. Lauvås og Lauvås understrekar at det er utfordrande å utvikle eit slikt tverrfagleg samarbeid, men at det truleg ikkje er noko anna alternativ (Lauvås og Lauvås, 2004, s.18).

### *Rettleiingsrolla*

Rettleiing vert her forstått som ein prosess for å medverke til at teama utviklar ein ny kultur. Modellen om didaktisk relasjonstenking i figur 3 syner at dei didaktiske kategoriane påverkar kvarandre gjensidig (Engelsen, 1997, s.53). Avklaring av teama sine mål, innhald, arbeidsmåte, rammefaktorar, organisering og evaluering og interaksjonen mellom dei, vil stå sentralt i rettleiinga. Otto Laurits Fuglestad har vidareutvikla modellen ved å leggje vekt på at det samstundes skjer ei samhandling i denne prosessen (Fuglestad, 1993, s.47). Det kan skje både på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå. Jmfør sosioteknisk organisasjonsmodell i figur 2.



Figur 3. Didaktisk relasjonstenking (Engelsen, 1997, s.53).

Kva form for rettleiing kan vere aktuell? Rettleiingsrolla kan på eit vis samanliknast med intern og ekstern evaluering (Repstad, 1992, s. 107). Den kan utførast av ein som er tilsett i eigen organisasjon, eller frå ein som kjem utanfrå organisasjonen.

Kven kan vere aktuelle som interne rettleiarar? Leiarane har det formelle ansvaret for at det tverrfaglege arbeidet vert utført best råd, og dei har rettleiing som ei av sine mangfaldige leiaroppgåver. Teamleiarar kan vere andre som har fått delegert mynde til å leie eit team innan eit fagområde. Ein kan og tenkje seg andre som på bestemte område har fått eit eller fleire rettleiingsoppdrag. Skal ein nytte eksterne rettleiarar, vil ein kunne finne aktuelle kandidatar med kunnskap og erfaring på rettleiing både på høgskular og universitet. Private konsulentar kan og vere aktuelle.

Kjennskap til organisasjonen, rettleiingskompetanse, rolle, tid og kva type rettleiing det er behov for, vil vere sentrale moment å vurdere når ein skal avgjere korleis rettleiinga bør gå føre seg.

Om rettleiinga vert intern eller ekstern, vert utfordringa den same: Korleis kan rettleiing av tverrfaglege team medverke til å utvikle ein ny kultur i organisasjonen?

### *Mål*

Kvifor er mål som didaktisk kategori i det tverrfaglege teamsamarbeidet viktig å klargjere? Tydlege mål gjev mellom anna retning og motivasjon, og er i følgje Katzenbach og Smith eit kjenneteikn ved høgtyingsteam (Katzenbach og Smith 1993). Colbjørnsen, Drake og Haukedal peikar på at tilsette forventar tre ting av sine leiarar: Retning, tillit og håp (Colbjørnsen, 2001, s.15).

I omstillingsprosessar har utvikling av ny kultur ofte vore nemnt som eit viktig tema. I eit upublisert notat skriv Marit Solheim om kulturbygging som eit mål i seg sjølv, eit middel for å oppnå ein gevinst eller som medlæring (Solheim, 2005).

Kva er måla med tverrfaglege team i eit individ og organisasjonsperspektiv? Organisasjonane har gjerne ambisiøse og høge mål, som krev godt samarbeid og høgtytande team. Det er ikkje uvanleg at måla vert oppfatta ulikt og at mål innbyrdes kan stå i motsetnad til kvarandre.

Rettleiing kan truleg medverke til å gjere målsetninga for både den einskilde og teamet sitt arbeid noko meir klårt, eksplisitt og tydeleg. På den måten kan ein og få tydeleggjort eventuelle spenningar mellom ulike

mål. Teamet kan gjennom dialogar om dette og kome fram til kva mål som må prioriterast serleg høgt.

### *Innhald*

Kvifor er innhald som didaktisk kategori i det tverrfaglege teamarbeidet viktig å klargjere? For organisasjonen er det viktig å løyse dei oppgåvene som er fastsett. For den einskilde er faglege utfordringar og nytte viktige element i arbeidskvardagen. For å handtere dette, vil trivsel og ein balanse mellom krav og meistring stå sentralt samt å løyse dilemmaet mellom fokus på oppgåve og person. Utfordringa vert å rettleie og hjelpe for å utvikle ein ny kultur for medarbeidarar i tverrfaglege team som har eit balansert fokus på fleire perspektiv på same tid. Jamfør modellen om konkurrerande verdiar i figur 1.

Kulturrendring kan både handle om å slutte med noko ein gjorde før og å lære noko nytt. Kva ein lærer om kultur, korleis og kvifor, er sentrale pedagogiske spørsmål. Handal og Lauvås som er inspirert av Lars Løvlie, skil mellom tre praksisnivå. P1 er handlingsnivået, det som faktisk skjer. P2 nivået handlar om planlegging og grunngjeving for dei vala ein tek i høve til ulike teoriar om læring. Grunngjevinga kan vere både teoretisk og erfaringsbasert. Ho kan til dømes vere ein form for taus kunnskap som ein i følgje Nonaka bør gjere eksplisitt (Nonaka, 1995). Etisk refleksjon er stikkord for P3 nivået, altså vurdering av kva som er rett og gale i høve til dei vala ein tek (Handal & Lauvås, 1983). Erling Lars Dale sin teori om tre kompetansenivå har likskap med Handal og Lauvås sin praksisteori (Dale, 1993).

Ved å reflektere over eigen praksisteori knytt til teamsamarbeid, vil teamet kunne drøfte kva som skjer av kulturutvikling i gruppa. I kva grad det er ønskeleg å utvile ein ny identitet som alle tilsette kan stå for, om ulike faglege syn kan stå side om side eller om det kan vere eit både og, egnar seg godt til refleksjon. I rettleiing kan ein vidare reflektere over korleis kulturutviklinga skjer, i kva grad det er samsvar mellom dei uttalte og faktiske kulturuttrykka og i kva grad det er balanse mellom dei konkurrerande verdiane som modellen i figur 2 peiker på. Andre spørsmål å ta opp i rettleiinga kan vere korleis dialogen fungerer, i kva grad den nye kulturen byggjer på organisasjonen sine verdiar og i kva grad det er rom for å reflektere over eigen praksis til tross for at arbeidsoppgåvene står i kø. Peter Senge spør: Når fekk ein medarbeidar ros for å stille vanskelege spørsmål om leiing framfor å løyse ei hastesak? (Senge, 1992, s.31)

Dei didaktiske kategoriane mål og innhald må sjåast i samanhang med kvarandre. Viss kulturutvikling er eit mål i seg sjølv, vil innhaldet bere preg av det. Er målet å få til godt tverrfagleg teamsamarbeid, altså eit middel, kan det påverke innhaldet i samarbeidet på ein noko anna måte. Rettleiing kan truleg hjelpe til med både å nytte og utvikle den einskilde medarbeidaren sin faglege identitet og erfaring i det tverrfaglege samarbeidet når den nye kulturen skal utviklast. Rettleiaren kan og utfordre teamet på samspelet mellom mål og innhald i teamarbeidet.

I ein del høve vil anten teamet eller enkeltpersonar ha behov for fagspesifikk rettleiing, konsultasjon eller systemretta rådgiving. Døme på dette kan vere juridiske spørsmål, handtering av nye rollar i samband med ein fusjonsprosess eller hjelp til å lage informasjonsstrategiar for å skape tryggleik i samanslåingsprosessen (Johannessen, 2001, s. 16-17).

### *Arbeidsmåtar*

Korleis teamsamarbeidet bør vere, må vere tema for felles drøfting i teamet. Dialog vert difor ein viktig arbeidsmåte. Skal dialogen fungere, må dei ulike teammedarbeidarane respektere kvarandre som menneske og kollegaer med ulik fagleg identitet og erfaringsbakgrunn. Lauvås og Lauvås hevdar at når team skal utviklast, er det ikkje nok å samle ein del folk og rekne med at dei skal samarbeide. Teama må utvikle kompetanse på korleis ein kan samarbeide og byggje opp teamet, og ein må erkjenne at ein er gjensidige avhengig av kvarandre for å lukkast. Kulturbygging tek tid, ny kultur kan ikkje vedtakast. Dei fleste team må gjennom fire fasar: Forming, storming, norming og performing. Lauvås & Lauvås hevdar at det er lønnsamt å setje av tid til å utvikle teamet. Å gå etter resultat først betyr stagnasjon seinare (Lauvås og Lauvås, 2004, s.212 ff).

Først og fremst bør teamet sjølve gjennom ein dialog arbeide med å utvikle arbeidsmåtene i teamet. Ein styrke ved rettleiing som metode er at ein systematisk kan legge til rette for å nytte kompetansen i gruppa og at ein sentral norm er at alle si stemme vert høyr. Slik metodikk kan nyttast utan at nokon er definert som rettleiar. Det krev i så fall ei sær medviten leiarrølle.

Mål, innhald og arbeidsmåtar påverkar kvarandre gjensidig. Dialog bygd på respekt for ulikskap kan neppe undervurderast som kulturbyggjande arbeidsmåte (Møller, 2006a).

**Rammefaktorar og organisering** som didaktiske kategoriar påverkar det tverrfaglege teamarbeidet. Plassering av kontor, kontortilhøve, organisering og tid er aktuelle stikkord.

Kvar skal hovudkontoret vere? Skal ein nytte dei tidlegare organisasjonane sine kontorlokale, eller skal ein finne noko som er nytt? I ein nyetableringsprosess kan det kome fram ulike syn på kvar hovudkontoret bør liggje. Kontortilhøve er ein anna sak som bør drøftast. Kva type kontortilhøve er tenleg både for organisasjonen og for dei ulike medarbeidarane? I nokre organisasjonar vert opne kontorlandskap sett på som den beste måten å arbeide på for dynamiske organisasjonar. Nyare forskning kan tyde på det motsette (Fostervold, 2004).

Korleis vert teama organisert? Teama vert gjerne sett saman etter oppgåvetype utan at kanskje leiing og rolleavklaringar er drøfta tilstrekkeleg. I kva grad det vert sett av tid til å utvikle kulturen i desse teama, kan neppe undervurderast. Kanskje kan ein gjennom refleksjon og hjelp frå ein rettleiar drøfte desse spørsmåla betre enn åleine.

Det er altså naudsynt å sjå rammefaktorane i relasjon både til dei andre didaktiske kategoriane og samhandlinga mellom ulike personar slik Fuglestad gjer i sin modell. Det hjelp ikkje å ha gode intensjonar om ein ikkje prioriterer tid til å utvikle god samhandling.

### ***Evaluering***

Evaluering er ein annan sentral didaktisk kategori i det tverrfaglege teamarbeidet. Kva type evaluering kan vere tenleg?

Motivasjon står sentralt ved evaluering av måloppnåing. Kari Smith definerer motivasjon som prisen ein person er villig til å betale for å oppnå eit mål (Smith, (2006, 109). Dei som er indre motivert, vil setje pris på å få slik konstruktiv informativ tilbakemelding: Fokus på positive element i oppgåveutforminga, kva må verte betre og rettleiing på korleis det kan verte betre (ibid s.118). Tilbakemeldinga er altså personleg, oppmuntrande og framtidsoorientert. Jamfør løysingsorientert tilnærming, LØFT (Langslet, 2000). Dei som er ytre motivert, er meir oppteken av det endelege resultatet.

Eit spørjeskjema frå skulevurderingsprosjektet i Bergen kommune, inneheld nokre sentrale spørsmål når det gjeld evaluering av korleis skuleleiarar nyttar sin kompetanse i å organisere og å støtte med-

arbeidarane sine i deira teamutvikling (Bergen kommune, 2000). Svara skulle gjevast på ein skala frå 1 til 6 der 6 var den beste rangeringa. Spørsmåla kan truleg nyttast i andre organisasjonar.

1. I kva grad veit du kva mål leiar har for teamorganiseringa på arbeidsplassen?
2. I kva grad veit du kva oppgåver teama på arbeidsplassen skal utføre?
3. I kva grad meiner du at de i teamet er avhengig av kvarandre for å gjere jobben?
4. I kva grad har teamet fått meningsfulle oppgåver å løyse?
5. I kva grad avgjer teamet saker de har reell medverknad på?
6. I kva grad verkar teamorganiseringa til at arbeidstida vert nytta på ein effektiv måte?
7. I kva grad opplever du at du har innverknad på måten teama vert sett saman på?
8. I kva grad medverkar leiar til at teama gjer ein fagleg god jobb?
9. I kva grad medverkar leiar til at teama kommuniserer godt?
10. I kva grad medverkar leiar til at teama samarbeider godt?
11. Korleis fungerer teamarbeidet?
12. Korleis vurderer du leiar si støtte til teamet?

Evaluering av teamarbeidet sin prosess og resultat med å utvikle ein ny kultur, kan vurderast på ulike måtar både kvalitativt og kvantitativt. Kva type rettleiinga vil gje best læring og kulturutvikling for individ og organisasjon? Kvalitativ evaluering vil gje djupnekunnskap medan den kvantitative tilnærminga meir vil seie noko om fleire einingar på ein meir overflatisk måte. Ei kombinert tilnærming vil truleg gje best resultat.

Evaluering er ein didaktisk kategori som ofte vert oppfatta som sers styrande på dei andre kategoriane. Ein systemisk måte å tenkje på, inneber at press frå omgjevnadane vil ha innverknad på dei andre delsystema (French & Bell 1984 og Sandaker 1997). Viss krav anten frå overordna nivå i egen organisasjon eller ytre press får stor merksemd, vil det kunne påverke teamet sitt handlingsrom.

## *Oppsummerande drøfting av rettleiingsutfordringar*

Rettleiinga vil truleg møte mange utfordringar i prosessen med å medvirke til å utvikle ein ny kultur i dei tverrfaglege teama. Både når det gjeld å vere tydeleg på innhaldet i dei ulike didaktiske kategoriane, korleis kategoriane påverkar kvarandre, og ikkje minst korleis samspelet mellom personane i systema maktar å byggje ein ny kultur i lag.

Kva type rettleiing vil fungere best i organisasjonen? Både leiarar, eventuelle teamleiarar, andre interne personar eller eksterne personar kan vere aktuelle som rettleiarar. Når ein skal vurdere kva rettleiing som vil vere mest tenleg til ulike oppgåver, vil kjennskap til organisasjonen, rettleiingskompetanse, rolle, tid og kva type rettleiing det er behov for, vere sentrale moment å vurdere.

Både interne og eksterne rettleiarar kan ha kjennskap til organisasjonen på forskjellige måtar. Det kan vere fleire som har formell rettleiingskompetanse på ulike område, og det er truleg endå fleire som har erfaring med å rettleie andre. Skal ein nytte eksterne rettleiarar, er det sjølvstøtt at ein nyttar dei som både formelt og reelt er kompetente som rettleiarar. Det kan gjerast ved å innhente referansar og ved å vere tydeleg på kva ein har behov for av spesifikk rettleiing.

Kva rolle ein har, får eller tar som rettleiar, er viktig. Det er ulike utfordringar knytt til å vere overordna, underordna og sideordna i ein rettleiingssituasjon, både for rettleiar og medarbeidar. Dette er viktige spørsmål, som bør drøftast.

Kulturbygging er ein tid- og ressurskrevjande prosess. På kort sikt kan kulturbygging verte opplevd som for ressurskrevjande for dei mest utolmodige og resultatorienterte. På lengre sikt vil truleg eit vel-fungerande team yte meir enn ei anna gruppe. Viss det er kulturutvikling i tverrfaglege team ein vil ha, er det i følgje Lauvås og Lauvås ingen veg utanom.

Kva som vil fungere best, er mellom anna avhengig av saka det gjeld. Intern og ekstern rettleiing kan utfylle kvarandre. Oppgåva må altså vere avgjerande for om det vert ekstern eller intern rettleiing. Og ikkje minst kva type rettleiing det er snakk om.

Korleis kan rettleiing av tverrfaglege team medverke til å utvikle ein ny kultur i organisasjonen? Viss ein skal prøve å trekkje ein førebels konklusjon på problemstillinga, trur eg det vil vere tenleg å nytte eksterne rettleiarar for å hjelpe til med å utvikle ny kultur tidleg i samanslåingsprosessen. Dette fordi eksterne kan ha fridom til å utfordre

både dei uttalte og dei faktiske kulturuttrykka på ein annan måte enn interne kan. I ein hierarkisk organisasjon, bør ein ikkje undervurdere slike makttilhøve.

## Avslutning

Korleis rettleiing av tverrfaglege team kan medverke til å utvikle ein ny kultur i organisasjonen, har vore drøfta gjennom ulike teoretiske perspektiv.

Artikkelen har peika på ulike utfordringar knytt til problemstillinga. Teamsamarbeid i organisasjonsutviklingsprosessar er krevjande. Teama sine mål, innhald, arbeidsmåtar, rammefaktorar, organisering og evaluering i eit individ og organisasjonsperspektiv, må avklarast og sjåast i relasjon til kvarandre. Teammedarbeidarane sjølve må gjere hovudarbeidet med å utvikle ein ny kultur. Ekstern rettleiing kan truleg vere medverke i denne prosessen, til dømes i ein tidleg fase av samanslåingsprosessen når ny kultur skal utviklast i organisasjonen.

Dei ulike medarbeidarane sine verdiar, normer og røyndomsoppfatning der utdanning truleg er ein sentral komponent i det den einskilde oppfattar og tykkjer er verdifullt, må finne sin rimelege balanse mellom individet og organisasjonen sitt behov for stabilitet og endring. Ein må ta stilling til i kva grad det er ønskeleg å utvile ein ny identitet som alle tilsette kan stå for, om ulike faglege syn kan stå side om side eller om det kan vere eit både og.

Det kan sjå ut som om den nye kulturen i det tverrfaglege teamsamarbeidet vil utvikle seg best ved at ein tek utgangspunkt i det mangfald av fagidentitetar som vil finnast i ein organisasjon, og at dette vert utvikla vidare. Organisasjonen bør gjere seg nytte av dette mangfaldet. Ved å ha ulik kompetanse og ulik bakgrunn, samtidig som ein har tydelege felles verdiar og mål og ein god dialog, kan ein som team utvikle den totale kompetansen som er naudsynt for at oppgåvene i organisasjonen skal løysast.



## Litteraturliste

- Bang, H. (1995): *Organisasjonskultur*. Tano
- Bergen kommune (2000): *Skolevurderingsprosjektet*. Bergen kommune
- Burke, W. W. (1992): *Organization Development. A Process of Learning and Changing*. Addison-Wesley Publishing Company
- Colbjørnsen, T. I. Drake & W. Haukedal (2001): *Norske ledere i omskiftelige tider*. AFFs lederundersøkelse. Fagbokforlaget
- Dale, E. L. (1993): *Den profesjonelle skole*. Ad Notam Gyldendal
- Dalin, P. (1986): *Skolentvikling*. Universitetsforlaget
- Engelsen, B. U. (1997): *Kan læring planlegges*. Ad Notam Gyldendal
- Fostervold, K. I. (2004): *Open-plan offices: a current review*. In: Working Life Ethics, Nordic Ergonomics Society 36th Annual Conference Kolding, Denmark 16-18 August
- French, W. L. & C. H. Bell (1984): *Organization Development*. Prentice-Hall
- Fuglestad, O. L. (1993): *Samspel og motspel. Kommunikasjon, kultur og relasjoner i skolen*. Samlaget
- Handal, G. og P. Lauvås (1983): *På egne vilkår*. Cappelen
- Johannessen, E., E. Kjøkersvold og L. Vedeler (2001): *Rådgiving, Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Gyldendal
- Katzenbach, J. R. & D. K. Smith. (1993). *The Wisdom of Teams. Creating the High-Performance Organization*. Boston: Harvard Business School Press.
- Langslet, G. J. (2000): *Løsningsfokuset tilnærming til organisasjonsutvikling, ledelsesutvikling og konfliktløsning*. Ad Notam Gyldendal
- Lauvås, K. og P. Lauvås (2004): *Tverrfaglig samarbeid: Perspektiv og strategi*. Universitetsforlaget
- Møller, G. (2006) (a): *Evaluering av samordningsforsøkene mellom Aetat, Trygdeetaten og Sosialtjenesten*. Sluttrapport. Rapport nr. 231. Telemarksforsking-Bo
- Møller, G. (2006) (b): *Erfaringer fra samordningsforsøkene*. NAV-konferanse for kommunene i Akershus. 25. April 2006.
- Nonaka, I. and H. Takeuchi (1995): *The Knowledge-Creating Company*. New York, Oxford University Press
- Repstad, P. (1992): *Mellom nærhet og distanse*. Universitetsforlaget

- Sandaker, I. (1997): *Bedriften som læringsarena*. Avhandling til dr. philos. – graden
- Senge, P. M. (1992): *The fifth discipline: The art and practice of learning organization*. Century Business
- Solheim, M. (2005): Upublisert notat om organisasjonskultur. Høgskulen i Sogn og Fjordane
- Skogstad, A. (2002): *Helsebringende og sykdomsfremkallende arbeidskulturer*. I Utbrent, krevende jobber – gode liv? Fagbokforlaget.
- Smistrup, M. (2004): *Fagidentitet*. I tidsskrift for Arbeidsliv nr. 4,
- Smith, K. (2006): *Motivating students through assessment*. Fremdsprachen in Lehre und Forschung 40
- Tronsmo, P. (2000): *Organisasjonskultur – vanskelig å bygge opp, lett å rive ned*. Lederbulletin nr.2, AFF
- Universitetet i Oslo (2001): Selvevaluering av UiO, Virkelighet og visjon. UiO – et universitet i en brytningstid. Kapittel 1. UiO nasjonal og internasjonal kontekst. Rapport.

# Gamle kjende – nye stemmer

## Undring kring kollegarettleiing

*Kristin Vassbotn Guldhav*

*Kristin Vassbotn Guldhav er sjukepleiar med vidareutdanning i kreftsjukepleie og rettleiing. Ho har arbeidd innan kreftomsorg dei siste 10 åra. I tillegg til rettleiing av kollegaer, har ho erfaring frå grupperettleiing av pasientar ved kreftrehabiliteringssenteret Montebello.*

### Innleiing

Som kreftsjukepleiar ved ein sengepost på sjukehus, har eg i stillinga mi eit opplærings- og rettleiaransvar overfor mine kollegaer. Mesteparten av dette er individuell rettleiing og fellesundervisning knytt til spesifikke tema innan kreftomsorg. I samband med vidareutdanning i rettleiing, har eg for første gong hatt kollegarettleiing i gruppe. Eg har kombinert grupperettleiing og individuell rettleiing i ein undervisningsplan som har hatt til hovudføremål å lære opp kollegaer i handtering av cellegift. Medan dei individuelle rettleiingane hadde eit meir ”teknisk” preg knytt til administrering av cellegift, skulle gruppa vere eit fora for å ta opp erfaringar og opplevingar i møte med kreftpasienten.

Både før eg starta gruppa, undervegs og no i ettertid har eg undra meg over kva betyding det har for læreprosessen at eg som rettleiar er nær kollega, og at alle vegsøkjjarane også er kjende. Tankar som har dominert i løpet av prosessen er: ”Kva er mi rolle? Rettleiar, kollega eller begge deler? Kva læringsutbytte har ein som kjend kollega? Kva ulemper eller fordelar er det at aktørane kjenner kvarandre?”

I løpet av min rettleiingspraksis har eg gjort meg ein del betraktningar og erfaringar som eg vil dele i denne artikkelen. Målet mitt er å kome nærare eit svar i forhold til mi undring gjennom å knyte erfaringar til teori. Håpet er at svaret vil gjere meg meir kompetent i å rettleie kollegaer i gruppe.

### **Korleis kan dialogen i rettleiinga bli påverka av at aktørane i ei gruppe er kollegaer?**

I artikkelen vil eg sjå spesielt på korleis ulike faktorar knytt til det å vere kollega kan påverke dialogen i rettleiinga. Eg ser denne problemstillinga utifrå eit sosiokulturelt læringsperspektiv, der læring oppstår gjennom dialog. Det vil seie at eg gjennom å setje lys på faktorar som påverkar

dialogen, seier noko om korleis læringa kan bli påverka. Det er mange faktorar som kan vere med å påverke i ein slik kontekst, og alle kan hemme eller fremme dialogen. Eg har valt å konsentrere meg om tre faktorar; ulike roller, arbeidskultur og etiske utfordringar. Desse tre blir utgangspunkt for drøfting av problemstillinga. Med aktørane meiner eg meg som rettleiar og mine kollegaer som vegsøkjande. Kollega i denne samanheng er at vi alle arbeider ved same arbeidsplass, og er sjukepleiarar. Motoverføring og parallelle prosessar er viktige aspekt også i kollegarettleiing. Dette er omfattande tema å drøfte rettmessig, og eg tek ikkje opp her.

I artikkelen ser eg rettleiing i lys av handlings- og refleksjonsmodellen (Lauvås og Handal 2000). Refleksjon over handling er ”bakteppet” for korleis eg ønskjer å rettleie kollegaer i gruppe. På grunn av artikkelen si lengde vert modellen berre kort presentert.

Første del av artikkelen er teoretisk, der eg utdjupar omgrepa rettleiing, sosiokulturell læring og roller. Teorien blir seinare knytt til drøftinga rundt mi undring kring kollegarettleiing. I drøftinga prøver eg å beskrive korleis dialogen kan bli påverka både frå min ståstad som rettleiar og av dei vegsøkjande kollegaene. Sidan eg som rettleiar er ”stemma” i denne oppgåva, vil likevel eit hovudfokus vere korleis rettleiar sine val og handlingar i forhold til faktorane, påverkar dialogen på ulikt vis. Eg nyttar ein del døme frå min rettleiarpraksis. Det meste er henta frå slutt-evalueringa. Nokre eksempel er henta frå rettleiingssekvensar. Eksempla er anonymiserte. .

## Rettleiing

Rettleiing er *”en pedagogisk og relasjonell prosess med oppdagelse, læring, vekst og utvikling som mål, og der den lærende er i fokus. Veiledningens hovudform er dialog.”* (Tveiten 2003:24)

Rettleiingsomgrepet har mange likskapstrekk med andre prosessar som har læring eller utvikling som mål. Sjelesorg, leiing, terapi, evaluering, undervisning og rådgjeving er grenseområde til rettleiing. Nokon gongar er det nødvendig for saka å overskride grensene. Eit døme er om den rettleia ønskjer råd, så kan både rettleiar og andre i rettleiingsgruppa gi dette. Den rettleia bestemmer likevel sjølv om råda blir følgde eller forlagt (Tveiten 2003:26). Rettleiing er karakteristisk ved at den består både av eit saksforhold og ein relasjon. På denne måten skil rettleiing seg frå ein del andre undervisningsformer, som til dømes foredrag og forelesing (Skagen 2004:18).

God rettleiing er avhengig av ein trygg relasjon og god bearbeiding av saka. Relasjonen må vere prega av empati, støtte og velvilje, samtidig som det blir gitt utfordring nok for utvikling (Skagen 2004:19). Det finst ulike tilnæringsmåtar for å legge til rette for oppdaging, læring, vekst og utvikling. Dette er metodar som alle har ein dialog enten gjennom språk eller skrift. Overordna alle metodar og tilnæringsmåtar er at den som får rettleiing, sjølv skal oppdage eller finne vegen. Rettleiar si oppgåve er å nytte den tilnæringsmåten som verkar mest nyttig i forhold til sak og situasjon. Det vesentlige er at den rettleia får ei aktiv rolle i forhold til si eiga utvikling og læring (Tveiten 2003:25).

Handlings- og refleksjonsmodellen er den yngste rettleiingstradisjonen. Modellen er ein motpol til den meir tradisjonelle meisterlærmodellen. Rettleiing som refleksjon over handling går ut på å hjelpe yrkesutøvarar til å bli meir bevisst og utvikle sin praktiske yrkest teori. Den praktiske yrkest teori (PYT) er ein persons samanvevde system av personlege erfaringar, erverva teoriar og verdiar. Denne veven er eit foranderleg system, som gjennom rettleiing kan utvikle og fornye seg (Lauvås og Handal 2000:65). Ein har til dagleg eit lite medvite forhold til sin PYT. Årsaka er at PYT er prega av mykje taus kunnskap. Kunnskap ein ikkje er bevisst (Lauvås og Handal 2000:181-185).

Grupperettleiing blir i artikkelen sett på som eit møte mellom kollegaer som er formalisert og avtalt. Susanne Bang og Ken Heap (1999) skriv dette om rettleiingsgrupper: *”Møtene må holdes over rimelig lang tid og ha formulerte mål som har med faglig - og dermed også personlig - utvikling å gjøre. En eller annen kontrakt er inngått – det vere seg skriftlig eller ikke – som har avklart partenes oppgaver og mål. Likeledes avklares deres forskjellige roller og den arbeidsmåten som vil komme til å prege gruppen.”* (Bang og Heap 1999 s.13)

## **Sosiokulturelt perspektiv på læring**

Læring er alle dei prosessar som fører til ei varig kapasitetsendring av motorisk (rørslemessig), kognitiv (erkjenningsmessig) og psykodynamisk (kjensle – motivasjon - og haldningsmessig) karakter. Læring omfattar to delprosessar. Desse prosessane påverkar kvarandre gjensidig. Samspelprosess er ein prosess mellom individet og individet sine omgjevnader. Dette kan skje ved direkte kontakt eller gjennom ulike medium, til dømes ein tekst. Prosessen hos den enkelte er ein indre bearbeidingsprosess som fører fram til eit læringsresultat (Illeris 2000:6-

17). Læring skjer på grunnlag av eit spenningsfelt mellom tankar, kjensler og samspel (Illeris 2000:4).

Med sosiokulturelt perspektiv meiner ein korleis det sosiale og kulturelle påverkar læring (Dysthe 1996). Dysthe (1996) refererar til Vygotsky som seier at vi lærer først gjennom eit samspel med andre. Etter dette blir kunnskapen internalisert. Det sentrale ved dette perspektivet ved læring er at læring skjer i ein sosial kontekst, og at det sosiale samspelet i konteksten verkar sterkt inn på læringsresultatet. Den sosiale konteksten er læringsrommet. Interaksjonen i det sosiale læringsrommet er med på å skape mening og forståing, som igjen fører til læring. Interaksjonen er kommunikasjonsprosessen mellom dei ulike ”stemmene” som deltar i eit sosialt læringsrom.

Det sosiokulturelle perspektiv legg altså vekt på at læring oppstår gjennom dialog. Dysthe (1996) støttar seg til den russiske språkfilosofen og litteraturteoretikaren Mikhail Bakhtin når ho utdjuar omgrepet dialog si tyding for læring. Bakhtin seier at mening og forståing blir skapt i interaksjonen, i samspelet mellom dei som kommuniserar. Tilbakemelding frå den andre er den aktiverande faktoren for om ein forstår. Når læring skjer er det enten i interaksjon med levande stemmer eller med tekstar, som også er uttrykk for stemmer. Dialogen sitt føremål er å kome lenger i innsikt og forståing gjennom å utforske saman men andre, og bruke andre sine tankar til å utvikle sine egne. Ein føresetnad for å nå føremålet er at aktørane i dialogen har respekt og tillit til kvarandre (Dysthe 1996:114).

Alle ytringar kan ha eit dialogisk potensial. Dette potensialet kan bli realisert i større eller mindre grad. Dysthe (1996:112) støttar seg til Lotman for å forklare og klargjere Bakhtins teoriar. Lotman hevda at ein tekst eller stemme har to funksjonar samtidig. Den einstemmige funksjonen råder når ein er opptatt av å formidle ein bodskap, for eksempel at ein vil bli forstått. Den dialogiske funksjonen råder når ein tilbyr ein skriftleg eller munnleg tekst som andre kan tenkje vidare på. Alle tekstar inneheld begge funksjonar, men det varierer kva som dominerer. Dersom mottakar tar til seg teksten og lagrar den utan å stille spørsmål eller reflektere, dominerer den einstemmige funksjonen. Omvendt er det om mottakar tar tak i informasjonen, reflekterer og stiller spørsmål. Teksten har då ein dialogisk funksjon (Dysthe 1996:113). Frå eit sosiokulturelt perspektiv blir det viktig å skape situasjonar og læringsrom som skaper aktive lærande. Det sentrale er å vite kva sosial aktivitet og deltaking som gir den rette konteksten for læring (Dysthe 1999:8).

## Ulike roller påverkar relasjonen

### *Roller i relasjonen*

Ei rolle er samansett av normer og forventningar knytt til ei stilling. Ein vil ha forventningar til ei rolle utifrå den kompetansen som rolleinnehavar formidlar eller står for (Tveiten 2003:79). Roller kan vere symmetriske eller komplementære. Symmetrisk vil seie at partane i relasjonen er likeverdige. Asymmetri er når rollene har ulik posisjon, for eksempel elev -lærer. Komplementære roller er ulike roller som utfyller kvarandre. Korleis den eine rolla blir definert, er avgjerande for definisjonen av den andre. Når ein rettleiar bestemmer seg for korleis rettleiarrolla skal fyllast, sett det grenser for den rettleia si rolle (Lauvås og Handal 1999:66).

Dei fleste relasjonar som varer over tid vil vere prega av både komplementære og symmetriske roller. Begge rolletypene kan ha både positive og negative følgjer for rettleiarrelasjonen. Ein relasjon prega av symmetri kan gje tryggleik, trivsel og muligheit for utvikling. Symmetri kan óg føre til for lite utfordring fordi ein ikkje vågar å stille dei ”vanskelige spørsmåla”. Samtidig kan symmetri føre til ein større konkurranse i rettleiingsrelasjonen: Kampen om å vere mest klok, flink eller best. Komplementære roller kan skape positiv eller negativ effekt alt etter situasjon. Symmetriske og komplementære roller vil enten auke eller minke i ein relasjon. Nokre roller vil endre karakter for alltid, andre vil kunne pendle mellom ytterpunkt.

### *Ulike roller sin påverknad av dialogen*

Grappa har til saman hatt sju samlingar. Til kvar samling har ein vegsøkjjar førebudd ei sak. Eg har nytta meg av rundar som metode. Det vil seie at eg har gitt den enkelte i grappa ordet etter tur. Rundar er ein måte å ivareta aktørane på, parallelt med prosessen i grappa (Tveiten 2003:167).

I oppstartsfasen av praksis brukte eg ein del tid saman med grappa til å avklare roller og normer. Sjølv om rollene blei avklart frå starten, tok det likevel tid å venne seg til dei nye rollene. Frå å kome rett frå vaktrommet, blei skiljet stort å skulle tilpasse seg ein ny kontekst og ei ny måte å snakke saman på.

Uavklarte roller og rolleforvirring er klart ein faktor som kan vere hemmande for alle aktørane i rettleinga. I kollegaretleiing er alle aktørane kjende. Rollene kan likevel vere ukjende. Å vere aktør i ei

gruppe er ei ny rolle. Sjølv om ein framleis er kollega, er rolla forandra fordi ein er i ein kontekst som ein normalt ikkje er i. Eg opplevde litt kunstige roller i starten. Før alle hadde funne seg til rette i rollene sine, blei dialogen påverka av usikkerheit. I startfasen blei det derfor fort til at dialogen blei prega av vante roller og kommunikasjonsmønster.

Det var uvant å skulle styre dialogen, og bestemme kven av mine kollegaer som skulle ha ordet. Samtidig oppdaga eg at dersom kollega-rettleiinga skulle fungere, blei det viktig at eg var ein tydeleg ordstytar og ein som klarte å halde vegsøkjar sitt fokus. Eg innførte etterkvart ein del gruppereglar for å halde meir orden i gruppa. Det gjekk på å rekke opp handa når nokon ville ha ordet, og at innleiingsvis måtte vegsøkjar få ro til å fortelje sin versjon. Tveiten (2003:81) skriv at det kan oppstå ein aggresjon mot rettleiar i forhold til bestemte regler og normer. Eg opplevde at det var meir aggresjon i lufta før reglane blei innført. Eg trur dette handla om behov for struktur i ein uvant kontekst. Rollemønster og samspel utanfor gruppa, blei rådande i gruppa før reglane blei iverksette. Dei mest dominerande aktørane fekk mest taletid. I tillegg blei det lite refleksjon over handling, fordi erfaringsutveksling og diskusjon råda. Årsaka til ”uroa” var at kollegane veldig ofte hadde god kjennskap til saka som vegsøkjar tok opp, og var dermed veldig engasjerte. Medan vegsøkjar tok opp saka, kommenterte fleire saka frå sin ståstad. Dette gjorde til at vegsøkjar kunne miste tråden og eigarforholdet til si sak. Her måtte eg i dei første samlingane i gruppa avklare rollene fleire gonger.

Døme:

*” I dag er det Gerd som tar opp si problemstilling med den ”umulige pårørande”. Eg veit at de alle har god kjennskap til denne pårørande og kanskje ulike opplevingar. I dag skal vi saman prøve å hjelpe Gerd. Eg veit at de vil heilt sikkert ha mykje å bidra med gjennom ulike erfaringar ”.*

Med dette utsegn prøvde eg å unngå lange utgreiingar frå enkelte som også hadde vonde opplevingar i samhandling med (frå) same pårørande. Samtidig ville eg få fram at deira rolle i denne gruppesamlinga var å hjelpe Gerd, og at dei med si erfaring var svært viktige i denne prosessen. Dysthe (1999:8) hevdar det gjeld å finne fram til interaksjonsformer der kvar enkelt føler seg akseptert. Ein må bli verdsett som ein person som kan noko, og som kan bidra med noko til andre si læring. Ein må flytte fokuset på læring frå den enkelte til læringsfellesskapet.



Rettleiar si utfordring er å pendle mellom ei symmetrisk og komplementær rolle, og finne den mest hensiktsfulle rolla på rett stad. Rettleiar bør ha ein symmetrisk relasjon på kunnskapsområdet, og ein komplementær relasjon på rettleiarområdet (Gjems 2001:65). På det faglege nivået har det vore viktig for læringa å skape mest mulig symmetriske roller i gruppa. Eg har villa fått fram at dei som kollegaer har kunnskap og erfaringar som bidrar til læring for andre. Eg hadde eit ønske om at aktørane gjennom refleksjon, saman ville klare å løfte fram den ”tause” kunnskapen.

I kraft av mi stilling som kreftsjukepleiar har eg ein meirkompetanse på fagkunnskapen om kreft. Dette kan føre til at mine kollegaer ser meg i ei komplementær rolle også ut frå kunnskapsområdet, fordi dette er realiteten utanom gruppa. Det blir kunstig om ikkje eg skal kunne gje råd utifrå min meirkompetanse dersom det er ønskelig. Målet er likevel at dei rettleia til slutt skal kome fram til svara sjølve gjennom refleksjon. Det blir derfor viktig å formidle at mine råd skal fungere meir som ein tenkjereiskap. Ein anna ting er det å formidle at eg ikkje har fasitsvar til tross for meirkompetanse.

Ein må som rettleiar unngå ekspertrolla. Ubevisst sjølvhevdning, ved å fortelje om eigne gode erfaringar, kan i verste fall blokkere dialogen mellom rettleiar og dei andre aktørane. Bagatellisering i beste meining, kan gjere kollegane ”små” (Halland 2004:204).

Døme: *”Det er ingen ting å bry seg om at denne pårørende verker aggressiv, han er jo midt i ei krise, ikkje gløym det. Det er ganske vanleg reaksjon det”*.

Ein vil gjerne oppmuntre og trøste ved ei slik bagatellisering, men det kan resultere i at vegsøkjjar føler seg annleis og dum fordi han har eit problem som rettleiar avfeiar. Faren for objektivisering og psykologisering er ei anna utfordring i den komplimentære rettleiarrolla. Dette kan skje dersom det blir eit subjekt -objekt forhold på grunnlag av meirkompetanse og autoritet hos rettleiar. Ein kan ubevisst eller bevisst objektivisere den rettleia sine erfaringar, for så å tolke utifrå psykologiske forklaringsmodellar. Skjer dette, og rettleiar går for fort fram, vil relasjonen kunne utvikle seg til eit lukka system der den rettleia blir underlegen (Ulland 1996:17).

Eg opplevde ved eit par høve at eg ubevisst gav eit par råd utan å ha blitt førespurd. I desse situasjonane opplevde eg at dialogen i gruppa stoppa noko opp. I ettertid har det gått opp for meg at eg i desse

situasjonane nok har framstilt eit budskap med ”einstemmig” funksjon. Annleis var det når eg blei spurt om råd. Då var det mykje oftare eg fekk eit motsvar og meiningar om rådet. Dei har gitt tilbakemelding på at det har vore lærerikt at eg har vore meir i rettleiarrolla, enn i rolla som kreftsjukepleiar. På denne måten har dei blitt bevisst at dei saman har enormt med erfaring og kunnskap som har vore til felles nytte gjennom refleksjon i gruppa.

Ubevisst eller bevisst å unngå å ta opp vanskelige tema kan vere ein konsekvens av symmetriske roller. Dette kan vere eit behov for å beskytte kollegane for ubehag. Spørsmål og kommentarar blir nøye gjennomtenkt og formulert for å unngå å såre kvarandre (Ulleberg 2004:34) Læringspotensialet vil minske dersom dialogen kunn ber preg av stemmer som ikkje utfordrar kvarandre, der dei berre eksisterar ved sida av kvarandre (Dysthe 1996:111).

Eg opplevde at dei vegsøkjande etterkvart vågde å utfordre kvarandre. Dei gjorde dette på ein respektfull måte gjennom samtidig å gje støtte. Fordi dei kjenner kvarandre frå før som kollegaer, kunne dei trekke fram gode eigenskapar hos kvarandre.

Skal ein få ut dei ressursane som finst i gruppa må rettleiar vere ansvarleg for styring og timing (Bang og Heap 1999:17). Rettleiar si rolle blir tydelig komplementær i kraft av sin leiarfunksjon, men også i kompetansen i å drive grupper. Eg merka at etterkvart som aktørane blei meir trygge på roller og dialogform, blei det mindre behov for styring. Det blei etterkvart ein naturleg balanse, der gruppa som heilskap utfylte kvarandre, og tok ansvar for prosessen. Dei reglane som innleiingsvis blei innført, blei etter ei tid til normer som eksisterte sjølvstendig i gruppa. Den komplementære rolla kom etterkvart mest til syne gjennom metodane eg bevisst nytta for å få den enkelte eller gruppa til å reflektere.

### **Å vere ”seg sjølv” utan å vere i sentrum**

I tillegg til at eg har rolla både som rettleiar og kreftsjukepleiar med inn i gruppa, har eg og med meg rolla som den personlege meg. Rettleiarrolla er den dominerande i denne settinga. Dei to andre rollene er mindre synlege, men tilstades. Som tidligare nemnt i artikkelen prøvde eg å avklare rollene ved oppstart av gruppa. Det viste seg derimot at ved ein del situasjonar hadde eg behov for å vere meir ”meg sjølv”. Dette var situasjonar der vegsøklar tok opp saker som eg kjende godt til frå utsida. Det blei viktig for meg å avklare korleis eg som

person hadde det i gruppa. Ei stadfesting til gruppa på at eg var meg sjølv med mine egne kjensler og meiningar slik dei kjenner meg. Eg fekk formidla at i denne gruppa så seier eg mindre fordi mitt fokus er å drive dialogen. Med dette fekk eg fram at eg ikkje er ein vurderande aktør som brått verken har kjensler eller meiningar til saker. Det gjorde godt å få sagt dette for min eigen del, eg fekk ein betre konsentrasjon i forhold til rettleiingsarbeidet. Samtidig trur eg at dette gjorde noko med dialogen i gruppa. Eg opplevde at vegsøkjjarane med heile sitt kroppsspråk signaliserte at :” *Ok, no veit vi kor vi har deg. Du er deg sjølv. No kan vi fokusere på vårt eige*”.

Det ville likevel føltet unaturleg dersom eg av og til ikkje skulle kunne dele av erfaringane mine til gruppa. Kunsten er å finne balansen, og dele utan at eg blir i sentrum. Gjems (2001) seier at eit argument for å vere ein aktiv ”deltakar” i gruppa, er å forhindre at gruppemedlemene blir usikker på rettleiar. Usikkerheita kan vere ei kjensle av at rettleiar veit ”alt”, og held tilbake svara. Eg prøvde å vise ”meg” i rettleiarrolla gjennom å gje støtte til vegsøkjjar i ulike samanhengar, til dømes ved ei slikt utsegn:

*”Eg kjenner meg godt igjen når du beskriv denne pårørande, eg har jo møtt han sjølv og blitt urolig og frustrert, så eg forstår di fortvilning. Det finst ingen fasitsvar på dette”*

Generalisering er eit verktøy ein kan bruke for å gjere eit problem alminneleg, der føremålet er at den som ”eig” problemet kan erkjenne at ein ikkje er aleine med å ha følt det slik. Når ein generaliserer kan det føre til større lyst til å snakke om problema. Det må likevel vere ekte og ha rett timing, slik det ikkje blir oppfatta som bagatellisering (Damgaard og Nørrelykke 2001:72).

## **Opprydding i rettleiarrelasjonen**

I mellommenneskelege samanhengar vil ein alltid handle saman på ein eller anna måte, uansett om ein vil eller ei. Ein klarer ikkje å utvise ikkje-åtfærd. I lys av dette perspektiv vil all åtfærd ha kommunikativ tyding. Å vere taus gir den andre uansett ein bodskap. Kommunikasjon skjer med andre ord på forskjellige nivå samtidig. Rettleiar bør vere særleg merksam på ulike nivå i kommunikasjonen, og streve etter kongruens mellom dei samtidige bodskap i kommunikasjonen. Rettleiar må metakommunisere om rettleiarrelasjonen, kommunisere om kommunikasjonen. Gjer ein ikkje dette vil usikkerheit i relasjonen overskygge innhaldet i rettleiinga (Løw 2004:8-9).

Eg nytta ved fleire høve metakommunikasjon, og opplevde det som eit godt hjelpemiddel til å ”rydde opp” i rettleiinga og i relasjonen mellom meg og aktørane. Til dømes gjorde eg det på denne måten: ” *Vi tar eit lite pust* (eg viser eit pauseteikn til gruppa som vi har blitt einige om å bruke når vi stoppar litt opp i rettleiinga) *Saka som Ane tar opp engasjerer meg spesielt i dag. Eg blir så glad fordi du vågar å ta opp dette tema, at eg blir litt overivrig i rettleiinga. Det er altså ikkje meint som ei utspørjing, men engasjementet mitt førte til altfor mange innspel frå meg...Eg merkar dette gjorde noko med gruppa. Utifrå slik eg tolkar ansiktet ditt, ser det ut som eg har gjort deg meir forvirra. Stemmer det ?*

Gjems (2001:79) skriv at ein ikkje er i stand til å rettleie dersom ein er engasjert i eigne saker og tema. Rettleiar må klare å engasjere seg i vegsøkjars sak, og setje si eiga vinkling til side i rettleiinga. Målet må vere at ein som rettleiar er seg bevisst når ein blir personleg påverka, og vite korleis ein taklar dette. Ein må vite kva som er eins eige stoff, og unngå at ein blir offer for moverføringar og parallelle prosessar (Bang og Heap 2003:79).

### **Arbeidskulturen sin påverknad på dialogen**

I ei kollegagruppe frå same arbeidsplass vil mange i gruppa ha ”like stemmer”, fordi ein er berarar av ein felles arbeidskultur. Innanfor arbeidskulturen kan det likevel råde ulike meiningar i forskjellige saker.

Kvar enkelt har ein eigen praktisk yrkesteori (PYT). PYT blir likevel forma i interaksjon med miljøet rundt. Arbeider ein med dei same kollegane over tid, vil dei individuelle PYT'ane bli påverka av kulturen (Handal og Lauvås 2000:181-185).

Kollegarettleiing vil derfor kunne bli prega av dette. Ein risiko er at ein blir sneversynt, og at ein med andre stemmer kunne fått inn andre perspektiv som kunne auke læringa. Ekstra snevert kan det bli når og rettleiar er frå same arbeidsmiljø, slik som tilfelle har vore i min rettleiingspraksis. Eg ser spesielt i saker der alle aktørane har kjent saka svært godt, hadde kanskje læringsutbytte vore større med ein ekstern rettleiar med fagkunnskap innan feltet. Bruk av intern rettleiar frå same organisasjon kan ha sine avgrensingar ved at ein innanfor i gruppa har felles blinde flekkar, som forhindrar rettleiar i å sjå og ta opp visse mønster og mekanismar for diskusjon (Haan og Burger 2005:47)

Kunnskap som kollegaer frå same arbeidsplass utviklar saman, er ofte lite synleg for dei. Idealet er derfor at aktørane i ei gruppe skal ha ulik organisasjons- eller avdelingsstilknytting (Gjems 2001:32). Dysthe

(1996) skriv at det er i mange og ulike stemmer at læringspotensialet ligg. Potensialet er avhengig av at stemmene kan utfordre og påverke kvarandre. Eg ser at i ei kollegagruppe kan rettleiar representere den utfordrande stemma. Eg trur at min kompetanse som kreftsjukepleiar kan gje breidde i mi rettleiarrolle. Dette har i praksis kome til syne gjennom mine spørsmål og undringar til gruppa. Gjennom dette har aktørane fått hjelp til å sjå saka frå anna perspektiv i refleksjonen over eiga handling. Dette har nok både vore bevisst og ubevisst frå mi side. Spørsmålet er likevel om eg aleine klarer å få nok og nødvendig distanse for å sjå andre perspektiv.

”Implisitt” kunnskap, er kunnskap som utgjer vår kulturspesifikke veremåte. Kunnskap som er felleseige i ein kultur inngår som føresetnad for kommunikasjon og samhandling (Handal og Lauvås 2000:99). Ved å kome frå same arbeidskultur som resten av gruppa, er det ein fare for at ein forsømer å ta opp til refleksjon uartikulert kunnskap. Å vere ein del av same organisasjon eller system kan ha begrensingar i rettleiinga. Rettleiar vil kunne dele veksøklar sine problem og fastlåste oppfatningar, og kan dermed ha vanskar med å bidra med nye perspektiv (Løw 2004:5). Handal og Lauvås (2000:100) seier at å stille spørsmål til eksisterande forhold er berre mulig dersom partane i rettleiingsforholdet ikkje er like sterkt forankra i tradisjonen.

Haan og Burger (2005:47) skriv at som intern rettleiar har ein fordel ved at ein kjenner konteksten som veksøklarane jobbar i. Fordelen gjer det mogeleg med raskare progresjon i rettleiinga, spesielt i tidlig fase, enn ved bruk av ekstern rettleiar. Dette erfarte eg óg som rettleiar av denne gruppa, samanlikna med andre rettleiingserfaringar eg har hatt. ( Det vil seie; Rettleiing av personar med anna fagbakgrunn enn meg i rettleiingsutdanninga mi ). Eg ser og at eg i rolla som kreftsjukepleiar har ein meirkunnskap til å kunne stille utfordrande spørsmål til tradisjonen gruppa er ein del av. Dei andre i gruppa kan óg representere utfordrande stemmer. Eg opplevde at gruppa sin totale erfaring frå andre tidligare arbeidsplassar var med å gje nye perspektiv som eg ikkje hadde. Dette var erfaringar som ikkje var innan kreftomsorg, men som var svært relevante likevel. Sjølv om ein er frå same arbeidskultur, så har kvar enkelt med seg sin eigen personlegdom og historie inn i gruppa. Desse erfaringane kan ofte vere like perspektivskapande som kunnskap og erfaring frå fag og arbeidsplass.

Det å vere i ei rettleiingsgruppe er ein setting som skil seg frå den vanlege arbeidskulturen. Til dagleg diskuterar ein saker på vaktrommet

blant ulike kollegaer Pleiepersonell med ulik erfaring, leiarar, legar, kontorpersonell og av og til studentar. Dialogen blir påverka av kven som er i rommet og av felles normer på arbeidsplassen. I ei rettleiingsgruppe vil ein lettare kunne bryte ei norm utan at ein nødvendigvis blir oppfatta som kritisk og ukollegial. Ein kan i ein trygg relasjon få ut aggresjon, sinne, fortvilning og redsle og samtidig ha fagleg utbytte. Til dømes slik som ein vegsøkjjar med letta hjerte sa i gruppa; ” *Eg som har følt at eg har vore så slem og kynisk mot denne pasienten, og så viser det seg at fleire har hatt det slik. Kanskje eg ikkje har handla feil likevel, eg har berre ikkje forstått kvifor eg har gjort det. No kjenner eg på ei enorm lette og ei ny forståing av situasjonen.* ”

### **Etiske utfordringar i dialogen mellom kollegaer**

Utfordringa i å vere den utfordrande stemma er å gjere dette på ein måte som tar vare på respekten for og tilliten til den enkelte i gruppa. Eit vesentleg aspekt er at ein etter rettleiinga skal jobbe tett saman som kollegaer. Målet må bli at ikkje aktørane skal føle at dei har blottlagt seg, og at ein føler det påverkar korleis andre oppfattar ein som sjukepleiar og menneske. Rommetveit (i: Dysthe 1999:115) beskriv ein type påverknad som ”fordeling av epistemisk ansvar” Med dette meiner han at ein av dialogpartane har fullstendig kontroll over samtalen gjennom å styre kva som skal snakkast om ved å nytte seg av ” *det rette språket*”. Bruk av metodar, strategiar og spørsmål kan vere med å styre rettleiinga i ei retning. Rettleiar må derfor vere seg bevisst dette (Ulland 1996:14-20).

Ubevisst kan ein nok likevel bli farga av eigne behov når ein stiller spørsmål. I andre tilfelle har eg stilt spørsmål bevisst for å prøve å vinkle det mot eit perspektiv som eg har tenkt som viktig i saka. Som oftast har dette vore i saker der vegsøkjjar har vore veldig løysingsorientert, og eg har prøvd å få inn eit perspektiv meir knytt til kjensler. Her er det ein hårfin balanse som ein som rettleiar må takle. Ein må som rettleiar formidle si undring som Lotman beskrev som ein dialogisk funksjon (i:Dysthe 1996:113). Vegsøkjjar får då eit val om ein vil gå vidare på dette perspektivet. Bang og Heap (2000:133) seier at rettleiar kan insistere på å halde tråden dersom ein på førehand har blitt einige om eit fokus. Når så vegsøkjjar avleiar, kan rettleiar hente vedkommande tilbake. Avleiinga er ofte eit resultat av å unngå det smertefulle. Rettleiar bør sjekke ut om avleiinga er bevisst eller ubevisst. For å opprette tilliten til vegsøkjjar blir det viktig å godta valet om å eventuelt avfeie perspektivet. Det kan ligge mange grunnar for at ein ikkje ønskjer å gå

vidare eller i djupna. Det kan sjølvsagt vere at veggøklar ikkje ser det som relevant i det heile, men det kan og vere at veggøklar ikkje vil snakke om dette perspektivet i nærver av sine kollegaer. Her igjen kan ein sjå at kollegarettleiing kan ha avgrensingar. Kanskje er det lettare for nokre å lette sitt hjerte når ein ikkje er blant sine eigne? Faren for å bli stempla eller avslørt som ”inkompetent” kan vere til hinder for nokon.

Rettleiar må vere seg bevisst ein persons ”*urørlighedszone*”. (Løgstrup i Andersen 1996:71) ”Urørlighedszonen” skal beskytte motiva og sikre det saklege. Målet er å opptre på ein måte som sikrar at tilliten i relasjonen veks, og at det å vere open kan prege samværet utan at ein bryt seg inn i eit område som veggøklar ikkje har invitert oss inn i (Løgstrup i Andersen,1996:71). Rettleiar må derfor vere seg bevisst grensegangane innanfor rettleiingsomgrepet. Rettleiar har hovudansvaret for at verdiar og normer blir ivaretatt i rettleiinga. Derfor er det viktig at rettleiare er seg etisk bevisst, har kompetanse på å ta etiske vurderingar med inn i rettleiinga, og er etisk sensitiv over for den rettleia. Dette handlar om nærleik, grenser og respekt for andre sine val (Ulland 1996:16).

Skal kommunikasjonen mellom dialogpartnarane fungere er ein avhengig av ”eit midlertidig delt felles forståingsrom” (Rommetveit I:Dysthe 1996:127) I kollegagrupper vil ein stort sett ha ein felles forståingsplattform. Ofte vil ein likevel oppleve at kollegaer har ulik oppfatning av same sak. Mang ein gong vil dette kunne vere til hjelp i refleksjonen. Ein får med dette ulike stemmer inn i kollegagruppa. Spenning og konfrontasjon mellom ulike stemmer skaper forståing og ny innsikt (Dysthe,1996:108). Andre gonger kan det hemme dialogen, og i verste fall skape eit ”kaldt klima” som kan spreie seg i gruppa. Som rettleiare må ein vere var for slike ulike oppfatningar.

I tillegg til at den gjensidige identifiseringa manglar, kan ein oppleve at aktørane har med seg inn i gruppa både sym - og antipatiar frå relasjonar utanfor gruppa. Bang og Heap (1999:144) seier at arbeidsforhold som fungerer utmerket på utsida, kan bli problematisk når ein i rettleiinga skal utforske og støtte kvarandre både på uavklarte og ”mislykka” saker. Usemje kring holdningar og verdiar kan og skape store utfordringar i dialogen. Målet må vere å kunne bruke dei ulike oppfatningane til effektiv læring. Her krev det ein rettleiare som klarer å ha fokus og omsorg på både individ - og gruppenivå. Spørsmålet er når og om ein skal gripe inn. Bang og Heap (1999: 176) seier at ein skal setje fokus på klima når stemninga på ein eller annan måte hindrar læreprosessen ein er

der for. Spenningar kan representere læringspotensiale, men det er viktig å ikkje gå for langt i intervensjonen. Når ein har rydda vegen, er det viktig å fortsetje på prosessen (Bang og Heap 1999:175-183). Rettleiar må reflektere over kva som skjer i rettleiinga, og undre seg over om det er rettleiing som verkeleg skjer, og om rettleiinga står i forhold til måla ein har sett seg (Ulland 1996:18-19).

## Konklusjon

Å rettleie kollegaer byr på utfordrande faktorar som ein unngår i rettleiing av veggøskarar frå annan organisasjon eller arbeidsplass. Ein del sider ved desse faktorane kan hindre maksimal utvikling og læring, fordi refleksjon i dialogen blir prega av at ein er kollegaer. Kollegarettleiing har likevel faktorar ved seg som ved rett utnytting kan skape eit rom for læring som det sjeldan elles er tid til i ein travel arbeidsdag. Tilbakemeldingane frå gruppa har vore at dei har følt dei har skapt noko felles, og at dei framleis har noko felles fordi dei har vore ein del av denne gruppa. For å hente ut det læringspotensialet som finst i kollegagrupper må ein ta omsyn til dei ulike faktorane.

Eg har i denne artikkelen fokusert på korleis uvante roller, arbeidskultur og etiske utfordringar kan påverke dialogen i rettleiinga. Det viktige blir å vere bevisst utfordringane i desse faktorane, og handle deretter. Eg har kome eit langt steg vidare i forhold til mi undring om ulike forhold i kollegarettleiing. Eg er fullstendig klar over at neste kollegagruppe eg eventuelt møter kan by på andre utfordrande faktorar enn her nemnt. Gjennom å ha fått satt teori til mine erfaringar har det bevisstgjort meg på at ulike roller, arbeidskultur og etiske utfordringar på ulikt vis kan påverke læringspotensialet i dialogen og rettleiinga av kollegaer. Ved å påpeike og reflektere over desse faktorane i oppstarten av ei rettleiingsgruppe, vil alle aktørane vere meir førebudd når eventuelle utfordringar oppstår.



## Litteraturliste

- Andersen ,Svend (1996). *K.E Løgstrups etikk*. I: Vetlesen, Arne Johan, red. (1996) *Nærhetsetikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Bang, Susanne & Heap, Ken (1999). *Skjulte ressurser. Om veiledning i grupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bang, Susanne & Heap, Ken (2003). *Rørt, rammet og rystet. Faglig vekst gjennom veiledning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Damgaard, Irena & Nørrelykke, Helle (2001). *Den personlige samtalen. En introduksjon*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Dysthe, Olga, red. (1996). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Dysthe, Olga (1999). *Ulike teoriperspektiv på kunnskap og læring*. I: Bedre skole nr 3/1999, s.6-10.
- Gjems, Liv (2001). *Veiledning i profesjonsgrupper. Et systemteoretisk perspektiv på veiledning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Haan, de Erik & Burger, Yvonne (2005) *Coaching with colleagues. An action guide for one-to-one learning*. Palgrave Macmillan.
- Halland, Geir O (2004) *Læring gjennom stimulerende samspill. Veiledning, vurdering og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Handal, Gunnar & Lauvås, Per (1999). *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Lauvås, Per & Handal, Gunnar (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Illeris, Knud (2000). *Læring-aktuell læringsteori i spenningsfeltet mellom Piaget, Freud og Marx*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Løv, Ole (2004/5). *Intern konsultation-konsulent i mellomkollegiale relationer*. I: Tidsskriftet Psykologisk Pædagogisk Rådgivning 2004/5
- Skagen, Kaare (2004). *I veiledningens landskap. Innføring i veiledning og rådgivning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tveiten, Sidsel (2003). *Veiledning- mer enn ord...* Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulland, Dagfinn (1996) *Veiledning og etikk- Noen etiske perspektiv på veiledningsrelasjonen*. I: Norsk Pædagogisk Tidsskrift 1/1996, s.14-20
- Ulleberg, Inger (2004) *Kommunikasjon og veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.

# Åndeleg rettleiing – i Ignatiansk tradisjon

## Presentasjon og refleksjonar

*Harald Forland*

*Harald Forland er prest i Den norske kyrkja. Han arbeidde fyrst nokre år i Indre Troms før han kom til Årdal i Sogn i 1988. Frå 1997 har han vore kapellan i Gloppen.*

Eg gjer i denne artikkelen greie for ignatiansk tradisjon for åndeleg rettleiing, slik eg har erfart dette gjennom individuell rettleiing og samtalar på retreatar og kurs, og slik eg har møtt dette gjennom undervisning og litteratur. Eg har presentert denne tradisjonen med tilvisingar til undervisning og litteratur og reflektert over verdien av denne type rettleiing. Aktuelle miljø som formidlar åndeleg rettleiing etter ignatiansk mønster i norsk samanheng vert presentert. Deretter greier eg ut om tankar og undervisning frå ignatiansk tradisjon, slik denne vert formidla gjennom den Gerhard W. Hughes og Lister Tonge. Undervegs vil eg komme med eigne kommentarar og refleksjonar. Mine tilvisingar til Ignatius av Loyola sitt liv og hans hovudskrift "Spiritual Exercises" byggjer såleis på sekundærkjelder og den bruk og aktualisering Hughes og Tonge har gjort av tradisjonen.

## Innleiing

### *Personleg bakgrunn for emnet og nokre grenseoppgangar*

Heilt frå tida som feltprest har eg opplevd det verdifullt å delta i eit kollegafellesskap der ein legg vekt på å dele erfaringar. Leiaren for feltpresttenesta kalla oss regelmessig inn til faglege samlingar der vi tok opp aktuelle tema med god tid til samtale, utveksling av erfaringar og sosialt fellesskap. I dei ulike prostia eg har arbeidd seinare har vi også arbeidd på liknande måte med regelmessige prestemøte, og drøfting av faglege tema.

Det har likevel vore stor variasjon når det gjeld på kva plan ein har teke opp meir personlege og eksistensielle spørsmål som ligg under og fargelegg holdningar og korleis ein arbeider som prest. For nokre år sidan deltok eg i "arbeidsveiledning" for prestar, (ABV-gruppe), under leiing av ein kollega som har god fagleg kompetanse for arbeidsrettleiing

i vår samanheng. Jamfør artikkel om emnet av Kåre Knutsen Bratten i Årbok for rettleiarrettverket 2003. Arbeidsgjevaren vår, Bjørgvin bispedøme, organiserer tilbod om arbeidsretteing for prestar, men dette er ikkje obligatorisk. I ABV-gruppa fekk vi god hjelp til å ta fram konkrete erfaringar frå prestetenesta og sjå kva møte med menneske i svært ulike livssituasjonar gjer med oss. Vidare arbeidde vi med eiga livshistorie og bakgrunn, menneskeleg og åndeleg, for å sjå korleis dette påverkar oss i prestetenesta.

Eg har fått mykje hjelp til å arbeide med spørsmål som gjeld eigen identitet og kva som gjev glede og frimod i livet og tenesta ved å delta på retreat. Dette er samlingar med ein fast dagsrytme der ein snakkar lite med dei andre deltakarane. Under måltida lyttar ein gjerne til klassisk og meditativ musikk. På retreat er forholda lagt til rette for eit ærleg møte med seg sjølv og Gud. Dagen vert ramma inn av tidebøner morgon, middag og kveld. Det er også vanleg å ha ei enkel dagleg gudsteneste med nattverd. Det er avsett tid til å lese og be over ein tekst frå evangelia og gå på tur for dei som ønskjer det. Til tekstmeditasjonen får ein med seg nokre spørsmål og stikkord som kan hjelpe ein til å leve seg inn i den konkrete hendinga og kjenne etter kva som vekker gjenklang i eige liv. Om ein ikkje snakkar saman med dei andre deltakarane, er det lagt til rette for samtalar med ein av leiarane. Erfaringa tilseier at det kan kome opp mykje som ein treng å snakke med nokon om. Det eldste retreatsenteret i Norge, Sandom, som fylte 50 år i 2005, ligg i nærleiken av Lom. Difor har også mange frå Sogn og Fjordane funne vegen dit. For meir informasjon om retreatrørsla og Sandom retreatsenter, sjå litteraturlista.

I 2001 var eg på ein lengre retreat over åtte dagar i ignatiansk tradisjon. I hovudsak kjende eg att rytmen frå andre retreatar. I tillegg var vi tildelt ein åndeleg rettleiar for daglege samtalar. Elles stod vi heilt fritt til å delta på det vi ønskte, t.d. tidebøner og anna program. Kva slags bibeltekstar vi fekk med oss til å be og meditere over forstod eg var avhengig av kva som kom opp i samtalen med åndeleg rettleiar.

Denne retreaten vart ei sterk personleg oppleving. Det var uvant og krevjande å ha så mykje tid til disposisjon for eigen del. Eg fekk kjenne på korleis det var å berre møte meg sjølv i døra heile tida. Rettleiaren lytta til kva som kom opp i meg og korleis eg hadde det, og gav små input til å be og lytte til ord og avsnitt frå Bibelen. Det vart ein prosess der mykje handla om kva som gjer at eg kan trivast i mitt eige selskap.

Ord frå Bibelen om vårt eigenverd som menneske skapt i Guds bilete, stod sentralt.

Etter denne erfaringa har eg vore interessert i å finne ut meir om prinsipp og tankar bak åndeleg rettleiing i ignatiansk tradisjon. Eg har m.a. lese bøker av den engelske jesuittpresten G. Hughes som gjev ei aktuell og livsnær innføring i tradisjonen og i 2004 og 2005 deltok eg på ”Verksted for åndelig veiledning” på Lia Gård. Dette, saman med litteraturstudium, er bakgrunnen for det stoffet eg presenterer i denne artikkelen.

### ***Presisering av omgrepet ”åndeleg rettleiing”***

Malm (2003, s 170) skriv : *”Den Gud som har blitt menneske i Kristus, møter oss i det menneskelige, ikke utenfor det. Først når vi for alvor begynner ”å søke Gud i alle ting, som Ignatius av Loyola sier, begynner vi å se sporene av Gud og ane hvem han er.”* Legg merke til at ein ikkje tenkjer åndeleg som ein eigen sfære eller del av livet skilt frå vår konkrete kvardag.

Det åndelege har med heile livet å gjere. Som menneske er vi relasjonsvesen. Eg lever i relasjon til meg sjølv, Gud, andre menneske og skaparverket. Åndeleg rettleiing i denne samanheng gjev hjelp til å oppdage kva som skjer på ”innsida” i ulike relasjonar, så eg kan skilje og sortere ut ulike lengslar, motiv og verdiar. Då får eg også sjansen til å gjere gode val for vegen vidare. Det er verdtt å merke seg at ignatiansk rettleiing i utgangspunktet er hjelp til å leve heile livet i bøn. Det handlar om eit djupare medvit om å leve i relasjon til Gud og mi eiga sjel. Bøn er då ikkje å forstå som ei avgrensa handling med falda hender, men å øve seg i å lytte til eige hjarte og Gud i alt som skjer. Å be er å lytte, seier Hughes (1994, s 57). Malm skriv: *”Bønnen er et beskyttet verksted der jeg, i mitt eget tempo og i nærvær av En som ikke blir sint eller skremt av det han ser, kan få prøve meg fram til en sannere måte å være på.”* (2003, s 216)

### **Miljø som formidlar tradisjonen i norsk samanheng**

Over ein god del år har dei katolske St. Josephs-søstrene på Nesøya teke imot folk til samtale og åndeleg rettleiing bygd på ignatiansk tradisjon og erfaring. Det er spesielt interessant at ei lang rekkje prestar frå vår lutherske kyrkje her har fått hjelp til å leve i bøn og integrere tru og liv på ein tydeleg måte. St. Josephs-søstrene inviterer også til ”retrett”, som katolikkane kallar det, med faste tidebøner og tilbod om samtale slik vi også kjenner det frå annan retreat-tradisjon i Noreg. Dei siste åra har

Björgvin bispedøme hatt eit fast samarbeid med St. Josephs-søstrene og gjeve sine prestar tilbod om å reise på ”preste-retreat” med høve til åndeleg rettleiing på Nesøya ein gong i året. Malm (2003) referer ofte til St. Josephs-søstrene og kva slags verdiar og prinsipp deira rettleiing byggjer på ( m.a. s. 194-195).

Ein annan samanheng som formidlar ignatiansk tradisjon har sin base på Lia Gård ved Koppang. Dei har eit omfattande retreattilbod til mange ulike målgrupper. Der har ein over fleire år hatt samarbeid med eit engelsk økumenisk team under leiing av den anglikanske presten Lister Tonge. Dei byggjer mykje av si undervisning på Hughes. På Lia inviterer dei m.a. til åtte dagars ignatiansk retreat med individuell rettleiing. Dei har også gjennomført ”Spirituality workshop” med to kursveker for prestar og andre kristne leiarar frå ulike kyrkjesamfunn. Eg var deltakar på ein slik workshop i 2004/2005. Gjennom desse kursa har fleire fått så mykje eiga erfaring med ignatiansk tradisjon for rettleiing at dei er med og inviterer til ignatiansk retreat andre stader m.a. på Sandom.

I perioden 2004-2006 har mellom 40 og 50 prestar i Den norske kyrkja delteke på innføringskurs i Åndelig veiledning (ÅLV) (30 studiepoeng). Presteforeninga si studieavdeling og Menighetsfakultetet står ansvarleg for kurset. ÅLV inneheld både ein teoretisk del med litteraturstudium, oppgåveskriving og munnleg eksamen, og ein erfaringsdel der ein får øve seg i gje og ta imot åndeleg rettleiing etter ignatiansk tradisjon.

## **Ignatius av Loyola**

Ignatiansk tradisjon for åndeleg rettleiing kan undersøkjast frå mange synsviklar. Eg gjer merksam på at mitt kjennskap til Ignatius baserer seg på sekundærkjelder og omsetjingar som er referert i litteraturlista. Mi framstilling byggjer særleg på Hughes.

Ignatius av Loyola (1491-1556) var ein baskisk adelsmann og vaks opp ved eit spansk hoff. Han vart livstrugande skadd i kamp, og vart sengeliggande i lang tid. Det einaste tilgjengelege lesestoffet var ein helgenbiografi og boka ”Vita Christi”, av Ludolf av Sachsen, med hjelp til visuell kontemplasjon over Jesu liv frå evangelia ( Hughes 1994, s. 69). Han begynte å notere ned erfaringane og refleksjonane sine. Seinare kalla han dette sin første leksjon i evna til å ”skjelne mellom ånder.” Han utvikla ein erfaringsbasert metode for å legge merke til og skjelne mellom kreative og destruktive impulsar i menneskesinnet. Dette vart starten på ei ny livsretning. Etter at han vart frisk studerte han i filosofi og teologi ved Universitetet i Paris, samtidig som han utvikla og

praktiserte ”spiritual exercises”. Dette vart seinare nedfelt i boka med same namn (Hughes 2003, t.d. s 90-91, 252 – 253).

Om eg skal gje ein kort allmenn kommentar, kan vi seie at Ignatius sine erfaringar stadfestar eit syn som hevdar at alle menneske ber i seg ein lengsel etter Gud og det gode. Vi kjenner uttrykket ”Den største glede du kan ha, det er å gjere andre glad”. Det er ikkje utan grunn vi kjenner glede når vi gjer noko til hjelp for andre, fordi vi er skapte til nett dette. Vi finn det same perspektivet retta mot gudsforholdet i eit kjent ord frå biskop Augustin: ”*Du har skapt oss til deg, Gud. Og menneskehjarte er uroleg til dess det finn kvile i deg.*”

### **Prinsipp og grunnlag for Ignatius sine åndelege øvingar med nokre kommentarar**

Den innleiande setninga i føreordet til boka *Spiritual exercises* gjev retning og samanheng: ”*Menneske er skapt til å prise og tene Gud*” (Hughes 1994, s 72.). Eit alternativt syn vil vere å hevde at heile skaparverket er til for å prise og tene menneske. Ein viktig føresetnad i ignatiansk tradisjon er at kontakten med Gud ikkje skjer i ein eller annan åndeleg dimensjon utanfor det daglege livet, men gjennom menneskelege erfaringar og skaparverket. Dette liknar tankar frå nokre av dei eldste teologane i kyrkja som snakka om det skapte som eit sakrament, som eit vitnemål om Guds nærver (ibid, s 74).

Vidare i føreordet skreiv Ignatius: ”*De övriga tingen på jordens yta är skapade för människan, för att hjälpa henne att nå det mål för vilket hon är skapad. Härav följer att människan skall använda dem/de övriga tingen på jordens yta i den mån de hjälper henne att nå sitt mål och befria sig från dem i den mån de hindrar henne från detta. Därför måste vi göra oss likgiltiga för allt skapat i den mån vi har frihet att välja och inte står under något tvang. För vår del borde vi därför inte föredra hälsa framför sjukdom, rikedom framför fattigdom, ära framför vanära, ett långt liv framför ett kort. Det samma gäller allting annat. Vi bör endast åstunda och välja det som bäst gagnar det mål för vilket vi är skapade.* (ibid s. 76-77)

Hughes kommenterer at mange som les dette føreordet instinktivt reagerer negativt på noko av dette. Særleg kan ein stusse på kva det vil seie å vere ”likegyldige” til eigne ønskje og behov. Tanken er ikkje at vi skal undertrykkje all naturleg lengsel etter liv, helse, velstand og ære, og til meir vi lukkast med dette, dess meir er vi til hugnad for Gud. (ibid. s 78) I staden handlar det om å vere frie menneske og ikkje late seg binde

av noko. Å leve med ein ”passeleg” distanse til alle jordiske gode er ein føresetnad for å vere eit verkeleg fritt menneske.

Men om det skal ha noko meining å søkje ein slik fridom, må det finnast ein grunn. Siste setning i føreordet seier noko om dette: *”Vi bör endast åstunda och välja det som bäst gagnar det mål för vilket vi är skapade.”* Det handlar om vår djupaste drivkraft til det gode, kjærleiken. Vi får og gjev kjærleik i våre relasjonar til menneske, Gud og skaparverket. Eigne erfaringar av å vere elska og verdifull utan atterhald forløyser nye sjansar til å velje det gode og forsake eigne ønskje i takk og teneste for andre.

Med dette som utgangspunkt og grunnlag formidlar ignatiansk tradisjon øvingar og rettleiing som gjev hjelp til å leve i Guds kjærleik, skilje og sortere mellom kreative og destruktive kjensler og motiv og velje det gode.

## **Retningslinjer for å skjelne det kreative frå det destruktive**

Hughes formidlar i bearbeidd utgåve ein del retningslinjer i kunsten ”å analysere sine sinnsstemningar og kjensler”, det som Ignatius i *Spiritual Exercises* kallar ”å prøve åndene”. Han presiserer at Ignatius gjennom dette ikkje ville presentere absolutte reglar, men gje ”guidelines” (Hughes 2003, s 92) som til ein viss grad kan hjelpe oss til å starte arbeidet med å forstå våre sinnstemningar og gje oss råd for korleis vi reagerer på dei. Eg vil her kort presentere dei tre fyrste retningslinjene. Det gjev ein naturleg samanheng for å forstå tankengangen. Sitata nedanfor er henta frå Hughes (2003, s. 116-119).

*1. Hvis vårt innerste vesen er rettet mot Gud, vil avgjørelsene vi tar som harmonerer med den grunnleggende lengselen, gi gjenlyd i våre sinnstemninger og følelser, og gi oss en viss grad av fred, styrke og ro. De destruktive kreftene, utenfor og inni oss, vil opponere mot avgjørelsene som gav oss fred, og føre til sinne, tristhet og indre forvirring.*

Hughes poengterer at eit menneske som ikkje har ei uttalt religiøs tru etter katolsk forståing likevel kan leve ”retta mot Gud”. Det syner seg når eit menneske søker å leve ærleg og vere eit godt medmenneske uansett tru eller mangel på tru. Han seier elles at vi her får ei nyttig åtvaring når det gjeld dei destruktive kreftene utanfor og inni oss. Dei vil sannsynlegvis opponere mot dei avgjerder som er i samsvar med vår grunnleggjande lengsel etter Gud. Når vi kjenner slik tvil og indre

forvirring skal vi ikkje fornekte dette, men vedstå oss kjenslene og gjerne ta dei fram for Gud i bøn.

*2. Hvis vårt innerste vesen er vendt bort fra Gud, vil alle avgjørelser vi tar som er i overensstemmelse med den grunnleggende motviljen trøste og berolige oss, mens de kreative kreftene, både utenfor og inni oss vil plage oss med dårlig samvittighet.*

Hughes har fleire sjelesørgiske råd til dei som straks blir redde for at dei kanskje lever vendt bort frå Gud og det gode. Men han meiner også at vi kan lære noko av å kjenne på uroa for om vårt innerste vesen er Gud-sentrert eller ikkje. Han skriv: *”La oss anta at jeg har tatt en bestemt avgjørelse i den tro at den er kreativ, når den i virkeligheten er destruktiv. Hvis det er tilfelle, vil Gud til slutt gjøre dette klart for meg, forutsatt at jeg fortsetter å vende mitt hjerte og sinn mot Gud. Det er i Guds lys at vi ser lys.”*

*3. Kreative sinnstemninger og følelser skal skjernes fra de destruktive, ikke ut fra om de er behagelige eller smertefulle, men ut fra deres virkning. Hvis det å følge våre sinnstemninger og følelser gjør at vi styrker troen, håpet og kjærligheten vår, da er det kreativt. Hvis det gjør at vi svekker troen, håpet og kjærligheten vår, da er det destruktivt.*

Hughes legg vekt på at vi skal ta kjenslene våre på alvor. Dei er som trafikklys eller vegvisarar som kan styre oss mot eller vekk frå ein konkret handlemåte. Difor er det så viktig å øve seg i å skilje mellom ulike kjensler og sinnsstemningar. Kvar kjem dei ifrå og kvar leier dei? Han oppmodar oss å teste innhaldet i desse retningslinjene mot våre egne erfaringar.

Forfattaren tek fram og drøfter mange fleire retningslinjer og gjev råd for korleis vi kan bruke dei inn mot egne erfaringar og gjennom dette øve oss i å skilje kreative impulsar frå destruktive. Lat meg referere eit råd til som eg trur kan vere til hjelp i konkrete situasjonar: Når vi vert ramma av mismot og tungsinn, skal vi ikkje gå tilbake på ei avgjerd vi har fatta i ein periode då vi var ved godt mot fordi dei tankar og vurderingar som har sitt opphav i kjensler av mismot er strake motsetninga til dei som kjem frå opplevingar av trøyst og mot. Du skal heller motarbeide mismotet. Om det får deg til å be mindre, så be meir, og om det gjer at du isolerer deg, søk fellesskap med andre. Men prøv også å finne årsaker til mismot og tungsinn. (Hughes 1994, s 120).

Om ein vil lese meir om dette og sjå framlegg til konkrete øvingar inn mot eige liv, sjå aktuelle kapittel hos Hughes.



## **”Verksted for åndelig veiledning” – arbeidsmetodar og opplegg**

I orienteringa blei dette kalle eit grunnkurs i å forstå åndeleg rettleiing. Målgruppe var personar som hadde delteke på ein lengre retreat med åndeleg rettleiing. Kurset gav innføring i grunnprinsipp for åndeleg rettleiing av medmenneske i ei konkret utforming av ignatiansk tradisjon. I undervisninga veksla det mellom kreative arbeidsoppgåver, rollespel og tavleundervisning med høve til spørsmål og kommentarar.

Der var òg tider til personleg bøn og refleksjon og fleire typar gruppesamlingar. Særleg vekt hadde lyttegrupper med 7-8 deltakarar og smågrupper der personane veksla på å vere i rolla som rettleiar, konfident og observatør. I den avsluttande kursveka fekk ein også prøve seg som rettleiar for ein annan deltakar og sjølv vere den som tok imot rettleiing. I forkant og etterkant av mange av undervisningstimane fekk vi nokre minutt til følgjande spørsmål: - Kjenn etter: korleis har du det no? Er det noko som gjer deg glad, noko du undrar deg over? Eller er det noko som gjer deg nedstemt? Og så etter ei økt det same spørsmålet: - korleis har du det no? Kjenn etter. Kva hende undervegs? Var det noko som gjorde deg godt? Noko du la særleg merke til?

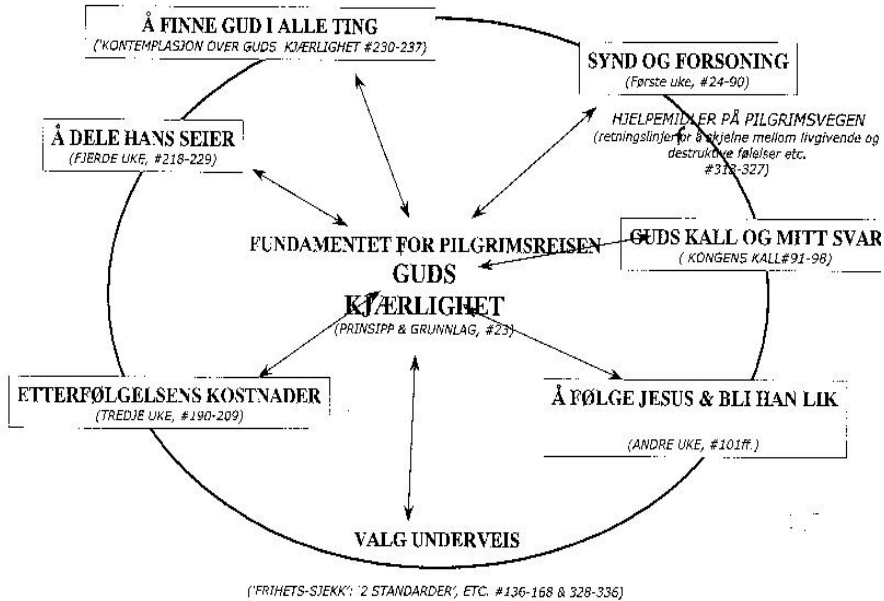
I invitasjonen til kurset stod eit sitat som seier mykje om respekten for den enkelte og hans/hennar prosess og kvifor ein som rettleiar fyrst og fremst har som oppgåve å lytte: *”Our first task in approaching another person, another people, another culture, another faith, is to take off our shoes for the place we are approaching is holy. Else we may find ourselves trading on another’s dream. More serious still, We may forget That God was there before our arrival!”*

### **Modell/skisse av ignatiansk rettleiing**

Som ei hjelp til å samle trådane og sjå ein samanheng i ignatiansk undervisning og rettleiing, slik eg har møtt dette, vil eg referere ei skisse frå Lister Tonge og hans team, omsett til norsk. Modellen gjev ein skjematisk oversikt over ignatiansk rettleiingstradisjon og sentrale moment i denne.

Den ignatianske grunnmodellen talar om ei fire vekers meditatív vandring saman med Jesus for å finne Gud i alle ting. Tenk deg ein sirkel gjennom momenta i modellen (start i høgre spalte og gå med sola). Legg merke til at fundamentet for reisa er plassert i midten og sjå for deg at det går linjer frå sentrum og ut til alle momenta omkring.

## VEIEN TIL LIVET: en reise inn i Guds kjærlighet



Vekemønsteret bygger på eit klassisk fire vekers program for retreat og dagleg rettleiing føreskrive av Ignatius, men momenta kan ein også stoppe for uavhengig av eit slikt krevjande opplegg, t.d. slik det vert tilrettelagt av Lister Tonge og hans team med workshop der undervising, personleg refleksjon, samtale med rettleiar og ulike typar øvingar i grupper og individuelt går hand i hand.

### **Presentasjon av ei konkret bønne-øving: "Tilbakeblikk på dagen"**

Denne øvinga kallar Ignatius "Eksamen", og står sentralt i hans undervising. Boka "Sleeping with bread" gjev ei allsidig innføring i denne øvinga.) Teksten nedafor har eg omsett og bearbeidd frå engelsk *Review of the day* (Hughes 1994 s. 98-100). Eg har m.a. introdusert øvinga for prestekolleagaer.

*Bøn og refleksjon som høver spesielt godt ved slutten av dagen. Dagens bendingar er innbaldet i bønna, fordi det er gjennom desse bendingane vi møter Gud... Kjenn etter kva som har gjeve deg liv i dag. Øvinga er ei hjelp til å sortere og gje alt i Guds hand. Vi treng gjerne ei slik øving aller mest når dagane er travle og skiftande og vi er oppjaga og urolege.*

- Finn ein roleg plass, ro ned og bed gjerne fyrst ei enkel bøn: *Lat heile livet mitt få vere vendt mot deg, Gud, i lovprising, takk og teneste.* Lat så dagen spolast tilbake i tilfeldig orden. Sjå fyrst på alt som du har gleda deg over og sett pris på, alt som har gjort dagen verdifull for deg. Det som har gjeve deg liv i dag. Ta imot dei stundene på nytt. Dei er Guds gåver til deg, - teikn på Guds kjærleik. Unngå sjølvfordøming, berre takk for alle enkle gleder gjennom dagen.
- Be om klårsyn. Sjå på sinnsstemningar og kjensler du har hatt gjennom dagen, men utan å dømme dei. Slike stemningar og kjensler kjem frå våre lengslar og ønskje, og våre vanlege lengslar vert til holdningar. Når våre ønskje vert tilfredsstilte, er vi nøgde. Men når dei er uoppfylte, blir vi frustrerte og irritable. Vi ber no om å få lære å kjenne dei verdiar og holdningar som ligg under våre sinnsstemningar og følelsar. Er mine ønskje og lengslar retta mot Guds rike, d.v.s mot kjærleik, rettferd, sanning, medkjensle osv. Eller er mine ønskje og lengslar retta mot mitt personlege kongerike - mot eigen velferd, framgang, status og ære. Ønskjer eg fyrst og fremst at andre skapningar skal lovprise, tene og respektere meg?
- Uttrykk di sorg fordi du ikkje har svara Gud i det som har hendt denne dagen, og be om tilgjeving medan du hugsar at Gud alltid gjev oss det. Takk også Gud for dei gongane du fekk svare Gud tilbake for all hans godleik.
- Be om Guds vegleiing for morgondagen og set di lit til Guds miskunn, ”som eit lite barn hjå mor si”. (Salme 131, v 2)

Eg vil hevde at ei slik øving også kan brukast som ein type sjølvrefleksjon utan at ein kallar det bøn. Om ein vil, kan ein sjølv sagt tillempe eit slikt tilbakeblikk på andre periodar – som t.d. ei veke ein ferie, eit semester, eitt år. Eller du kan spørje deg sjølv etter å ha lese denne artikkelen: - Kva har gjort meg godt? Er her noko eg har gleda meg over når eg las? Kva gjer det eg har lese, verdifullt for meg? Eller, er her noko eg kjenner vekker heilt andre kjensler – sinne, uro?. Og korleis kan det ha seg? Blir nokre av mine eigne verdiar og val utfordra på nokon måte?

## Ekskurs: Sjølvbilete og gudsbilete i Ignatiansk tradisjon

I det som vert kalla veke ein ( sjå over ) finn vi overskrifta Synd og forsoning. Her er det sentralt å arbeide med kva slags gudsbilete og sjølvbilete ein har. Eg vil hevde at svært mange ikkje minst i kristne miljø, slit med eit negativt sjølvbilete og eit gudsbilete som ikkje har Guds kjærleik i sentrum. I staden kan ein bere med seg eit gudsbilete som skapar frykt og avstand. Her er det mykje stoff å arbeide med i den enkelte sitt liv.

Ignatiansk tradisjon vil gje hjelp til å avsløre falske sjølvbilete og finne eit sannare eg-bilete i det å vere skapt i Guds bilete og elska av Gud. Her har ein med andre ord eit positivt menneskesyn som basis, noko som skil seg klårt frå det mange av oss kjenner som ein hovudstraum i luthersk teologi. Jamfør Luther si forståing av menneske som innkrøkt i seg sjølv, ”incurvatus in se”.

Den ignatianske tradisjonen framhevar også på ein tydeleg måte kjærleik og miskunn som sentrum i gudsførståinga. Ein set likskapsteikn mellom Gud og det gode. Der ein finn ekte kjærleik, sanning og miskunn, der er Gud, om dette vert set ord på eller ikkje. Ei songstrofe frå Taize-tradisjonen uttrykker dette: *Sjå, der kjærleik og miskunn er, sjå, der kjærleik er, der er i sanning Gud.* Nokre vil nok hevde at dette er ei forenkling som gjer at ein ikkje kjem til rette med det bibelske bilete av Gud som heilag og rettferdig. Ein kan også ha innvendingar mot det opne synet på kvar ein møter Gud. Faren kan vere at openberringa av Guds frelse og vilje gjennom Ordet og sakramenta får mindre vekt. Men for mange er det utan tvil frigjerande å få hjelp til å ta eit oppgjer med eit gudsbilete som skapar frykt og langt på veg verkar handlingslammande.

Sjølv om Hughes har eit positivt syn på menneske sine fridom til å velje det gode, er han likevel realistisk og utfordrande når han ser på kampen mot dei destruktive kreftene i oss (1994, s 110). Korleis kan vi unngå å skape ein Gud som er eit avbilete av oss sjølve? Han legg vekt på at vi lærer å kjenne Guds godleik midt i vår eigen ”syndfullhet”. Det er nett då vi treng å ta imot Guds kjærleik og nåde. Men om vi lever i Guds nærleik, vil vi også ha motstridande kjensler inni oss. For nær Gud vert det avslørt kva slags avgudar vi trivst med og har slått oss til ro med. Malm (2003) drøftar spørsmålet om sjølvbilete og gudsbilete frå mange sider og gjer dette til hovudtema i boka *De stumme bildene*. Han har lang erfaring i arbeid med retreat og åndeleg rettleiing for kyrkjeleg tilsette

både i Sverige og Noreg og viser til det han sjølv har fått frå ignatiansk tradisjon særleg formidla av St. Josephssøstrene på Nesøya.

## Oppsummering og utblikk

Eg har i denne artikkelen gjort greie for ignatiansk tradisjon for åndeleg rettleiing, slik eg har erfart den gjennom individuell rettleiing og samtalar på retreatar og kurs, og møtt den i undervisning og litteratur. Eg har presentert denne tradisjonen med tilvisingar til undervisning og litteratur og reflektert over verdien av denne type rettleiing. I innleiinga sa eg noko om mi eiga interesse for retreat og åndeleg rettleiing og presiserte kva vi meiner med desse omgrepa.

Vidare presenterte eg kort to aktuelle miljø som formidlar åndeleg rettleiing etter ignatiansk mønster i norsk samanheng: St. Josephs-søstrene på Nesøya og Lia Gård i Østerdalen. Deretter greidde eg ut om tankar og undervisning frå ignatiansk tradisjon, formidla gjennom den engelske jesuittpresten Gerhard W. Hughes sine bøker og eit team for åndeleg rettleiing og undervisning leia av den anglikanske presten Lister Tonge. Undervegs har eg også kome med eigne kommentarar og refleksjonar.

Kva sit eg så att med? Kva har eg lært i møte med rettleiing i denne tradisjonen? Har noko hendt gjennom prosessen med å ta imot og lære åndeleg rettleiing? Er noko forandra i mine haldningar og tankar, om meg sjølv og arbeidet eg står i?

Eg vil samle dette i nokre punkt:

Ignatiansk rettleiing har gjeve meg hjelp til å arbeide med spørsmål som gjeld identitet og eigenverd. Det har peika svært tydeleg på den verdi eg har som menneske og Guds skapning uavhengig av prestasjonar og innsats. Basis for sjølvbilete og eigenverd finn ein i det å vere elska og skapt i Guds bilete. Eg trur det er aktuelt og livsviktig i kultur og samtid å ta opp spørsmåla om kva som gjer oss verdifulle og gjev oss eigenverd som menneske. Her gjev ignatiansk tradisjon verdifulle impulsar til ei breiare drøfting av spørsmål om identitet og sjølvbilete også utanfor ein kyrkjeleg og religiøs kontekst. Eg finn spennande parallellar i t.d. Brit Neumann sitt arbeid med verdisyn og holdningar som grunnlag for pedagogisk arbeid. Ho snakkar om sjølvverd som den grunnverdi born og unge treng å utvikle. Ho set fokus på arbeidet med å skape trygge fellesskap for læring. Det startar med å gje borna erfaringar av å vere elska og verdifulle uavhengig av det dei gjer.

Åndeleg rettleiing i denne samanhengen har også utfordra meg til å klargjere egne verdiar, til å arbeide med å finne kva som er mine livsoppgåver og reflektere over dei val eg gjer. Eg har fått eit fornya medvit om kva som er mitt "kall": at eg skal bruke evner og krefter i ein meningsfull samanheng, gjeven av Gud, i teneste for andre. Eg ser eit slektskap mellom ignatiansk tradisjon og humanistisk psykologi frå tida etter andre verdskrigen. Her legg ein legg vekt på mennesket sin fridom, arbeidet med å finne ei mening i livet og ta ansvar for egne val. Ein talsmann for denne retninga var Viktor Frankl (1984) som sjølv overlevde opphald i konsentrasjonsleir under 2. verdskrig. Hans bok *"Man's search for meaning"* har hatt stor innverknad både i USA og Europa. Frankl utvikla det ein kallar logoterapi, eller terapi gjennom mening.

Ignatiansk tradisjon slik eg har møtt denne, gjev eit instrument til å forstå egne kjensler og oppdage noko av det dei fortel om underliggjande lengt, ønskje og verdiar. Slik fungerer ignatiansk tradisjon som eit psykologisk verktøy til å klargjere kva eg sjølv eigentleg trur på og prioriterer, og utfordrar meg til å setje det å søkje Gud og hans vilje i sentrum. Eit sitat frå Paulus kan samle trådane: *"men prøv alt, og hold fast på det gode!"* (1. Tessalonikarbrev 5,21b). Når ein kan prøve ulike kjensler og motiv og kjenne etter kva som ligg under, gjev det hjelp til å velje og halde fast på det gode. Øvinga "Tilbakeblikk på dagen" er interessant her. Den bed meg halde fast på det som gjer meg godt, men gjev også impulsar til å undersøkje kva slags verdiar som ligg under og påverkar kjenslene.

## Litteratur

Bratten, Kåre K.: Arbeidsrettledning i Den norske Kyrkja. I *Årbok for rettleiarnettverket* 2003

Det teologiske Menighetsfakultet: *Innføringskurs i åndelig veiledning*.  
[http://www.mf.no/index.php?option=com\\_content&task=view&id=306&Itemid=0](http://www.mf.no/index.php?option=com_content&task=view&id=306&Itemid=0)

Frankel, Viktor E.: *Man's search for Meaning*” Revised and Updated Edition 1984

Grønvik, Knut (red.): *I stillhet og tillit. Ressursbok fra retreatbevegelsen*. Verbum forlag 2005

Grønvik, Knut: *Snekkersonnen. Edin Lovås – en biografi*. Oslo, Luther forlag 1995.

Hughes, Gerard W.: *God of Surprises*. London, Darton, Longman and Todd 1985

Hughes, Gerard W.: *Den gömda skatten. Att upptäcka livet under ytan* Örebro, Libris 1994

Hughes, Gerard W.: *Gud i alt*. Verbum forlag 2003

Ignatius of Loyola. Mullan, Elder (1548/1914): *The Spiritual Exercises of St. Ignatius of Loyola* Translated from the autograph by Father Elder Mullan, S.J. New York, P.J. Kennedy & Sons  
<http://www.jesuit.org/images/docs/915dWg.pdf>

Lambert, Willi: *Å be i livets pulsslag*. Oslo, St. Olav Forlag 1999

Linn, Dennis Linn, Sheila Fabricant, Linn, Matthew: *Sleeping with bread. Holding what gives you Life* New York, Paulist press 1995

Malm, Magnus: *De stumme bildene*. Oslo, Luther forlag 2003

Neumann, Brit: *TRYGG. Godt fellesskap – God læring*. Oslo, Cappelen Forlag 2004

Skaiå, Anders: Betydningen av mening. *Tidskrift Norsk Lægforening* 2003; 123: 1877-9

# Rettleiinga sine røter i den jødisk-kristne tradisjonen

## Parallellar og samanhengar mellom gestaltrettleiing og rettleiing i Ignatiansk tradisjon

*Marit Solheim*

*Marit Solheim er førstelektor ved Høgskulen i Sogn og Fjordane, der ho mellom anna underviser i rettleiing.*

I denne artikkelen leiter eg parallellar og samband mellom den jødisk-kristne tradisjonen og trekk i moderne rettleiing. Hovudvekta vert lagt på samanhengar mellom gestaltrettleiing og rettleiing i Ignatiansk tradisjon.

### Rettleiinga si usynlege historie

Rettleiing som praktisk verksemd har eksistert frå Antikkens tid, men moderne rettleiing har lite fokus på desse røtene. Dette fortel noko om feltet si sjølvforståing og truleg også ”blinde flekkar”. Skagen (2004) påpeikar at gamle rettleiingstradisjonar er viktige, då dei påverkar rettleiing i dag, og at historisk tilbakeblikk ofte fører til overraskande kunnskap.

Mitt møte med rettleiingstradisjonen frå Ignatius av Loyola har ført til slik overraskande kunnskap. Artikkelen til Forland om åndeleg rettleiing i Ignatiansk tradisjon i Årbok for rettleiarnettverket (2007) er ei reise inn i ein historisk tradisjon som har vore usynleg i moderne rettleiingslitteratur. Her synest det vere fleire trekk som vi kjenner att frå rettleiing i dag, særleg i retningar med basis i humanistisk teori og eksistensialisme, som personsentrert rettleiing, gestaltrettleiing og livscoaching. I denne artikkelen ønskjer eg å granske nokre moglege samband og parallellar mellom gestaltrettleiing og den jødisk-kristne tradisjonen, med hovudvekt på den Ignatianske tradisjonen.

### Ignatius av Loyola og rettleiingstradisjonen frå han

Skagen (2004) nemner den kyrkjelege religiøse tradisjonen som ein av seks hovudtradisjonar innan rettleiing, og han viser ulike linkar mellom den kyrkjelege tradisjonen og moderne rettleiing. Til dømes er indre biletskaping eller aktiv lytting ikkje moderne fenomen. Instruksjonar for



korleis skriftefaren skulle opptre med bruk av aktiv lytting kunne gått inn i pedagogisk rettleiing i dag.

Det er fleire rettleiingstradisjonar innan kyrkja. Ignatius av Loyola, som levde frå 1491-1556, grunnla jesuittordenen, og høyrer til i ein katolsk tradisjon. Jesuittane vart svært ekspansive, og hadde mellom anna eit omfattande utdanningssystem. Heilt fram til 1956 var det grunnlovsfesta at Jesuittar ikkje hadde tilgjenge til Noreg (Reinton 2006). Dette fortel noko om ein skepsis til jesuittane, og kan vere ein del av bakgrunnen for at denne tradisjonen er usynleg innan rettleiing i vår del av verda. Edin Løvås, gründeren i den norske retreatrørsla<sup>1</sup>, fortel at han kom over «St. Ignatius af Loyola's Exercitiebog» i eit antikvariat nokre år etter krigen. Her henta han viktig inspirasjon for å utvikle tenking og metodar i retreat. Men dette var så kontroversielt at det ikkje vart kommunisert utad (Grønvik 2005).

I boka *Spiritual Exercises* gjer Ignatius greie for instruksjonar og øvingar som skal fremme mennesket si utvikling i tilhøvet til Gud, men også eiga utvikling og utvikling i høve til andre. Eit sentralt poeng i Ignatius si tenking er nettopp at mennesket bør gå gjennom ei utvikling i tilhøvet til Gud. Endring og læring er såleis viktig. Den ignatianske tradisjonen legg vekt på erfaringar i eige liv og daglegliv, innsikt og personleg danning. Ignatius meinte at erfaringar er sentralt for at mennesket skal lære. (Hunnestad 2005:21, Coghlan 2002). I skriftene sine nytta Ignatius eit åndeleg eller eit religiøst språk, eit psykologisk språk fanst ikkje på 1500-talet.

Internasjonalt er det ei omfattande forskning og praksis knytt til Ignatius av Loyola og tradisjonen etter han, særleg innan teologi, psykologi og psykiatri. Mange av dei som underviser og publiserer har både teologi- og psykologi- eller psykoterapeututdanning. Fleire av desse tek opp tilhøvet mellom psykologi og spiritualitet eller religion med bakgrunn i Ignatius. Holgate (2003:7) drøftar korleis vi kan forstå utviklings- og vekstprosessen *Spiritual Exercises* legg til rette for. Ho foreslår at vi kan beskrive denne prosessen i to ulike språk, og sjå på den som både ein psykologisk og ein spirituell prosess. Det kan hevdast at "*psykologen*"

---

<sup>1</sup> Retreat vil seie å trekkje seg tilbake frå den travle kvardagen ein til dagleg er i, for å søkje stillheit, meditasjon og refleksjon, og rette merksemda mot Gud. Retreatar kan gjennomførast i mange ulike former, som retreat med personleg rettleiar eller retreat der ein nyttar kyrkja sine gamle tidebøner (Grønvik 2005). Sjå også Forland (2007)

Ignatius er like viktig som *teologen* Ignatius (Hunnestad 2005:21). William Meissner har skrivne ei rekkje publikasjonar om Ignatius, mellom anna ein bok på heile 650 sider der han ser på den Ignatianske spiritualiteten i eit psykoanalytisk perspektiv. Ignatius vert også nytta i andre fag, mellom anna i forretningsetikk: “*We suggest here that Ignatius’ Exercises, which focus on ends, engage the emotions and imagination, use role modelling, and require a response, might be useful as a model for reflection in business.*” (Moberg & Calkins 2004:257) Her vert metodane Ignatius beskriv vurdert som formålstenlege i etisk refleksjon meir allment.

Ein grunnleggande skilnad mellom rettleiing i ein sekulær samanheng og åndeleg rettleiing i Ignatiansk tradisjon, er Gudsdimensjonen. Det er også store skilnader mellom vår tid og tida Ignatius levde i, mellom anna når det gjeld kyrkja sin plass i samfunnet og synet på kven som forvaltar den gyldige kunnskapen. For Ignatius og hans samtid var Gud eit sjølvinnlysande sentrum, og kyrkja stod for ei sanning det ikkje kunne stillast spørsmålsteikn ved.

For ein nærare presentasjon av Ignatius, Spiritual Exercises og rettleiing og retreat i denne tradisjonen, viser eg til Forland (2007) sin artikkel i denne boka.

## Gestaltrettleiing

Gestaltterapi og -rettleiing oppsto i 1940- og 50-åra som ei utvikling av og alternativ til psykoanalysen. I gestalttradisjonen er ein i liten grad oppteken av skiljet mellom terapi og rettleiing, og metodebruk og tenking er i stor grad den same. I det følgjande nyttar eg primært omgrepet *gestalt* (jf. Mackewn 1996).

Gestalt ser på mennesket og omgjevnadene som ein dynamisk heilskap. Mennesket har ei medfødd evne til merksemd (awareness). Denne evna til merksemd over indre og ytre tilhøve gjer mennesket til eit sjølvregulerande vesen som kan tilpasse seg forandring. Å meistre denne tilpassinga er sentralt for å leve eit meningsfullt og sunt liv og er ein prosess som foregår heile livet, ikkje berre i barndomen. Gestalt har fokus på mennesket sin funksjon og relasjonar her og no, i motsetning til psykoanalysen som legg vekt på fortida. Gestalt er kritisk til determinismen og legg vekta på det umedvitne i psykoanalysen. Det filosofiske grunnsynet er fenomenologisk-eksistensielt orientert. I eksistensialismen er det sentralt at mennesket ser livsvilkåra sine ”i auga”. Den fenomenologiske tilgangen forpliktar rettleiaren å fokusere

på fenomenene slik som dei viser seg, slik som dei opplevast her og no (op.cit.).

Konfluent pedagogikk er ei pedagogisk retning som byggjer på gestaltteori. Torgeir Bue (1973) henta inspirasjon frå denne retninga i den første norske læreboka i pedagogisk rettleiing. Grenstad si bok "Å lære er å oppdage" er ei innføring i prinsipp og metodar i konfluent pedagogikk som har kome i mange nye opplag, og boka vert brukt i fleire rettleiingsutdanningar. Tveiten (2002), Kokkersvold og Mjelve (2003) er døme på nyare rettleiingslitteratur som byggjer på konfluent pedagogikk og gestalt. Rettleiing i denne tradisjonen legg stor vekt på erfaringslæring og personleg kunnskap, og at ein kvar må oppdage og avgjere kva som er det rette valet for ein sjølv. Ein legg vekt på samanhengar mellom kropp, handling, tanke og kjensler, og å nytte alle desse elementa som kjelde til læring (Grenstad 1986, Tveiten 2002). Retninga har eit breitt metoderepertoar som mellom anna skal fremje fantasi og kreativitet, og ein nyttar gjerne metodar som rollespel, teikning drama, visualisering osv. Kropp og kjensler som kjelde til innsikt er ein del av denne breidda.

Namnet som først og fremst vert forbunde med gestalt, er tysk-amerikanaren Fritz Perls. Arbeida og arbeidsmåtane hans fekk så mykje merksemd at mange oppfatta dette som synonymt med Gestalt. I dag synest det å vere generell semje om at det må skiljast mellom "Perls-ism" og gestalt. Det var ei heil gruppe som utvikla gestaltterapi- og rettleiing, mellom anna kona Laura Perls, Paul Goodman og Isadore Fromm. Dei seinare åra har påverknaden, særleg frå Laura Perls vore klårare (Mackewn 1996, Hostrup 2002).

Austleg filosofi, spesielt Zen-Buddhisme, vert gjerne sett på som ei viktig inspirasjonskjelde for gestaltterapi og -rettleiing, spesielt hos Fritz Perls. Fleire kjelder som framstiller dei historiske rotene til gestalt legg vekt på denne koplinga til austlege religionar (t.d. Wulf 1996, Wolfert 2000). Gestalt er på same tid sterkt forankra i europeisk tradisjon. Fleire av grunnleggjarane av denne retninga kom frå Europa og var utdanna her, og dei fleste av elementa i gestalt som er nemnde over hadde dei erfaring med frå desse kjeldene (Mackewn 1996, Melnick 1997). Mackewn (1996:124) nemner ulike kjelder for den tidlege gestaltterapien: Freud og ortodoks psykoanalyse, Reich og kroppsterapi, gestaltpsykologi og Lewins feltteori, teater, dans og rørsle, eksistensialisme og fenomenologi, holisme og austlege religionar. Sentrale trekk i gestalt er prega av "tidsånda" i den perioden retninga

vart utvikla: Den filosofiske nytenkinga prega av eksistensialisme og fenomenologi og nyare forskning innan gestaltpsykologi var viktige inspirasjonskjelder for grunnleggjarane (Hostrup 2002).

### **Eksistensialisme som grunnsyn i gestalt**

Bent Falk (2003, 2006), som er både psykolog og prest, hevdar at den jødisk-kristne tradisjonen er avgjerande for utviklinga av gestaltterapien. Den sentrale premissen i argumentasjonen hans er at gestaltterapi byggjer på eit eksistensielt grunnsyn, særleg inspirert av Buber og Tillich.

Laura Perls sa heile livet at dei avgjerande impulsane for henne i utviklinga av gestaltterapi, var den undervisninga ho deltok i som ungdom hos Martin Buber og Paul Tillich: *"Tillich and Martin Buber ...had more influence on me than any other psychologists or psychoanalysts."* (Leibig 1990). Dei var begge teologar og filosofar som var sterkt prega av Kierkegaard (Falk 2003, Hostrup 2001). Det eksistensielle grunnsynet kjem tydeleg fram i denne utsegna: *"The goal is not to "be happy," but to live fully. To be real."* (Daniels 2000). Den eksistensielle og dialogisk orienterte grunnhaldninga i gestalt ser ut til å ha blitt tydelegare dei seinare åra. I ein artikkel i British Gestalt Journal drøftar Gaffney (2006) Kierkegaard som kjelde og relevans for Laura Perls og Paul Goodman. Gaffney (ibid.) meiner at Goodman ved fleire høve parafaserer Kierkegaard, og viser ulike døme på dette.

Grunnleggjarane av gestalt tok avstand frå den eksistensialismen som Sartre stod for og som dominerte synet på eksistensialisme i etterkrigstida. Sartres eksistensialisme var prega av nihilisme og pessimisme (op.cit.). Når gestaltterapi ikkje kom til å heite "Eksistensiell terapi", slik det først var tanken, var dette fordi ein ikkje ville bli identifisert med det Sartre stod for (Falk 2003). Det er såleis eksistensialisme med utgangspunkt i ein jødisk-kristen tankegang gestalt er prega av.

Falk (2003) ser fleire parallellar mellom religion og terapi. Kjerna i all religiøsitet er den enkelte si oppleving av å høyre til i ein større, støttande og forpliktande samanheng, seier han. Religion dreier seg vidare om støtte og om val under ansvar. Dette er også sentralt i terapi. På den måten er religiøsiteten bakgrunnen for terapien (ibid). Å gje støtte og å bidra til å ta val er hovudpoeng også i rettleiingsretningar som gestalt, livscoaching og filosofisk rettleiing.

## Endringas paradoks

Ei svært kjend tese i gestaltterapi er *The Paradoxical Theory of Change* (Beisser 1970). Mennesket forandrar seg *ikke* når ein prøver å bli det ein *ikke* er, men først når det blir det det *er*. Det er ikkje mogleg å endre seg før ein er blitt den ein er. Når du blir, det vil seie oppdagar og aksepterer, den du er, vert du forandra (Hostrup 2001:126). Denne tesen oppstod ikkje med gestaltterapien; Carl Rogers uttrykte det nærast identisk ti år før: *"The curious paradox is that when I accept myself as I am, then I change. ...we cannot change, we cannot move away from what we are, until we thoroughly accept what we are. Then change seems to come almost unnoticed."* (Rogers 1961:17, Clinibell 1981)

Falk (2003) viser at denne tenkinga om forandringas paradoks går tilbake til psykologen Carl Gustav Jung, og til den kristne religionen. *Ein kan ikkje forandre det ein ikkje aksepterer*, seier Jung i eit foredrag om sjelesorg og terapi (1948:25, i Falk 2003). Å akseptere den andre og seg sjølv som den ein *er*, er ein nøkkel både i terapi og i den kristne trua, og det er den same prosessen som foregår i sjelesorg som i terapi. Jesus si tenking er innan ramma av denne psykologiske lova om forandringas paradoks. Dette eit særtrekk ved Jesus si lære i høve til andre religionsstiftarar (Falk 2006:110). Å akseptere kven ein er, er eit ledd i den første fasen i ein Ignatiansk retreat (jfr. Forland 2007).

Kva er dynamikken i endringas paradoks? Den paradoksale endring er kjærleikens verk, skriv Falk (2003): *"Den erfaring, at mennesker begynner at vokse i indsigt, ansvarlighed, mod og kærlighed netop når de ikke behøver at forandre sig for at kunne blive accepteret i det givne forhold - den erfaring er lige så gammel som accepten selv, dvs. kærligheden selv."* (Falk 2003:4)

## Arbeidsmåtar og syn på læring

Den ignatianske tradisjonen legg stor vekt på personleg erfaring som kjelde for læring, og på eigen kontemplasjon og refleksjon. Ignatius oppmuntrar til å ta meir notis av kjenslene sine, og å gie akt på kva som rører seg i eins indre. Vekstprosessen, enten den den skjer i ein organisert retreat eller gjennom refleksjon og handling i dagleglivet, skal medverke til at vi forstår oss sjølv og andre betre, og gjere personlege val, gode val. Sentrale metodar er bruk av fantasi, metaforar, visualisering, merksemdsøvingar og forteljingar frå Bibelen som ein skal leve seg inn i og kople til eige liv. Boka *Kjærlig Opmerksomhed, Træk af den Ignatianske Spiritualitet* av Lambert (2000) illustrer dette. Metodane har som intensjon å engasjere heile mennesket, både intellekt og

kjensler. (Dunne 1991ab, Walker 2003, Frick 2003). Walker (2003) brukar uttrykket "Celebrating the present moment" for å beskrive nokre av øvingane Ignatius nyttar. Desse metodane og dette læringssynet finn vi også att i gestalt.

Falk (2006:18) dreg ein parallell mellom gestalt si vekt på å vere merksam og den jødisk-kristne tradisjonen: "*Vi er hele tiden den vi er. Alligel gør det en afgørende forskel at blive seg selv med opmærksomhed og bevidsthed til forskel fra at være det vanemessigt, og at vælge at være det*" (Falk 2006:108). Oppmerksomheit er kodeordet, seier han, og dreg parallellen til Jesus, som ofte innleia det han sa med "Sjå!" – altså ei merksemd omkring ein situasjon eller eit fenomen som gjerne er daglegdags.

## Spiritualitet

Ignatius sitt kjende skrift heiter "Spiritual Exercises". Spiritualitet vert gjerne sett på som ein viktig dimensjon i gestalt (Wolfert 2000, Williams 2006). Dei siste åra har det skjedd ei nærast eksplosjonarta utvikling i bruk og innhald av spiritualitetsomgrepet (Olsen 2006). Det har også skjedd ei sjølvstendigjering av omgrepet i høve til tradisjonelt religiøse forestillingar: Frå å vere knytt til religion, vert det no i mange høve sett på som vidare, det vil seie knytt til å søkje etter meining og formål med livet.

Omgrepet har mange ulike definisjonar. (Pargament 1999:12, ref. i Olsen 2006:30) seier at spiritualitet er eit individuelt uttrykk som talar til mennesket sine høgste evner og moglegheiter. Wilber (2000) viser til ulike vanlege definisjonar, som totalt syner dimensjonar ved spiritualitet. Spiritualitet er ut frå desse definisjonane den høgste form for utvikling, ein spesiell utviklingsarena, ei haldning (slik som openheit eller kjærleik), *peak experiences*<sup>2</sup>.

Modras koplår spiritualitet til merksemd på denne måten: "*Ever since those beginnings, Jesuits have been about spirituality, which is to say, about experience and awareness.*" (Modras 1995:5) Denne vekta på merksemd, som gjort greie for over, er også sentral i gestalt.

---

2 A peak experience is one in which an individual perceives an expansion of his or herself, and detects a unity and meaningfulness in life (Maslow, kjelde: Wikipedia)

## Jung som ein link mellom gestalt og Ignatius?

I praktisering av rettleiing i Ignatiansk tradisjon i dag hentar ein inspirasjon frå gestalt. Wilkie Au (1989, 1991) beskriv korleis strategiar frå gestalt vert nytta for å fremme fantasi, eller Ignatiansk kontemplasjon. I dagens språkbruk kan dette gjerne kallast refleksjon, med stor vekt på eigenrefleksjon. Frick (2003) drøftar i artikkelen *Psychodrama and the spiritual Exercises* bruk av psykodrama i Ignatiansk retreat. Ignatiansk rettleiing i vår tid er såleis påverka av gestalt.

Eg har over vist ulike parallellar mellom gestalt og rettleiing i Ignatiansk tradisjon. Med tanke på ulike parallellar mellom desse to rettleiingstradisjonane, er det naturleg at gestalt bidreg inn i den Ignatianske tradisjonen. Kan det vere at det også har skjedd ein påverknad den andre vegen, frå Ignatius, til gestalt, og kvar finn vi i så fall desse linkane?

I mitt søk etter moglege samanhengar mellom gestaltrettleiing og den ignatianske tradisjonen er det eit namn som kjem att fleire gonger, og i ulike samanhengar: Den sveitsiske psykoanalytikaren Carl Gustav Jung. Mackewn (1996) nemner ikkje Jung som ei inspirasjonskjelde for den tidlege gestaltterapien og -rettleiinga. Perls og dei andre grunnleggjarane av gestalt tok eksplisitt avstand frå ulike sider ved Jung og psykoanalysen, som skiljet mellom det bevisste og det ubevisste, og vektta psykoanalysen la på det ubevisste og fortida til mennesket. Jung var samtidig inspirasjon for fleire av grunnleggjarane av gestalt, enten direkte eller via andre.

Jung var sveitsisk psykoanalytikar, og gjekk i lære hos mellom andre Freud. Han meinte at Freud tok feil når det galdt synet på religion: Religion treng ikkje vere ein nevrose. I staden for kan og bør religion vere ei hjelp til psykologisk vekst og helse (Price 1997). Jung var oppteken av spirituelle sider av tilværet og av religion, og var interessert i den katolske mystisismen. Han studerte også austlege religionar, og såg ulike parallellar mellom austlege og vestlege religionar, særleg knytt til spiritualitet. For Jung var Gud og Gudstru ein uløyselig del av livet og verdsbiletet, og Gud var ein integrert del av dei psykologiske teoriane hans. Jung var den første psykologen som framheva verdien av sjela, myter, filosofi og religion i moderne psykologi.

Carl Jung og dei to som gav Laura Perls dei avgjerande impulsane i utviklinga av gestalt, Tillich og Buber, kjende godt til kvarandre. Delvis diskuterte Jung, Tillich og Buber og var usamde, og delvis henta dei

inspirasjon frå ein annan (Price 1997, Friedman 2002, Watson 2006:37). Price seier at *“If you are reading Tillich and you find yourself scratching your head over this philosophical talk about the Ground of Being, and you want some specifics, flip the channel over to Jung.”* (Price 1997). Dette viser at på sentrale område har Tillich henta avgjerande inspirasjon frå Jung.

I ei bokmelding med overskrifta *Jung’s Fractious Following* – Jungs uregjerlege etterføljarar - nemner Burston (2002:385) Fritz Perls mellom dei som har lånt, ope eller løynd, frå Jungs idear og teknikkar. I denne meldinga kritiserer Burston forfattaren av boka (Kirch 2000) for at han ikkje nemner desse ”uregjerlege” etterføljarane. Daniels (2000) hevdar at i grunnleggande innstilling eller tankegang har Perls og Jung mykje felles. I følgje Daniels (ibid) vart Jung si oppfatning overført til Perls gjennom Otto Rank. Rank og Jung gjekk saman i lære hos Freud.

Carl Jung hadde inngåande kjennskap til Ignatius Loyola. Han hadde studert Ignatius og hadde seminar om han (Bishop 2003). Paul Bishop, som har skriva mange bøker og artiklar om Jung og jungiansk tenking, kommenterer i denne artikkelen at han er vorten merksam på Ignatius si betydning for Jung. Maples oppsummerer tilhøvet mellom Jung og Ignatius slik: *“So these two men are similar in their emphasis on individual experience and personal discovery of the “will” of God. Both took responsibility for their experience, never casting it aside as “mere imagination.” In fact, both gave great weight to the imagination as a vessel of revelation. Ignatius used imaginative prayer as a way of being open to the power of the spirit. Jung used “active imagination” as a way of entering into dialogue with the deep mystery of the Unconscious.”* (Maples, lesedato 04.01.07)

Jung kjende truleg til det som vert kalla det Ignatianske paradokset: *So trust God as if the success of things depended only on you, not at all on God. Yet so bend every effort as if you are about to do nothing, but God alone everything* (Meisser 2003:33). Kan det vere mogleg at Jung fekk inspirasjon frå den ignatianske tradisjon i utviklinga av paradokset han sjølv presenterte?

## Konklusjon

Eit historisk tilbakeblikk kan føre til overraskande kunnskap, seier Kaare Skagen (2004). Eit historisk tilbakeblikk kan gjere dei lange linjene tydelege. Denne artikkelen syner nokre slike linjer frå den jødisk-kristne tradisjonen inn i ei moderne rettleingsretning som gestalt. Eit slikt



tilbakeblikk kan også føre til større forståing for grunntrekka i ein rettleiingstradisjon. Dette kan gjere oss betre i stand til å gjennomføre rettleiing i tråd med grunnleggjande verdiar i tradisjonen ein rettleiingsmodell eller rettleiingsteori står i.

## Litteratur

Au, W. (1989): *By way of the heart. Toward a Holistic Christian Spirituality* Paulist Press.

Au, W. (1991): Gestalt therapy and the spiritual Exercises of St. Ignatius. *Formative Spirituality*, 12(2):197-213.

Beisser, A. (1970): Paradoxical Theory of Change. I: Fagen, J. and Shepherd, I.L.(eds.): *Gestalt Therapy now*. Palo Alto, Cal: Science and Behavior Books  
<http://pioneersofchange.net/library/articles/Paradoxical%20Theory%20of%20Change.pdf>

Bishop, P. (2003): C.G. Jung and 'Naturmystik': The Early Poem 'Gedanken in Einer Frühlingnacht'. *German Life and Letters* 56 (4), 327–343.

Burston, D. (2002): Jung's Fractious Following. *The European Legacy*, Vol. 7, No. 3, pp. 383–386, 2002

Bue, T. (1973): *Pedagogisk veiledning*. Forsøksrådet for skoleverket i samarbeid med NKS-forlaget.

Clinibell, H. J. (1981): *Contemporary Growth Therapies* Abingdon Press  
<http://www.religion-online.org/showchapter.asp?title=1939&C=1747>

Coghlan, D. (2002): *Attending to experience: Reflections on Engaging in Action Research*. University of Dublin. Southern Cross University, Australia  
<http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/w/Coghlan.pdf>

Daniels, V. (2000): *Fritz Perls and Gestalt Therapy*. 10/04/00. (Reformatted 4/12/05). Sonoma State University,  
<http://www.sonoma.edu/users/d/daniels/Gestaltsummary.html>

Dunne, T. (1991a): *Spiritual Exercises for today. A contemporary presentation of the classic Spiritual Exercises of Ignatius Loyola*. San Francisco: Harper  
<http://www.wowway.com/~tdunne5273/SpEx.pdf>

Dunne, T. (1991b): *Spiritual Mentoring: Guiding People through Spiritual Exercises to Life Decisions*. San Francisco: Harper  
<http://www.wideopenwest.com/~tdunne5273/SpMent.pdf>

Fagan, J. and Shepherd, I. L. (1970): Paradoxical Theory of Change I: *Gestalt Therapy Now*, N.Y. *Harper Colophon*, s 77-80  
<http://www.gestalt.org/arnie.htm>

Falk, B. (2003): *Forandringens paradoks. Gestaltterapiens grundregel på bakgrunn av den jødisk-kristne religiøse tradisjon*. 1. Danske Gestaltkonferanse, 3. mai 2003.

<http://www.gfdk.com/konf03/paradox.doc>

Falk, B. (2006): Fænomenologi og eksistens i psykoterapi og sjælesorg. *Tidsskrift for sjælesorg* nr. 2/2006, s 99-113

Forland, H. (2007): Åndeleg rettleiing – i Ignatiansk tradisjon. Presentasjon og refleksjonar. *Arbøke for rettleiarnettverket I Sogn og Fjordane*.

Frick, E. (2003): Psychodrama and the spiritual exercises. I *The Way*. Vol 42.no 3., juli 2003, s 151-160. <http://www.theway.org.uk/back/423Frick.pdf>

Friedman, M (2002): Martin Buber and Dialogical Psychotherapy. *Journal of Humanistic Psychology*. Fall 2002, Vol. 42 Issue 4, p7-36.

Gaffney, S. (2006): On Being Absurd: Søren Kierkegaard 1813-1855. *British Gestalt Journal* Volume 15 No 1.

Grenstad, N. M. (1986): *Å lære er å oppdage. Prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk*. Oslo: Didaktika Norsk Forlag.

Grønvik, K.: (2005): 50 år med retreat i Norge. *Over Alt* nr. 1-2/2005.

<http://www.retreater.no/index.php?section=ressurser&doc=1874>

Holgate, R. (2003): Growing into God. I: *The Way* 42/3 (July 2003) pp 7-18.

Hostrup, H. (2001): *Gestaltterapi. Indføring i gestaltterapiens grundbegreber*. København: Hans Reitzels forlag.

**Hostrup, H. (2002): *Supervision - på gestaltterapeutisk grundlag*. København: Hans Reitzels forlag.**

Hunnestad, E. (2005): *Åndelig veiledning i ingatiansk tradisjon*.

Mastergradsoppgave i profesjonsetikk, Universitetet i Oslo, Det Teologiske fakultet.

Ignatius of Loyola. Mullan, E. (1548/1914): *The Spiritual Exercises of St. Ignatius of Loyola* Translated from the autograph by Father Elder Mullan, S.J. New York, P.J. Kennedy & Sons.

<http://www.jesuit.org/images/docs/915dWg.pdf>

Jung, C. G. (1948): *Die Beziehungen der Psychotherapie zur Seelsorge*. Zürich: Rascher Verlag.

Kirsch, T. (2000): *The Jungian: A Comparative and Historical Perspective*. London: Routledge

Kokkersvold, E. og Mjelve, H. (2003): *Mellom oss. Trening av kommunikasjon i gestaltperspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Lambert, W. (2000): *Kjærlig Opmerksomhed. Træk af den Ignatianske Spiritualitet*. København: Ansgarstiftelsens Forlag
- Leibig, A. (1990): Laura Posner Perls. In memory. I: *Contact: A Newsletter and Networking Tool for the Gestalt Community*. The Gestalt Therapy Home Page. <http://www.gestalt.org/laura.htm> Lesedato 21.12.06
- Mackewn, J. (1996): Modern gestalt. I: Palmer, S., Deinow, S. & Milner, P. (ed): *Counselling*. London: sage Publications, s 123-131.
- Maples, F.: *The Spiritual Experiences of Ignatius Loyola and Carl Jung*. Loyola Spiritual Center, St. Paul. [http://loyolasrr.org/fc\\_jung.htm](http://loyolasrr.org/fc_jung.htm) (lesedato 04.01.07)
- Meissner, W. W. (1999): *To the Greater Glory: A Psychological Study of Ignatian Spirituality*. Milwaukee: Marquette University Press.
- Meisser, W.W. (2003). The Ignatian paradox. *The Way*. Vol 42. no 3, juli 2003. <http://www.theway.org.uk/back/423Meissner.pdf>
- Melnick, J. (1997): Welcome to Gestalt Review. An editorial. *Gestalt Review*. 1(1): 1-8, 1997 <http://www.gestaltreview.com/Portals/0/GR010101.pdf>
- Moberg, D. J. & Calkins, M. (2001): Reflection in Business Ethics: Insights from St. Ignatius' Spiritual Exercises. *Journal of Business Ethics*, 33, pp. 257-270.
- Modras, R. (1995): *The spiritual humanism of the Jesuits*. Loyola University, New Orleans.  
<http://www.loyno.edu/jesuitcenter/documents/THESPIRITUALHUMANISMOFTHEJESUITS.pdf> (lesedato 07.01.07)
- Olsen, H. (2006): *Spiritualitet en ny dimensjon i religionsforskningen*. Skriftserien nr. 127/2006, Høgskolen i Agder.  
<http://www.hia.no/hiabib/publ/skriftserien/127e.pdf>
- Price, R. M. (1997): *To the Edge of Withing*. August 2, 1997.  
<http://www.robertmprice.mindvendor.com/websermons/within.htm>  
Lesedato 29.12.06.
- Reinton, P. O. (2006): Riddere av store ord. *Dagbladet* 6. oktober 2006.  
<http://www.nrk.no/nyheter/kommentar/1.1087502>
- Rogers, C. (1961): *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Skagen, K. (2004): *I veiledningens landskap. Innføring i veiledning og rådgivning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tveiten, S. (2002): *Veiledning – mer enn ord...* 2. utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Walker, A. (2003): Daydreaming revised. Å psychology fro the Examen Explored. I *The Way*. Vol 42.no 3, juli 2003, s 95-105  
<http://www.theway.org.uk/back/423Walker.pdf>

Watson, N. J. (2006): Martin Buber's I and Thou: Implications for Christian Psychotherapy. *Journal of Psychology & Christianity*. Spring2006, Vol. 25 Issue 1, p 34-43

Wilber, K. (2000): *Waves, Streams, States, and Self--A Summary of My Psychological Model (Or, Outline of An Integral Psychology)*.  
[http://wilber.shambhala.com/html/books/psych\\_model/psych\\_model1.cfm/](http://wilber.shambhala.com/html/books/psych_model/psych_model1.cfm/)

Williams, L. (2006): Spirituality and Gestalt: A Gestalt-Transpersonal Perspective. I: *Gestalt Review*, 10 (1): 6-21, 2006.  
<http://www.gestaltreview.com/Portals/0/GR1001Williams.pdf>

Wolfert, R. (2000): The Spiritual Dimensions of Gestalt Therapy. *Gestalt!* Volume 4; Number 3, Autumn, 2000 [ Last updated, 11/23/03 ]  
<http://www.g-gcj.org/4-3/spiritual.html>

Wulf, R. (1996): *The Historical Roots of Gestalt Therapy Theory*. Gestalt Dialogue: Newsletter for the Integrative Gestalt Centre, Aotearoa, New Zealand. November, 1996  
<http://www.gestalt.org/wulf.htm> (lesedato 19.12.07)

# Så gjør vi så når vi vasker vårt gull – fra fredag til mandag morgen..

## Om knappe ressurser, innovasjon og nytenking

*Janne Berstad*

*Janne Berstad er utdanna sjukepleiar og har tilleggsutdanning i rettleiing gjennom studiet Rettleiing som leiingsverktøy<sup>1</sup>. Etter erfaring frå sjukehus og aldersheim arbeider ho i dag som gruppeleiar og nestleiar ved eit omsorgsenter.*

Endringar i samfunnet og trong kommuneøkonomi set krav til omorganisering og nytenking i kommunale bedrifter. Organisasjonane må nyttiggjere seg eigne ressursar på beste måten. utfordringa blir då å setje saman personalet og arbeidsoppgåvene slik at det tener brukaren best mogleg. Men dette krev samarbeid på tvers av avdelingar og grupper. Innarbeidde arbeidsmønster og organisasjonsstrukturar er det ikkje alltid lett å rokke ved. Dette har eg sjølv erfart gjennom mitt praksisprosjekt på eigen arbeidsplass.

Prosjektet mitt er ein del av eit prøveprosjekt frå eigen arbeidsplass. Prøveprosjektet går ut på at reinhaldspersonalet skal arbeide som pleie-assistentar i staden for reinhaldarar i helgane. På omsorgsenteret er det fire avdelingar, to av dei for demente. Det bur ti brukarar på kvar avdeling. Ordninga vart sett i verk på alle dei fire avdelingane på senteret. Eg valde å ha fokus på dei to dementavdelingane.

Kjende ansikt er av stor verdi for demente. I helgane har det vore ei utfordring for oss å ha tilstrekkeleg med personale som både er godt kjende i avdelinga og som brukarane kjenner. Reinhaldarane er dagleg i avdelinga, og dei pratar ofte med dei demente medan dei gjer reint. Dei er også kjende med rutinane på huset. Alt i alt såg leiargruppa mange fordelar med den nye måten å organisere arbeidet på.

Bakgrunnen for omorganiseringa er mangfaldig. Målet er å nytte alle tilsette til brukaren sitt beste. Eit viktig tiltak vart å knyte reinhaldarane tettare til avdelingane og slik integrere alt personalet til ei meir samla personalgruppe. Vi stilte spørsmålsteikn ved kva som tente brukarane mest; fleire ansikt som i tillegg var kjende, eller at alle krokur var

---

<sup>1</sup> Artikkelen er ei bearbeiding av eksamensoppgåve ved Rettleiing som leiingsverktøy.

støvfrie. Vi kom til at i helgane måtte alle ta ansvar for reingjeringsbehov av golv og inventar som måtte oppstå.

Framfor å prioritere reingjering i helgane var målsetjinga altså å prioritere kontinuitet og kvalitet i omsorg, samvær og pleie til bebuarane. Det er dei som er ”gullet” i denne samanhengen.

Som gruppeleiar kjende eg ansvar for å få prøveordninga til å fungere på beste måten. Reinhaldarane hadde behov for meir kunnskap om demens og pleie, og pleiarane hadde behov for meir kunnskap om reinhald. Eg fokuserte derfor på:

\* Korleis etablering av rettleiingsgruppe kan vere eit (leiings)verktøy for å fremme refleksjon og læring i personalgruppa

\* Korleis lære av kvarandre sine erfaringar i ein omstillingsprosess.

## **Teoretisk perspektiv**

### ***Rettleiing***

I 1995 kom Liv Gjems med boka ”Veiledning i profesjonsgrupper”. Hennar systemteoretiske innfallsvinkel til rettleiing er retta mot relasjonar mellom menneske og verknad av handling. Måten ho presenterer kravet om evne til endring hos yrkesutøveren på, med dei spesielle utfordringane dette gjev i omsorgssektoren, og set dette saman med dei systemteoretiske omgrepa gjorde at eg følte at denne teorien trefte godt.

Gjems (1995, s 15) seier det slik:

*”I yrke hvor man jobber med mennesker, er det helt grunnleggende for kvalitet i arbeidet at de aktuelle yrkesutøverne selv er i stand til å endre seg. De må kunne endre seg i takt med endringer i samfunnet og hos mennesker de jobber for og med. Disse menneskene er også påvirket av hendelser og utvikling i samfunnet. De stiller krav som kontinuerlig fordrer nytenkning og bruk av kunnskap på nye måter... Yrkene er uforutsigbare, og de stiller store krav til valg av den mest formålstjenlige handling i enhver situasjon”*(ibid. s. 14).

Kompetanseutvikling gjennom rettleiing har som mål å drive fram kvalitet i arbeidet med målpersonane. I profesjonar der ein arbeider med menneske vil eit heilskapleg perspektiv på eiga verksemd innebere at ein fokuserer på relasjonar og gjensidige påverknader. Systemisk teori legg vekt på her- og- no- perspektivet, og at det er denne situasjonen som må

vere utgangspunkt for rettleiing. Teorien byggjer på forståing av sirkularitet som inneber at alt er element i ein gjensidig påverknadsprosess (ibid., 1995).

I følge Gjems (1995) bør rettleiing foregå i grupper. Grupperettleiing har den fordel framfor individuell rettleiing at deltakarane lærer mykje av kvarandre. Dei kan identifisere seg med kvarandre sine utfordringar og gje støtte og oppmuntring. Gjems forklarar det slik: *”Gjennom samtale og drøfting med veileder og andre deltakere i veiledning kan den enkelte deltaker få reflektert opplevelser og erfaringar fra egen profesjon. ”Speilet” er de andres opplevelser, erfaringar og forståelse med lignende eller tilsvarende tema og opplevelser”* (ibid. s. 20).

Hovudføremålet i rettleiing er å legge til rette for vidareutvikling av yrkesutøvarane sin kompetanse for å auke kvaliteten på tenesta. Rettleiing kan i denne samanheng brukast som eit middel til kvalitetssikring av yrkesutøvarane sin praksis. Både kjensler, haldningar, verdiar, sansing og kroppsreaksjonar er gjenstand for refleksjon (Tveiten 2002, s. 12). Viktige forhold som pleiarane vert utfordra på dagleg! Sidsel Tveiten legg til grunn eit situert syn på læring. Eit situert syn på læring inneber at personen, situasjonen og konteksten læringa skjer i, inngår i læringa. Kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og individet er alltid ein del av konteksten (ibid. s. 51).

## **Deltaking og dialog – føresetnader for læring og utvikling**

Målet mitt med å belyse dette er å setje fokus på kva som må ligge til grunn for å ivareta ”frøet” som den enkelte har i seg, for på denne måten å ivareta kvar enkelt arbeidstakar sin motivasjon og ”la frøet spire”.

Lave og Wenger seier at ein vesentleg føresetnad for at læreprosessar kan forekomme er at ein får tilgang til fellesskapet og at ein får lov til å delta. Rammene som blir skapte rundt deltakinga blir derfor av avgjerande betydning. Ellstrøm (2001) viser til fleire studier som syner at eit framgangsrikt endringsarbeid ikkje må vere ei oppgåve for eit fåtal, men at det krev eit breitt engasjement og høg deltaking frå fleirtalet..

For å få med seg eit engasjert fleirtal er det ein føresetnad at endringsarbeidet er visjonsdrive. Men det er ikkje tilstrekkeleg at det er visjonsdrive, det må vere felles visjonar som driv endringsarbeidet. Eit ”papirprodukt” som er bestemt av leiinga, eller ei mindre gruppe, tek

ikkje organisasjonen til seg og får eit ansvarsbevisst forhold til. I slike situasjonar utviklar det seg lett motstand som kan setje ein kraftig stoppar for endringsarbeidet. Senge seier det slik:... ”*such visions, at best, command compliance- not commitment. A shared vision is a vision that many people are truly committed to, because it reflects their own personal vision*”(Senge, gjengitt i Ellstrøm 2001, s. 34).

Det er viktig at dei individa som skal arbeide for å nå måla forstår og aksepterer dei. For at det skal skje, bør ein ha vore delaktige i formuleringa av dei,. Det må også finnast rom for å reflektere over måla i relasjon til arbeidsformer og oppnådde resultat, og å kunne ta initiativ til endring av mål og arbeidsformer når det vert kravd (Ellstrøm 2001, s. 35).

Bottrup bruker begrepet ”læringsrom” på dei moglegheit og begrensingar som eksisterer for at ein kan lære i det daglege arbeidet. Særlege rom for læring, som vert etablerte f.eks i samband med endringsarbeid utgjør kun ein del av det samla læringsrom, nemleg kvardagen og dei erfaringane desse fører med seg (Bottrup 2001, s. 59). Ellstrøm skriv at attraktive og legitime forum for utveksling av erfaringar og idear er ein viktig faktor. Ein måte å gjere det på er å skape ein parallell struktur der ein kan distansere seg frå kvardagslege problem og ta opp utviklingsspørsmål og generelle problem. Det er avgjerande at det vert budsjettert nok tid for i det heile å kunne drive eit utviklingsarbeid. Eittersom læring i vesentleg grad baserer seg på moglegheit til diskusjonar, perspektivbrytningar og refleksjon, er det stor risiko for at ein ved langtkomen tidsrasjonalisering eliminerer moglegheit for god læring integrert i det daglege arbeidet. Det som må til er at ein organiserer arbeidet slik at det både tilgodeser viktige mål for bedrifta og gjev rom for utviklingsarbeid og læring (Ellstrøm 2001, s. 36).

Når leiinga har tilrettelagt for tid og rom, er erfaringslæring ein god reiskap. Eittersom rettleiingsteoriane i stor grad byggjer på erfaring i sitt kunnskapssyn, fann eg det naturleg å bruke det aktivt i gruppa. Sjølv såg eg kor inspirerte og bevega deltakarane vart av kvarandre sine historier og erfaringar. Det såg ut til å gjere godt for motivasjonen.

Erfaringskunnskap tyder å lære gjennom å hauste erfaring. Den byggjer på deltaking og dialog mellom menneske og søker heilskapsforståing. Erfaringskunnskap byggjer på praktiske eksempel som ein haustar gjennom personleg erfaring og læring (kunnskap i handling). Erfaringskunnskap er ofte skjult for den som utøvar den (taus kunnskap), og kan til ei viss grad gjerast synleg gjennom omgrepsfesting



og symbolbruk (Lindøe 2003, s. 27). Felles refleksjon og høve til erfaringsutveksling er med på å fremme både kvantitativ og kvalitativ læring.

Eg ser relasjonell leiing som ei nødvendig haldning hos leiinga for å få til læring og gode endringsprosessar. Ein leiar som har relasjonane til arbeidstakarane i fokus bryr seg om å legge til rette for tid og rom til refleksjon og erfaringsutveksling. Skivik seier det slik: Relasjonell leiing handlar om å omgåast og arbeide saman med andre (Skivik 2004, s. 20). Relasjonell leiing omfattar tre hovudforhold: leiaren må ha forståing av seg sjølv og eigne psykologiske reaksjonsmønster, ho må ha kunnskap om korleis andre oppfattar henne og hennar handlingar og ho må ha kunnskap om dei ho er leiar for. Ut i frå desse forholda kjem ein leiar sin kompetanse til uttrykk i praktisk handling.

Leiaren si evne til å påverke er sentral for å nå mål i organisasjonen. *"Påverking utøves i stor grad gjennom lederens relasjon til medarbeidaren, derfor er den relasjonelle kompetansen den viktigste for dagens ledere"* (Skivik 2004, s 23). På same vis som relasjonell kompetanse er kjernen i god leiing, er kommunikasjon og påverknad kjernen i relasjonell leiing.

Wadel seier at relasjonell forståing av leiing tvingar oss til å fokusere på både leiarar og dei som vert leia, og relasjonen mellom dei. Leiing betraktast som eit samhandlingsforløp mellom leiing og dei som vert leia. *"Et relasjonelt perspektiv på ledelse fører til at ledelse ses på som noe personer utfører sammen, og ikke noe enkeltpersoner utfører alene"* (Wadel 1997, s 42). Eg trur at når eg som gruppleiar viser at eg bryr meg om personalet sine kjensler, behov og opplevingar rundt endringsarbeidet, er det med på å skape ei kjensle av medbestemming hos personalet og oppleving av interesse frå leiinga både for den enkelte og for kvalitet på tenesta. Wadel seier vidare at ein finn leiing på alle organisasjonsnivå og er noko alle tidvis kan og må utøve. God leiing er kjenneteikna av at det vert utvikla eit felles omgrepsapparat som gjer det mogleg for medlemmane å snakke saman på ein god måte (Wadel 1997, s. 41).

Adizes seier at *"å lede er å være i live, og å være i live betyr å oppleve endringer med de problemene dette bringer med seg"* (Adizes 1991, s. 19). Vidare seier han at det einaste som er konstant er endring, og at det ikkje finnes endring utan konflikt. Viss ein prøver å hindre det eine, blir og det andre forhindra. Løysingar medfører fleire endringar. På grunn av at det stadig skjer endringar må leiinga løyse dagens problem og førebu seg på morgondagens. Så lenge det skjer endringar må det takast avgjerder, og avgjerdene skal også setjast ut i livet (Adizes 1991, s. 46).

Gjennom dette prosjektet har eg tenkt mykje på tydinga av og samanhengen mellom måten ein set i verk endringsprosessar på og korleis dette påverkar motivasjonen. Eg tenker her spesielt på behovet for sjølvbestemming og føresetnader for å forplikte seg på måla.

Forventningsteori understrekar at mennesket er motivert for å arbeide når dei forventar at dei er i stand til å oppnå det dei ønskjer å få ut av jobben sin. Subjektive forventningar om at arbeidet vil gje resultat og vurdering av om ein blir belønna på ein måte som er betydningsfull, er ein motiverande faktor.

Men for å gjere ein god jobb er det ikkje berre nok å vere motivert. Ein må ha evner, verdiar, kunnskap og ferdigheiter for å kunne utføre arbeidet. Sosiale teoriar er opptekne av korleis individet sin oppleving av sitt forhold til sine medarbeidarar kan verke motiverande eller demotiverande. Jobbkarakteristika-modellar er her sentrale, og omhandlar kva eigenskapar ved jobben som påverkar motivasjon og prestasjonar hos arbeidstakarane. Autonomi er eit sentralt omgrep.

## **Mine refleksjonar rundt endringsprosessen**

Korleis kan rettleiing og undervisning gje auka motivasjon til endringsarbeid i ei personalgruppe for å heve kvaliteten på tenesta til brukarane?

### ***Produksjonsorientert utgangspunkt?***

Då vi sette i gong prøveperioden for endringsarbeidet, var vi for ”*produksjonsorienterte*”, som Ellstrøm nok ville ha sagt det. Etter dette studiet tenker eg; i kva grad vart prosessen eigentleg det? Studiet har opna augo mine for denne problematikken, og det har vore lærerikt å sjå pensumlitteraturen opp i mot problemstillinga mi. Sewerin (1996, s. 131) seier at ofte når avgjerder som inneber forandring skal fattast, tek ein for lett på den tida som trengst for å diskutere eller bearbeide dei reaksjonane som alle berørte partar har i forhold til endringa. Og slik gjekk det også med oss! Personalet kunne nok til ei viss grad forstå måla, men spørsmålet er om dei aksepterte måla, og om dei var delaktige i formuleringa av dei? Her er nok svaret nei for mange av personalet. Ideen kom frå leiargruppa og vart ikkje motteken med stormande jubel på personalmøtet då den vart presentert.

I løpet av prøvetida for endringsarbeidet og gjennom rettleiinga i dette prosjektarbeidet har eg erfart at denne framgangsmåten ikkje var tenleg for personalet sin indre motivasjon. Fleire av deltakarane opplevde i

liten grad sjølve å få vere med å bestemme om eller korleis endringsarbeidet skulle gjennomførast. Det kom også fram at reinhaldarane opplevde at dei vart sette til arbeidsoppgåver som dei ikkje hadde føresetnad for å meistre. ”Vi er ikkje kjende med denne typen pasientar, og vi kan ikkje nok om demens. Det er vanskeleg å hjelpe ”*krevjande brukarar*”, vart det uttrykt. Ettersom den indre motivasjonen botnar i behov for kompetanseoppleving og sjølvbestemming, kunne vi ikkje vente anna enn at både aksept og engasjement særleg blant reinhaldarane var låg. Indre motivasjon er svært meiningsfull fordi den er egna til å fremme kompetanse og skulle på denne måten vere vel verd å ta vare på ( Kaufmann og Kaufmann 2003, s. 51 ). Forsking har vist at personar med lav subjektiv meistringsevne har ein tendens til å senke måla eller å gje heilt opp (Kaufmann og Kaufmann 2003, s. 53).

Kaufmann og Kaufmann (2003, s. 53) viser til heftig debatt kring målsetting, nemleg om resultata blir betre når den enkelte får vere med og bestemme i målsettingsprosessen. Dei konkluderer med at ein generelt kan seie at deltaking i målsettingsprosessen aukar graden av aksept for det målet som blir sett opp. Altså er aksept ein grunnleggjande føresetnad for at eit mål har gunstig motiverande effekt. Når medarbeidarane er overbeviste om fordelane ved å gjere arbeidet på ein bestemt måte, når dei har fått svar på kvifor og korleis, vil dei kunne føle seg meir forplikta i forhold til arbeidet. Når arbeidstakarar er indremotivert, er det å gjere sitt beste eit mål i seg sjølv (Skogstad og Einarsen 2002, s. 296).

For å belyse og drøfte dette vil eg ta eit eksempel: Nokre av reinhaldarane ønskjer ikkje å pleie. Dei har i liten grad fått vore med og bestemt om dette i det heile er ei arbeidsoppgåve som dei skulle ha. Som ein av dei sa: ”*Viss eg hadde lyst til å pleie, så hadde eg vel utdanna meg innan det yrket?*” Eg forstår godt denne utsegna, men eg ser saka også frå ein annan synsvinkel. Som arbeidstakar i ei bestemt stilling er ein tillagt fleire arbeidsoppgåver. Kanskje likar ein ikkje alle oppgåvene like godt, men ein kan ikkje la vere å gjere dei for det. Svar på dette hentar eg fra Aadland (2005): Leiaren må øve kontroll over vilkåra for utvikling av meining og samstundes vakte over grensene for mangfaldet. Slik grensedraging skjer i ein hårfin balanse mellom tillit og kontroll (s. 190).

Om organisasjonen ikkje lever opp til måla sine, handlar i samsvar med verdiane eller evnar nødvendige omstillingar, er dette leiaren sitt ansvar. Derfor har leiaren makt til å treffe avgjerder og øve kontroll (ibid. 2005, s. 192). Det er nettopp kvalitet for brukaren heile kvalitetssystemet vårt

byggjer på, og eg ser denne endringa som eit riktig steg i denne retning. Men vi må ha med oss trygge og motiverte medarbeidarar for å klare det, og eg vil seie litt om dette vidare i artikkelen.

### ***Leiinga sine verdiar og haldningar i endringsarbeid***

For å skape trygge og motiverte arbeidstakarar skulle leiinga ha gjeve prosessen meir tid og ivareteke prinsippa om autonomi og jobbtryggleik. Ein trygg medarbeidar er ein som føler seg i stand til å utføre ei arbeidsoppgåve på ein bra måte utan mykje rettleiing eller dirigering (Skogstad og Einarsen 2002, s. 293). For meg inneber tryggleik på arbeidsplassen tryggleik både i forhold til arbeidsoppgåvene og i forhold til arbeidsmiljøet. Tryggleik i arbeidsmiljøet inneber også tryggleik og tillit til leiinga, noko som gjer ein trygg på kva ein kan forvente.

Som leiar har ein alltid makt, men ikkje alltid tillit (Aadland 2005, s.183). Ja, seier eg, vi som leiarar har makt som vi har brukt til å gjennomføre endringsarbeidet. Vi syner tillit ved å legge til rette for innspel og påverknad frå deltakarane i rettleiingsgruppa på korleis vi skal organisere endringar i framtida. Og moglegheit til påverking er som eg har påpeika over svært viktig for å få motiverte medarbeidarar. Aadland seier det slik: *”Leiinga må vekkje tillit. Tillit blir vekt ved å syne tillit”* (Aadland 2005, s. 182). Som nevnt tidlegare så uttrykte nokre av deltakarane i gruppa motstand til endring. Den deltakaren som syntte dette tydelegast kjende eg ubehag ved å utfordre. Sewerin (1996, s. 126) forklarar motstand mot forandring slik: *”Enhver forandring som vi møter og utsettes for innebarer et tap av større eller mindre deler av vårt individuelle kart”. Man vil gjerne verne det indre kartet mot inntrykk og hendelser som truer de forestillingene man med stort besvær har bygget opp.”*

Kva verdiar og haldningar må leiinga praktisere for å skape motiverte og trygge medarbeidarar? Hildebrandt seie det slik: *”store forandringer kan ikke gjennomføres, hvis de alene drives av toppledelsen”* (Hildebrandt 2002, s. 116). No er ikkje dette noko stor omlegging, men eg ser at påstanden gjeld også i dette tilfellet. Han påpeikar at det er stor skilnad på ”commitment” og ettergivenheit. Eg ser at nokre av personalet i dette tilfellet har gitt etter. Vidare seier han: *”store forandringer gjennomføres av ledere og medarbejdere i forening”* (ibid., s. 117). Han viser til kor viktig det er å gå vegen om personalet sine verdiar, aspirasjonar, ønskjer og åtfærd. Vi lot det ”kortsiktige” omsyn vege tyngst, og venta med meir djuptgåande prosessar. Men det er ikkje kjøpmann eller gartner, seier han, det er kjøpmann og gartner!

Knutsen (2001, s.112) skriv at leiinga må opprette direkte kontakt med dei tilsette. Gode leiarar brukar ofte meir enn halvparten av dagen i dialog med dei tilsette. Gjennom dialogen skjer det ei gradvis internalisering av organisasjonen sine verdiar og oppgåver, hevdar han. Dei tilsette opplever på denne måten større forplikting, læring og modning. Ellstrøm (2001, s. 37) seier at leiinga skal støtte forandringsarbeidet, skape eit forandringstrykk og bidra til ei allmenn prioritering av forandringsarbeidet. Det må finnast prosjektleiarar og gruppeleiarar som har tid og kompetanse til å leie det daglege endringsarbeidet. Leiinga må sjølvstakt legge til rette for tid og rom og slik gjere ressursmessige prioriteringar. Det som tel er kva grunnhaldning leiaren har til andre menneske, og kva forståing ho har av korleis meining blir skapt og korleis innsikt og læring skjer (Dysthe 1997, s. 105).

Nettopp ved å invitere til rettleiingsgruppe har eg lagt til rette for eit særleg læringsrom, ein parallell prosess, der erfaringar og refleksjon frå eit samla læringsrom står i fokus. Dette inneber at eg ikkje berre har lagt til rette for rom, men og for tid. Det er sjølvstakt eit stort poeng at denne rettleiinga hadde kome før endringa vart sett i verk, nettopp for å ta vare på motivasjonen til den enkelte.

Det er desse verdiane eg meiner at eg som leiar og vi som leiargruppe må ta til oss. Relasjonell leiing, som eg har skrive litt om tidleg i artikkelen, vert det stadig viktigare å fokusere på i dagens arbeids- og næringsliv. Fleire bedrifter, inkludert oss, strevar med å finne balansen mellom krav og effektivitet (inkludert kvalitet) og omsynet til det gode arbeidsmiljø. I staden for å unngå dilemmaet kan ein sjå på det som ei høve til erfaringslæring. Utfordringa til dei som planlegg eit tiltak er å ta med i planlegginga dei som vert utsette for endringane og dei som haustar erfaringane - på godt og vondt (Lindøe 2003, s. 19). Dysthe viser til språkfilosofen Bakhtin sin dialogisme som er uttrykk for eit menneskesyn der enkeltmennesket, inklusive leiaren, ikkje primært blir definert gjennom eigenskapane sine, men nettopp gjennom forholdet til andre (Dysthe 1997, s. 80).

### ***Endringar er også tap***

Som gruppeleiar vil eg halde fast på endringa vi gjorde. Det er eit tiltak som aukar kvaliteten på tenesta til brukaren, med både fleire og kjende ansikt. Måten vi gjekk fram på har eg teke lærdom av. Eg har mellom anna lært, både av sjølv prøveperioden, gjennom praksisprosjektet i studiet og ved hjelp av litteraturen at det løner seg å bruke god tid og gjere alle delaktige i premissane for endringa, og sjå til at alle berørte har

tilstrekkeleg kunnskap om det arbeidet dei skal gå inn i. Dei må og bli vist den tilliten det er å få vere med i målformuleringsfasen, og faktisk få påverke i ei eller anna retning som er betydningsfull for gruppa. Akkurat det trur eg kan hjelpe dei minst endringsvillige eit lite hakk på vegen. Då opplever medarbeidaren ikkje berre tap, tenkjer eg, men samstundes ei vinning.

Spencer Johnson (2004, s 50) bruker mus som leiter etter ost som metafor for det vi ønskjer oss i livet. Han seier: Bevegelse i ny retning hjelper deg å finne ny ost. Eg trur det vert opplevd trygg-are å bevege seg i ny retning om ein har blitt lytta til og kjenner noko til forholda der den nye osten er, og kanskje tenner det håpet om at det kan føre med seg fleire goder? Håp og positive tankar kan vidare utløyse den energien som trengst for å føre ein dit!

Eg er einig med Sewerin (1996) i at det er viktig å få bearbeide tapet av det som har vore, og at det samtidig handlar om å ikkje skape framtida for lys. Dersom ein får alle partar til å snakke saman under ordna forhold kan ein skape ein balanse for å utforske teoriane sine i dialog med kvarandre og skape eit nytt NO saman, der alle er med! (Sewerin 1996, s. 131).

## **Erfaringslæring og undervisning**

Eg vil vidare seie litt om korleis eg ved hjelp av rettleiingsgruppa har nyttiggjort meg desse verdiane i prosjektarbeidet. Ettersom deltakarane har varierende grad av erfaring med demente vart det naturleg å nyttiggjere nettopp erfaringslæring i rettleiingsgruppa. Sidan gruppa er asymmetrisk samansett ville eg gjere nytte av erfaringsutveksling og diskusjonar i gruppa. Det er og eit poeng at det ikkje er slik at pleiarane har meir kunnskap enn reinhaldarane. Pleiarane har kunnskap om eit område, og reinhaldarane har kunnskap om sitt område! Her var med andre ord mange erfaringar som kunne utvekslast.

Bakhtin hevda at det er i dialog mellom ulike partar at meining vert skapt, kunnskap blir utvikla og læring skjer. Meininga er alltid avhengig av at mottakaren aktivt kjem bodskapen i møte med ein eller annan form for reaksjon, og i dette møtet eller samspelet oppstår meining eller kunnskap (Dysthe 1997, s. 81). Som rettleiar var det viktig å vise forståing, støtte, engasjere og motivere, og ta ansvar for å ivareta den enkelte. Du står aldri i et forhold til andre der du ikkje har ansvar for den andre, seier Henriksen (2000, kap.17).

I samband med erfaringslæring har det lenge vore slik at det kun er konkret og påviseleg kunnskap ein ser på som sann kunnskap. I dag er kriteria på kunnskap noko vidare. Sanseerfaringar og tolkingar vert også aksepterte som kunnskap (Tveiten 2002, s. 14).

Lindøe (2003) brukar det å lære seg å sykle som eksempel på erfaringslæring. Han seier at når vi kan lære å sykle uten å tenke over den teoretiske bakgrunnen, er det eit av mange eksempel på at ein kan meir enn ein kan gjere greie for. Grimen seier at gjennom å reflektere over praksis kan ein analysere og forstå handlingar slik at kunnskapsgrunnlaget vert bevisst og dermed artikulerbart (Tveiten 2002, s.16). Erfaringskunnskap utviklast med andre ord på den måten som Søren Kierkegaard har samanfatta: Livet forståast baklengs, men må levast forlengs (Lindøe 2003, s. 27).

Å kjenne att og vere bevisst på eigne kjensler er ein føresetnad for å kunne setje eigne kjensler til side i møtet med brukaren. Å vere profesjonell i dette yrket inneber ikkje å la vere å vise kjensler, men å vere klar over kva som er eins eigne kjensler og kunne handtere dei for seg sjølv (Tveiten 2002, s. 18). Det er eins eige kjensleliv som dannar klangbotnen for eiga evne til å møte andre sine kjensler. Dersom ein har avstengde rom i sin indre kjellar, vil ein neppe komme ein annan i møte når andre vil ta ein med inn i nettopp eit slikt rom – for eksempel rommet for sorg og fortvilning (Henriksen 2000, kap.2). Dette tilhøvet gjeld både mellom personalet og brukarane, mellom meg som rettleiar og deltakarane og deltakarane i mellom.

Undervisning vart ein viktig del av motivasjonsarbeidet. I ein del samanhengar vil det vere behov for overføring av kunnskap i rettleiing, seier Gjems, for eksempel når ein underviser ufaglærte medarbeidarar. Kanskje er det ikkje rettleiing som skal vere tilbodet då (Gjems 1995, s. 71). Eg vil halde fast på at det var riktig i dette tilfellet. Deltakarane hadde stort behov for å uttrykkje sin her - og - no situasjon tidleg i rettleiingsprosjektet, og eg opplevde at dei hadde god nytte av å lytte til andre sine erfaringar, delta i diskusjonar, støtte kvarandre og å søke råd utover i prosessen. Rettleiing som fokuserer på deltakarane sine eigne tankar, opplevingar og behov legg eit viktig grunnlag for å utvikle kompetanse (Gjems 1995, s. 72). Gjennom å setje den demente, pårørende og våre handlingar overfor dei i fokus i rettleiingsgruppa og ved hjelp av direkte undervisning, var min intensjon at deltakarane skulle bli meir bevisste på det faglege grunnlaget for praksis og på kva som er med på å skape kvalitet for den eldre med demenssjukdom.

## Konklusjon

Ved hjelp av rettleiing med refleksjon og erfaringslæring i gruppe har eg gjennom dette praksisprosjektet bidrege til å skape ei felles forst nding og utvikle felles verdiar hos personalet. Eg har erfart at det går an å vere rettleiar sjølv om ein er gruppeleiar, og at asymmetrien i ei gruppe kan utnyttast konstruktiv dersom ein er bevisst på å legge til rette for læring. Leiinga i ein organisasjon må gjere ulike grep for å utvikle og sikre kvalitet, og for å greie det må ein ha med seg motiverte og trygge medarbeidarar. Fagleg undervisning har vore eit viktig tiltak for å oppnå dette, som i sin tur gjev brukaren betre kvalitet i kvardagen.

Framfor å prioritere reingjering i helgane var målsetjinga å prioritere kontinuitet og kvalitet omsorg, samvær og pleie til bebuarane. Det er dei som er "gullet" i denne samanhengen. Tankar eg hadde kring målsetjinga om at personale skulle bli meir samla, ser eg no i etterkant spring ut frå behovet for eit tettare samspel mellom personalgruppene med utvikling og vidareføring av ei felles historie. Ein del av denne historia er eit fokus på kva og kven som er "gullet", korleis vi kan gjere kvardagen betre for den eldre demente og at vi står saman om dette. Denne historia har arbeidsplassen no starta på .

## Litteratur

Adizes, I. (1991): *Endring kan mestres*. Universitetsforlaget.

Bottrup, P. (2001): Læringsrom og arbeidsvilkår. I: *Tidsskrift for arbeidsliv* 3. rg.nr 2, s 53- 71.

Dysthe, O. (1997): Leiing i eit dialog perspektiv. I: Fuglestad, O. L. og Lillejord, S.: *Pedagogisk ledelse*. Fagbokforlaget.

Elkjær, B. (1994): Arbejde som en kontinuerlig l reproces? I: *Loke Om arbeidsmiljø, teknologi, samfund, uddannelse* 12 (9): s 1-5.

Ellstrøm, P.- E. (2001): L rande och innovation i organisationer. I: Backlund, T., Hansson, H., Thunberg, C.(red): *L rdilemman i arbetslivet*. Studentlitteratur.

Gjems, L. (1995): *Veiledning i profesjonsgrupper. Et systemisk perspektiv på veiledning*. Universitetsforlaget AS.

Handal, G. og Lauvås, P. (1999): *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Cappelen Akademiske Forlag.

Henriksen, J.O, og Vetlesen, A.J . (2000): *Nærhet og distanse. Grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker*. Gyldendal Akademisk.



- Hildebrandt, S. (2002): Selvledelse i læringsfellesskap. I Nordhaug, O.: *Kunnskapsledelse, trender og utfordringer*. s111- 130. Universitetsforlaget.
- Kaufmann, G. og Kaufmann, A.(2003): *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Fagbokforlaget.
- Knudsen, H. (2001): *Sirene – Jazz og ledelse*. Høyskoleforlaget.
- Lindøe, P. (2003): *Erfaringslæring og evaluering*. Tiden Norsk Forlag.
- Sewerin, T. (1996): *En plass i stolen- en arbeidsbok for grupper om grupper*. MIL Publishers AB.
- Skivik, H.M. (2004): *Relasjonell ledelse. Å lære lederskap i praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Skogstad, A. og Einarsen, S. (2002): *Ledelse på godt og vondt*. Fagbokforlaget.
- Stelter, R. (2002): *Coaching- læring og utvikling*. Psykologisk forlag AS.
- Tveiten, S. (2002): *Veiledning – mer enn ord*. Fagbokforlaget, 2. utgave.
- Wadel, C. (1997): *Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur*. I: Fuglestad, O. L. og Lillejord, S.: *Pedagogisk ledelse*. Fagbokforlaget.
- Aadland, E. (2005): *Den truverdige leiaren*. Samlaget.

# Trainee-samarbeidet i Sogn og Fjordane

## - ei lærlingordning for høgt utdanna?

***Hogne Lerøy Sataøen og Idun Husabø Anderssen***

*Hogne Lerøy Sataøen er utdanna sosiolog og arbeider som forskar på Vestlandsforskning. Han har tidlegare vore tilsett som trainee ved Vestlandsforskning. Idun Husabø Anderssen har mastergrad i asiatiske politikk frå School of Oriental and Asian Politics i London. Ho er no tilsett som trainee ved Vestlandsforskning. Tidlegare har ho arbeidde for NRK Sogn og Fjordane, Sognefjord Reiseliv og forlaget Skald.*

Utgangspunktet for denne artikkelen er trainee-samarbeidet som er etablert mellom fleire verksemder i Sogn og Fjordane. Denne ordninga, som har eksistert sidan 2004, inneheld ulike komponentar med rettleiing, og i den følgjande artikkelen vil vi ta føre oss nettopp dette. Først blir trainee-ordninga kort presentert; kva var bakgrunnen for initiativet? Kva omfang har ordninga? Og kva slags innslag av rettleiing finn vi? Etter dette blir rettleiing i ein forskingsinstitusjon diskutert. Her blir Vestlandsforskning si trainee-ordning nytta som illustrasjon. Vi trur dette kan gje interessante innspel til rettleiarnettverket i Sogn og Fjordane, først og fremst fordi det gjev eit blikk inn i verksemder og arbeidsfelt der rettleiing berre i nokon grad er tematisert.

### **Etableringa av trainee-ordninga i Sogn og Fjordane**

Trainee-ordninga i Sogn og Fjordane vart starta opp i 2004. Då gjekk verksemdene Domstein, Hotel Alexandra, Sogn og Fjordane Energi og Sparebanken Sogn og Fjordane saman om å tilsette 7 trainee-ear i 12 månader lange engasjement. Traineeane fekk opplæring i, og røynsle frå, ulike deler av ”moder-verksemda,” i tillegg til at fellessamlingar ved dei ulike verksemdene skulle bidra til kjennskap til dei andre bedriftene i samarbeidet. Dei første traineeane i ordninga hadde svært ulike bakgrunnar med tanke på utdanning og arbeidsrøynsle. I det første kullet finn vi alt frå marknadsførarar via sivilingeniørar til hotellfagsutdanna. Verksemdene som har teke del i trainee-samarbeidet er også ulike langs fleire dimensjonar; dei har ulik storleik, dei omfattar ulike arbeidstypar og dei rekrutterer kandidatar med ulik utdanning og røynsle. **Tabell 1** gjev eit oversyn over bedriftene som har delteke i ordninga i dei åra ho

har eksistert. Her er det òg skissert kva type arbeid traineeane i verksemdene har hatt:

**Tabell 1 Oversyn over deltakande verksemdar i trainee-samarbeidet**

<b>Bedrift</b>	<b>Type arbeid for trainee</b>	<b>Delteke år</b>
Domstein Enghav	Sal, marknadsføring, It-drift	2004, 2005
Sparebanken Sogn og Fjordane	Marknadsføring, produktutvikling, sal	2004, 2005, 2006
Sogn og Fjordane Energi	Økonomi, kraftanalyse	2004, 2005
Hotell Alexandra	Sal	2004, 2005
Vestlandsforsking	Forsking og prosjektadministrasjon	2005, 2006
Norsk Industrikompetanse	Konsulentverksemd innan økonomi og juss	2006

Ordninga har vore sett på som eit positivt tiltak for Sogn og Fjordane, nettopp fordi ungdom med tilknytning til fylket får høve til å nytte utdanninga si i Sogn og Fjordane. Slik har trainee-ordninga vore eit svar på ulike problematikkar som stadig vert aktualiserte i Sogn og Fjordane: Korleis skal vi få ungdom til å flytte hit og bli buande? Og korleis skal vi sikre oss kvalifisert arbeidskraft i Sogn og Fjordane? Kanskje nettopp på grunn av dette har NHO Sogn og Fjordane løyvd prosjektmidlar til ordninga. Den uttalte målsetjinga for satsinga var då også å ”trygge framtidig kompetanse og nyskaping” i dei verksemdene som deltok, i tillegg til å få ungdom med høgare utdanning (tilbake) til Sogn og Fjordane.

Sidan starten har omfanget av ordninga endra seg – nye verksemdar har komme til, andre har trekt seg ut. Innhaldet i trainee-programmet har likevel vore relativt fast. Innhaldet har fleire komponentar, men vi vil særleg trekke fram tre aspekt med relevans for diskusjonar om rettleiing: felles samlingar mellom traineeane, oppfølging ved arbeidspsykolog og intern opplæring og rettleiing i verksemdene.

Fellessamlingane går over tre dagar og vert arrangerte kringom i fylket hjå dei ulike deltakar-verksemdene. Innhaldet i samlingane varierer, men ein viktig del har vore innføring i, og presentasjonar av, bedriftene som arrangerer samlinga. I tillegg har fellessamlingane vore eit forum for arbeid med eit felles trainee-prosjekt. Kvart av dei tre kulla med trainee-ar har i tilsetjingsperioden arbeidd med eit prosjekt som går på tvers av dei ulike deltakarverksemdene. Det første kullet (2004) arbeidde med eit prosjekt knytt til næringskartlegging i Sogn og Fjordane og oppretting av ein nett-teneste for trainee-programmet. Det andre kullet (2005) har i sitt fellesprosjekt frå ulike vinklar fokusert på utfordringar og mulegheiter som ligg i Innovasjon Norge sitt prinsipp om geoturisme. Det tredje trainee-kullet (2006) har arbeidd med å lage ein nettbasert møtestad mellom bedrifter og nyutdanna ungdom frå Sogn og Fjordane.

I samlingane har det også vore engasjert ein arbeidspsykolog, som har teke føre seg ulike arbeidsrelaterte tema; blant anna motivering, problemløysing, kreativitet og sjølvvinnings. I "nytale" kan dette kanskje omtalast som ein felles *coach*. Den viktigaste rolla til psykologen har likevel vore å skape rom for dialog mellom dei ulike traineeane om nettopp arbeid, arbeidstilhøve og arbeidsrelasjonar. Slik har også samlingane bidrege til auka sjølvrefleksjon omkring rolla som arbeidstakar og nyutdanna i arbeidslivet.

Den interne opplæringa i dei ulike verksemdene er sjølvsgatt den viktigaste delen av trainee-opplegget; det er dette som utgjer størsteparten av det daglege arbeidet, og det er her den største rettleiingsdelen finn stad. Denne rettleiinga består i at kvar trainee formelt har ein "mentor" i verksemda, som skal bidra med rettleiing undervegs i traineeperioden. Opplegget for intern rettleiing varierer sjølvsgatt stort frå bedrift til bedrift, og frå trainee til trainee. Nokre bedrifter – som Sparebanken Sogn og Fjordane og Sogn og Fjordane Energi – har store organisasjonar med fleire ulike avdelingar. Traineeane som har vore knytt til desse bedriftene har såleis også hatt ein annan type opplæring enn til dømes traineeane ved Norsk industrikompetanse og Vestlandsforskning, som i større grad har vore knytt til særskilte prosjekt og avdelingar. Vi skal no gå over til å skildre opplegget for rettleiing i *ei* av bedriftene i trainee-samarbeidet: Vestlandsforskning i Sogndal.

## Den bedriftsinterne rettleiingskomponenten i trainee-samarbeidet

I det følgjande skal vi sjå på korleis opplegget for det bedriftsinterne rettleiingsarbeidet har vore i Vestlandsforskning. Vestlandsforskning tok for første gong del i trainee-samarbeidet i 2005 og har no hatt to ”kull” traineear i bedrifta. Vestlandsforskning er ei regional forskingsstifting, med om lag 25 forskarårsverk. Kjerneverksemda for Vestlandsforskning er *oppdragsforskning*, og organisasjonen kan grovt sett delast i to; ei forskingsgruppe med fokus på IT og nyskaping og ei forskingsgruppe med fokus på miljø og berekraftig utvikling.

Generelt blir gjerne trainee-stillingar oppfatta som rekrutteringsstillingar, eventuelt ei slags lærlingordning for høgt utdanna. Trainee-stillingar har ofte eit fokus på opplæring, og inneber i utgangspunktet meir oppfølging enn i ”vanlege” stillingar. På bakgrunn av dette kan det vere spennande å sjå kva rolle *rettleiing*<sup>1</sup> har spelt i trainee-opplegget i ein forskingsinstitusjon. Rettleiing innan vitenskaplege institusjonar er ein etablert og institusjonalisert praksis. Eitt konkret uttrykk for dette er strukturen i hovudfags- og doktorgradsarbeid ved norske utdanningsinstitusjonar. Her har rettleiing vore ei av dei sentrale læringsformene fram til i dag. Også ved Vestlandsforskning er rettleiingsarbeid institusjonalisert, blant anna gjennom interne rutinar nedfelte i personalhandboka. Dette gjeld særleg i forhold til prosjektoppfølgning, der seniorforskarar ofte er involverte i prosjekt som rettleiarar eller vitenskaplege rådgjevarar. Her er det òg viktig å sjå på kva type *arbeidsoppgåver* traineeane har hatt på Vestlandsforskning: Kort sagt er arbeidsoppgåvene knytt til deltaking i ulike forskingsprosjekt. I dette ligg det at vi har teke del i dei ulike stega i forskingsprosessen; akkvisisjon, søknadsskriving, prosjektmøte, deltaking i styringsgrupper, konferansar, datainnsamling, datahandsaming, analysar, rapportering, publisering og framlegging av resultat.

I tillegg til desse *arbeidsoppgåvene* kan vi også blinke ut ei typisk *arbeidsform* – prosjektarbeidet. At prosjektarbeidet er den vanlegaste arbeidsforma betyr for det første at det som regel er avgrensa tid til

---

<sup>1</sup> Omgrepet ”rettleiing” kan forståast som ein kontinuerleg personleg og fagleg lærings- og utviklingsprosess. I denne prosessen er det (i alle fall) to aktørar; rettleiararen og den som vert rettleia. Siktemåla med ein rettleiingsprosess kan vere fleire; refleksjon over eigen praksis, rådgjeving, konkrete tilbakemeldingar eller samtalar av meir terapeutisk karakter (Teslo 2006)

gjennomføring, i tillegg til at arbeidet skjer innanfor avgrensa økonomiske rammer. For det andre blir prosjekt ofte utvikla i tett samarbeid med andre partnarar og/eller oppdragsgievarar. For det tredje er prosjektarbeidet kjenneteikna ved at fleire forskarar tek hand om ulike deloppgåver i prosjektet.

Det kan vere naturleg å tru at ein som trainee i ein forskingsinstitusjon i stor grad syslar med det ein kan kalle for *teoretiske* kunnskap. Dette er slik fordi *sluttproduktet* oftast er ei eller anna form for *symbol* – gjerne i form av ein tekst (rapport, notat, artikkel, paper o.l.). Rettleiing i høve til dette skjer vanlegvis med teksten som utgangspunkt, og med det for auget at arbeidet skjer individuelt og sjølvstendig. Vi vil likevel hevde at den rettleiinga som finn stad i stor grad også handlar om andre *typar* kunnskap enn den eksplisitte og individuelle kunnskapen. ”Kunnskap” både som omgrep og som *fenomen* er abstrakt og ofte lite handterbart. I mange samanhengar framstår jamvel kunnskapsomgrepet som ein ”black box” (Sakslind 2002). Ein velkjent kunnskapssosiologisk modell som skil mellom fire ulike former for kunnskap kan difor vere instruktiv for å forklare dette nærmare (Lam 2000).

	Individuell kunnskap	Kollektiv kunnskap
Eksplisitt kunnskap	Embrained (døme: vitenskap)	Encoded (døme: formelle reglar)
Taus kunnskap	Embodied	Embedded (døme: normer)

Figur 1 Fire idealtypiske kunnskapsformer (Lam 2000)

I denne modellen er det to hovudaksar. Den eine aksen (individuell-kollektiv) handlar om kvar kunnskap er lokalisert. I Lam (2000) sitt skjema er dette anten hjå individet eller i kollektiv form. Individuell kunnskap er kunnskap som fins i einskildindivid. Kollektiv kunnskap er kunnskap som blir delt av grupper av ulik storleik. Den andre aksen (eksplisitt – taus) dreier seg blant anna om i kva grad kunnskap kan kodifiserast og uttrykkast i symbolsk form. Dette heng vidare saman med på kva måte kunnskap kan overførast mellom individ eller grupper. Eksplisitt kunnskap er kodifiserbar, og kan framstillast på eit abstrakt nivå og såleis lagrast på stader som er frikopla frå subjektet. Denne

typen kunnskap kan vidare også (lett) overførast, noko som er ein heilt sentral eigenskap ved eksplisitt kunnskap. Taus kunnskap kan derimot ikkje lett formulerast i symbolsk form. Denne kunnskapsforma er meir intuitiv og uuttalt. Den tause kunnskapen er også knytt til subjektet lokalisert i tid og stad. I dette ligg det altså at den tause kunnskapen er kontekstsituert, noko som igjen fører til at overføring av slik kunnskap er langt vanskelegare enn ved eksplisitt kunnskap. Overføring av taus kunnskap kan ikkje åleine skje via språk og symbol, men må skje i samband med utøvande handling, som igjen i stor grad er avhengig av å finne stad i sin kontekstuelle samanheng for at den tause kunnskapen skal framstå som meiningsfull kunnskap.

Kva seier så Lam (2000) sin modell den bedriftsinterne rettleiinga i ei av trainee-bedriftene i Sogn og Fjordane? For det første kan modellen vere eit verktøy som bidreg til å rydde i korleis ein kan forstå rettleiing i høve til ulike kunnskapsformer i Vestlandsforskning. For det andre viser modellen til at rettleiing kanskje i større grad er sikta inn mot den kunnskapsforma som Lam omtalar som *taus* (embodied og embedded). Dette kan verke paradoksalt i ein forskingsinstitusjon som i stor grad nettopp produserer eksplisitt kunnskap. Men også arbeidet i forskingsinstitusjonar handlar mykje om taus og kollektiv kunnskap. Overføring av slik kunnskap kan ikkje åleine skje via språk og symbol, men skjer i samband med utøvande handling, som igjen i stor grad er avhengig av å finne stad i sin kontekstuelle samanheng for at den tause kunnskapen skal framstå som meiningsfull. Den idealtypiske framstillinga av dette i litteraturen er forholdet mellom læremeisteren og læresveinen, slik dette ofte er uttrykt i handverksfaga, der ein stor del av fagkunnskapen er taus (Lam 2000). Opplæring i faget skjer ofte i samband med praktisk utøving, og læreprosessen er ein refleksiv prosess som handlar om stadig prøving og feiling gjennom handling. Ein slik læreprosess er ulik den ved opplæring i eksplisitt kunnskap, då slik kunnskap kan overførast via lesing av symbolske former som er gyldige *utanfor* ein utøvande samanheng.

*Arbeidsforma* på Vestlandsforskning er difor kanskje ein viktigare del av den interne rettleiinga enn det som formelt blir omtalt som ”rettleiing,” og som igjen er ein del av rettleiingsbiten i trainee-samarbeidet. Det vi som trainear opplever som det viktigaste opplæringselementet er knytt til dei tause kunnskapsformene. Taus individuell kunnskap er i Lam (2000) sitt skjema koplta til kropp og praktisk erfaring. Taus, kollektiv kunnskap handlar i følgje Lam om uskrivne reglar. Også ved Vestlandsforskning finst slike reglar som ikkje er klart uttalte utanfor eit

individuell nivå. Til dømes er dette knytt til administrative rutinar, men òg i høve til korleis ein oppfører seg i møtesamanheng, kommuniserer med andre prosjektpartnerar og korleis akkvisisjonsprosessar går føre seg. Ein digresjon til dette var då miljø- og samfunnsgruppa var på studietur til England førre vinter. Då vi stod og venta på flybussen frå Gatwick til Oxford, gjekk det plutsleg opp for den eine at nesten alle turdeltakarane hadde nærast identiske skinnjakker på seg! Dømet er kanskje tilfeldig, men poenget er at den rettleiinga som går føre seg gjennom den mest utbreidde arbeidsforma – prosjektarbeidet – kanskje er viktigast. Dette er slik fordi den tause kunnskapen i større grad vert overført.

## Oppsummering

I denne artikkelen har vi gjort greie for trainee-samarbeidet i Sogn og Fjordane, og sett på kva rolle rettleiing spelar i denne ordninga. Her har vi vist at trainee-ordninga inneheld (minst) tre ulike rettleiingskomponentar: for det første den bedriftsinterne rettleiinga som går føre seg på ein dag-til-dag basis på arbeidsplassen. For det andre skjer det rettleiingsaktivitetar ved at ein arbeidspsykolog er engasjert som fagleg ansvarleg for felles traineesamlingar. Til sist ligg det også ein komponent av rettleiing i sjølve trainee-nettverket. Dette dreier seg om rettleiing i meir utvida forstand, fordi det er ei form for sjølv- og samrefleksjon over arbeid og arbeidsrelasjonar som nyttilsett. Bedriftene som deltek i trainee-samarbeidet er svært ulike, både med omsyn til storleik, arbeidsfelt og arbeidsformer. Det er difor vanskeleg å seie noko generelt om korleis den interne rettleiinga i bedriftene er lagt opp. Gjennom egne erfaringar som trainear i ein forskingsinstitusjon – Vestlandsforskning – har vi likevel vist at arbeidsforma truleg er viktigare som rettleiingskomponent enn det som skal vere den ”egentlige” formelle rettleiingsordninga, til dømes med mentor-ordningar og liknande.



## Kjelder

Lam, Alice (2000), "Tacit knowledge, organizational learning and societal institutions: An integrated framework", i *Organization Studies*, 2000, 21/3 (s.487-513).

Sakslind, Rune (2002), "Utdanningssosiologiens tideverv. Et kunnskapssosiologisk tilbakeblikk", i *Sosiologisk tidsskrift*, nr. 2, 2002.

Teslo, Anne Lise (red.) (2006) *Mangfold i faglig veiledning for helse og sosialarbeidere*. Oslo: Universitetsforlaget.

# Korleis rettleie til gode opplevingar i ein minoritetspråkleg samanhang?

*Tove- Bente Kalstad*

*Førskulelærerutdanning (2000) og vidareutdanning (PAPS 1 og 2, Språk, tal og kommunikasjon 1 og Fleirkulturell forståing 1) frå Høgskulen i Sogn og Fjordane. Ho har arbeidd ved Bygstad skule og i Førde kommune som førskulelærer/ped.leiar. Er m.a.migrasjonspedagog knytt opp mot dei barnehagane som har barn med minoritetsbakgrunn/ tospråkelege.*

## Starten

Hausten 2006 inngjekk Kyrkjevegen barnehage og Hero kompetansesenter eit samarbeid om å opprette ei ny barnehageavdeling. Utanriksdepartementet ynskjer å satse på barn og unge, og gjennom Hero Mottak og kompetansesenter får vi vere med på å realisere visjonen om ein betre, leikande tilvære i ein vanskeleg kvardag. Barna på mottakssenter skal få betre oppvekstvilkår og eit betre tilbod.

Kyrkjevegen barnehage er ei fokuseining knytt opp mot Nafo (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring) sidan vinteren 2004. Vi har arbeidd målretta med fleirkulturelt fokus og perspektiv, og vore open for utfordringar. Vi har arbeidd etter prinsippet horisontale relasjonar: Relasjonar prega av at alle menneske er verdifulle uansett alder, rase, kjønn og religion (Germundsson, 2000). Tida har gitt oss nokre erfaringar som vi gjerne deler med andre.

Eg visste ikkje mykje om mottakssenteret då eg kom dit på seinsommaren. Eg hadde sett ein film om mottaket, og den gjorde sterkt inntrykk. Så sterkt inntrykk at eg kjende meg audmjuk og privilegert som skulle få arbeide rundt og med menneske med ei anna balast enn meg sjølv. Kva tenkjer dei om oss, korleis oppfattar dei oss, Noreg, utfordringar, skilnader, kulturell bagasje, var blant anna det eg tenkte på. Kven sit på fasiten på det gode liv? Eg tenkte at eg må finne og verte medveten min eigen kulturelle bagasje før eg leitar etter desse foreldra sin "bagasje". Eg tenkte at desse barna vi skulle ta imot, har same behov som alle barn i verda: Behov for ein god barndom med omsorg, meistring, å verte verdsette, lære, leike og ha venner.

## Vi opnar dørene

Vi , eg med assistanse av Turid<sup>1</sup>, starta hausten med friskt engasjement og pågangsmot. Vi møtte håpefulle foreldre og barn, foreldre som var spente på kven vi var og barn som var på leit etter leiken. Vi fokuserte på foreldrekontakten i starten. Vi såg det som viktig å få kontakt og opprette tillit til mor og far: Ein tillit basert på omsorg, varme, fordomsfritt fokus, fokus på barnet, ros og eit ufarleg miljø. Audmjuk for tanken og vissa om at mange av desse foreldra har vore på flukt, har lidd store tap og at sorg og tap går hand i hand med håp og frykt. Dei har ulik sosial, kulturell og religiøs tilknytting og dei snakkar ulike språk (KD, 2006).

Vi tok imot ved døra, ynskte dei velkommen og inviterte dei inn. I starten var mor og/eller far med inn. Vi serverte te og oppretta ein kommunikasjon med gestikulering og einstavingsord og masse engelsk. Nokre hadde nettopp kome til mottaket, andre hadde vore lenger. Nokre barn vart fort trygge og andre barn trengte lenger tid.

Og tid var noko vi måtte bruke mykje av. Desse barna og foreldra var prega av å bu på mottak. Foreldra var oppgitt over all støyen og aktiviteten som var der til langt på kveld og natt. Dei var fortvila over aktivitetsnivået til barna og mangel på rutinar. Barn som forstår lite av det som føregår, vil nok oftare enn andre barn verte utrygge. Ein fast dagsrytme med aktivitetar som går att frå dag til dag, kan vere med på å skape oversikt for barna.

## Rollemodellar

Dei fleste av barna var nettopp stått opp når dei kom i barnehagen. Mange av dei hadde ikkje ete før dei kom, og dei som hadde ete hadde gjerne fått loff, sjokolade eller anna type mat. Vi ynskte å spele på lag med helsesøster. Vi etablerte måltid i barnehagen med rammer som vi meiner er nødvendig og bra, og som gjerne er representert i dei fleste norske barnehagar. Vi såg det som viktig å få barna til å sitje roleg på sin tildelte plass og sitje der til måltidet var ferdig. Turid og eg fungerte som tydelege rollemodellar som sendte mat til kvarandre, takka, sa ver så god, sa namn på matvarer og som småprata roleg med kvarandre. Barna fann seg til rette. Dei var så svoltne og nysgjerrige at dei var opne for alt

---

<sup>1</sup> Turid Saki har arbeidd som assistent i ulike barnehagar i mange år. I august 2006 starta ho som assistent både i barnehagen og i andre oppgåver på mottaket.

nytt. Nokre av barna syns nok overgangen frå loff til grovbrød utan sjokoladepålegg var tung. Etterkvart fekk alle barna si spisebrikke, med namnet på eine sida og bilde av seg sjølv på andre sida. Dei vart delaktige i å dekkja bordet, og vi nytta høve til aktiv språkstimulering. Barna prata etterkvart og dei norske namna kom, eit etter eit.

Desse barna har sitt eige morsmål som korkje barna i barnehagen eller vi vaksne snakkar. Foreldra deira kan heller ikkje nokre av dei språka som er representerte i barnehagen. Det seier seg sjølv at desse barna er spesielt utsett for å verte isolerte og dei vil ha vanskeleg for å forstå og sjølv verte forstått. Det er difor naudsynt at barn som er aleine om sitt morsmål får tett oppfylging av vaksne som er spesielt opptekne av barnet sin situasjon. Nærleik og omsorg vert særdeles viktig med tanke på tryggleik (Løken/Melkeraaen, 1995). Utfordringa vår var å formidle dette til foreldra. Det var vanskelig å formidle at barna deira åt godt, kva dei åt og at alle barna oppførte seg eksemplarisk i norsk målestokk. Vi tok fram alt vi hadde av gestikulering og ord, viste dei matvarene, viste bilde vi tok og leverte frå oss barn som ikkje ville gå. Vi hadde nådd eit av måla våre. Foreldra gav uttrykk for at barnehagen var bra for barnet deira og dei skulle ynskje vi hadde lenger opningstid.

Å skape ein verdiallianse med barna og deira foreldre basert på gjensidig tillit og respekt, er alfa og omega i førebygging. Det kan gjerast på ulike måtar og på ulike nivå, og det kan verke samlande og motivere til innsats (Germundsson, 2000).

Vi ser resultat: Målet var å få fornøgde og glade barn med energi nok til å leike, til å samspele, til å ha nok overskot til å ta konflikhtar, sjølvhevding, nederlag og ta imot dei gode opplevingane. Barna fekk sunn og god mat, frukt og nokre faste rutinar bygd rundt måltida. Det vart forutsigbart. Vi merka oss at barna vart rolegare etter måltid. Leiken vart annleis og barna hadde ikkje så mykje konflikhtar. Vi tok det som eit positivt teikn at Turid og eg etterkvart vart rekna som trygge omsorgspersonar, lærarar, brubyggjarar og rollemodellar. Vi kunne ta fatt i arbeidet med å framheve det positive, valbare barnet: Det barnet som vert valt for den det er, og ikkje fordi vi har stigmatisert leik og vennskap. Fagbladet Utdanning, nummer 22/2006, utgitt av Utdanningsforbundet, tek opp temaet mat, motivasjon og konsentrasjon i artikkelen ”*Utjevning i praksis*”. Dei viser til god respons hos barna og ungdommane som får ta del i opplegget. Det er eit viktig tema, og det viser seg at det gir resultat!

Tida vart etterkvart moden for å utvide til nye rutinar. Vi innførte fruktstund. Turid og eg viste korleis vi rydda og kor dei enkelte leikane hadde sine plassar. Etter rydding, sette vi oss på golvet. Barna var fokuserte på fruktskåla og det som var oppi. Før vi delte ut, introduserte vi songposen og etterkvart eventyr. Barna greidde å halde på konsentrasjon og fokus. Vi opplevde at barna var nyfikne og modne for nye inntrykk. Det var ei ubeskriveleg oppleving. Etter samlingsstund fekk barna frukt, og vi sat alle i ein ring på golvet og koste oss. Dette gjorde vi fleire gongar. No er det også forutsigbart og vorte ein av rutinane.

## Foreldra

På mottaket bur etniske minoritetar med ulik bakgrunn og fortid. Dei er nøydde til å forholde seg til kvarandre i ein kvardag som kan vere lang og tøff. Dei må òg forholde seg til barnehagen og det innhaldet vi legg i den. Det betyr at vi ofte er ute, uansett vår. Det har vore og er framleis ei utfordring å få desse foreldra til å møte oss på tanken om at det er viktig for barna å få vere ute, sjølv om det regnar og bles litt. Her møtast ulike oppfatningar og den kulturelle bakgrunnen vår. Det er vanskeleg å seie kven av oss som har rett, og det er ikkje meininga vår heller. Eit av måla våre er å rettleie til samfunnsforståing, korleis den norske barnehagen fungerer og kva som vert forventa av foreldra. Vi kan gjere vårt beste i å gjenspegle kva krav den norske kulturen set til oss alle. Eg kjenner meg trygg på at det er ein måte å fremje integrering på.

Vi ynskte å vere støttespelarar til foreldra gjennom å støtte dei i foreldrerolla; gje dei anerkjenning og ros for meistring. Desse foreldra vil det beste for barna sine, og vi i barnehagen vil også det beste for barna. Vi vil det same, sjølv om vi går ulike vegar for å nå målet. Målet for dialog er å skape forståing, ikkje alltid å vere einige (KD, 2006).

Nyleg komne innvandrarak som har fått opphald, er plikta til å fylgje introduksjonsprogrammet over 2 år. Føremålet med introduksjonsordninga er å styrkje nyleg komne innvandrarak sine moglegheiter for å delta i yrkes- og samfunnslivet, og deira økonomiske sjølvstende (KRD, 2003-2004). Barnehagen er ein viktig samarbeidspart i høve foreldra og kommune. Foreldra får praktisere det nye språket sitt, dei får rettleiing på kva som vert venta av dei som foreldre og dei får innblikk i kva innhald den norske barnehagen har.

Med tryggleiken i botn I starten er vi mykje ute på mottaket. Barna er kjende og dei er på trygg grunn. Vi brukar god tid før vi introduserer

leikeplassen like ved. Vi øver på å gå på rekkje, halde hand og gå roleg. For desse barna er det ei utfordring av di dei ikkje har hatt slike rammer før, dei er ikkje vande til å ha faste rammer og dei er ikkje vande til vaksne som stiller krav. Syn på barneoppdraging gjenspeglar seg i barnet, og vi møter barn frå ulike kulturar.

Vår utfordring blir, slik eg ser det, å skape ei ramme som er overkomeleg for barnet og som gjev meining for det. Gjennom våre små turar til nabolaget og leikplassen, opplever vi at barna etterkvart greier å halde hender, gå i rekkje og vite kor vi skal. Alt dette på barn sitt vis. Med tolmod og målet i blikket, klarer vi vaksne og å halde fokus.

Vidare utover hausten kjenner eg og Turid på behovet for å komme oss meir ut av mottaksområdet. Vi ser at det sosiale samspelet ofte vert utfordra. Barna på mottaket er i eit lite miljø. Foreldre er prega av reisa dei har hatt og av bakgrunnen for at dei kom hit og søkte asyl. Barna vert òg påverka av foreldra og deira livssituasjon. Eg nemnte tidlegare kulturskilnader på barneoppdraging. På mottaket får barna gå fritt og er ofte overlatne til seg sjølv. Mor og/eller far er slitne og prøvar så godt dei kan å innrette seg med den energien dei har att. Vi signaliserer til foreldra at vi ynskjer å besøke ei av avdelingane til Kyrkjevegen inne i sentrum. Foreldra gjev oss grønt lys, og vi går. Vi går saman med barna, nokre i vogn og andre til fots. Vi ser oss rundt og pratar i vei. Barna er som andre barn, nysgjerrige. Vi brukar tida godt, vel vitande om at det ikkje er kvar dag barna får oppleve å gå tur. Vi kjem fram til barnehagen, et maten vår og finn leiker. Barna ser andre barn, mange barn. Dei ser og dei ser. Er på sida av det som skjer. Går litt for seg sjølv og finn tilbake til vennane sine på mottaket.

Eg og Turid får gåsehud når vi ser gleda hos barna, når dei er saman med andre barn og leikar saman med andre barn. Dei får lov til berre å vere barn. Problema som skal løysast er barnerelatert, ikkje vaksenrelatert. Dei er i eit miljø der leiken er rådande og har prioritet. Barna opplever ingen fordømmar. Barna ler, dei undrar seg og dei tek imot inntrykk. Dei ser på meg og Turid, ja vi er der vi, òg. Så audmjuke og glade for å gje dei opplevinga. Vi kjenner at det er vanskelig å gå derifrå. Men vi er sikker på at vi kjem att, for å gje dei fristunda barna har krav på og treng. Tilbake i eigen barnehage lagar vi plakatar med bilete på. Vi heng dei i vindauget i barnehagen så alle kan sjå. Foreldra får sjå barna sine lage sølekake, disse, sykle og i balleik. Deira barn. Foreldra er stolte og vil gjerne ha bilete av sitt barn. Ei mor har aldri hatt bilete av barnet sitt. Ho fortel at der ho kjem frå har dei aldri sett eller hatt fotoapparat.

Etter ei stund lagar vi nye plakatar, og set bilete av barna inn i permen deira.

## Den gode opplevinga

Vi har besøkt barnehagen mange gonger etter det. Vi innsåg at det barna treng, er gode minner, gode opplevingar i trygge omgjevnader. Det kan vi gje dei ved å vere saman med andre barn. Samspel, konfliktløysing, dele med kvarandre, hjelpe kvarandre, le saman, leike saman, berre vere saman. Alt dette i eit barneperspektiv. Utan å vere redd og engsteleg. Berre vere det vesle store barnet. Ete saman med andre barn og oppleve eit fellesskap.

Midt oppi alt dette får eg ofte kjensla av å ha verdens beste jobb. Ein jobb som verkeleg gjev meining og som gir meg òg gode opplevingar i trygge omgjevnader. Ja, eg er trygg på at det norske miljøet og vår barnehagekultur er bra for desse barna. Bra fordi eg ser gleda og smila. Og det er vanskeleg å setje ord på gode samhandlingssituasjonar, som eigentleg berre må opplevast og ikkje kan skildrast nok. Germundsson seier noko om å ha positive forventningar til kvarandre, og at det er med på å skape ein god kommunikasjon og får ein sjølvforsterkande effekt. Respekt vert eit nøkkelord, der kommunikasjonen handlar om så mykje meir enn berre ord. Haldningar, kroppsspråk og ansiktsuttrykk kan vere med å stråle ut psykisk styrke, omsorg, varme og kjærleik (Germundsson, 2000).

Eg ser den gode leiken når vi kjem tilbake til vår barnehage i deira miljø. Då kjem inntrykk til uttrykk gjennom rolleleik og samspel. Der prøver dei ut det dei har sett; noko heilt anna enn det desse barna har på netthinna frå før. Opplevingar og inntrykk vi ikkje veit noko om. Vi kan førestille oss og tenkje oss, men barna klarar ikkje å formidle til oss kva dei har med seg av bagasje.

Eg tenkjer at då har vi gitt barna noko verdifullt. Noko som foreldra ikkje klarar å gje dei akkurat no på grunn av deira livssituasjon. Barnehagen er naudsynt og verdifullt for desse barna. Naudsynt fordi det gir foreldra eit pusterom dei kan nytte til seg sjølv når barnet er i barnehagen og verdifullt fordi barndomen er ein livsfase med eigenverdi. Dette perspektivet gir barnehagen ein eigenverdi, ikkje først og fremst som ei førebuing til skulen, men som ein periode i livet der barna opplever humor, leik og sosialt samspel som har verdi både for notid og framtid.

No har vi knyta kontakt med endå ein barnehage i Førde. Vi har vore på besøk der barna har fått leika ute og vorte kjende med utmiljøet. Eg ser at barna har knekt leikakoden. Koden som opnar for dialog og samspel. Dei nyttar no leikene til ulike føremål. Tidlegare kasta dei leikane eller øydela dei. No ser eg at barna sykklar, dei brukar spaden til å lage mat med, bøtta vert nytta til panne og sykkel som buss. Barna har med seg nokre referansar. Referansar dei kan nytte i leik og samspel. No leikar barna frå mottaket med kvarandre og med andre. Dei deler seg og finn nye vener. Dei ser ikkje så mykje etter meg og Turid. Dei har slept seg.

Vi skal få gje barna nokre av våre tradisjonar med t.d baking til Lucia og jul. Tradisjonar som inneheld samhald, omsorg, varme og aktive barn. Barna er i fokus i trygge omgjevnader. Dei trygge rammene gjer at barna er opne for nye inntrykk og opplevingar. Vi har greidd å gje dei ro og gleda i kvardagen. Ei pause frå ”venterommet”. Barna er trygge på oss vaksne og det vi har å tilby dei. No får vi klemme dei, trøste dei, kile dei, sitte tett inntil og vi får det gode blikket. Ein tankevekkar for oss, som ofte tek små ting for gitt.

### ***Verdifelleskap og makt***

Eg støttar meg til Odd Erik Germundsson sine tankar om at vi er menneske med felles grunnleggande behov. Det gir oss eit verdifelleskap som reflekterer desse behova. Basale behov som svolt, tørst, tryggleik og sosial realisering. Germundsson seier noko om at dette kan vere eit uttrykk for menneskesyn i møtet mellom barn og vaksne, der vi vaksne er rollemodellar både når det gjeld verdiar, åtferd og kompetanse (Germundsson, 2000).

Vi må vere medvetne dei asymmetriske og symmetriske sidene ved foreldresamarbeidet og oss personale. Vi har arbeidd mykje med å vere klar over korleis vi fordelar makta mellom oss og foreldra. Ynskje om eit likeverdig forhold gjenspeglar måten vi presenterer barnehagen si verksemd på. Vi har som mål å vise desse foreldra at dei har reell medverknadskraft, og at dei som foreldre har lov å stille krav på vegne av barna sine. Vi ser det som viktig at makta skal vere fordelt slik at det opplevast som lett å ta opp spørsmål med oss, utan at det skapar stor avstand mellom personalet og foreldra (KD, 2006). Ved å bruke dei uformelle situasjonane i barnehagen, formidlar vi kva barnehagen sitt arbeid har av innhald. Ved å invitere foreldra inn i barnehagen og vise dei kva barna deira er med på, kan vi skape ein tryggleik. Ein tryggleik i det uformelle samarbeidet kan verte eit bidrag til det formelle



samarbeidet, som tema på foreldremøte og foreldresamtalar eller til arbeidet med barna (KD, 2006).

Trude Nergård har gjennom sin artikkel ”*Samarbeid mellom skulen og foreldre med minoritetsbakgrunn*”, peika på dei utfordringane som ligg i det formelle samarbeidet (Utdanning, 20/2006). Det er ein tankevekkjar for oss som arbeider i barnehagen, òg . Vi ser ofte at minoritetsforeldre ikkje kjem på foreldremøte, til tross for at vi har gitt god informasjon, slik vi ser det. I artikkelen kjem det fram ulike vinklingar til kvifor det kan vere slik og nokre innfallsvinklar til kva endringar ein kan gjere i forsøket på å auke oppmøtet. Ein god og viktig artikkel, som vi ynskjer å gripe fatt i og arbeide vidare med.

### ***Postkolonialt perspektiv***

Undervegs i arbeidet vårt, har eg vore på leit etter nye perspektiv og teoriar. I Barnehagefolk 4/2004, fann eg Camilla Eline Andersen sin artikkel *Verden i barnehagen – hvem sin verden er det?* Ho syner til postkolonial teori som reiskap for å sjå korleis barnehagar kan verke som ein normaliserande og marginaliserande arena. Ho har gjennom si hovudfagoppgåve i barnehagepedagogikk, dekonstruert forteljingar frå kvardagslivet i ein barnehage, og slik prøvd å gjere fleire perspektiv tilgjengelege for oss. Eg vart inspirert og motivert til ein tankeprosess.

Innanfor eit postkolonialt perspektiv, finst det ikkje sanningar eller ei universell løysing. Sanninga er berre innanfor diskursar. Med det meinast til dømes det som er bra og ikkje bra. Kva som kan seiast og ikkje, og at det endrar seg i kva samanheng vi er i. Diskursane har innverknad på korleis vi opplever og definerer oss i ulike situasjonar. Diskursar er historisk produserte og sosialt organiserte rammer som inneheld verdiar, normer og reglar. Dei kan vere undertrykkjande og frigjerande. Til dømes kan barna oppleve at heime er det ”riktig” å la foreldra hjelpe til med påkledding, men i barnehagen kan det vere ”riktig” å klare alt sjølv (Barnehagefolk, 4/2004).

Utfordringa ligg i ynskja om å inkludere barna sine ulikskapar for å kunne leve med mangfald. Det kjem i konflikt med vår vane og med vårt arbeid for å normalisere og gjere alle like. Det er her viljen vår til å oppfatte kvart enkelt barn ut frå barnet sine egne føresetnader, kjem i konflikt med utviklingsomgrepa sine idear om eit naturleg utviklingsløp. Den største utfordringa då vert å sjå individet der og då, ikkje korleis eit barn skal og bør vere (Becher,2006).

Det vert ei kjempeutfordring å arbeide etter ynskje om ikkje å la det vestlige perspektivet på kva som er best for barna, dominere. Vi ynskjer å unngå å marginalisere og normalisere. Det krev mykje å bryte ut av dominerande pedagogiske tankemønster (Barnehagefolk, 4/2006)

### ***Barnehagen som reiskap***

Stortingsmelding nr.16, 2006-2007, ....og ingen stod igjen, er eitt av fleire tiltak i regjeringa si heilskapelege satsing mot fattigdom og marginalisering. Det er framleis slik at barn som har foreldre med svak tilknytning til arbeidslivet og eit lågt kompetansenivå, er særleg utsett for problem seinare i livet, for eksempel i skule, utdanning og arbeidsliv (KD, 2006-2007).

Potensialet for å redusere sosial ulikskap gjennom iverksettande tiltak i småbarnsalderen er stort, og den samfunnsøkonomiske gevinsten ved å tilby gode tiltak til barn som har behov for ekstra stimulering, er svært høg (KD, 2006-2007).

Eit av viktige tiltak i kampen for sosial utjamning, er tiltak i barnehagen. Eg har stor tru på å gje barna på asylmottak høve til å gå i barnehage kvar dag. I møtet mellom oss og foreldra og barna, ligg det eit stort potensiale i kva rettleiing vi kan gje. Eg trur at til dømes ved å gje desse foreldra kunnskap om kva ein barnehage er, kva som er venta av foreldra, kva klede barna treng til dei ulike årstidene, aktivitetar knytt opp mot årshjulet og respekt for åpne og lukketider m.m., vert dei betre rusta til å møte den norske barnehagen om og når dei får opphaldsløyve. I barnehagen lærer barna språk, får sosial kompetanse og trygge rammer. I møtet mellom oss og foreldra ligg òg mykje god språkutvikling og trening. Vi er medvitne om at vi er rollemodellar også i møtet med foreldra. Det er ei god oppleving når foreldra prøver ut det nye språket sitt i det vi håpar og trur er eit trygt barnehagemiljø.

Vi kan vere det første leddet av mange på vegen mot integrering og det norske språket. Barnehagen på mottakssenteret har ein eigenverdi med ringverknader!

Så langt er vi komen i arbeidet og i tankeverksemd. Vi har hatt mange og gode diskusjonar, og vi er ikkje ferdige med dei. Men trua på å tenke utover det fastsette mønsteret, er der. Vi meiner at desse barna og denne måten å drive barnehage krev meir enn berre A4-tenking. Vi er i ein prosess og er open for nye perspektiv, i arbeidet med å få til det beste for barna og foreldra deira.

Eg avsluttar med sitat frå Odd Erik Germundsson. ”Møter man barn og unge med et positivt menneskesyn og positive forventningar, vil også det positive bli til virkelighet som en selvpoppfyllende profeti. Omvendt vil det motsatte skje”(Germundsson, s.32:2000).

### Litteraturliste

Barnehagefolk, *Verden i barnehagen* 4/2004, Pedagogisk forum.

Becher, Aslaug Andreassen, *Flerstemmig mangfold: samarbeid med minoritets-foreldre*, Fagbokforlaget 2006

Germundsson, Odd Erik, *Du er verdifull! Flerkulturell pedagogikk i praksis*, TANO 2000

Kunnskapsdepartementet (KD), Temahefte om språklig og kulturelt mangfold 2006

Løken, Aud/Melkeraaen, Åse, *Språkstimulering med flerspråklige barn i barnehage og 6-årstilbud*, Ad Notam Gyldendal 1995

Kunnskapsdepartementet (KD), Stortingsmelding nr.16, 2006-2007, *...og ingen stod igjen*

Kommunal- og regional-departementet (KRD), Stortingsmelding nr. 49, 2003-2004, *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse*

Utdanning nr.20/2006

Utdanning nr.22/2006

# Motstand i veiledning og bruk av konfrontasjon

*Randi Stundal Orhammer*

*Randi Stundal Orhammer er utdannet sosionom ved Høgskulen i Sogn og Fjordane, med videreutdanning i veiledning og etterutdanning i Marte Meo. Hun har bl.a. erfaring fra arbeidet som barnevernkonsulent ved Manglerud politistasjon, hvor hun jobbet med tiltaksutvikling og styrking av samarbeidet mellom barnevern og politi, og nå som familieveileder i et nyopprettet team med psykolog fra PPT og psykiatriske sykepleier fra Helsestasjons- og skolehelsetjenesten i Karmøy kommune; der de skal jobbe forebyggende med fokus på tidlig intervensjon og familiearbeid.*

## Motstand i veiledning

Som veileder har jeg erfart at veiledningstimen gradvis endrer karakter. En veileder med stort engasjement som alltid har kommet ti minutter før veiledningens start, og som med iver har kastet seg over utfordrende prosesser, begynner å møte ti minutter for sent, tydelig uforberedt, tilbakeholdent og lite interessert. Etter den første veiledningstimen som oppleves annerledes kan jeg forstå det som at veilederen hadde en dårlig dag. Men når det samme gjentas de neste veiledningstimen kan jeg ikke la være å undre meg over hva dette handler om, og hvordan komme videre?

Læring innebærer forandringer – i atferd, holdninger, forståelse og opplevelse. Det forutsetter at vi gir opp noe av det gamle og velkjente til fordel for det nye og ukjente. Men det nye og de forandringene det innebærer, vekker motstridende følelser. På den ene siden er det positive følelser av forventning, spenning, utfordring – til og med begeistring som knytter seg til å oppdage, utforske og mestre nye ting og begreper. På den annen side er det usikkerhet, angst og motstand på å gi opp et tidligere veletablert ståsted. Konflikt er således innbygd i enhver læreprosess. (Killén, 1999:44).

Jeg vil med dette hevde at konflikt og motstand er kjente fenomener i veiledning. Mye av min erfaring i forhold til disse temaer er hentet fra tiden jeg gav individuell prosessveiledning til nyansatte barnevernkonsulenter i førstelinjetjenesten. I dette arbeidet hentet jeg mye inspirasjon blant annet i psykodynamisk tenkning. I møte med motstand i veiledning fant jeg at både veilederens forhold til konflikter, så vel som

mitt eget forhold til konflikter var nødvendig å rette fokus på. Som veileder var det nødvendig at jeg hadde et bevisst forhold til hvordan konflikter virket på meg som person. I tillegg såg jeg at fokus måtte rettes på relasjonene som var representert i veiledningsrommet; veilandens relasjon til klienten(e) og veilandens relasjon til meg som veileder. Ofte kunne jeg se at de utfordringer som preget veilandens relasjon til klienten gjorde seg gjeldende i relasjonen mellom meg og veilanden, eller i motsatt rekkefølge. Dette kalles parallellprosesser. Den amerikanske psykoanalytikeren Harold Searles, som var den første som påpekte parallellprosesser, forsto det blant annet som veilandens ubevisste forsøk på å få veilederen til konkret og direkte å oppleve den samme problematikken som var ugjennomskuelig for veilanden selv (Bang & Heap, 1999). I psykodynamisk tenkning kan motstand i veiledning også ses på som en naturlig del i utviklingen av profesjonalitet (Rønnestad og Reichelt, 1999). Dette vil jeg senere redegjøre mer for.

### **Veiledningens målsetting**

Målsettingen i veiledning slik jeg ser det er å forsøke å hjelpe veilanden videre i sitt arbeide, og at veilanden i veiledningstimene skal få en forståelse og en bevissthet av seg selv og sin situasjon. Slik jeg ser det handler dette, i et bredt perspektiv om å sette veilanden i arbeid med sin egen utvikling. Kadushin beskriver at for å sette veilanden i psykologisk arbeid må han bringes ut av likevekt. Det kan her vises til psykoanalysen, og Kohuts begrep ”optimalfrustrasjon”. Kohut hevder at læringspotensialet ligger i å sette veilanden i optimalfrustrasjon (Kadushin, 1992).

Min oppgave som veileder blir da å administrere veilandens optimalfrustrasjon, noe jeg for øvrig ikke finner lett. I disse situasjonene kjenner jeg ofte på eget behov for å støtte og hjelpe veilanden, samt eget ubehag ved å få innblikk i veilandens smertefulle prosesser. En annen side ved samme sak er mitt ønske om å være flink, noe som ikke alltid sammenfaller med å komme på banen som fagperson i veiledningene, herunder å vise uenighet og i noen tilfeller konfrontere veilanden.

### **Johari vindu og blinde flekker**

Jeg synes Luft & Ingham sin fremstilling av ”Johari vindu” synliggjør noe av det jeg har beskrevet som veiledningens intensjon, nemlig å få veilanden til å arbeide med egen utvikling (Killén, 1999: 22 - 23).

fig. 1: Johari vindu

	kjent av meg sjølv	ikke kjent av meg selv
kjent av andre	”offentlige meg” område med fri aktivitet	”de blinde flekkene” blindt område
ikke kjent av andre	”privat jeg” område som unngås eller skjules	område med ukjent aktivitet

Dette er en skjematisk fremstilling. Grenseoppgangene mellom de ulike områdene er ikke statiske. Det presiseres i denne sammenheng at det forutsettes at veilanden opplever en åpenhet i veiledningen for å både tørre og ville vise mer av seg selv (området som er kjent av veilanden, men ikke kjent av andre). Og for at veilanden skal få tilgang til sine ”blinde flekker” forutsettes det at veileder gir feedback og at veilanden opplever at det i veiledningen er et trygt klima. Det presiseres at ”blinde flekker” er et universelt fenomen, og at egenutvikling handler om å ”komme i kontakt” med disse (Killén, 1999).

Johari vindu er med på å synliggjøre behovet for at det, så tidlig som mulig, etableres en veiledningsvennlig kultur, herunder også et lærevennlig klima. Susanne Bang og Ken Heap skriver noe om dette. De presiserer viktigheten av at verdiene respekt, aksept, åpenhet og trygghet ligger til grunn i kulturen (Bang & Heap, 1999). Jeg tror at det å motta veiledning, det å jobbe med seg selv, kan være en utfordrende og for noen også en smertefull prosess. Som menneske har vi behov for å kjenne trygghet og tillit, samt ha en reell opplevelse av at den andre ”tåler” og kan romme oss, for at vi skal invitere den andre inn i egen tilkortkommenhet, svakhet og andre problemområder i livet. I denne sammenheng blir det viktig å bruke god tid på å bli kjent med hverandre, og bli trygg på hverandre i etableringsfasen.

### Utvikling av profesjonalitet

Det finnes også smertepunkter knyttet til utvikling av profesjonalitet. Rønnestad og Skovholt har i boken ”Psykoterpiveiledning” redegjort for en figur som beskriver dette på en god måte (Rønnestad og Reichelt, 1999 :93). Grovt skissert finnes det to typer prosesser; den ene fordrer vekst og utvikling, og den andre fordrer stagnasjon og utbrenthet. I utviklingen av profesjonalitet kjenner vi til stadighet på begge disse prosessene – og slik jeg ser det er veiledning et ypperlig redskap for å

bevege seg i prosesser som fordrer vekst og utvikling. I flere tilfeller, og da især i forhold til veiledning av nyansatte syntes jeg dette viste seg å være en forklaringsmodell til veilandens vegring og stagnasjon i veiledningen. Jeg vil derfor redegjøre nærmere for modellen som fremlegges i boken til Rønnestad og Reichelt.

Den gunstige utviklingen som fordrer vekst og utvikling forutsetter kompetanseheving. Dette gjennom at veilanden bearbeider de vanskelighetene han erfarer, og at han utforsker og klargjør egne ressurser og begrensninger (Rønnestad og Reichelt, 1999). På denne måten kan det finne sted en integrering av det profesjonelle og det personlige selv.

Sentralt i denne tenkning er at måten den enkelte håndterer utfordringer og vanskeligheter på konstituerer hvilke prosesser som igangsettes. Begrepet "overload" innebærer at tilgjengelige strategier eller kompetanse ikke er tilstrekkelig til å løse de utfordringene man står overfor. Som man ser finnes forskjellige alternativer. Disse er funksjonell lukning, prematur lukning, utilstrekkelig lukning. På lengre sikt er konsekvensene integrering, pseudoutvikling eller stagnasjon (Rønnestad og Reichelt, 1999 :94).

Den gunstige løsningen veileder kan bidra til, er den funksjonelle lukning. Det vil si at veilanden opprettholder både en nærhet og en distanse til de utfordringer han møter, og pendler mellom å være i et observerende og deltakende modus (Rønnestad og Reichelt, 1999). For å oppnå dette er det viktig at veileder bistår til å opprettholde veilandens refleksjon. En trygg veiledningsrelasjon (arbeidsallianse), sammenholdt med en genuin dialog kan bidra til at veiledningen blir det refleksjonslaboratorium det kan være.

Med prematur lukning mener veilanden å vite og forstå noe uten at det er tilstrekkelig grunnlag for dette (Rønnestad og Reichelt, 1999). Prematur lukning er defensiv i den forstand at veilanden forsvarer seg, vegrer seg eller ikke tåler ubehaget. Prematur lukning kan også innebære at veilanden ikke våger eller klarer å tre inn i brukerens/klientens forestillings- og opplevelsesverden.

Utilstrekkelig lukning brukes som en fellesbetegnelse for enten manglende avbrytelse eller avrundning av en kognitiv prosessering av veilandens faglige materiale, eller en utilstrekkelig regulering av de profesjonelle grenser (Rønnestad og Reichelt, 1999). Begge disse forholdene får den konsekvens at veilanden ikke er i stand til å

intervenere faglig optimalt i forhold til brukeren/klienten. Jeg har sett dette komme til uttrykk ved beslutningsvegring, tap av profesjonell distanse, overidentifikasjon med brukeren/klienten, etablering av for urealistiske forventninger eller andre former for motoverføringsreaksjoner. På kort sikt kan følgene av dårlig regulering av de emosjonelle grensene bli arbeid som ikke holder en tilstrekkelig faglig etisk standard. På lang sikt kan følgene være pseudoutvikling, utbrenthet, resignasjon eller alvorlige fagetiske brudd på utførelsen av arbeidet. Veilandens dyptgripende tvil på egen kompetanse, sammenholdt med høye ambisjoner og reelt sett manglende erfaring, kan bidra til tap av profesjonell distanse, til emosjonell utmattelse og til konvensjonalisering av relasjonen til klienten.

Min erfaring, da især i veiledning av nyansatte, er at det ofte var veilandens opplevelse av tilkortkommenhet og utrygghet i arbeidet som dannet utgangspunktet for veilanden sin stagnasjon og motvillighet i veiledningen. I denne sammenheng såg jeg at det er svært sentralt at veileder har fokus på veilanden gjennom å stimulere til refleksjon, slik at det kan finne sted en funksjonell lukning. I disse tilfeller er det derfor viktig at veileder til tross for veilandens motstand utfordrer seg selv på å være tilbakelemt i veiledningene, slik at veilanden arbeider med egen prosess, samtidig som veileder tar seg selv på alvor og bruker konfrontasjon når det vurderes som nødvendig for veilandens videre utvikling.

## Konfrontasjon

*Similar to interpretation and additive empathy in that it is a tool to enhance clients' selfawareness and to promote change, confrontation involves facing clients with some aspect of their thoughts, feelings, or behavior that is contributing to or maintaining their difficulties. Practitioners employ confrontation to assist clients to achieve awareness of forces blocking progress toward growth and goal attainment and to enhance their motivation to implement efforts toward change. A potent technique, confrontation is particularly relevant when clients manifest blind spots to discrepancies or inconsistencies in their thoughts, beliefs, emotions, and behavior that tend to produce or to perpetuate dysfunctional behavior " (Kadushin, 1992:463).*

Slik jeg ser det er konfrontasjon ett av verktøyene som kan brukes i veiledning for å avdekke blinde flekker. Konfrontasjon er et verktøy som brukes for å skape endring, for å hjelpe veilanden ut av et fastkjørt spor. Hensikten med konfrontasjon er å vise (speile) for veilanden sider



ved hans væremåte som bidrar til å opprettholde veilandens eller brukeren/klientens problemer (Kadushin, 1992).

Innen jeg som veileder bestemmer meg for om jeg skal benytte meg av redskapet konfrontasjon er det især fire forhold jeg synes det er viktig å tenke grundig gjennom. Det første jeg må ta stilling til er om det er blitt et mønster i veiledningen at veilanden møter uforberedt. Kadushin påpeker at det kun bør konfronteres når handling har blitt et mønster, ettersom konfrontasjon på ingen måte skal være en hovedtilnærming i veiledningen (Kadushin, 1992).

Det andre jeg må tenke gjennom er hva denne motstanden hos veilanden kan handle om. Her kan jeg lage meg hypoteser som jeg ut fra kjennskap til veilanden tror kan være aktuelle. Det kan være at veilanden bevisst eller ubevisst kjenner motstand mot veiledningen eller mot meg som veileder. Kanskje veilanden opplever arbeidsalliansen vår som utrygg. Det kan tenkes at veilanden er veldig sliten og har en stor arbeidsbelastning og derfor ikke makter å forberede seg til veiledningen. Disse hypotesene kan bidra til å gi meg som veileder et bredere grunnlag for å forstå veilandens situasjon, slik at jeg sammen med veilanden kan få disse avkrefte eller bekrefte.

For det tredje må jeg tenke gjennom og vurdere veilandens mottakelighet for veiledning. I denne sammenheng presiseres det av mange teoretikere (Sidsel Tveiten, Kari Killén, Susanne Bang og Ken Heap) at det er stor forskjell på om veiledningen er frivillig eller obligatorisk. Selv har jeg stilt som krav at veiledningen jeg gir er frivillig. Til tross for at veilanden i oppstarten ønsket å motta veiledning, kan jo dette ha endret seg underveis i veiledningstimen. Jeg er av den oppfatning at obligatorisk veiledning i noen tilfeller kan gi grobunn for motstand i veiledningen. Slik jeg ser det er det u hensiktsmessig å veilede noen som ikke ønsker å bli veiledet. Sidsel Tveiten påpeker at evnen til å tåle konsekvensene av bevisstgjøring og eventuelt utfall av motstandsmekanismer antas også å være større dersom veiledningen baseres på frivillighet (Tveiten, 2003). Til tross for at jeg som veileder er for frivillighet, vil jeg samtidig si at veiledning bør ha en sentral plass i alt profesjonelt arbeid med mennesker. Sidsel Tveiten er enda tydeligere på dette, og sier at man kanskje kan hevde at i arbeid med mennesker bør man være villig til å reflektere over og se kritisk på egen praksis. Veiledning bør derfor være en forutsetning for å få jobb, og ikke noe

Det fjerde jeg må vurdere er hva veilanden tåler av konfrontasjon. En eventuell konfrontasjon må stå i forhold til veilandens tålegrense for at

den skal være hensiktsmessig. I denne sammenheng er det også nødvendig at veileder tar stilling til sine egne opplevelser og tanker i forhold til nivå og form på en eventuell konfrontasjon (Kadushin, 1992). Herunder er det viktig, som Kadushin påpeker, at veileder er bevisst den autoritet som naturlig ligger i veilederrollen, og på hvilke måte konfrontasjon kan forsterke veilandens følelse av avmakt (Kadushin, 1992).

I Rønnestad og Reichelt sin bok "Psykoterpiveiledning" presenterer Anne Lise I. Schibbye et annet perspektiv jeg synes er relevant å ha med i vurderingen av eventuell bruk av konfrontasjon. Hun skriver om selvrefleksivitet og selvavgrensning og om anerkjennende kommunikasjon sin plass i utviklingen av profesjonalitet. Hennes påstand er slik jeg ser det, at anerkjennende kommunikasjon medfører forandringer og nye motforestillinger og konflikter som kontinuerlig må håndteres. Hun mener en gevinst av anerkjennende kommunikasjon er at både partene og relasjonen, det jeg kaller arbeidsalliansen, styrkes (Rønnestad og Reichelt, 1999). Noen vil nok kritisere Anne Lise Schibbye og hevde hun har for lite fokus på bruk av direkte konfrontasjon i veiledning. Jeg synes hun innleder en spennende debatt, og hun øker min tro på anerkjennende kommunikasjon i veiledning. Jeg er allikevel av den mening at konfrontasjon tidvis også har sin plass i veiledning. Samtidig mener jeg også at det er viktig å være anerkjennende, å møte veilanden der den er, å vise åpenhet og respekt for veilanden, også i konfrontasjonen. Min erfaring er at genuin interesse for veilanden sammen med en ydmyk holdning til at veilanden velger å åpne seg og vise sin sårbarhet, er av stor betydning i dette. I veiledning av nyansatte erfarte jeg også at det var lettere for veilanden å åpne seg og vise sin sårbarhet hvis jeg som veileder også kunne gjenkjenne, og kanskje i noen tilfeller kort fortelle litt om egen opplevelse av følt tilkortkommenhet. Noen vil kanskje hevde at det i dette er vanskelig å opprettholde profesjonalitet i rollen som veileder. Personlig er jeg av den oppfatning at det å komme på banen som fagperson, både med mine nederlag og seirer, kan bidra til å "åpne" refleksjonen i veiledningen.

### **Hvordan konfrontere?**

Jeg mener det er viktig at konfrontasjonen i form er godt forankret i veileders personlighet. Konfrontasjonen må være naturlig og ekte fra veileders side for at den skal oppleves kongruent av veilanden. Motivasjonen for konfrontasjon skal være å hjelpe veilanden videre

(Kadushin, 1992). På papiret ser dette nokså enkelt ut, noe det i praksis ikke alltid oppleves som. Som veileder har jeg til tider vært frustrert over at veilanden ikke forbereder seg og ikke investerer i veiledningen, i tillegg til frustrasjon fordi jeg ikke forstår hvorfor. Min erfaring i disse veiledningssituasjonene er at det har vært nyttig å si noe om egen frustrasjon (i jeg-budskap) til veilanden. Dette bidrar til at veilanden utvider sin forståelse gjennom å få feedback på hvordan andre opplever veilanden, herunder hans verbale og nonverbale kommunikasjon, væremåte og handling. Jeg har også erfart at oppmuntring til ”selv-konfrontasjon” har vært en god måte å være konfronterende på. Jeg har da for eksempel sagt ”la oss stoppe opp og se litt på det du akkurat gjorde. Hva var det egentlig du gjorde?”.

For at ikke konfrontasjonen kommer helt uforberedt på veilanden er det nødvendig at jeg innledningsvis sier noe om hva som kommer til å skje. Dette for å bidra til trygghet, samt åpenhet hos veilanden. For at veilanden skal kunne forholde seg til det forhold som konfronteres, er det viktig med konkrete og beskrivende eksempler. Også med tanke på at veilanden eventuelt ikke ser problemet, jf. ”blinde flekker”. Konkrete og beskrivende eksempler kan også bidra til at veilanden opplever at veileder ser ham og retter sitt fokus på ham (Bang og Heap, 1999). Det er viktig at jeg som veileder trygger veilanden, da konfrontasjoner sjelden oppleves som behagelige. For å sikre at veilanden ikke opplever konfrontasjonen som helt overveldende, er det viktig at veileder gir tilbakemeldingen til veilanden i passe porsjoner. Herunder er det svært viktig at veileder lar veilanden komme med sin respons, og at veileder tydelig tåler og rommer denne.

## **Avslutning**

Slik jeg ser det er konfrontasjon et nyttig redskap i møte med motstand i veiledning. Men i likhet med de fleste andre redskap som finnes, må man innen man tar dette redskapet i bruk lese bruksanvisningen nøye og i tillegg være trygg både i forhold til å holde redskapet samt å bruke det. Min erfaring er at konfrontasjon som redskap i møte med motstand i veiledning ble mer konstruktivt når jeg selv følte meg trygg nok til å konfrontere på en måte som opplevdes naturlig for meg.

## **Kildehenvisninger**

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

Kadushin, Alfred (1992): *Supervision in Social Work*. New York: Columbia University Press.

Killén, Kari (1999): *Faglig veiledning – et tverrfaglig perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.

Rønnestad, Helge og Reichelt, Sissel (1999): *Psykoteraپیوiledning*. Oslo: Tano Aschehoug.

Tveiten, Sidsel (2003): *Veiledning – mer enn ord*. Bergen: Fagbokforlaget.

# Relasjonell leiing gjennom rettleiing

*Anita Sunde*

*Anita Sunde er utdanna førskulelærer, med vidareutdanning i pedagogisk utviklingsarbeid og rettleiing som leiingsreiskap. Ho har røynsle frå ulike barnehagar, som pedagogisk leiar og som styrar.*

Som leiar er relasjonane med personalet avgjerande, og dermed den mellommenneskelege kompetansen. I artikkelen vil eg sjå på relasjonell leiing som ein leiingsstrategi som skal motivere og fremje kompetanse og fagleg/personleg utvikling hos medarbeidarane.

Gjennom studiet ”Rettleiing som leiingsreiskap” gjennomførte eg eit rettleiingsprosjekt i eigen barnehage. Erfaringar frå dette arbeidet er inkludert i artikkelen.. Rettleiing er viktig for meg som styrar, både for å fremme og sikre progresjon i arbeidet i barnehagen, og bidra til personalet si utvikling i faget. Eg ser på relasjonar med personalet, og relasjonar personalet i mellom, som sentralt i rettleiinga.

## Relasjonell leiing

Posisjon er ikkje lenger ein garanti for at ein har påverknad. Om ein skal nå menneske i eit deltakande demokrati, må ein som leiar kvalifisere seg gjennom tillit (Spurkeland 2004 s.16). Relasjonen mellom leiar og tilsett er avgjerande her. Det demokratiske samfunnet er også omtala i den nye Rammeplan for barnehagen (2006, s 14): Barnehagen skal bistå heimane i deira omsorgs- og oppdragaroppgåver, og på den måten skape eit godt grunnlag for barn si utvikling, livslang læring og ei aktive deltaking i eit demokratisk samfunn.

Industrisamfunnet sin epoke er definitivt over (Nordhaug 1997). Han viser til forskning om kompetanseutvikling, og dreg slutninga om at vi er i ein tidsalder som kanskje best kan kallast kunnskaps- og relasjonssamfunnet. Det er ikkje lenger slik at kapital og teknologi er dei viktigste ressursene. Kan hende har dei heller aldri vore det.. (Nordhaug 1997, s. 34, i Skau 2005 s.14).

Skivik (2004 s. 33) deler leiarkompetanse inn i fagleg, strategisk, administrativ og relasjonell kompetanse. Det er den relasjonelle kompetansen han har fokus på i boka si og denne kompetansen inkluderer:

- forståing av seg sjølv som leiar og reaksjonsmønster som pregar eiga utøving av leiing
- kunnskap om korleis andre oppfattar ein
- kunnskap om menneska ein leier

Sentrale verktøy for å utvikle denne kompetansen vil vere refleksjon og utforsking av seg sjølv og eigen arbeidsplass, inkludert å finne meir ut av kva ein ikkje veit (Skivik 2004, s. 28). Jan Spurkeland si bok ”Relasjonsledelse” (2004) handlar om denne kompetansen, og set relasjonsleiing inn i ein praktisk kvardag. Relasjonsleiing krev at ein er menneskeorientert, kjenslebevisst, aktiv lyttande, empatisk og motiverande (ibid. s. 13). Relasjonsleiing tek utgangspunkt i et positivt menneskesyn som seier at dei tilsette ynskjer å bidra og gjere sitt beste for å nå organisasjonen sitt mål. Vi kjenner dette att frå McGregors teori Y (1960). Menneska er viktigare enn andre ressursar organisasjonen rår over, og dei skal motiverast til å bruke og utvikle kompetansen sin:

*”Medarbeidere med høy kompetanse skal ikke styres og dikteres etter tidligere tiders ledelsesmonster, men ledes gjennom dialog, delegering og medbestemmelse. Lederens oppgave er å ha fokus på mål og strategier og engasjere sine medarbeidere i utarbeidelsen og gjennomføringen. Rollen blir mer preget av tilrettelegging, trening, tilbakemelding og veiledning enn av styring og kontroll.”* (Spurkeland 2004 s. 39)

Omgrepet positiv tenking vert gjerne nytta i samband med eigenutvikling og personleg vekst. Skau (2005, s. 29) er kritisk til dette dersom positiv tenking betyr ”den romantiserande vridninga av røyndomen som pregar mange new-age-inspirerte miljø.” Dette betyr å på ein einsidig og forenkla måte å berre sjå det positive i alt. Ei slik romantisering kan ha en viss verdi som motvekt til negative tankemønster. Likevel er det i beste fall berre eit stadium på veg mot ei meir moden og heilskapleg røyndomsforståing, seier Skau.

*”Det vi i stedet trenger, er en form for tenkning som gjør at vi både kan se en situasjon, sak eller person så realistisk og nyansert som mulig, og rette blikket mot nye løsninger og bedre handlingsalternativer. En slik tenkning forener prinsippet om bakkekontakt med prinsippet om framdrift, realisme med visjoner.”* (Skau 2005, s.29)

## Kommunikasjon og motivasjon

Spurkland (2004) skil mellom dialog og diskusjon. Dialogen definerer han som samtale mellom to eller fleire personar som har karakter av ”brubygging” og ”undersøkjing”. (ibid. s.84). Dialogen står i kontrast til diskusjonen og debatten som samtaleform. Diskusjonen og debatten har mykje kamp i seg. Den sterkaste vinn debatten ved hjelp av sterk argumentasjon, dominerande stemmebruk, bruk av autoritet og makt eller manipulerande innlegg. Diskusjonen og debatten er vinn - tap samtaler, dialogen er ein vinn-vinn samtale. (ibid. s. 55)

Dialogen er sentral i relasjonell leiing. Diskusjonen har også ein plass: Etter at vi gjennom dialog har fått fram mange ulike synspunkt og moglege løysingar, kan diskusjonen overta for å sile ut ei løysing, seier Spurkland. Han meiner at det er dialogen vi treng trening i, og difor bør konsentrere oss om. Dette fordi vi gjennom oppvekst og utdanning har lært oss diskusjonskunsten. Skule og samfunn har drillt oss i å vinne samtalar gjennom argumentasjon, og vi har lært lite om det kjenslemessige nederlaget ein diskusjon gjerne medfører. (Spurkland 2004, s.94)

Ei hovudsak i dialogen er å lytte aktivt, slik at vi høyrer og forstår rett det som vert sagt. Dette er særleg viktig og kritisk i kjensleladde samhandlingssituasjonar. Når to partar frå ulike kulturelle eller sosiale bakgrunnar samhandlar, kan skilnaden mellom sendt og mottatt budskap vere betydeleg. Sjølv om det er i kritiske, kjensleladde situasjonar vi særleg burde ta oss tid til å sjekke ut den andre sine meninger, perspektiv og intensjonar omhyggelig, er det nettopp då det er minst sannsynleg at vi gjer det, seier Skau (2005). I slike situasjonar kan det vere fort å trekke forhasta slutningar som utgangspunkt for vår vidare kommunikasjon eller handling (ibid. 88).

Relasjonell leiing dreiar seg også om påverknad. Enkelte assosierer påverknad med manipulering, men påverknad treng ikkje vere det (Skivik 2004). Leiars oppgåve er å arbeide for å nå organisasjonens mål ved å arbeide gjennom andre. Bevisst påverknad er difor ein heilt sentral relasjonell kompetanse. ”*På same vis som relasjonell kompetanse er kjernen i god leiing, er kommunikasjon og påverknad kjernen i relasjonell leiing*” (ibid s. 120).

## Leiaren si leiingsutvikling

Eg ynskjer å oppnå høgt læringsnivå og å bli meir analytisk og reflekterande, på same tid som eg må endre eigne handlingar. Om leiingsutviklinga ikkje fører til vesentleg endring i handling, kan eg ikkje utvikle organisasjonen eller personalet.

At eg tek i bruk systematisk retteiing er endring i handling for meg som leiar. Vidare er dei refleksjonane og vurderingane eg gjer mellom anna bygd på den teoretiske læringa i retteiing. Ein leiar i utvikling er heile tida i ein læringssituasjon. Sjølv om eg har lese og reflektert ein del omkring relasjonell leiing, vil eg eller andre nok aldri bli utlært. Difor meiner eg at leiarutvikling og å praktisere relasjonell leiing er prosesser som går parallelt. Mi evne til å reflektere over min eigen praksis er etter mi vurdering avgjerande for ein god praksis.

Som leiar må ein ha den nødvendige faglege kompetansen. I tillegg er dei relasjonelle eigenskapane av avgjerande betydning. For å verte styrar i ein barnehage er utdanning som førskulelærer ein føresetnad for at om ein i det heile tatt skal få jobb. Dette er krav styresmaktene set. Når ein tek til som heilt urøynd leiar, er det nødvendig med utvikling i rolla som leiar. Slik eg ser det er det for ein stor del ulike mellommenneskelege eller relasjonelle kvalitetar som vil vere avgjerande for korleis ein fyller leiarrolla.

Administrative sider ved leiarstillinga er heilt nødvendige å kunne og å utføre. Mange av dei administrative sakene er etter mi vurdering rimeleg enkelt å ta tak i. Her er det ofte ei oppskrift eller ein rutine å følgje, og om ein ikkje er heilt sikker på korleis gjere dette (til dømes å lage timelister og turnus), det forholdsvis enkelt å finne det ut, eller det er nokon ein kan spørje for å få hjelp til å gjennomføre dette korrekt. Eigenskapar som å vere kjenslebevisst, aktiv lyttande, empatisk og motiverande er av ein noko annan karakter. Dette er sider ved oss sjølv som vi heile tida utviklar oss vidare i, og som er heilt avgjerande for meg som leiar når det er læring og utvikling eg vil oppnå hos personalet.

## Forskning i eigen praksis

Kan eg sjølv svare på korleis eg leier, og korleis eg er som leiar? Eg meiner at det er vanskeleg for meg å gjere det. Eg kan ha ei oppfatning av det, men eg veit ofte lite om korleis eg verkar på andre. Om eg ikkje aktivt går inn og forskar på praksis, er det lett å få fastlåste oppfatningar. Skivik (2004, s. 33) seier: *"Sentrale verktøy i denne sammenheng vil vere refleksjon og utforskning av en selv og ens egen arbeidsplass."*



Aksjonslæring er ein sentral metode i leiarutvikling, og i relasjonell leiing.   sjå tilbake på korleis rettleinga virka inn på heile personalgruppa, og sidan regulere måten å gå fram på i forhold til det eg tidlegare har erfart, kan kallast aksjonslæring. Eg endrar strategiar og utviklar meg etter som eg forskar og ser på min eigen praksis.

*”Læring skal skje i kontakt med virkeligheten”* (Skivik 2004, s. 67) Dette er det eine av to viktige prinsipp som Skivik finn relevante i høve leiarutvikling. Skal eg kunne utvikle meg i jobben min som leiar, og skal eg kunne forske i eigen praksis, må læringa gå føre seg på min arena. Om det ikkje går føre seg på min arbeidsplass, men er tenkte situasjonar medan eg t.d. er i eit klasserom, kan eg på ein måte ”produsere” l singar som eg ikkje kan få tilbakemeldingar på. Det er viktig at eventuelle case ikkje berre er teori, men vert testa ut i praksis. Eg må sj  på korleis eg handlar i min kvardag, gjere handlingane til gjenstand for forskning, for igjen kunne reflektere over dei og kanskje endre dei.

Her er det viktig at eg som leiar påverkar til eit klima som gjer det lett for medarbeidarar å melde tilbake til meg som leiar om korleis dei opplever ulike situasjonar. For å skape dette klimaet må personalet vere van med   at det går ein dialog begge vegar. Om dei er vane med å samtale om praksis med leiaren, kan tilbakemelding vere like sjølvsagt fr  medarbeidar til leiar som fr  leiar til medarbeidar. Skivik seier at det er sentralt å sjå på læring som ”situert”. Læringa er påverka av situasjonen, og det er ikkje berre ein individuell prosess.   få tilbakemelding frå andre og kunne samtale med medarbeidarane om ulike situasjonar, gjer  g til at fleire kan både lære og trekke erfaringar av ein opplevd situasjon.

Skau (2005) er inne på det same temaet når ho snakkar om ”å utforske røyndomen”. Ho seier at det er ein viktig skilnad samanlikna med tradisjonell kunnskapsformidling: *”nemlig at lærere, veiledere og studenter må være i stand til sammen å utforske virkeligheten”* (Skau 2005 s. 134). Eg meiner at vi som leiarar her kan bidra til ein kultur der det er vanleg å forske i eigen praksis, både leiar og personalet.

Gjennom studiet har eg auka leiarkompetansen min, særskilt gjennom eigenutviklings vingar og rettleinga. Eg meiner eg har fått auka sjølvinnsikt, både når det gjeld meg som person, og korleis eg handlar i arbeidet mitt. Eg har komen i gang med å ”utforske røyndomen”.

## Læring og utvikling hos personalet

Nordhaug (1997, i Skau 2005) kallar tidsalderen vi lever i for kunnskaps-relasjonssamfunnet. Kanskje seier det noko om at dei teoretiske kunnskapene våre aukar. Samtidig er det viktig at vi tek med den mellommenneskelege kompetansen, fordi samfunn og dei fleste yrke krev at vi er i relasjon med kvarandre.

I relasjonsleiing er synet på menneske viktig, og relasjonsleiing har eit positivt menneskesyn. Eg har som utgangspunkt at medarbeidaren vil og ynskjer å gjere ein best mogleg jobb. Personalet i barnehagen har ei avgjerande betydning for kvaliteten. Sjukefråver og andre forhold som gjer at personalet er ustabil er av det som påverkar kvaliteten mest i negativ retning. Om barnehagen er ny eller gammal, kor mykje utstyr den har, eller andre rammer betyr mindre enn personalet og stabiliteten hos dei. Eg har som leiar eit klart mål; at barnehagen skal fungere best mogleg. For å oppnå det er det avgjerande korleis personalet fungerer. Som leiar må eg ha tru på heile personalgruppa, og vise det i praksis. Det betyr at i denne barnehagen får alle ta del i rettleiingsøktar, ikkje berre dei pedagogiske leiarane. Det har vore vanleg at det har vore dei med høgast utdanning som har vorte prioritert til rettleiing. Ein slik tradisjon er etter mi vurdering ikkje i tråd med eit mål om at heile personalgruppa skal kunne utvikle seg.

Det er viktig at vi har realistisk og nyansert syn på personalet og saker. I barnehagen er det t.d. slik at nokre i personalgruppa har 3-årig høgskule, og nokre har kanskje 9-årig grunnskule, og nokre har gått på vidaregåande skule og har fagbrev. Det vil vere feil å gje desse like utfordringar og ansvar. Som Støre Meyer (2005) seier, er det viktig med oppgåver og utfordringar i samsvar med medarbeidaren sin kompetanse. Assistentane har slik eg vurderer det avgjort kompetanse til å delta i rettleiingsgrupper. Denne utfordringa og læringsarenaen kan auke kompetansen deira.

Når personalet saman med leiar vert van til å ha dialog og samtale om barna og det vi arbeider med, er dette med på å skape eit lærande miljø. I grupperettleiing med personellet var leik eit av tema vi hadde fokus på. Gjennom rettleiinga fekk leiken høgare status enn den truleg hadde hatt tidlegare. Vi vart også meir medvitne på å observere barna og leiken og observerte meir systematisk, og vi hadde faglege ”briller” på. Nokre gjekk i gang og las om leik, og fornya kunnskapen dei hadde om temaet.

Kan hende ville dei ha gjort dette uansett. Men refleksjonane vi hadde i rettleiingsgruppa fremma etter mi vurdering at personalet gjorde dette. Vi hadde også undervisning om "Episodeanalyse", og eg trur at også dette bidrog til at personalet tileigna seg meir kunnskap og vart meir medvitne. Episodeanalyse er ein metode i grupperettleiing som krev at deltakarane tileignar seg teori og vert utfordra i høve til kva ein kan og ikkje kan i høve til teoretisk kunnskap (Bang og Heap 2002). Slik kan ein skape kultur for fagleg utvikling og læring. Støre Meyer (2005) legg også vekt på at når kollegaer kontinuerlig arbeider med å utvikle innsikt retta mot barn, vil læringsprosessar vere ei viktig drivkraft. Det vil virke inn på miljøet og den kollektive identiteten og kulturen i personalgruppa.

## Motivasjon

Tilbakemelding på utført arbeid er viktig for oppleving av kompetanse. Tilbakemelding er viktig, enten den er positiv eller negativ. Det er viktig at om tilbakemeldinga er positiv og meininga er at den skal vere det, bør ein ikkje kome med eit *men*,... Når ein har gitt positiv tilbakemelding lar ein medarbeidaren føle gleda og oppleving av meistring ved det utan å ta med noko som ikkje var så bra. Tilbakemeldig bekreftar personalet. At det ligg ei vurdering i tilbakemeldinga er positivt i seg sjølv om den er konstruktiv. Skal den verte opplevd som seriøs hos personalet må eg kunne seie noko om det eg ser er utført, og korleis det har verka. *"Hvis all form for tilbakemelding uteblir, er det direkte demotiverende. Taushet er den verste form for tilbakemelding."* (Spurkeland 2004 s.114)

Positiv tilbakemelding på eit arbeid som er godt utført vil nærast uansett ha positiv effekt. Den kan og gjerne tilbakemeldast medan andre høyrer på. Om eg tenkjer relasjonell leiing vil dialogen vere svært sentral også når det gjeld tilbakemelding. Ved å bruke det eg no har lært om dialog, kan eg gje ei positivt spørjande tilbakemelding. Kanskje kan ein då få sett lys på fleire sider, og setje i gang personalet sine egne tankar om det ho har utført. Hensikta med det er ikkje å skape uvisse. Når eg gjev ei positiv tilbakemelding, kan eg spørje vidare for å auke kunnskapen om det vedkommande har utført.

Som leiar må eg vere merksam på korleis eg fordeler mi tilbakemelding i høve medarbeidarane. Mykje positiv fokus på nokre medarbeidarar kan verke demotiverande på andre. Det er ein risiko for at eg har lettare for å sjå og gje positiv respons på prestasjonane til ein bestemt medarbeidar fordi eg t.d. er særleg interessert i det denne arbeider med. Dette kan

fort demotivere andre som gjer like viktige og gode prestasjoner på sine felt.

## Dialogen

Dialogen er ifølge Spurkeland (2004) prega av spørsmål, i motsetnad til diskusjon og debatt som er farga av at ein ynskjer å vinne diskusjonen. Eg såg dette klart i dei rettleiingsøktene der vi ikkje greidde å halde på strukturen og normen om dialog. Då enda vi fort med meiningsutveksling, og samtalen vart gjerne prega av at den enkelte på ein måte vil "eige" løysinga. I staden for å komme fram til gode alternativ og refleksjonar, vart det viktig å vinne diskusjonen. Vi lærte likevel av desse øktene, fordi vi samtala etterpå om kva som skjedde. Her såg vi klart verdien av å vere i dialog, i staden for å vinne diskusjonen. Refleksjonane kom når vi klarte å halde oss i dialogen i rettleiinga. Spurkeland (1994) seier at "dialogen er brobyggende og undersøkende i forma".

Diskusjon er og ein kjent metode for oss. Vi er gjerne vane med å ha nokre oppfatningar, og dei skal vi selje til dei vi kommuniserer med. Vi har ei oppleving av at vi skal vinne diskusjonen, og at det vi meiner, er "rett" mening. Sidan det er nokon som vinn diskusjonen, vert det dermed og så ein eller fleire taparar. Dette skaper som regel lite positive utvikling.

For å kunne vere i dialog med nokon krev det at vi har evna til å kunne lytte aktivt. Det er viktig å stille oppklarande spørsmål undervegs for å vere sikker på at vi har forstått kva den andre meiner. Som Skau seier om når det er kjensler til stades eller kulturell og sosiale ulikskap, at det då er ein fare for at det kan vere langt mellom sendt og mottatt bodskap. Vi ser mange eksempel på dette i barnehagen. Det skjer ofte når vi har dårleg tid at vi blir dårlege lyttarar, og vi sender ofte eit uklart bodskap i ein slik situasjon. Om vi då ikkje stopper opp, og blir litt i situasjonen slik at det kan bli klarare, kan resultatet verte ei konflikt som det tek mykje meir krefter og tid å rydde opp i. Som leiar er det sjølvsagt viktig at eg er sikker på at eg har oppfatta rett bodskap.

## Konklusjon

Om eg ønskjer å praktisere relasjonell leiing, er eg avhengig av at vi i stor grad maktar å ha dialog i kommunikasjonen vår. Ein brubyggjande og undersøkjande dialog er avgjerande for å skape det grunnlaget vi treng for å oppnå refleksjon. Dialogen fremmar personleg og fagleg

utvikling, medan diskusjon og debatt har tendens til å føre til meir kamp om å ha rett i oppfatningar vi alt har, i staden for å oppdage nye perspektiv og gjerne lære av andre. Rammeplanen

for barnehagen er ei forpliktande ramme for planlegging, gjennomføring og vurdering av barnehagen, og rettar seg til alle som jobbar der. Eg legg her til grunn noko av det same synet, at på tvers av utdanningar og formell kompetanse skal vi utføre eit arbeid som krev at vi samhandlar nært med kvarandre, og at vi må utvikle både fagleg og personleg kompetanse. For å greie å samarbeide, er personleg kompetanse vel så viktig som den faglege. Som Skau (2005 s. 56) seier: "*Å arbeide med menneske handler grunnleggende om møter mellom mennesker. Skal vi samhandle nært, må vi samhandle med heile menneske. Eg meiner relasjonell leiing har kvalitetar som langt på veg kan vere ein god strategi for å oppå nettopp dette.*"

### Litteraturliste

Bang, Susanne og Heap, Ken (2002): *Skjulte ressurser*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Kaufmann, Geir og Kaufmann, Astrid (2003): *Psykologi i organisasjon og leiing*. Bergen: Fagbokforlaget

Skivik Hans Morten (2004): *Relasjonell ledelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Spurkeland, Jan (2004): *Relasjonsledelse* Univesittsforlaget

Skau, Grete Marie (2005): *Gode fagfolk vokser* Oslo: Cappelens Forlag

Støre Meyer, Elisabeth (2005): *Pedagogisk lederskap i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget

*Revidert Rammeplan* (2005): Høyringsnotat

*Rammeplan for Barnehage* (2006): Kunnskapsdepartementet

# Meisterlære i ny drakt ?

## Rettleiingspraksis bygd på kommunikasjonsteori

*Kari Bergset*

*Kari Bergset er klinisk sosionom med vidareutdanning i familierapi. Ho arbeider ved familiekontoret i Nordfjord, og har gjort det siste 15 åra. Siste 4 åra har ho i tillegg hatt undervisningsoppdrag ved Diakonhjemmet si familierapiutdanning.*

Den første rettleiaren eg fekk i mi utvikling til terapeut, hadde ein vane som eg la merke til både under rettleiing, i ulike møte, og i hennar terapiar: Der det kunne vere naturleg for oss andre å seie ”Ja, men...”, sa ho ”Ja, og...”. Eg kjende sjølv kor stor effekt det hadde på meg. Eg kjende anerkjenning for det eg sjølv hadde sagt, samtidig som ho kom med nye synspunkt i tillegg. Slik vart eg meir mottakeleg for hennar synspunkt enn dersom ho hadde sagt ”Ja, men...”.

Då eg gjorde henne merksam på denne vanen, viste det seg at ho var ikkje klar over den sjølv. Den var blitt ein del av hennar tause kunnskap, hennar ubeviste handlingar som meister i faget.

Eg var i meisterlære.

### Innleiing

Historia ovanfor er eit eksempel på korleis sjølv rettleiingssamtalen vert ein arena der den som får rettleiing, opplever rettleiaren sin i aksjon som modell. Så sant den rettsøkande opplever det rettleiaren gjer som bra, kan ikkje rettleiaren unngå å bli ein meister i den rettsøkande sine auge. Spesielt gjeld det i dei rettleiingssituasjonane eg avgrensar meg til nedanfor, sidan dei har så mange parallellar til relasjonane mellom profesjonelle og våre klientar. Eg vil seinare gå inn på å definere kva eg meiner med ”meisterlære” i denne samanheng.

For å avgrense kva rettleiarsituasjonar eg tek føre meg i dette arbeidet, vil eg halde meg til *yrkesretta rettleiing av helse-og sosial-arbeidarar*, som søker rettleiing i ein samanheng der det *blir drive terapi*, anten i samband med grunnutdanning, vidareutdanning til terapeut, eller som søker kollegarettleiing i eit terapeutyrke.

Slik eg oppfattar rettleiing, let slik form for meisterlæring seg lett kombinere med refleksjon over eiga handling, ein viktig metode innafor rettleiing som eg også vil definere nedanfor.

Kombinasjonen av desse to tradisjonane innafor rettleiing ser eg som spesielt fruktbar når perspektiva eg presenterer under kapitlet om kommunikasjon, ligg i botnen.

## **Kommunikasjon – i fylgje gamle meistrar**

Dei ”gamle meistrane” eg vel å hente lærdom frå her, er dei som frå midten av 1900-talet og framover famla seg fram til den nye kunnskapen som måtte ligge ein stad mellom psykologi og sosialantropologi – ei lære om det som skjer mellom menneske. Den nye kunnskapen dei utvikla vart kalla kommunikasjonsteori. Den vart ført i pennen av fleire, men nok mest omfattande av Bateson(1904-1980) og Watzlawick(1923 -).

Spesialpedagogen Inger Ulleberg har gjeve ut ei bok om rettleiing, bygd på denne kommunikasjonsteorien. (Ulleberg, 2004). Bateson og Watzlawick sine idear har vore sentrale for meg gjennom dei siste 14 åra. I tillegg til min eigen integrerte kunnskap, vil eg i det følgjande bygge på Ulleberg si framstilling av desse ideane.

### ***”Det er umuleg å ikkje – kommunisere.”***

Denne setninga er henta frå Watzlawick m.fl. 1967. Den set fingeren på noko av det som gjer at ordet ”kommunikasjon” vert vanskeleg å avgrense. Sidan det er umuleg å ikkje-kommunisere, vil rettleiar i ein rettleiingssituasjon stå overfor ”handlingstvang” heile tida innafor den avtalte rettleiingstida. Ein kan ikkje la vere å handle. Uansett om rettleiaren snakkar eller ikkje snakkar, er passiv eller aktiv, vil det påverke det som skjer med gruppa eller i relasjonen mellom student og rettleiar.

Bateson brukar begrepa **digital og analog kommunikasjon**. Ordet ”digit” betyr teikn eller siffer, og Bateson brukar ordet digital om den eintydige kommunikasjonen – enkeltord, teikn og symbol. (Ulleberg 2004, s.58) Eksempel på analog kommunikasjon er kroppsspråk, gråt, latter, teikningar, musikk. Analog kommunikasjon er mangetydig, og blir difor tolka, ofte intuitivt og ordlaust.

### ***Komplementære og symmetriske relasjonar***

Det var Bateson som først lanserte begrepa *symmetrisk* og *komplementært* om menneskelege relasjonar. Slik han brukte omgrepa, var dei reint

deskriptive og hadde ikkje noko verdilada innhald. Det er ikkje slik at den eine typen relasjon er ynskjeleg, og den andre dårleg. Begge omgrepa beskriv relasjonar som er prega av gjensidig forsterkande mønster.

Det som er *symmetrisk*, er likt på begge sider. Ein symmetrisk relasjon er prega av likskap. Dette kan opplevast positivt: Eg tek ansvar og du tek ansvar. Den symmetriske relasjonen kan også utvikle seg til å bli prega av konkurranse, om å overgå kvarandre i å vere flink, arbeidsam, ha det travelt eller ha flest ting, o.s.v. *Komplementære* roller i ein relasjon utfyller kvarandre, er ulike, og til saman utgjer dei ein heilskap. Ein seljar bør ha ein kunde, ein lærar har elevar, ein som opptrer, treng publikum. Ein komplementær relasjon blir problematisk når prosessen forsterkar forskjellen. Eit foreldrepar der den eine har fått rolla som streng og den andre som mild, har tendens til å forsterke seg slik at skilnadene blir større enn begge ynskjer.

### ***”Kartet er ikkje terrenget”***

I ei verd av kommunikasjon forhold vi oss ikkje til fenomen direkte, men til *idear om fenomen*. Ideane våre handlar om korleis vi forstår røyndommen, korleis vi tolkar fenomen, situasjonar og samspel. Når mange nok har brukt eit kart lenge nok, har vi ein tendens til å tru at kartet *er* terrenget. Tenk berre på kva forhold vi har til papirsetlar! Dei er eit symbol for ein verdi som mange reknar på same måten, difor blir vi hysteriske viss vi har mista i elva den vesle papirlappen som det sto 1000 kr. på. Nokon som ikkje deler vår ide om slike papirlappar, vil ha svært vanskeleg for å forstå hysteriet.

At mitt syn på ein relasjon eller ein kommunikasjon er eit kart og ikkje ei absolutt sanning, gjer den ikkje mindre nyttig, mindre relevant, mindre opplevd eller djuptfølt. Men ved å rekne det som eit kart, er det opning for at andre kart også kan vere nyttige, relevante, opplevde og djuptføyte. *For meg er dette eit svært sentralt punkt i rettleiing.*

Ved å formidle ei slik grunnhaldning i rettleiing, vil det at rettleiar viser eigen praksis, alltid vere ein av fleire ”vegar til Rom”, basert på eit av fleire relevante kart over den situasjonen ein skulle handtere. På grunnlag av ulike kart kan ulike praksis vere god praksis, og ved å opne for ulike kart kan ein utvide repertoaret for å løyse ein vanskeleg situasjon.



### ***Om å observere og beskrive. Om nøytralitet***

I forlenginga av dette seier Bateson at all erfaring er subjektiv, all persepsjon er ei tolking. (Ulleberg 2004,s.19.) Dette betyr at alt vi observerer og beskriv, er observert og beskrive subjektivt. Det finst ikkje nokon nøytral observasjon. Sjølv eit foto eller eit videoopptak representerer ei utveljing som fotografen har gjort. Når vi beskriv ein situasjon eller ein relasjon, er det vårt bilde av den vi presenterer.

Difor vil eg ikkje som rettleiar vere så opptatt av om den som søker rettleiing, ”pyntar” på situasjonen som vedkomande tek med til rettleiing. Framstillinga er uansett ein subjektiv observasjon av ein situasjon som ein sjølv har vore involvert i. Slik historia framtrer, gjev den både eit bildeutsnitt av kva som hende, og informasjon om korleis personen vil framstille det som hende. I personen si framstilling ligg nerven i behovet for rettleiing.

### ***Bateson sine begrep: Hans kart***

Bateson var sjølv merksam på at dei omgrepa han brukte for å forstå og beskrive relasjonar og kommunikasjon, var hans kart over terrenget. Når eg i dette arbeidet har brukt såpass mykje plass til å ”brette ut” dette kartet, er det ikkje fordi eg trur dette er terrenget. Eg ser det heller som *eit svært nyttig kart* for å forstå og handtere kommunikasjon og relasjonar, også i rettleiing. Eg veit om andre nyttige kart, som har andre utsnitt og vektlegg andre sider.

Ved å klargjere kva eg meiner med desse begrepa frå Bateson og Watzlawick, håpar eg at begrepa er forståelege når eg brukar dei i det følgjande.

### **Rettleiaren som nysgjerrig- Per**

”For i Sandhed at kunne hjælpe en Anden, maa jeg forstaa mer end han – men dog først og fremst forstaa det han forstaaer. Naar jeg ikke gør det, da hjælper min Merviden ham slet ikke.”

Søren Kierkegaard – sitatet frå 1859 som desse setningane er henta frå, blir gjengjeve til det kjedsommelege, men misser likevel ikkje si kraft. Mange har peika på relevansen det har også for rettleiing, og det vil eg slutte meg til.

Eg opplever dette som eit av dei mest spennande momenta i yrket mitt: Å bruke nysgjerrigheita mi til å utforske den andre sitt kart. Korleis forstår den andre seg sjølv, relasjonane som vi snakkar om, situasjonane

som er vanskelege? Orda som den andre brukar, kva legg han/ho i dei? For meg er det eit viktig prinsipp å unngå å gjette, men spørje i staden.

I nysgjerrig-Per- rolla som rettleiar, gjev Handal & Lauvås (1999) oss eit nyttig omgrep for kartet til den som blir rettleia: begrepet praksisteori. Dei definerer praksisteori som ”*et stadig voksende ”nøsté” av elementer som baserer seg både på praksis og på det som med en annen betydning av ordet kalles teori, alt sammen integrert i et verdiperspektiv*”. (Handal & Lauvås, 1999, s.24)

I ein utdannings-situasjon vil dette ”*nøsté*” vere spesielt raskt veksande, og i ein god rettleiings-situasjon vil nøstet bli utsett for mykje rusking og dynamikk. Handal og Lauvås beskriv siktemålet med rettleiing som å utvikle studenten eller den profesjonelle sin praksisteori, utfordre den og gjere den mottakeleg for endring.

Eg tenkjer at slik praksisteori vert gjort greie for hos Handal og Lauvås, er det sensitive saker. Når ein rettleiar går i gang med å utforske denne saman med den som blir rettleia, er stor respekt heilt nødvendig. Den som vert rettleia, må kjenne at han/ho er blant venner. Nysgjerringheta som eg innleia dette avsnittet med, er mest å likne med barnet si, og minst med sladrekkjerringa si.

Ein treng å sjekke ut korleis den rettleia opplever utforskinga. Som nemnt, likar eg spørsmål betre enn gjetting. Sjølv om mine intensjonar for rettleiinga er dei aller beste, kan eg oppleve at den andre trekker rullegardina ned. Rettleiar må heile tida vere klar til å beklage, stoppe ein plan, gå tilbake, prøve ein annan veg. Det hjelper ikkje om mine prinsipp for rettleiing blir fylgde, dersom den som søker rettleiing, ikkje har nytte av det.

### **Rettleiar i å reflektere over eiga handling.**

I fylgje *handlings -og refleksjonsmodellen*, slik den er presentert av Handal og Lauvås (1999 og 2000 ), er siktemålet med rettleiinga å hjelpe den enkelte å finne den beste måten *for han eller henne* å utøve yrket sitt på. Målsetjinga er at den enkelte sin eigenart og verdiar, erfaringar og kunnskapar, saman med yrket sine kvalitetskrav og etikk, skal utvikle yrkesutøveren.

Orda *handling* og *refleksjon* krev ei forklaring. Dei handlingane det her er snakk om, er handlingane i sjølve yrkesutøvinga. Den som får rettleiing, tek med til rettleiinga framstillinga av handlingar ho eller han har utført i yrket sitt. Framstillinga kan ha form som skriftleg materiale, forteljing,

lyd- eller videoopptak. Rettleiaren inviterer så til refleksjon over det som skjedde.

Med *refleksjon* vert det her meint ein prosess som skjematisk kan delast i tre :

1. Ein hentar fram si framstilling av det som skjedde
2. Ein søker å kalle tilbake kjenslene hendinga skapte i ein
3. Ein revurderer opplevinga eller erfaringa

(Lauvås og Handal, 2000 )

Rettleiing etter denne modellen vert ofte mest verksam når rettleiingsgrunnlaget, handlinga det skal reflekterast over, er så konkret som muleg. Den enkelte si framstilling gjev uttrykk for hendinga slik han eller ho opplevde den, og det er der nerven for refleksjon ligg. For å vise tilbake til kapitlet om kommunikasjonsteori: Den som blir rettleia, presenterer sitt ”kart” over det som skjedde. I presentasjonen av dette kartet ligg både hendinga og bitar av personen sin praktiske yrketeori. Begge deler er spennande som grunnlag for refleksjon. Dei tre delene av prosessen gjev anledning til å stanse ved hendinga både kognitivt og emosjonelt, og ein søker å gje erfaringane mening. Slik kan erfaringane nyttast til ny læring.

I forlenginga av ein slik refleksjonsprosess kan det vere rom for tankar om det vidare arbeidet. Nokre gonger vil kanskje den som søker rettleiing, vere nøgd etter refleksjonsprosessen, og kjenne at ein ikkje kan dra nytte av noko meir. Andre gonger vil behovet for å planlegge det vidare arbeidet vere påtrengande, og rettleiinga må innehalde framtidstankar eller råd. For å skilje mellom den eine og den andre situasjonen, er det mest effektive som regel spørsmål til den som søker rettleiing: ”Kva treng du frå oss/meg no ? ”eller liknande avklaringar.

Eg ser nytte av handlings- og refleksjonsprosessen i dei typane rettleiing som eg avgrensar dette arbeidet til. Eg ser også meister/modell-lære som ein verdifull ressurs for å oppnå nokre av dei måla som ein søker å nå i handlings- og refleksjonsmodellen.

### **Kva meiner eg med meister / modellære?**

I rettleiingslitteraturen blir begrepa *meisterlære* og *modellære* nytta om kvarandre for å karakterisere ei retning innafor rettleiingsteori.

*Modelløring*, også kalla *observasjonslæring*, blir i ” Store norske leksikon” definert som:

*”Læring ved observasjon av andre (modeller) snarere enn ved direkte egenerfaring.(...) er noe mer enn imitasjon (etteraping) av den observerte adferden; observatøren lærer noe om adferden i forhold til situasjonen den inntreffer i.”*

Bandura (1986) peikar på at modell-læring er svært effektiv, for eksempel i form av sosial læring. Fleire faktorar må vere til stades for at modelløring kan foregå. Den som observerer må kunne fange opp stimuli frå modellen, observert åtferd må memorerast og må kunne utførast av observatøren, og det må vere tilstrekkeleg motivasjon for å utføre dei observerte handlingane. Den som observerer må sjå at modellen si åtferd får ynskjelege konsekvensar, dersom observasjonen skal føre til tilsvarende åtferd hos den som observerer.

Dersom ein overfører dette til rettleiing av helse/sosialarbeidarar, blir det klart at rettleiaren må vere i aksjon for at modelløring kan foregå. Den rettsøkande observerer rettleiaren medan han/ho er i yrkesrolla som skal lærast, eller, som nemnt ovanfor: Sjølv rettleiinga blir ein modelløringssituasjon. ”Ja, og” - historia som eg starta med, er eit godt eksempel på at dei nødvendige faktorane var til stades for at eg kunne lære ny åtferd ved modelløring. Min rettleiar sin vane vart lagt merke til av meg. Den vesle vrien frå ”men” til ”og” var både lett å hugse og lett å utføre. Og sidan eg kunne merke den positive verknaden dette hadde på meg sjølv i rettleiingstimane, vart motivasjonen høg for å gå bort og gjere likeeins.

*Meisterlære* assosierer eg lett med meister- og lærlingrollene i handverksyrka. Tømrarlærlingen fylgjer meisteren i byggearbeidet, observerer det han gjer, og blir rettleia av meisteren gjennom stadig større oppgåver. Kvaliteten blir i byrjinga sikra ved at lærlingen imiterer meisteren sitt arbeid, sidan det fins ein spesifikk mal for produktet. Etter kvart som lærlingen har integrert faget, kan han utvikle sin eigen måte å arbeide på.

For helse- og sosialarbeidarar er ikkje malen for produktet så klar. Reiskapa dreier seg mykje om eins eigen person, særleg i terapi, og såleis meiner eg det er viktig å starte utviklinga av eigen arbeidsmåte så tidleg som muleg. Markussen m.fl. (2003, s.35) omtalar meisterlæretradisjonen på ein måte som gjer at den blir svært relevant også for våre fag: *”Innenfor mesterlæretradisjonen ses kunnskap på den ene siden som noe som*

*bygges opp i interaksjon mellom individer og det arbeides ut fra at kunnskapen må skapes på nytt hos den enkelte elev gjennom at en selv prøver og trener på frdigheten gjennom praktiske øvelser.”*

Det undrar meg at slik meisterlære innafor rettleiing blir framstilt hos Lauvås og Handal (2000), blir det å lære av ein meister omtala som at den som får rettleiing skal *kopiere* meisteren:

*”Novisens oppdrag er klart definert, nemlig å utføre arbeidet så likt mesterens måte som overhodet mulig.”* (Handal & Lauvås 2000, s.63 )

Kaare Skagen (2000) stiller spørsmål ved den negative klangen som ordet modell-lære har fått i rettleiingslitteraturen. Han held fram at dersom rettleiaren ikkje skal kunne vise korleis ein sjølv utøver yrket sitt, vil viktig læringspotensiale gå tapt. Vidare peikar han på at modellæring knapt er mogleg i meininga kopiering. Den som observerer modellen/meisteren i aksjon, vel ut deler av det han ser, for å bruke dette i sin idé om eiga yrkesutøving. Skagen meiner at modellæring, når den blir forstått, får fram samspelet mellom gode forbilde, sjølvstende og læring.

Den same forfattaren tek i eit tidlegare arbeid (1997) tak i nettopp begrepa komplementær og symmetrisk relasjon. Han kritiserer handlings- og refleksjonsmodellen for å ”late som” relasjonen mellom rettleiar og den rettleia er symmetrisk, medan dei to rollene heilt klart er komplementære. Rettleiingssituasjonane kan godt ha sekvensar prega av symmetriske roller, men faren når det komplementære i rollene vert avvist, er at makt i relasjonen vert underkommunisert. Vidare peikar Skagen på at modellen fordrar ei tilbakehalden rettleiarrolle der rettleiaren legg band på seg sjølv som fagperson.

Eg ser Skagen sine synspunkt som spennande på bakgrunn av kommunikasjonsteorien som eg har lagt fram ovanfor. Dei bidreg til å avklare rollene og reinske lufta. Kan eit reindyrka forsøk på å ikkje vere modell, bli ei tvangstrøye både for rettleiar og den som blir rettleia?

Slik Inger Ulleberg legg fram sin rettleiarpraksis bygd på Batesons kommunikasjonsteori, legg ho på ingen måte opp til at dei som vert rettleia, skal kopiere rettleiaren. Ho legg vekt på at det er ulike måtar å forstå eit problem på, det er ulike måtar å løyse det på, og rettleingsgruppa si form gjev høve til å tilby ulike tilnermingsmåtar utan at ein skal bli definert som rett og dei andre som feil. Samtidig er ho ikkje redd for at rettleiaren skal vise eksempel i rettleiingsgruppa der ho viser seg

som meister, og kan vere modell for korleis deltakarane kan løyse sine forhold til brukarar/klientar/pasientar.

Svært sentralt i hennar tilnæringsmåte er å vere open om det som oppstår i rettleiingsgruppa, vere nysgjerrig på den enkelte si forståing av det problemet som han/ho legg fram, og søkje å få konkrete eksempel heller enn generelle problemstillingar. Dette er svært nyttige prinsipp for sjølve rettleiinga. I tillegg har det overføringsverdi til terapisisuasjonen som blir teken opp i rettleiinga. At rettleiaren legg vekt på dette i rettleiinga, blir modell for kva som kan vere viktig å legge vekt på i terapien.

Rettleiaren er ikkje redd for å vere ”ein meister å lære av” i rettleiings-situasjonen, men er såpass gjennomsyra av at ”dette er ein av fleire vegar”, at deltakarane i gruppa kan kjenne fridommen til å benytte seg av det eller ikkje.

### ***Meisterlære for refleksjon over eige arbeid, bygt på kommunikasjonsteori, og i ulike rettleiings-situasjonar***

Eg vil i det fylgjande antyde korleis eg tenkjer meg ein rettleiingspraksis bygd på kommunikasjonsteori, som nyttar seg av meisterlære, og som tek opp i seg handlings- og refleksjonstenkning.

Dersom vi ser på dei tre rettleiings-situasjonane som eg avgrensar dette arbeidet til, vil *studenten i grunnutdanning* med sin rettleiar, utgjere dei mest komplementære rollene ytre sett. Sidan eg også har definert yrkes-settingen til å dreie seg om samtaleterapi, har eg her stor tru på modellering ved at studenten ser rettleiaren i aksjon. Det viktige er at rettleiaren formidlar ei ”fleire kart og fleire vegar er mulege” – haldning. Rettleiar legg vekt på studenten si fridom til å plukke element frå denne måten å gjere det på, adoptere det heile, eller avvise alt som ”ikkje min stil”. Dersom arbeidssituasjonen tillet at studenten kan sjå fleire terapeutar i aksjon, vil modelleringa kunne vere endå meir fruktbar. Studenten kan då sjå fleire eksempel på personleg stil, og i tillegg forhåpentlegvis fleire eksempel på fagleg tilnærming.

Slik modellering står etter mi meining ikkje i motsetnad til handlings- og refleksjonsrettleiing slik eg har framstilt det ovanfor. Når grunnutdanningsstudenten sitt eige arbeid står i fokus, ser eg det som rettleiaren si oppgåve å leite etter terapeuten i studenten, utforske kart, og sjå kvar ein finn både praksisteori og handling som vil vere nyttig som terapeut.

Det same tenkjer eg i høve studenten som *vidareutdannar seg innafor terapi*. Her trur eg at handlings- og refleksjonsrettleiing på studenten sitt eige arbeid vert endå meir sentralt. Sidan utdanninga no dreier seg om terapi, vil den praktiske yrkesteorien ligge nærare opp til praksisen det gjeld. Som før nemnt, er sjølve rettleiingssamtalen ein god arena for modell-læring. Rettleiing har mange element som liknar på terapi. Det rettleiar gjer i forhold til studenten eller gruppa, kan plukkast opp eller forkastast av studentane, jamfør ”Ja, og” – historia som eg starta med.

Både grunnutdanningsstudenten og terapistudenten er enkeltindivid, rettleiaren må søkje å ”forstaa det han forstaar”. Det vil difor vere viktig å spørje seg fram for å finne den gode vektlegginga for *kvar enkelt* student, mellom modellæring og refleksjon over eiga handling, og mellom komplementær og symmetrisk kommunikasjon i rettleiar-forholdet.

Den tredje rettleiarsituasjonen, *kollegarettleiing*, er nok den av dei tre som er mest symmetrisk mellom rettleiar og den/dei som skal rettleiast., med dei fordeler og ulemper som det kan medføre. Inger Ulleberg beskriv rettleiingsgrupper som vart lite nyttige fordi medlemmene og rettleiar overgjekk kvarandre i kloke standpunkt, der uferdige tankar ikkje fekk nokon plass. Det er då rettleiaren må ta eit steg til sides, seie noko dumt, eller på annan måte søkje å endre den kommunikasjonen dei har køyrt seg fast i.

I kollegarettleiing ser eg også for meg meisterlæring etter Handal og Lauvås(2000) si forklaring av ordet, der kopiering er eit element. Som erfaren terapeut er ein av og til interessert i å utvide repertoaret sitt. Dersom ein bestemmer seg for å lære ein ny metode av ein meister, kan det vere nyttig å først kopiere meisteren for å få metoden under huden. Deretter kan ein gje metoden sin personlege stil.

## Konklusjon

I framstillinga ovanfor har eg prøvd å drøfte ulike problemstillingar knytt til rettleiarrolla, avgrensa til yrkesfagleg rettleiing av helse- og sosialarbeidarar i ein yrkessetting av samtaleterapi.

Eg har drøfta rettleiar si rolle som ”utforskar” saman med den rettleia for å bli merksam på vedkomande sin praktiske yrkesteori. Vidare har eg drøfta rolla som rettleiar i å reflektere over eiga handling. Innafor denne rettleiingstradisjonen ser eg at den rettsøkande har god anledning til å finne terapeuten i seg. Eg ser det ikkje som gunstig at rettleiar strevar for å halde tilbake sin eigen yrkespraksis. Denne er ein ressurs i rettleiinga,

som eit av fleire eksempel på god praksis. Etter mitt syn kan rettleiar nytte handlings- og refleksjonsmodellen kombinert med med å vere rollemodell, dersom rettleiar gjennomgåande formidlar haldninga at ulike ”kart” over situasjonar er gyldige, og fleire ulike former for praksis kan vere nyttige.

Følgjeleg har eg sett på ulike sider ved rettleiar som meister og modell. Konklusjonen min er at det er umuleg å ikkje opptre som modell i rettleiingssituasjonane over, sidan rettleiar si rolle i sjølve rettleiingssamtalene liknar såpass mykje på terapeuten si rolle i terapisaamtaler, og at rettleiar i rettleiarsituasjonen stadig har handlingstvangen over seg. Eg ser heller ikkje dette som ei ulukke, men meiner at overføringsverdien for den/dei som blir rettleia, er eit gode.

Endeleg har eg sett på relasjonen mellom rettleiar og den/dei som blir rettleia, i termar av symmetrisk eller komplementær relasjon. Det vesentlege her er at rettleiar passar seg for å uttrykkje relasjonen annleis digitalt enn dei analoge uttrykka viser at den er. Relasjonen vil gjerne ha eit meir komplementært preg di ferskare den rettleia er i faget. Rettleiaren har ansvar for å snakke ope med den rettleia i spørsmålet om balansen mellom symmetrisk og komplementær relasjon.

Eg vil avslutte som eg byrja, med ei sjølvopplevd historie:

*Fram til yngste sonen min var 5 år, teikna han praktisk tala ikkje figurativt.*

*Han viste heller ikkje den store interessa for å drive med nonfigurativ kunst – krusedullane hans var mest eit uttrykk for at ”dette var aktiviteten i barnehagen i dag”. Då han var 5 år, fekk han ein førskulelærer med store kunnskapar om bilar, og stort talent i å teikne bilar. Han teikna for borna i barnehagen. Etter få veker hadde meisterlæringa gjort sin verknad. Son min teikna. Som venta utgjorde repertoaret første halvåret mest detaljerte teikningar av bilar. Men han hadde knekt koden. Han hadde lært å feste til papiret det han såg, og overføringsverdien til verda utanfor bilane viste seg snart.*



## Litteraturliste

- Aschehoug og Gyldendals Store Norske Leksikon, 4.utgave, 2005-07
- Bandura, Albert (1986): Social foundations of thought & action. A social cognitive theory. New Jersey: Prentice-Hall
- Handal, Gunnar og Lauvås, Per (1999): På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere. Cappelen akademisk forlag, Oslo
- Lauvås, Per og Handal, Gunnar (2000): Veiledning og praktisk yrkesteori  
Cappelen akademisk forlag, Oslo
- Markussen, Eifred m.fl. (2003): Høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging.  
NIFU Rapport, 5
- Skagen, Kaare (1997): Norsk veiledningstradisjon i lærerutdanning: analyse og kritikk. I Skagen, Kaare (red): Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning. Fagbokforlaget
- Skagen, Kaare (2000): Modelløring og veiledning. I Skagen, Kaare (red):  
Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning Fagbokforlaget
- Ulleberg, Inger (2004): Kommunikasjon og veiledning. Universitetsforlaget, Oslo
- Watzlawick, Paul m.fl. (1967): Pragmatics of human communication. W.W.Norton & Company, New York

# Støttegruppe for lærarar som møter barn og unge i sorg og krise.

*Elna Austrheim*

*Elna Austrheim er lærar ved Halbrend skule i Fjord, med kurs i kollegabasert rettleiing. Ho er medlem i støttegruppa for lærarar som møter born og ungdom i sorg og krise ved skulen. Har undervist på ulike opplærings-tiltak om born i sorg i regi av Kreftforeningen, og har lang erfaring frå Foreldrekontakttjenesten (FKT) i Støtteforeningen for kreftsyke barn.*

Mange lærarar gjer mykje godt og viktig arbeid for elevar som er i ein vanskeleg livssituasjon. Samtidig veit vi om ungdom og vaksne som kan fortelje om fråver av støtte og hjelp frå skulen si side då dei som born opplevde at mor, far eller sysken vart sjuke og døydde, og lærarar som har opplevd å kjenne seg åleine i ein vanskeleg situasjon der ein var i sorg og krise.

Artikkelen presenterer korleis støttegruppa for lærarar ved Halbrend skule arbeider. Skulen har vel 400 elevar frå 10 til 16 år og om lag 50 tilsette. Gruppa vart oppretta i 2002, og skal fungere som ei ressursgruppe i skulen og som kollegastøtte i konkrete situasjonar der elevar opplever sorg og krise. Støttegruppa arbeider både på organisasjonsnivå og med støtte, rådgjeving og hjelp til kollegaer i konkrete saker. Effekten av arbeidet og kvaliteten i det vi gjer blir etter vår vurdering best når vi arbeider slik, og desse to nivåa er nært samanknytte. Artikkelen legg mest vekt på den sistnemnde funksjonen.

## Bakgrunn for å starte ei støttegruppe for lærarar

Fleire lærarar ved Halbrend skule har opp gjennom åra stått i situasjonar der elevar har opplevd sorg og krise. På slutten av 1990-talet fekk nokre av oss i kollegiet vere med på fleire kurs om emnet, mellom anna gjennom Kreftforeningen. Kreftforeningen har dei siste åra hatt Barn i sorg og krise og Barn som pårørande som satsingsområde. Ein del av denne satsinga har vore i form av kurstilbod til lærarar. I etterkant refererte vi frå kursa for resten av kollegiet. Vi synte også filmar som er laga som ein del av Kreftforeningen si satsing. Desse tek opp tema om sjukdom og krise i eigen familie, og fokuserer på barnets perspektiv, til dømes filmen "Jeg har ikke gjort lekse i dag, min mor fikk kreft i går.." (Den norske Kreftforening 2000). Etter desse kursa fekk vi ideen om å skipe ei støttegruppe eller ressursgruppe for lærarkollegiet. Skulen hadde

frå før ein plan for sorgarbeid, ”Halbrend skule i møte med elevar som sorgjer”.

Samstundes som støttegruppa vart danna kom ein av lærarane ved skulen og medlem av støttegruppa, med i ei arbeidsgruppe sett ned av Krefthoreningen. Arbeidsgruppa skulle utarbeide handlingsplanen ”Barn og ungdom i sorg og krise. Lærerveiledning”.

### **Støttegruppa – eit av fleire tiltak**

Når skulen har elevar i sorg og krise er det eit ansvar for heile skulen. Det skal ikkje vere den einskilde lærar sitt ansvar åleine. Organisering av støtte og hjelp må ha forankring i heile lærarstaben og i leiinga ved skulen. Medlemer i støttegruppa er to lærarar, miljøarbeidar og helse-søster. Ein frå leiinga ved skulen er og ofte med, særleg på dei fyrste møta når ein ny situasjon kjem opp. Støttegruppa sin plass og funksjon er formalisert i skulen sine plandokument. Det same er andre tiltak knytt til dette temaet

Skulen har også utarbeidd meir detaljerte planar til bruk når ein elev vert alvorleg sjuk, når ein elev dør, når sysken, mor eller far vert alvorleg sjuk og dør, eller plutselige dødsfall/ulukker. I dette planarbeidet har vi også hatt kontakt med andre skular som hadde utarbeidd slike planar.

På foreldremøte vert det med jamne mellomrom gjeve informasjon om handlingsplanane som skulen har og om at skulen må få vite om endringar i eleven sin livssituasjon for å kunne hjelpe. Mange lærarar har også fylgjande med på innkallinga til konferansetime: *”Før å gjere skulekvardagen best mogeleg for eleven er det viktig at lærar får informasjon frå foreldre/foresette når det skjer endringar i eleven sin livssituasjon. Som døme på dette kan vi nemne: Sjukedom (fysisk/psykisk), samlivsbrot, dødsfall i nær familie og rusproblematikk.”*

### **Støttegruppa sitt arbeid i situasjonar der barn og unge opplever sorg og krise**

Kven som tek initiativ til at gruppa skal møtast, varierer. Som regel er det støttegruppa som tek initiativ til møte, og inviterer kontaktlæraren til den aktuelle eleven med. Det kan vere fleire årsaker til at læraren sjølv ikkje alltid kjem til støttegruppa og bed om eit møte når dei har ein elev i sorg eller krise. Det tek litt tid før ei slik gruppe er innarbeidd i skulesystemet og lærarar står rett som det er oppe i ulike elevsituasjonar som dei må ordne opp i. Nokre lærarar har også sjølv erfaringar på dette området frå tidlegare og tek tak i situasjonen på eiga hand. Leiinga

tek også kontakt med støttegruppa i saker der dei meiner vi kan vere til hjelp. Det kan vere fleire sysken på same skule som er involverte når elevar kjem i krise og difor er det ofte fleire lærarar som har behov for å møte i gruppa.

Mål og arbeidsmåtar i støttegruppa Det overordna målet med støttegruppa er *”At elevar i spesielle krisesituasjonar vert sett og ivaretekne”*. Støttegruppa skal fungere som ei ressursgruppe i skulen og som kollegastøtte i konkrete problemstillingar eller kriser. Gruppa er såleis ei indirekte støtte til eleven.

Støttegruppa er open for innspel frå administrasjonen, lærarar og assistentar om problemstillingar vi kan arbeide med. I saker der støttegruppa vert kontakta informerer vi leiinga. Dette er viktig av fleire grunnar, mellom anna for å sikre at viktig informasjon kjem fram til dei som treng å vite, dei som skal ha med eleven å gjere, til dømes vikarar.

Støttegruppa har også samarbeid med foreldrearbeidsutvalet (FAU) ved skulen. ”Kven kan hjelpe?” var tittelen på eit foreldremøte som FAU og leiingane ved Halbrend- og Flatene skule, Kreftforeningen og støttegruppa arrangerte. Flatene skule har 1.–4. klasse og er naboskulen til Halbrend.

### ***Type situasjonar som støttegruppa har arbeidd med***

Støttegruppa har hatt møte om ulike situasjonar. Dette er dei type situasjonar vi har arbeidd mest med:

- Foreldre til elevar har blitt alvorleg sjuke
- Foreldre har døydd
- Elev har vorte alvorleg sjuk
- Elev har døydd
- Sysken til elev har døydd
- Lærar ved skulen har vorte alvorleg sjuk
- Lærar har døydd

Den situasjonen vi oftast har opplevd, er elevar med alvorleg sjuke foreldre.

### ***Innhald i møta saman med lærarar som har ein elev i sorg og krise***

Når ein lærar har ein elev som opplever sorg og krise kan det vere mange spørsmål han stiller seg: Korleis kan eg hjelpe? Kva vert forventa av meg som lærar i denne situasjonen? Mange lærarar er redde for å

trengje seg på når ein familie er i krise. Dei fleste familiar opplever derimot at det er godt at læraren tek kontakt.

Støttegruppa kan vere støtte og samtalepartnar for kollega, syne til litteratur, ta ansvar for å informere kollegiet om skulen sin tiltaksplan og generelt vere hjelp for kollegaer i oppfylging av elevar. Dette er sjølvsgagt avhengig av situasjonen rundt barnet eller ungdommen.

Eg vil no gå inn på nokre moment som er aktuelle i fleire av situasjonane. I det fyrste møtet er også ein frå leiinga med, det vil seie rektor eller ein av inspektørane. Dei kan og vere med i seinare møter. Dersom det er fleire sysken på same skule er alle kontaktlærarane med på same møtet. Lærar fortel om situasjonen eleven står i nett no. Informasjon som lærar og eventuelt skuleleiinga har, kjem fram. Lærar får også fortelje om eigne reaksjonar og kjensler i den grad han ynskjer det. Fylgjande spørsmål er ofte viktige for lærar å få avklara tidleg:

- **Korleis kontakte familien?**

Til dømes telefonkontakt og/eller vitje heimen?

- **Korleis kan skulen vere til hjelp?:**

Aktuelle tilbod kan vere å tilby hjelp med lekser, eller gje eleven leksefri ein periode. Det kan også vere aktuelt å få ekstra lærarressurs i klasserommet ein periode så kontaktlærar kan få tid til eleven. Vere observant på eleven i friminutta.

- **Korleis ta initiativ overfor eleven?**

Dette er også viktig å samtale om tidleg. Eleven må få vite at du som lærar veit om situasjonen. Det kan vere bra å avtale ei elev-lærarsamtale innan kort tid.

Støttegruppa viser til skulen sin handlingsplan og lærarrettleiinga ”Born og ungdom i sorg og krise”, som Kreftforeningen har utarbeidd. Der står det mellom anna under punktet *Elev-lærarsamtalen*: ”Her kan eleven få fortelle det han/hun ønsker å formidle. Mange barn vil helst unngå å snakke om det som er vanskelig. Akseptar dette, men si til barna det du ser når de ikke vil snakke. Jeg ser at du helst ikke vil snakke om dette nå. Jeg skjønner at det er vanskelig for deg nå, men jeg vil gjerne være til støtte for deg hvis jeg kan”.

Dette kan vere eit vanskeleg, men viktig punkt fordi gode samtaler med born i sorg og krise ikkje alltid er så lett. Difor er det viktig at eleven opplever og forstår at lærar er tilgjengeleg for han, kjenner at lærar set av tid, bryr seg om og vil barnet/ungdommen sitt beste. Like viktig som å tilby samtaler er å avklare med eleven om når ein ikkje skal snakke om

det. For mange born i sorg og krise vil skulen vere ein fristad der dei ikkje ynskjer å bli minna om det som er vanskeleg.

For mange lærarar kan det vere vanskeleg å vite om det skal informerast i klassen til eleven, kor mykje og korleis. For lærar er dette ofte godt å drøfte saman med støttegruppa og ein frå leiinga. Foreldre må godkjenne informasjon som skal gjevast til dei andre elevane i klassen. Eleven sjølv må og ynskje at slik informasjon skal gjevast.

Nokre gonger informerer eleven sjølv sine næraste vener om situasjonen. Andre gonger kan det vere det beste at heile klassen har same informasjon. Når ein elev opplever vanskelege livssituasjonar, kjenner dei seg ofte einsame. Ved å informere medelevane om det som har hendt, kan det gje han/henne alliansar i klassen og auke den sosiale støtta. Målet med slik informasjon er å gjere eleven sin skulekvardag betre.

Læraren kan også ha bruk for råd og støtte når det gjeld klasseromsamtalen. Klasseromsamtale vil seie ein samtale med heile klassen. Korleis denne bør gjennomførast vil vere avhengig av alder til eleven og den konkrete situasjonen. Klasserommet er eleven sin arena når ein elev sin situasjon skal takast opp, og eleven skal ha regien og kontrollen med det som skal skje. Det er ofte kontaktlærar som kjenner klassen best og såleis ofte vil ha denne samtalen. Men kontaktlærar kan og ha med andre lærarar som kjenner klassen, eller andre, som helsesøster, rektor eller inspektør. Handlingsplanen har konkrete framlegg til klasseromsamtalen.

Ved død og gravferd kan fylgjande vere nødvendig å drøfte: Vitjing i heimen, blomar og teikningar heim frå klassen til eleven, kven skal gå i gravferda, brev til heimen til klassekameratar, minnestund på skulen når elev døyr eller når kollega døyr.

I nokre situasjonar kan både lærar og støttegruppa sjå det som nødvendig å ta kontakt med andre instansar som til dømes Pedagogisk psykologisk tenestekontor, Barne- og ungdomspsykiatrisk teneste, Krefthforeningen eller andre. Helsesøster eller miljøarbeidar kan og tilby samtale og hjelp til eleven åleine.

### ***Oppfylging over tid***

Lærar som har ein elev i sorg og krise vil gjerne ha ynskje eller behov for fleire oppfylgingsmøte i støttegruppa. Sorg er ein prosess som tek lang tid. Det kan vere lett å gløyme i ein travel skulekvardag. Barnet eller

ungdomen i sorg må leve med tapet, og langsamt tilpasse seg eit liv utan den dei har mist. Etterkvart som barnet vert eldre kan tapet på nytt kjennast svært tungt.

Støttegruppa innbyr lærarane til eit møte før jul kvart år. Feriar, fødselsdagar og høgtider som jul, påske og 17. mai kan vere ekstra sorgtunge og vanskelege for born og unge som har mist ein av sine næraste. ”*Godt de minner oss på det*”. Slik uttrykte ein lærar seg då vi inviterte til møte midt i ”julestria” i fjor.

## **Lærarane si evaluering av rådgjeving og hjelp frå støttegruppa**

Dei fleste lærarane som har vore med på møter i støttegruppa gjev uttrykk for at det er viktig og nyttig i arbeidet med eleven vidare. Lærarar har uttrykt at dei har fått hjelp til å få oversikt over situasjonen, konkret hjelp på kva som kan eller skal gjerast overfor eleven, heimen og medelevar og klassen. Nokre har også gjeve uttrykk for at det er godt å kunne reflektere, spørje og snakka saman om situasjonar som alltid vil vere vanskelege i ein skulekvardag. Vi trur at arbeidet i støttegruppa kan vere ei hjelp for lærarane til å bli bevisstgjorte elevane sine behov i sorg og krisesituasjonar. I nokre høve kan òg gruppa formidle viktig kunnskap om slike situasjonar. Men framfor alt er det viktig at støttegruppa kan gje lærarane større personleg og fagleg tryggleik i forhold til elevar og familiar i sorg og krise.

## **Kjelder**

Dyregrov, Atle (2006): *Sorg hos barn. En håndbok for voksne* Bergen : Fagbokforlaget

Værholm, Randi (2004): *Barn og ungdom i sorg og krise. Lærerveiledning*. Rapport frå Kreftforeningen nr. 4/2004, Oslo: Kreftforeningen

Grønsdal, Eli Gunnvor og Sellevold, Tone Gjelsvik (2006): *Min far er på video – når noen i familien er syk av kreft*. Oslo: Kreftforeningen/Informatica (DVD)

Grønsdal, Eli Gunnvor og Værholm, Randi (2004): *Han vil alltid være i hjertet mitt. Når foreldre dør av kreft*. (DVD)

Kreftforeningen (2000): *Jeg har ikke gjort lekseene i dag, min mor fikk kreft i går... - Når mor eller far får kreft*. Bergen: Den norske kreftforening; Informatica (VHS)

# Små spirer trenger også vann

## Gruppeveiledning med unge frivillige medarbeidere som målgruppe

*Ruth Ingrid Ulstein Bøe*

*Ruth Ingrid Ulstein Bøe er sosionom/diakon med videreutdanningen "Rettleiing som leiingsverktøy" ved HSF i 2005/06 1 og med bl.a. erfaring fra rusbehandling og fra abortrådgivning. For tiden bor og arbeider hun i Aserbajdsjan, der hun administrerer et lederutviklingsprogram.*

### Innledning

Tenker vi for snevert om hvilke rammer veiledning kan utfolde seg innenfor? Denne artikkelen retter søkelyset mot frivillige organisasjoner, og mer spesifikt unge frivillige medarbeidere. Utgangspunktet er et gruppeveiledningsprosjekt i forbindelse med studiet "Rettleiing som leiingsverktøy". Jeg oppdaget en slående mangel på litteratur som knyttet veiledning og lederutvikling til frivillig sektor. Her burde det ligge et marked for engasjerte veiledere!

I arbeidslivet har man en eller flere definerte roller å fylle. Som frivillig medarbeider i en ideell organisasjon kan roller og rammer mange ganger virke uklare. Man tar på seg et verv eller en oppgave, men vet ikke helt hva som forventes. Noen ganger kan det nok føles som man gir og gir uten å få noe igjen. Unge mennesker som starter på en lovende karriere i en organisasjon, kan risikere å brenne seg ut hvis de ikke får den oppfølgingen de trenger. Jeg startet dette prosjektet ut fra en hypotese om at de frivillige medarbeiderne blir sittende vel mye alene på hver sin tue, og at de trenger sammenhenger der de kan oppleve at de er flere i samme båt. For å kunne utvikle sine evner og bli gode og varige bidragsyttere, trenger også slike ildsjeler rom for ettertanke og bearbeiding av erfaringer.

De stikkordene som dannet utgangspunkt for mitt prosjekt, var *veiledning til ungdom innenfor rammene av en frivillig organisasjon*. Det spørsmålet jeg ønsker å belyse gjennom denne artikkelen er: "Hvordan kan en barne- og ungdomsorganisasjon bruke gruppeveiledning som et ledd i utviklingen av unge, frivillige **ledere** og formidlere?" Jeg vil forsøke å

---

<sup>1</sup> Artikkelen er en bearbeiding av prosjektarbeid gjennomført i studiet.



utdype begrepet: frivillige organisasjoner og se litt på behovet for lederutvikling. Så vil jeg vise noen særtrekk ved ungdom som målgruppe. Videre vil jeg presentere noen inntrykk fra prosjektet, men uten å gå i detalj på metodikken. Til slutt vil jeg komme med noen refleksjoner rundt hvor vidt gruppeveiledning kan egne seg for denne målgruppa.

## **Frivillige organisasjoner – Hva er spesielt med dem?**

La oss først se på noen kjennetegn ved frivillige organisasjoner. Finnes det noe som skiller frivillige organisasjoner fra arbeidslivet?

En frivillig organisasjon må oppfylle de samme kravene til struktur, målrettethet og samarbeid som en hvilken som helst annen organisasjon. På 1980-tallet fikk vi begrepet *den tredje sektor* som betegnelse på de frivillige organisasjonene. Denne sektoren domineres av ” private, frivillige organisasjoner drevet på fellesskapeleg, ikke-offentlig basis, gjerne med allmennyttig eller ideelt formål ”. (Jfr.NOU 1988:17)

En *frivillig* eller en *frivillig medarbeider* skiller seg fra en lønnet medarbeider ved at arbeidsinnsatsen foregår utenfor rammene av et formalisert ansettelsesforhold.. (Jfr. Ulstein 1988). Frivillige medarbeidere er avgjørende for eksistensen av slike organisasjoner. Samtidig representerer frivillige organisasjoner en ressurs for sine medarbeidere, fordi disse kan få mulighet til å bruke langt flere av sine evner, interesser, kunnskaper og erfaringer enn de vanligvis kan i et stadig mer spesialisert arbeidsliv. For å kunne rekruttere frivillige, må organisasjonene holde fokus på hva som motiverer til frivillig innsats. Ledelsen har nemlig få incentiver og sanksjonsmuligheter til rådighet. Hvis en frivillig medarbeider går trøtt, finnes det vanligvis ingen kontrakt og ingen formelle forpliktelser som binder ham eller henne til organisasjonen. (jfr. Ulstein 1998 s.71).

Det som driver folk til å stille opp på fritida, er altså ikke økonomisk utbytte i form av lønn. For de fleste handler det om å gi sin tilslutning til en idè eller et formål, en god sak. Noe kan også tyde på at frivillig engasjement handler om å få dekket noen grunnleggende behov. Det vi engasjerer oss i på fritida er vanligvis noe vi har glede av. Noe vi brenner for. Michael Argyle trekker fram *sosial samhandling* og *kameratskap* som viktige motivasjonsfaktorer. I tillegg nevner han noen andre faktorer som har med *selvrealisering* å gjøre. Blant annet kan medlemskap og aktiv deltakelse i organisasjoner gi en bedring i sosiale ferdigheter og en følelse av kontroll og mestring. Slik sett er styrket selvfølelse også en

viktig motiverende faktor for frivillig engasjement. (jfr. Argyle 1996:87 i Ulstein s 77).

Som en foreløpig konklusjon kan vi si at *motivasjon* er et viktig stikkord for deltakelse i frivillige organisasjoner, og det som i særlig grad motiverer til innsats er selve saken eller formålet, samværet med likesinnede og mulighetene for selvrealisering og personlig vekst. Motivasjonen kan opprettholdes ved å legge til rette for gode arbeidsforhold, gi positiv oppmerksomhet og sørge for givende sosialt samvær.

### **Lederutvikling i frivillige organisasjoner**

En definisjon på ledelse som rommer de viktigste av de kjennetegnene som går igjen i mange av definisjonene, er at *ledelse dreier seg om en prosess der en organisert gruppe blir påvirket i retning av å nå sine mål* (Hughes/Ginnet /Curpy 1999 i Einarsen og Skogstad 2002 s 17). Også en frivillig organisasjon trenger et godt fungerende lederskap. Dette lederskapet består som oftest av en eller flere ansatte ledere, et valgt lederskap i form av et styre og en skare av frivillige ledere med mer eller mindre selvstendig ansvar.

De frivillige organisasjonene spiller en viktig rolle som uformelle lederskoler og frivillig arbeid bidrar igjen til lederskoleringen i samfunnet. - Først og fremst fordi så mange får mulighet til å skaffe seg allsidig praktisk ledererfaring. Noe av det som er spesielt i frivillig arbeid, er at alle kan være ledere, i den forstand at alle kan få oppgaver som de har et selvstendig ansvar for å utføre. For at lederoppgavene skal gi mening, må de inngå i en større og forståelig sammenheng, og oppgaven må oppleves som betydningsfull. Det må gis rom for sjølvstendighet, og det må gis tilbakemelding. Det snakkes om lederkrise i frivillige organisasjoner, og dette er noe som må tas på alvor. Denne krisen kan ha sammenheng med at det er uklare rolleforventninger i frivillig arbeid. Det er også en tendens til at lederne jobber og sliter så lenge det går, men får lite igjen for det (Ulstein 1998 s 225).

Frivillige ledere må tas vare på. De trenger meningsfylte oppgaver og tilbakemelding. De må få anledning til å utvikle kompetansen sin, og dette skjer først og fremst gjennom samtale. Ledelse i frivillige organisasjoner utøves ofte gjennom *teamarbeid*, i styrer og komitèer. Samspill i grupper er derfor en kjent arbeidsform i organisasjonslivet (Ulstein 1998 s 226). - Et interessant poeng, sett fra et gruppeveiledningssynspunkt!

## Ungdom – Hvem er de og hva vil de?

Et lite blikk på denne overskriften kan gi signaler om avstand: Det er noe der som jeg som voksen ikke blir helt klok på. Noe vinglete og uferdig på en måte. Siden 1950-tallet har det vært en tendens til å se på ungdomstiden som en spesiell og avgrenset fase i livet, der det å ”finne seg selv” så å si er hovedoppgaven. (Gullestad 1996 s 224 i Aagre 2003 s 27). Uttrykket ”finne seg selv” minner om Erik H. Eriksons teorier om de utviklingsoppgavene som må løses på hvert alderstrinn, der begrepsparet *identitet versus identitetsforvirring* er ungdomsårenes store utviklingsprosjekt. Den ”dyden” som utvikles i ungdomsårene er i følge Erikson *sambørighet med andre*.

Jeg vil nevne et par teoretikere til, som har hatt fokus på ungdom. Anthony Giddens (1938- ) snakker om begrepet *refleksivitet*, og tenker med det på noe annet enn det å reflektere eller tenke. Refleksivitet handler om å se seg selv utenfra, å betrakte sine egne handlinger, sin egen tenkning og sine egne relasjoner (Aagre 2003 s 45-46). Hvis vi skal forstå ungdom, må vi dessuten fokusere både på de endringene som skjer med de unge selv og det som skjer rundt dem. Deres fortelling om seg selv kombinert med andres oppfatninger av dem, er iflg. Giddens det som skaper deres selvidentitet.

En annen teoretiker som kan hjelpe oss å forstå ungdommen bedre, er Paul Willis (1945- ). Han lanserer begrepet *symbolske kreativitet*, og tenker med det på de unges mangfoldige måter å være sammen på og deres evne til å skape mening i de fysiske omgivelsene og gjennom sosiale handlinger (Aagre 2003 s 50). I den vestlige verden formes ungdom i stor grad av det meningsarbeidet de legger ned i de kodene og symbolene de omgir seg med. Slike koder kan for eksempel være klesstil, bruk av musikk og fjernsynsprogrammer, måten de dekorerer rommene sine på etc. Dette aktive symbolske arbeidet bidrar til å forme deres selvbevissthet og blir som et ”jordsmonn” som deres videre livsmuligheter vokser ut fra (Aagre 2003 s 51).

Aagre reiser spørsmålet om hvor vidt vi kan snakke om *en* ungdomskultur. Han svarer med at vi kan snakke om flere ungdomskulturer, og det finnes flere måter å dele dem inn på. Sentralt i denne sammenhengen er at ungdom kan ha ulik grad av tilpasning til det Aagre kaller *allmennkulturen*: De ungdommene som har en allmennkulturell orientering, orienterer seg i større eller mindre grad mot en kultur som de deler med etablerte voksne, og som er i tråd med både storsamfunnets og lokalsamfunnets sosialiseringsoppgave overfor de

unge (jfr. Aagre 2003 s 127). De frivillige organisasjonene er en viktig bærebjelke i allmennkulturen. For ungdom skaper foreningslivet samlet en bred vifte av muligheter for at barn og ungdom skal kunne bruke seg selv og sine evner, og ikke minst bli kjent med seg selv og sine kroppslige, sosiale og intellektuelle evner på forskjellige områder (Aagre 2003 s 62).

Kulturelle strømninger er med på å danne rammevilkår for frivillig arbeid. Og ungdommene er ofte de som først plukker opp nye trender. Når det innenfor de frivillige organisasjonene har vokst fram egne mer eller mindre selvstendige organisasjoner for barn og unge, kan det nettopp ha sammenheng med framveksten av en egen ungdomskultur på 1950-tallet. Ungdom som engasjerer seg i frivillige organisasjoner framstår ofte som ressurssterke. Kanskje har Hegna rett i sin påstand om at det er en overvekt i organisasjonene av ungdom fra velstående familier som gjør det bra på skolen (Hegna 1996 i Aagre 2003 s 157-158). Og likevel er også disse "vanlige ungdommer" som er på leit etter sin egen identitet og som er sårbare, både i sin søken etter sin egen "stil" og i sitt samhold med hverandre.

## Om prosjektet

Prosjektet tok utgangspunkt i en ideell organisasjon, organisert med en hovedorganisasjon og en forholdsvis selvstendig barne- og ungdomsorganisasjon. Det kom i gang ut fra et ønske fra den regionale lederen for barne- og ungdomsorganisasjonen. Hun hadde prøvd å finne en måte å følge opp de frivillige på. Den målgruppa hun hadde i tankene, var ungdommer som hadde formidlingsoppgaver overfor barn og unge, og til dels også lederoppgaver. Vi satte et tak på 6 medlemmer, og en nedre grense på 3 for at vi skulle kunne gå i gang med gruppa. De aktuelle ble gitt tilbud pr. e-post og telefon, om å delta i en veiledningsgruppe. Jeg skulle være gruppas veileder, mens den regionale lederen for barne- og ungdomsorganisasjonen gikk inn som prosjektmedarbeider, etter ønske fra meg. I tillegg til det innholdsmessige ønsket jeg å holde fokus på gruppeprosessen, og hvor vidt denne fremmet eller hemmet tryggheten gruppemedlemmene imellom, - og derved læringen.

Målene for prosjektet lød slik:

*At hver enkelt opplever at han/hun blir bedre kjent med seg selv som leder / formidler*

*At de enkelte deltakerne opplever støtte ved å være en del av et fellesskap*

*At deltakerne lærer av hverandres innspill og erfaringer*

*At det skapes et forum for lederutvikling som kan bestå også etter prosjektperioden*

Seks ungdommer fra målgruppa sa seg interessert i å være med. Deltakerne var tre gutter og tre jenter i alderen 16 – 23 år. De kom fra ulike steder. Felles for dem var statusen som frivillige medarbeidere. Noen hadde en del erfaring fra formidlingsoppgaver. Andre var i startgropa på dette, men hadde hatt andre typer lederoppgaver, både i denne og i andre organisasjoner. Flere av deltakerne var dessuten valgt inn i det regionale styret for ungdomsorganisasjonen.

Jeg opplevde at det var flere usikkerhetsmomenter ved å gå i gang med veiledning av en så ung gruppe av frivillige. Den første handlet om *motivasjonen* til å delta. Jeg var slett ikke sikker på at deltakerne i det hele tatt ville møte opp. Min frykt ble grundig gjort til skamme! De kom tilbake gang på gang. Det ble gjennomført fem samlinger og en helgesamling over en periode på tre måneder. Ungdommene gav tidlig i prosessen uttrykk for at de ønsket *mer tid sammen* når de først møttes. Det ble løst ved at selve veiledningstiden ble beholdt, med 1 ½ klokketime som ramme hver gang. I forkant av veiledningen la vi i tillegg inn en bolk med undervisning, som prosjektmedarbeideren hadde ansvar for.

## **Veiledning – Hva er det i denne sammenhengen?**

Veiledning kan defineres på mange måter. Kåre Skagens utgangspunkt er en metafor knyttet til selve ordet veiledning, som det å vandre på en vei, være på reise – *en reise for å lære*. Ifølge ham er veiledning en *dialogisk virksomhet*. Veiledningen skiller seg også fra den mer forelesende formen for undervisning, ved at veiledning *forutsetter samtale*. Veiledningen består av både et *saksforhold* og en *relasjon* (Skagen 2004 s 11, 18 og 19).

Jeg valgte meg Sidsel Tveiten's måte å definere veiledning på, som *en pedagogisk og relasjonell prosess med oppdagelse, læring, vekst og utvikling som mål, der den lærende er i fokus. Veiledningens hovedform er dialog* (Tveiten 2002 s 24). Tveiten omtaler veiledningens hovedhensikt som det å legge til rette for videreutvikling av kompetanse, og sier videre at kompetanse er mer enn kunnskap og omfatter hele mennesket (Tveiten 2002 s 13). Selv om hennes siktepunkt er arbeidstakere eller studenter, er denne definisjonen etter min mening vid nok til også å omfatte frivillige medarbeidere og ledere i frivillige organisasjoner.

Veiledning kan foregå individuelt eller i gruppe. Fokus her var *gruppeveiledning*. Det som skiller arbeid med grupper fra individuell veiledning er fokuset på å etablere og vedlikeholde en gruppekultur som er gjensidig støttende og som verdsetter medlemmenes vilje til å eksponere manglende forståelse og ferdigheter (Bang/Heap 2002 s 12). Veilederen må være bevisst på at gruppen er noe annet og mer enn summen av de enkelte individene. Utfordringen består blant annet i å balansere mellom den enkeltes behov for kontakt med veileder i gruppen og gruppemedlemmenes behov for, og gevinst av å bli aktivt involvert (Bang/Heap 2002 s 13 og 17). For å kunne kalle gruppeveiledningen en metode, ligger det i kortene at det må arbeides metodisk, i betydningen målrettet og hensiktsmessig. Og likevel: Dialogen kan ikke planlegges, den oppstår i relasjoner der mennesker er villige til å møte hverandre (Kvalsund/Meyer 2005 s 52).

Veiledningen og de prosessene som foregår i en veiledningsgruppe skal fremme endringsprosesser og *læring*. Et læringssyn som ivaretar og gjør nytte av individets erfaringer, er etter min mening i samsvar med ”god veiledningsskikk.” Og en veiledningsgruppe med en støttende gruppestruktur er en god arena for læring og utvikling.

Jeg strevde litt i forkant av første gruppesamling med å finne en enkel og lettfattelig måte å forklare begrepet veiledning på overfor ungdommene, og landet på stikkordet *bearbeiding av erfaringer*. Jeg brukte følgende eksempel på hva veiledningen kunne brukes til: *”Du har lyst å lære å bruke en spesiell metode i formidling til barn. Du har prøvd, men fikk det ikke til. Følte deg så klonete. En løsning er å få undervisning om denne metoden. Men i en veiledningsgruppe kan vi gå inn på dette temaet på en annen og dypere måte: Hva er det du ikke får til? Konkret. Hvordan kan du trene videre på dette? Har de andre i gruppa noen tips? Kanskje er det andre metoder du kan utvikle mer, som ligger mer naturlig for deg?”*

## **Refleksjon over arbeidet i gruppa og videreføringen av prosjektet**

I en samtale om forventninger til gruppa, opplevde jeg at ungdommene var mye mer bevisste enn jeg hadde våget å håpe på. Deres forventninger til å delta i gruppa ble bl.a. uttrykt slik:

*”Dele erfaring, lære av de mer erfarne”. ”Utvikle meg selv”. ”Få tips”. ”Dele utfordringer ved å prøve meg på nye ting”. ”Dele også de gode erfaringene”. ”At vi kan inspirere og oppmuntre hverandre.”*

Når det gjaldt *tema og innhold*, ønsket jeg deres innspill. Jeg var usikker på modenhetsnivået, sidende var så unge. Kanskje ville det bli nødvendig å strukturere læringen gjennom konkrete tema og noen teoretiske drypp. En mulighet var også å presentere noen relevante ”case”, dersom de ikke kom med noe eget materiale. Ungdommene kom imidlertid opp med en rekke forslag til tema. Her var det nok stoff for alle samlingene, og vel så det. Noen oppkonstruerte ”case” fikk jeg ikke bruk for.

Som nevnt innledningsvis, ønsket jeg å finne svar på spørsmålet: ”Hvordan kan en barne- og ungdomsorganisasjon bruke gruppeveiledning som et ledd i utviklingen av unge, frivillige leder og formidlere?” I prosjektrapporten så jeg blant annet på min egen rolle som veileder, og samspillet med prosjektmedarbeideren. Og jeg prøvde å gi svar på følgende to problemstillinger:

1) *Støttet prosessene i gruppa opp om de ønskene gruppemedlemmene hadde for å samles?*

2) *Er denne formen for å møtes egnet for denne gruppa. Og hvordan kan den evt. videreføres?*

Ungdommenes egen evaluering kan gi et visst grunnlag for å svare ja på spørsmålet om hvor vidt prosessene i gruppa støttet opp om ønskene for å samles. At ungdommene trivdes med å komme sammen og dele erfaringer med hverandre, er til dels godt dokumentert i prosjektopp-gaven. De gir også uttrykk for at de opplevde støtte.

Det som ikke er like lett å trekke ut av evalueringsskjemaene er hvor vidt de lærte noe nytt av hverandres innspill. På dette punktet var svarene litt mer svevende. Kanskje gikk samværet foran læringen? Eller kanskje var det for tidlig å etterspørre konkrete læringsresultater? Som veileder observerte jeg imidlertid en markert forskjell på hvordan de presenterte seg selv i starten og på slutten av gruppeprosessen, der de virket mye mer bevisste på sine egne evner og egenskaper.

Jeg gjorde meg selvsagt også noen refleksjoner underveis, på samspillet. Som veileder var jeg særlig opptatt av å legge til rette for tryggheten i gruppa. Jeg fikk positive tilbakemeldinger på at dette hadde fungert etter hensikten. Aktiviteten i gruppa var noe ulikt fordelt. Jeg opplevde også at gruppa ville trenge en del mer tid før de kom dit at de henvendte seg uoppfordret til hverandre, uten å gå veien om veileder. Først mot slutten av prosessen tok deltakerne på eget initiativ opp tråden der

foregående taler slapp. Dette betyr ikke at deltakerne manglet interesse og omsorg for hverandre. Disse kvalitetene var absolutt til stede.

Alle seks svarte for øvrig ”JA” på spørsmålet om gruppa burde fortsette. Det var da også ett av målene for prosjektet, nemlig: ”*At det skapes et forum for lederutvikling som kan bestå også etter prosjektperioden*”.

Når det gjaldt gruppeledelse i fortsettelsen, var prosjektmedarbeideren den naturligste kandidaten. Hun har imidlertid ikke veiledningskompetanse. Det hun derimot har, er to viktige ting. Hun kjenner ungdommene og hun kjenner den virkeligheten de jobber innenfor. Skagen sier at den beste veiledningen skjer der veilederen både behersker relasjonen og faget (Skagen 2004 s 162). Dessuten har hun pedagogisk kompetanse, og en måte å undervise på som åpner for dialog. Hun ønsker selv å videreføre denne gruppa, og det må hun få gjøre på sin måte. Kanskje vil hun være mer bekvem med å kalle den en samtalegruppe. Hvilken betegnelse hun gir den i fortsettelsen, er kanskje ikke så viktig, bare intensjonen om bearbeiding av erfaringer kan opprettholdes.

Den nye gruppelederen har ikke kapasitet til å møte dem så ofte som hver 14.dag. Løsningen kan bli at hun får med seg en ekstra ressursperson, som bl.a. kan lede gruppa i hennes fravær. Et annet forslag vi hadde oppe var å gjøre gruppa om til en ”selvhjelpsgruppe”. Med en slik løsning velger gruppa en leder blant sine egne, og veilederen kan begrense sitt engasjement til en konsulentrolle, enten på jevn basis eller ved behov.

### **Refleksjon over veiledning som redskap til lederutvikling for unge i frivillige organisasjoner.**

Et sentralt spørsmål er hvor vidt det finnes noen hinder for å flytte veiledningsmetodikken fra arbeidslivet og over til veiledning av *frivillige* medarbeidere. Det er også interessant å se på om det å veilede *ungdom* stiller særlige krav til veileder.

Den største positive overraskelsen for meg var som nevnt at ungdommene prioriterte å komme på samlingene. De kom selv med forslag til tema, og innholdet på samlingene ble bestemt ut fra disse ønskene. Selv om deltakerne var unge, og selv om veiledningen foregikk innenfor rammene av en frivillig organisasjon, kunne jeg bruke de samme veiledningsmetodene som jeg ville brukt i en arbeidsveiledning.



Jeg har allerede vært inne på noen særtrekk ved *frivillige organisasjoner*. Det handler om et ulønnet engasjement som foregår i fritiden, og som altså ikke er et formalisert ansettelsesforhold. Medlemmer i frivillige organisasjoner, og i særlig grad de som går inn som ledere på frivillig basis, har gitt sin tilslutning til den saken organisasjonen jobber for. De kan dermed føle en moralsk forpliktelse overfor formålet. Dette kan være en av flere motivasjonsfaktorer når det gjelder å ta på seg og bli stående i lederoppdrag. Andre faktorer som motiverer kan være muligheten til å få brukt seg selv med sine interesser og ressurser, og med økt selvfølelse som resultat. Samværet med likesinnede ser imidlertid ut til å være den viktigste motivasjonsfaktoren. Frivillige organisasjoner har ingen sanksjonsmuligheter. Den eneste måten å beholde medlemmer og frivillige ledere på, er derfor å arbeide med den enkeltes motivasjon. Dette kan gjøres gjennom å tilrettelegge for gode arbeidsvilkår og gi positiv oppmerksomhet. I tillegg kan lederutvikling være et virkemiddel, særlig i den grad slike kompetansehevende tiltak bringer folk sammen og bygger opp om den meningsfylte samtalen.

Det finnes en mulig link mellom å ta vare på frivillige ledere så de bevarer motivasjonen, og veiledning som nettopp en metode til dette. Veiledning handler i stor grad om å ”få fram det beste i folk”. Da jeg kom over en bok med dette som tittel, åpnet jeg den med forventning. Det viste seg å være en oppskriftsbok av amerikansk opprinnelse, med tolv læresetninger som angivelig skulle føre til motiverte medarbeidere. Følgende visdomsord kan likevel være verdt å ta med seg: *Vi gjør menneskene rundt oss en stor tjeneste hvis vi skaper et miljø der de ikke bare kan oppdage sine evner, men også utvikle dem. /.../ Folk trenger en atmosfære som gjør dem i stand til å spesialisere seg, finslipe sine ferdigheter og oppdage sin egenart* (McGinnis 1985 s 29).

I møte med *ungdom* i en veiledningsammenheng er det flere ting å ta hensyn til. Vi har vært inne på noen trekk ved ungdom, og oppsummerende kan vi si at de er i en fase der de er i ferd med å finne sin identitet. De trenger etter min mening noen ”lommer” der deres refleksivitet kan få rom (jfr. Giddens i Aagre 2004 s 44 osv.) I disse lommene må det også være takhøyde for det som er disse spesielle ungdommenes uttrykksform, deres symbolske kreativitet (jfr. Willis i Aagre 2004 s 49 osv). Når noen av ungdommene svarer ”Jepp” i stedet for ”Ja” på evalueringsskjemaet, tar jeg til etterretning at det ikke er min måte å si det på, men jeg forstår jo hva de mener...

Som et fundament for veiledning med ungdom som målgruppe må det følgelig ligge en etisk bevissthet om å trå varsomt i møte med det uferdige og famlende, en identitet som ikke har ”satt seg” enda. Av meg som veileder fordres det en bevissthet om forskjellen i alder og erfaring mellom ungdommene som deltakere og meg som veileder. Jeg må møte dem der de er og være bevisst på den påvirkningen, for ikke å si makten som ligger i rollen. Dette gjelder selvsagt i møte med alle grupper, men i kollegaveiledning vil veileder og deltakere tross alt være mer likestilte.

Når jeg tenkte på at det var snakk om en så ”ung” gruppe, vurderte jeg som nevnt å finne en annen balanse mellom ”input” og gruppas egen refleksjon, enn det jeg ville gjort i en profesjonsgruppe bestående av voksne kolleger. I tillegg vurderte jeg det slik at dette kunne hjelpe gruppa til å holde fokus på det som var målene for prosjektet. Jeg har fortsatt tro på en slik veksling mellom ”input” og bearbeiding, selv om vi ikke brukte denne metoden noe særlig i akkurat denne gruppa.

Jeg har som nevnt ikke klart å finne litteratur som spesielt omhandler emnet ”bruk av veiledning med sikte på lederopplæring i frivillige organisasjoner”. Fokuset i litteraturen er stort sett på kompetanseheving og/eller endringsarbeid i arbeidslivet, eller på skole / studentveiledning. Det betyr imidlertid ikke at veiledning er en uegnet arbeidsform i frivillig arbeid. Det betyr heller ikke at det ikke foregår noen som helst form for veiledning i frivillige organisasjoner. Mitt inntrykk er at organisasjonene er bevisste på å adoptere fokus og metoder fra næringslivsledelse, blant annet med egne mentorer for ansatte medarbeidere. Men kanskje mangler det enda noe i oppfølgingen av de frivillige medarbeiderne?

## Konklusjon

Jeg har forsøkt å belyse spørsmålet om hvordan en barne- og ungdomsorganisasjon kan bruke gruppeveiledning som et ledd i utviklingen av unge, frivillige ledere og formidlere.

Frivillige medarbeidere er viktige. Både nåværende ledere og lederspirer trenger pleie. Og unge, frivillige ledere bør i særlig grad prioriteres. De er jo selve framtida, både for organisasjonene og for samfunnet. - Og ”små spirer trenger også vann...” Veiledning, og særlig i gruppe, er etter min mening en velegnet vanningsmetode.

## Litteraturliste

Bang, Susanne / Heap, Ken (2002). *Skjulte ressurser – Om veiledning i grupper*. Gyldendal Norsk Forlag A/S.

Einarsen, Ståle og Skogstad, Anders (2002). *Ledelse på godt og vondt – Effektivitet og Trivsel*. Fagbokforlaget, Bergen.

Heap, Ken (1974). *Gruppeteori for sosialarbeidere. En innføring*. Universitetsforlaget..

Kaufmann, Astrid og Kaufmann, Geir (2003). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Fagbokforlaget, Bergen, 3.utgave.

Kvalsund, Ragnar og Meyer, Kristin (2005). *Gruppeveiledning, læring og ressursutvikling*. Tapir Akademisk forlag, Trondheim.

McGinnis, Alan Loy (1985). *Hvordan få fram det beste i folk – Motivasjon i jobben*. Norsk utgave, Dreyers Forlag A/S, Oslo.

Skagen, Kåre (2004). *I veiledningens landskap – Innføring i veiledning og rådgivning*. Høyskoleforlaget AS, Kristiansand S.

Ulstein, Kristen (1998). *Organisasjon og ledelse i frivillig arbeid*. Universitetsforlaget AS, Oslo.

Tveiten, Sidsel (2002). *Veiledning, mer enn ord*. Fagbokforlaget, Bergen.

Aagre, Willy (2003). *Ungdomskunnskap – Hverdagslivets kulturelle former*. Fagbokforlaget, Bergen.

# Ledelse av pedagogisk virksomhet

## Perspektiver på læring i organisasjonen

*Kjersti Stundal*

*Kjersti Stundal er utdannet allmennlærer ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. Hun har mesteparten av sin yrkeserfaring fra ungdomstrinnet, men også som lærer på barnetrinnet ved en 1-10 skole. Hun er nå avdelingsleder ved en ungdomsskole, og skriver for tiden på en masteroppgave i Utdanningsledelse ved UiO.*

I denne artikkelen drøfter jeg begrepet læring og knytter teorien til erfaringer fra en tidligere arbeidsplass, heretter kalt Dalen skole. Jeg ser på hvordan ledelsen legger til rette for læring, og drøfter hva som skal til for at læringspotensialet i organisasjonen kan utnyttes bedre.

### Kultur for læring

Begrepet ”**lærende organisasjon**” har blitt det nye slagordet i den utdanningspolitiske debatten. ”*Visjonen er å skape en bedre kultur for læring. Skal vi lykkes, må evnen og lysten til å lære bli bedre. Skolen må selv være en lærende organisasjon*”, heter det i St.meld. nr. 30 (2003-04:3). Så hva kjennetegner en lærende organisasjon? Deter en organisasjon som kontinuerlig forbedrer sin evne til å skape sin egen fremtid, hevder Peter M. Senge (1991). I St.meld. nr. 30 kan vi lese at kjerneegenskapene i lærende organisasjoner er ”*evnen til kontinuerlig refleksjon over hvorvidt målene som settes og veivalgene som gjøres, er de riktige for virksomheten*” (2003-04:26). Da er endring, vekst og utvikling viktige begreper – som også er essensielle kjennetegn på god læring. Jeg vil i denne artikkelen definere og drøfte begrepet læring, knytte dette til konkrete eksempler fra egen arbeidsplass, og si noe om hvordan ledelsen legger til rette for at alle i virksomheten lærer. Å lære er noe man gjør hele livet. Mitt hovedfokus i dette notatet er de voksnes læring i organisasjonen. Til slutt vil jeg drøfte hva som skal til for at læringspotensialet i organisasjonen kan utnyttes bedre.

### Læringsteori

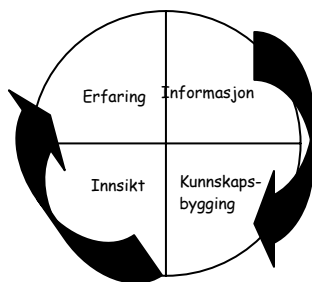
Læring er et omstridt begrep, og det har utviklet seg ulike definisjoner, perspektiver og teorier som dels gir motstridende svar. For 40 år siden

vant det kognitive læringssynet stadig flere tilhengere på bekostning av det dominerende behavioristiske perspektivet.

*Læring definert som etablering og styrking av assosiasjoner mellom observerbare stimuli og responser ble den gang avløst av et læringssyn som vektla indre strukturer eller representasjoner og tankeprosesser i det enkelte individ (Bråten 2002:11).*

I dag går skillelinjene mellom et grunnleggende kognitivt og et grunnleggende sosialt perspektiv. Der det kognitive perspektivet vektlegger det individuelle, individets tenkning og kunnskap, setter det sosiale perspektivet fokus på menneskelig samhandling og hva det vil si å være deltaker i et sosialt fellesskap. Selv er jeg tilhenger av Bråtens sosial-kognitive perspektiv; å betrakte læring som ”noe som skjer inne i hodet, men også utenfor, i samhandling og fellesskap med andre mennesker.” Læring kan dermed defineres som ”at mennesker utvikler eller konstruerer forståelse på ulike områder og øker sin kompetanse til å gjøre ting som de ønsker eller trenger å gjøre” (Bråten 2002:12).

Wells har utviklet følgende læringssyklus (Wells 1999:85):



Denne syklusen viser bl.a. at man må bearbeide, tolke, reflektere og gjøre ny informasjon til sin egen i en ”kunnskapsbyggingsprosess” for å oppnå dypere innsikt og læring.

## Læring ved Dalen skole

Jeg vil nå se på noen konkrete eksempler på hvordan læring foregår på min egen arbeidsplass, og hvordan ledelsen legger til rette for at alle i virksomheten lærer.

Kommunen arrangerer en rekke kurs og etterutdanningstilbud. I de åtte årene jeg har jobbet i kommunen har disse kursene blitt utviklet fra å være ”enkelthappenings for enkeltlærere” til å bli etablerte faggrupper og nettverk som eksisterer over lengre perioder, med vekt på erfarings-

utveksling, utprøving og evaluering i grupper. Det sosiale læringsperspektivet har altså fått mer fokus i kommunen.

Dalen skole er en 1-10 skole der de ansatte er inndelt i tre team (1-4, 5-7 og 8-10). Ledelsen har lagt til rette for at teamet skal fungere som læringsarena ved å prøve å sette sammen lukkede team som i fellesskap har ansvar for en elevgruppe. Målsetningen er å utnytte hverandres sterke sider og gi teamet stor grad av frihet. Ledelsen ved skolen er flinke til å støtte lærerne i å prøve ut nye ting, og det er lov å feile. Stor grad av åpenhet, fleksibilitet og ”vi-følelse” gjør teamet til en god læringsarena. Ledelsen har også sett det positive i at lærere i perioder jobber i et annet team enn de vanligvis gjør. En slik jobbrotasjon kan medføre mye læring, en mer helhetlig forståelse av skolens virksomhet, og er en buffer mot det Hargreaves (1996) beskriver som ”balkanisering”. Dette begrepet bruker han om en samarbeidsform som splitter, som skiller lærere og deler dem i isolerte og ofte rivaliserende undergrupper på en og samme skole. Dalen skoles visjon og pedagogiske plattform tar utgangspunkt i et sosial-kognitivt læringsperspektiv.

Dalen skole er nå inne i første fase av en kommunal satsing på prosjektet ”Læringsstils-implementering” (LIS-prosjekt). LIS-prosjektet består i å implementere Dunn & Dunns læringsstilsmodell på deltaker-skolene. Denne modellen er utviklet på bakgrunn av deres mangeårige internasjonale forskning som viser at elever som kjenner sin egen læringsstil og får nytt lærestoff presentert i samsvar med denne, opplever større grad av personlig og faglig mestring, og dermed oppnår bedre læringsresultater. Det er også en målsetning at lærerne skal kjenne sin egen læringsstil og bruke denne kunnskapen i egen undervisning. Det er opprettet en prosjektgruppe ved Dalen skole som blir skolert på kommunalt nivå, med loggskrivning, utprøving på egen skole og evaluering mellom de kommunale kursene. Prosjektgruppen har så ansvar for opplæring av resten av personalet på skolen, og ledelsen har satt av fellestid til dette arbeidet. I løpet av en treårsperiode skal alle lærere og elever ved skolen være aktive deltakere i læringsstilsprosjektet.

Som eksemplifisert over legges det til rette for læring ved Dalen skole, men er skolen en lærende organisasjon?

### **Hvordan utnytte læringspotensialet bedre?**

Evnen til kontinuerlig refleksjon over hvorvidt målene som settes og veivalgene som gjøres er de riktige for virksomheten, er en kjerneegenskap ved lærende organisasjoner. Lærerne og ledelsen melder

kompetansebehov til kommunalt nivå, og etter- og videreutdannings-tilbudet skal dekke skolenes behov. Men samtidig er kommunen underlagt nasjonale føringer og statlig finansierte kompetanseprogram. Hvor godt samsvar er det mellom den enkelte skoles behov og det endelige kommunale tilbudet? Ledelsen forventer at lærerne deltar på kommunale kurs, men hva er læringsutbyttet for umotiverte lærere som er "tvunget" til å delta på noe de mener de ikke har behov for? Og hvem skal definere dette behovet? Ledelsen eller den enkelte lærer? Rektor står overfor et dilemma; skal kompetanseheving være den enkelte lærers ansvar, eller skal kommunenivået legge føringene? Det kan også tenkes at lærere som deltar på pålagte kurs kommer tilbake til skolen med ny motivasjon og innsikt, noe som kan gjøre dem til bedre lærere. Det foregår mye læring i kommunens faggrupper og nettverk, men blir kunnskapen spredt til andre ansatte ved skolen? Ved Dalen skole blir man oppfordret til å informere resten av kollegiet om det man lærer på kurs, men denne tilbakemeldingen er ikke satt i et system, så kunnskapspredningen blir ofte noe tilfeldig.

Når det gjelder LIS-prosjektet er det laget rammer for tilbakemelding og opplæring av hele personalet. Det er satt av fellestid til at en fra prosjektgruppa informerer resten av teamet om hva som ble gjennomgått på hver kurssamling. En kommunal prosjektveileder skal også følge opp arbeidet og veilede den enkelte skole. LIS-prosjektet er en oppfølging av målsettingen i undervisningssektorens virksomhetsplan om å utvikle en modell og iverksette utviklingsarbeid som forener kravene til høyere læringskvalitet med tiltak for å redusere problematferd og styrke læringsmiljøet ved den enkelte skole, men kan kommunens satsing på læringsstilsimplementering bare "overføres" til den enkelte skole? Hvilket eierforhold har lærerne ved Dalen skole til dette prosjektet? Mange lærere er engasjerte og motiverte for å arbeide med læringsstiler, men skolen har ikke hatt en grundig og kritisk debatt om Dunn og Dunns læringsstilsmodell og konsekvensene for skolen ved å arbeide etter denne modellen.

Et sosial-kognitivt perspektiv på læring, åpne, fleksible og samarbeidsorienterte team kjennetegner Dalen skole, men hvor mye tid brukes til faglig og pedagogisk refleksjon på teamene? Har ansatte et språk til å kunne analysere og reflektere rundt egen praksis? Er det rom for å kunne tre til side og se egen praksis utenfra? Jeg mener at vi ikke er flinke nok på disse områdene. Vi er for opphengt i planlegging av neste uke, dokumentasjon og vurdering, skole/hjem-samarbeid og oppgaver som må løses der og da i en hektisk skolehverdag – gjøremål som er

viktige, men som reduserer tid og rom til kritisk refleksjon, egenutvikling og kunnskapsbygging på lang sikt. Fokuset ligger for ofte på informasjon og erfaring. Vi får ny kunnskap og skal deretter prøve ut og høste erfaringer fra praksis, uten at det er satt av tid til kunnskapsbygging som kan gi dypere innsikt (jf. Wells læringsyklus). Da trenger man også et språk til å kunne analysere og reflektere, knytte teori til ny kunnskap og se egen praksis i nytt lys. Dale poengterer at den profesjonelle lærer har tre roller, der det øverste nivået (K3) består i å være en refleksiv analytiker, en som undersøker realiseringen av utdanningens mål (Dale og Wærness 2003). En mulighet for å utvikle slik analysekompetanse er for eksempel å gi lærere og skoleledere et sabbatsår til videreutdanning.

"Den som regner seg ferdig utdannet, er mer ferdig enn utdannet", sier et visdomsord av ukjent opprinnelse. Ved Dalen skole er man opptatt av læring og utvikling, og kanskje kan LIS-prosjektet være med på å utvikle mer systemisk tenkning og fokus på organisasjonslæring, slik at skolen blir i stand til å skape sin egen framtid.

## Litteratur

Bråten, I. (red). 2002. Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv. Cappelen forlag.

Dale, E. L. og Wærness, J. I. 2003. Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen – rom for alle blikk for den enkelte. Cappelen akademiske forlag.

Hargreaves, A. 1996. Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandringer i en postmoderne tidsalder. Ad Notam Gyldendal.

Senge, Peter M. 1991. Den femte disiplin. Kunsten å skape den lærende organisasjon. Hjemmets bokforlag.

St.meld. nr. 30 (2003-04): Kultur for læring

Forelesning ved Universitetet i Oslo, Utdanningsledelse, av Eli Ottesen 27.08.05.



## Vedlegg 1

Dalen skoles visjon og pedagogiske plattform:

**Opplæringens mål** ”er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi” (L97). Vi ønsker å legge forholdene slik til rette at alle i skolemiljøet opplever trygghet og tilhørighet, og gis mulighet til mestring og utvikling både sosialt og faglig.

**Menneskesyn:** ”Mennesker er likeverdige, ansvarlige og selvstendig tenkende, med vilje og evne til å utvikle seg”

**Kunnskapssyn:** ”Kunnskap er foranderlig. Egne erfaringer og behov må danne grunnlag for kunnskapsinnbenting. Allmennkunnskapen omfatter en grunnleggende innføring i hele det livs- og kulturmonster som skolen selv er en del av.”

**Læringssyn:** ”Læring er en aktiv prosess hvor påvirkning fra modeller, egne erfaringer og formidling av teori først blir til egen kunnskap gjennom bearbeiding og ferdighetstrening. Læring i skolen skjer best når læringen utfyller, systematiserer og forklarer erfaringer elevene har fra familie, nærmiljø og samfunn.”

# Rettleiing i laboratoriearbeid på ingeniørutdanninga ved Høgskulen i Sogn og Fjordane

*Bjarte Pollen*

*Bjarte Pollen er 47 år, er ingeniørutdanna innan telekommunikasjon med tilleggsutdanning innan pedagogikk. Han har jobba mange år i industrien og er i dag tilsett som høgskulelærer ved Høgskulen i Sogn og Fjordane, avd. for ingeniør og naturfag i Førde.*

Laboratiefag er eit viktig fag i ingeniørutdanninga, og er sentralt for å integrere teori og praksis. Artikkelen gjer greie for korleis dette vert organisert ved ingeniørutdanninga ved Høgskulen i Sogn og Fjordane og korleis rettleiing i laboratiefag skjer.

## Ingeniørutdanninga – ei teoretisk og praktisk utdanning

Grunnutdanninga i ingeniørfag er yrkesorientert og skal utdanne reflekterte yrkesutøvarar som er kvalifiserte til å ivareta teknisk relaterte oppgåver i heile samfunnet. Hovudmålet er å utdanne ingeniørar som kombinerer teoretiske og tekniske kunnskapar med praktiske ferdigheiter, og som tar eit bevisst ansvar for samspelet mellom teknologi, miljø, individ og samfunn. Vidare skal utdanningane gi innsikt i bruken av forskning og utviklingsarbeid i ingeniørfag og betydninga av forskning og utviklingsarbeid for innovasjon og nyskaping. Utdanningane skal halde eit høgt fagleg nivå i internasjonal samanheng, og dei skal imøtekomme samfunnets noverande og framtidige krav til ingeniørar. Utdanningane skal samtidig danne grunnlag for livslang læring i form av etter- og vidareutdanning ved universitet og høgskular eller i arbeidslivet. (Rammeplan for ingeniørutdanninga, 2003)

Nærare halve ingeniørstudiet er *tekniske fag*. Ein vesentleg del av desse faga skal i følgje Rammeplanen vere praktisk laboratoriearbeid og prosjektarbeid (ibid). Målet med laboratoriearbeid og prosjektarbeid er å fremme læring og kople teori og teknikk. I motsetning til mange andre bachelorutdanningar som både er teoretisk og praktisk retta, har ingeniørutdanninga ikkje krav om ekstern praksis, og ein kan kanskje seie at laboratiefag og prosjektarbeid tilsvarar den praksis som mange andre utdanningar har.

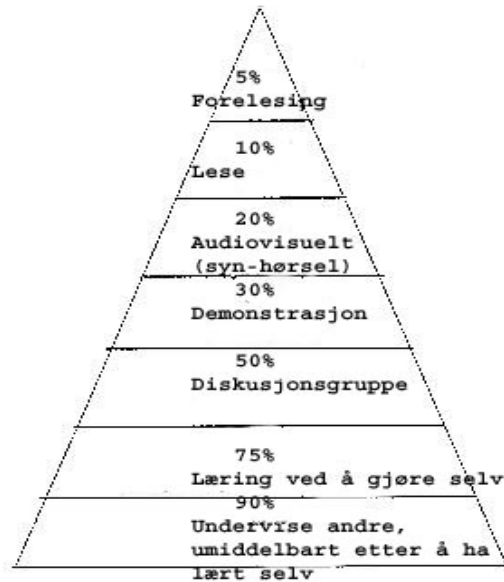
## Kva er laboratoriearbeid

I Studiehandboka for Høgskulen i Sogn og Fjordane (HSF) står det i emneomtalen om Grunnleggane elektro at laboratoriearbeid er praktiske oppkoplingar som skal gje studentane praktisk erfaring i grunnleggande komponentlære, skjemateikningar og symbolbruk. Dei skal lære om bruk av instrument og utstyr og ha gode haldningar til behandling av desse.

På ingeniørutdanninga, linje for automatiseringsteknikk, ved HSF er det, spesielt på første året, lagt stor vekt på laboratoriearbeid. I dette arbeidet er det vesentleg å gje studentane kunnskap i korleis dei skal utføre instrumenteringsteknikk dvs. måleteknisk arbeid. Dei skal lære å utføre, tolke, vurdere måleresultat og sjå dei opp mot teoretiske berekningar. Dei skal forklare eventuelle avvik mellom målte og teoretiske resultat. I emnet Grunnleggande Elektro som er på 10 studiepoeng, er ca. halvparten av emnet laboratoriearbeid.

Laboratoriearbeid er ein type gruppearbeid eller samarbeidslæring som er mykje brukt i ingeniørutdanninga. Forsking viser at læring i samarbeidsgrupper samanlikna med lærings situasjonar prega av konkurranse eller individuelt arbeid, fører til meir positive holdningar både til fagområdet og læringsoppgåvene. Det fører også til at motivasjonen for å lære meir om emnet varer ved. Samarbeid inneber at ein arbeider saman for å nå eit felles mål. I samarbeidssituasjonar vil deltakarane bestrebe seg på å nå resultat som er fordelaktige ikkje bare for seg sjølve, men også for alle dei andre i gruppa. Samarbeidslæring er den pedagogiske bruken av smågruppe, der deltakarane arbeider saman med det formål å maksimere læringsutbytte både for seg sjølv og for gruppekameratane (Johnson og Johnson 2003).

Figur 1 viser læringsutbytte for ulike læringsaktivitetar. Som det går fram av denne, er det å sjølv arbeide praktisk eller å undervise andre av dei aktivitetar som er mest lærerik.



Figur 1. Læringspyramide (omarbeidd etter Falkenberg og Håkonson m.fl. 2000: 66)

### ***Den teoretiske delen i emnet - forelesninga***

Denne undervisninga startar på elektrisitetlæra som bygger på fysikkemnet og som omhandlar grunnleggande forståing for elektrisiteten. Det som skiljer elektrofaget eller elektroyrket frå andre handverksfag er at vi må forholde oss til fenomen som vi ikkje kan ta og føle på, men som vi kan observere verknaden av. Derfor er det viktig med praktiske øvingar og rettleing i emnet.

Innanfor elektrisitetlæra kan vi skilje mellom sterksstraumfaget og svakstraumsfaget og igjen kan vi skilje mellom fleire retningar innanfor svakstraumsfaget. For alle retningar innan svakstraum er Grunnleggande elektro eit felles emne. Emnet bygger på forståing av elektroniske komponentar som alt elektronisk og digitalt utstyr er oppbygd av. Her lærer ein korleis komponentane verkar kvar for seg og satt saman i system. Ein lærer om straum, spenning og ulike teorem som bygger på matematiske modellar. Generelt er det mykje matematikk i elektrofag og forelesinga har ein stor del rekneoppgåver integrert i undervisninga.

### ***Den praktiske delen av emnet - laboratoriearbeid***

Det praktiske arbeidet føregår i grupper. Dette er ei arbeidsform som er naturleg for eit slikt praktisk arbeid. Med å arbeide i grupper vil ein normalt oppnå eit betre resultat av arbeidet; forståinga av arbeidet blir betre og studentane lærer seg teamarbeid. Studentane lærer av kvarandre og rettleier kan vere mindre synleg. Mindre utadvendte studentar kan ha lettare for å spørje medstudentar om problemstillingar. Generelt vil eit gruppearbeid lette arbeidet for rettleier både under øvinga og i etterarbeidet.

Dette gruppearbeidet er eit oppgaveorientert gruppearbeid som skiljer seg frå andre gruppearbeid ved at oppgåva er gitt i ei teoretisk form eller som ein tekst med figur, symbol eller teikning (skjematisk). Denne arbeidsforma gir ikkje løysing på alle problem vi står overfor i ei utdanning, men er eit supplement til andre undervisningsformer. (Bjørke 1996).

I kvar laboratorieøving er det eit forarbeid som studenten skal utføre før han/ho kjem på laboratoriet. Dette vil vere eit teoretisk arbeid som studenten kan jobbe med individuelt eller i grupper, men arbeidet er direkte kopla mot det praktiske arbeidet dei skal utføre. Denne teoretiske delen vil ha relevans mot forelesinga. Dette forarbeidet kan vere å regne på teoretiske måleresultat for den krinsen som skal oppkoplast i praksis. Ein krins kan definerast som ein slutta krins samansett av fleire elektroniske komponentar. På laboratoriet vil arbeidet vere å kople opp krinsen og foreta praktiske målingar. Alle måleresultat skal dokumenterast i ein rapport og resultatata skal analyserast, vurderast og til slutt skal det skrivast konklusjon for alt arbeidet. Rapporten skal innleverast til fagleg ansvarleg innan tidsfrist. Rapporten blir behandla med kommentar tilbake til studenten og resultatet blir godkjent eller ikkje godkjent.

Det er sett av fire skuletimar til å utføre kvar laboratorieøving. Denne tida skal brukast til den praktiske delen av oppgåva. Alle øvingane er obligatoriske og alle øvingane må vere greidd for å gå opp til eksamen.

### ***Eksamen***

Eksamen i Grunnleggande elektro foregår på laboratoriet. Dette er ein individuell eksamen med ei praktisk og ei skriftleg oppgåve. I den praktiske delen skal studenten også svare på spørsmål frå sensor og

faglærer. Dei praktiske oppgåvene har element frå øvingane gjennom semesteret. Til dette har studenten to timar til disposisjon.

## Studentar med ulik bakgrunn

På vår ingeniørutdanning i HSF blir det teke opp studentar med ulik kompetanse. Studentar med generell studiekompetanse kjem primært frå vidaregåande skule, allmennfagleg studieretning. Dei som ikkje har den nødvendige fordjupinga i matematikk og fysikk, må ta eit sommarkurs i desse faga. Elektrokompentansen desse studentane har, er gjennom fysikkfaget. Andre studentar som startar på ingeniørutdanninga kjem frå teknisk fagskule eller vidaregåande skule, yrkesfagleg studieretning. Dei med yrkesfagleg studieretning må også gå gjennom eit eittårig forkurs for å oppnå den nødvendige studiekompetansen. Desse studentane har normalt god praktisk elektrokompentanse, sidan Grunnleggande elektro finst både på teknisk fagskule og yrkesfagleg skule. Den største forskjellen i kunnskapsnivået mellom vidaregåande skule og fagskulen, og bachelor i ingeniørfag, er at dei førstnemnde manglar den matematiske djupna i faget. Den praktiske delen av faget vil desse studentane ha god erfaring i.

På laboratoriet arbeider studentane i grupper på to til tre personar. Normalt velgjer studentane gruppesamansetningane sjølve. Om det oppstår problem vil lærar påverke samansetninga. I svært sjeldne tilfelle opplever ein at fagleg svake studentar ikkje får innpass blant fagleg sterke studentar. I slike tilfelle føler dei sterke studentane seg gjerne fagleg likestilte og har funne tonen, medan dei svake vert halde utanfor og står åleine. I slike tilfelle går lærar inn og påverkar samansetjinga av gruppene. I teorien snakkar ein gjerne om heterogene og homogene grupper. Forsking ville lagt vekt på at studentane i gruppa ikkje skulle vere på same nivå innanfor det området dei jobba med. På den måten kan studentane hjelpe kvarandre vidare med å ta i bruk den potensielle utviklingssonen (Lyngsnes og Rismark 2003). I ein gruppeprosess kan det vere fleire sider som det kan vere nyttig å stoppe ved. Dette kan vere *gruppeklimaet, gruppedrøftingar og aktivitet*.

**Gruppeklimaet:** Er det prega av solidaritet, toleranse, lett atmosfære, semje, sympati, lyttande, spørjande haldningar eller av usemje, avvising, formalitetar, konkurranse, motstand, nedvurdering, forsvar eller uvilje til å forandre meining?

**Gruppedrøftingar:** Er desse prega av romslege gruppemedlemer, ivaretaking av kvarandre sine synspunkt, uttrykker dei meiningane sine,

blir dei analysert, vurdert, bekrefta, klargjort eller blir det spurt om meir informasjon eller repetisjon frå lærar for vidare analyser, vurderingar og standpunkt?

**Aktivitet:** Deltek alle medlemmane aktivt i gruppa? Om ikkje alle gjer det, må det gjerast forsøk på å få med alle. Rettleier vil ved å observere gruppemedlemmane oppdage kor aktiv den enkelte er. For at læringseffekten skal bli størst må han vere pådrivar for å få alle aktive (Bjørke 1996).

Som tidligare nemnt velgjer studentane gruppesamansetninga sjølv. Bakgrunnen for denne løysinga er at studentane har gjennomført ein del fag på utdanninga tidligare og derfor er blitt kjent med kvarandre. Gjennomføringa av laboratoriarbeidet med dei studentvalde gruppesamansetningane fungerer i stor grad svært bra. Ved observasjon og rettleiing ser ein igjen mange av dei momenta som det er referert til ovanfor. Ved første samling på laboratorium spør ein ofte kva skule og arbeidsbakgrunn studentane har. På denne måten kan ein sjå gruppesamansetninga. Det er svært sjeldan at gruppesamansetninga består av studentar med lik bakgrunn. Det er viktig å merke seg at studentar på 1. året på ingeniørutdanninga kan ha gått forkurset eller sommarkurset. Gjennom desse to utdanningane har studentane jobba i ulike gruppesettingar tidlegare eks. basisgrupper. Studentar med ulik bakgrunn, eks. frå yrkesfagleg og allmennfagleg vidaregåande skule kan på denne måten ha danna gode basisgrupper. Ansvarleg faglærar evaluerer disse basisgruppene og på denne måten kan vi vidareføre gruppene til laboratoriarbeidet.

For at studentane skal få erfaring med alle aktivitetar som laboratoriarbeidet omhandlar oppmoder ein studentane til å skifte aktivitet innad i gruppa. Dette ser ein fungere svært bra. Alle er innforstått med at dei har kun seg sjølv å stole på under praktisk-munnleg eksamen. Læraren som rettleiar Gjennom laboratoriarbeidet vil lærar vere observatør og rettleier og på denne måten melde tilbake til studentane kva som er bra og kva som bør forbetrast. Litteraturen beskriv to typar tilbakemeldingar: *Beskrivande tilbakemelding*, der vi gjengir det vi har sett og hørt utan å tolke og vurdere, og *vurderande tilbakemelding*, som seier noko om kva vi vurderer som godt eller dårleg, riktig eller galt. Føresetnaden for ei vurdering er at ein har noko å samanhalde med. Det kan være kriterium, normer, standardar, krav, reglar og proserdyrar. For at ei vurderande tilbakemelding skal ha meining, må ho bygge på

observasjon av faktiske, registrerbare hendingar og tilstander, og ei gjen-  
gjeving av desse.

Noko av det grunnleggande for ein observatør og rettleiar er å skilje mellom observasjon og tolking. *Ei tolking* er ei subjektiv tankemessig oppfatning, førestilling eller antaking av det ein observerer. Når ein tolkar gjev vi meiningar til det vi observerer ved at vi raskt setter sansedata inn i våre egne system. (Johnsen, 1999). Eksempel på observasjon og tolking kan vere den passive studenten som berre sit og observerer det dei andre gruppemedlemmane utfører. Han/ho tek ikkje del i arbeidet ved å bruke seg sjølv i koplingsarbeidet, ved å skru på instrument og utstyr. Rettleiar vil observere situasjonen og tolke passiviteten som negativ og at studenten vil få problem under praktisk eksamen. At studenten kun observerer vil ikkje vere nok verken til å fremme læring eller for å danne godt gruppeklima.

I fasar av laboratoriarbeidet bør rettleiar vere observatør. Når ein er observatør, skal ein ikkje- legge seg bort i korleis gruppa løyser oppgåva, men samle data utan å snakke. I etterkant går ein gjennom observasjonane sine saman med gruppemedlemmane (*Johnson og Johnson, 2003*). Forfattarane utdjuar denne måten å arbeide på med at lærar ikkje bør gripe inn i gruppene meir enn høgst nødvendig. Lærar bør vise litt tolmod. Ofte er det slik at gruppemedlemmane klarer å komme fram til fleire gode løysingar sjølv. Denne måten å arbeide på kan ha større læringsffekt enn om rettleiar går tidlig inn i prosessen.

Når studentane kjem til laboratoriet vil rettleiar gjennomgå rapportane til studentane frå forrige øving. Felles problem som går igjen i mange grupper vil rettleiar gå gjennom i plenum. Problem som den enkelte gruppe har, vil rettleiar ta opp med den aktuelle gruppa.

Når studentane startar arbeidet med ny øving går rettleiar rundt blant gruppemedlemmane for å observere og rettleie. Spørsmål frå studentane kan ha ulik karakter. Generelt vil rettleiar gje vurderande tilbakemelding til studentane. Om tilbakemeldinga skal gjevast umiddelbart eller ventast med, vil vere avhengig av kva spørsmålet er. Når det dreiar seg om spørsmål som treng å avklarast før ein kjem i gang med øvinga, eller spørsmål undervegs i øvinga der studenten står fast og må ha hjelp for å komme vidare, krev umiddelbar tilbakemelding. Eksempel på dette kan vere om eit måleresultat skal utførast med eit eller fleire instrument. Umiddelbare eller undervegs-tilbakemeldingar kan vere observasjonar ein ser som er direkte feil eller kan vere til fare for omgjevnadene. Ein bør vere litt meir avventande med å gje tilbakemelding på t.d. måle- og



koplingsprosedyrar som det er viktig at studentane dveler meir med, som krev modning og som kan ha fleire løysningar. Når det gjeld spørsmål som refererer seg til teorien, vil hjelpa frå rettleiaren dreie seg om å henvise til rett eller aktuell plass i læreboka.

Ved å observere arbeidet som går føre seg i gruppene, samhandlinga og dialogen studentane imellom, kombinert med å tolke det som skjer, kan ein som regel dra forholdsvis raske slutningar knytt til dei konkrete situasjonane. Når ein kjenner innhaldet i arbeidet som skal utførast av studentane er det forholdsvis lett å sjå om gruppa fungerer saman og korleis arbeidet blir utført. Rettleiar eller lærarar med lang erfaring innanfor institusjonen eller anna tilsvarende arbeid som kjenner teorien, kriterium, normer, standarar, krav, reglar og prosedyre for denne type arbeid, vil normalt rimeleg raskt om gruppa fungerer saman i arbeidet. Når ein som rettleier også har pedagogisk kompetanse vil ein lettare forstå det som skjer, kva ein skal sjå etter og korleis ein kan spørje, kommentere eller svare og generelt takle situasjonen.

Det er vel så viktig for læraren å vere førebudd til dagens arbeid på laboratoriet som for studenten. Før studentane kjem til laboratoriet, skal dei gjere seg kjend med forarbeidet til kvar øving. På same måte er det viktig for rettleiar å repetere dagens øving. Den teoretiske delen bør repeterast og den praktiske delen bør oppkoplast. Når rettleiar er førebudd vil dette lette rettleinga og informasjonen til studentane blir betre.

Informasjon til studentane er viktig for at desse skal kunne omstille seg i forhold til nye læringsmodellar. Kva normer og retningslinjer som gjeld på vårt laboratorium er viktig å informere om første gang studentane kjem på laboratoriet. Mange av studentane kjem rett frå vidaregåande skule der dei har vore vane med andre former for elevaktivitet. Overgangen til andre studiemodellar må innarbeidast gradvis. Når premissane er uklare er motstand mot endring størst.

Korleis bruke medstudentar som ressurs i læring? På laboratoriet vil det vere naturleg med medstudentar som rettleiarar i tillegg til lærar. Som tidligare nemnt er gruppene samansett av studentar med ulik bakgrunn. Ein ser i stor grad at studentar med elektrobakgrunn frå teknisk og yrkesfagleg skule hjelper studentar med annen bakgrunn. Som hovudregel er gruppeklimaet prega av solidaritet, toleranse og lett atmosfære, at der føregår ein diskusjon som er prega av romslegheit. Det er vanleg at studentar med erfaring viser studenten utan erfaring metodar for den praktiske oppkoplinga, at dei gjennom rettleing og som modellar viser kor viktig det er med konsentrasjon og å vere nøyaktig,

samt strukturert oppkopling. Desse ”erfarne” studentane lærer også dei andre om korleis instrument skal brukast og generell behandling av utstyr.

Framgang i emnet avheng ikkje berre av korleis lærarane fungerer i forhold til kvar av studentane, men også av korleis dei får studentane til å fungere i forhold til kvarandre. I eit godt arbeidslag hever deltakarane kvaliteten på kvarandre sitt arbeid (Læreplan for grunnskole, vidaregåande opplæring, vaksenopplæring, generell del)

På ingeniørutdanninga blir det kvart år teke opp studentar som er godt vaksne. Fleirtalet av desse er menn. Aldersspennet kan ofte vere frå 20 til 35 år. Enkelte år har vi også studentar over 40 år. Svært mange av desse godt vaksne studentane har vore fleire år i arbeidslivet. Generelt verkar det som om studentklimaet på utdanninga er svært god. Utan å ha noko god forklaring på dette, kan kanskje alder og erfaring ha noko med dette å gjere.

## Avslutning

På ingeniørutdanninga, spesialisering i automatiseringsteknikk, utfører studentane forholdsviss mykje praktisk studentretta arbeid. I kvart semester er det lagt opp til enten laboratoriarbeid eller små prosjektarbeid, og siste semester avsluttar studentane med ei hovudoppgåve. Denne hovudoppgåva vil vere eit større arbeid generert av næringslivet. Oppgåva skal vere relatert til studiet og innanfor automatiseringsteknikk. På denne måten får studentane bruke kunnskapane sine gjennom studiet. Dei vil sjå at enkeltemne i fagportefølgen er nødvendig for å byggje opp under eit større fagfelt. Dei vil kunne sjå at det går ein raud tråd gjennom studiet.

Hovudmålet med ingeniørstudiet er ”..å utdanne ingeniørar som kombinerer teoretiske og tekniske kunnskapar med praktiske ferdigheiter, og som tar eit bevisst ansvar for samspelet mellom teknologi, miljø, individ og samfunn.” Måten vi arbeider med laboratoriarbeid på er etter vår vurdering eit sentralt bidrag til å fremme dette målet.

## Litteratur

Bjørke, Gerd: *Problembasert læring*. Tano Aschehoug. 1996

Falkenberg, Cecilie og Håkonsson, Erik: *En håndbog for undervisere*. Vejle Krogh 2000

Høgskulen i Sogn og Fjordane: *Studiehandbok 2006-2007*

Johnson, David og Johnson, Roger: *Samarbeid i skolen*. Pedagogisk Psykologisk Forlag AS 2003

Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet: *Læreplan for grunnskole, vidaregåande opplæring, vaksenopplæring, generell del*

Lyngnes, Kitt og Rismark, Marit: *Didaktisk arbeid*. Gyldendal Forlag AS 2003

Utdannings- og forskningsdepartementet: *Rammeplan for ingeniørutdanning*. 1. desember 2003

# Ingeniører og sykepleiere i samarbeid – ja takk!

## Tverrfaglig kommunikasjon, eksempelet Åpen dag

*Leda Pires Moxnes med bidrag fra Irene Valaker og  
Linda Thøring Øverberg*

*Leda Pires Moxnes, opprinnelig fra Brasil, har mastergrad innen elektronikk og telekommunikasjon og utdanning innen pedagogikk. Irene Valaker er utdannet spesialsykepleier i kardiologi og har tillegg påbegynt mastergradstudier i organisasjon og leiling. Linda Thøring Øverberg er utdannet intensivsykepleier. Alle tre arbeider ved Høgskulen i Sogn og Fjordane; to ved avdeling for helsefag og Moxnes ved avdeling for ingeniør- og naturfag*

### Innledning

Forfatterne har jobbet med tverrfaglig kommunikasjon gjennom ”Åpen dag” ved Høgskulen i Sogn og Fjordane (HSF) i Førde. Dette var et samarbeidsprosjekt mellom lærere og studenter i ingeniørutdanningen og sykepleierutdanningen. Artikkelen definerer kommunikasjonsbegrepet, hva vi mener med tverrfaglig kommunikasjon og hvorfor dette er viktig. Det blir videre gitt et eksempel på tverrfaglig kommunikasjon i praksis, slik det ble gjennomført på Åpen dag. Til slutt er det gjort en oppsummering av erfaringene så langt, samt gitt forslag til hvordan vi bør utvikle dette videre.

### Definisjon av begrepet ”kommunikasjon”

Det er viktig å se dimensjonene og historien vedrørende utvikling av mellommenneskelig kommunikasjon før en diskuterer hva tverrfaglig kommunikasjon er. Kommunikasjon er definert å være samspill mellom to eller flere individ. Vanligvis vil det være mellom individer av samme art, siden kommunikasjonen for å bli forstått individene imellom må foregå i henhold til en akseptert ”protokoll”. Med andre ord må sender og mottaker forstå hverandre. Det er her viktig å påpeke at den enkelte kommunikasjonsform i tillegg til å være basert på en protokoll også har sine formaliteter eller høflighetsfraser som også må oppfylles for at sender og mottager skal forstå hverandre godt. Hensikten med kommunikasjon er ikke nødvendigvis å formidle virkeligheten, men at mottageren skal forstå virkeligheten slik som avsender ønsker den skal

forståes eller fremstå. Med andre ord har avsender et mål med å kommunisere. Eksempel på kommunikasjonsformer som i stor grad ville kunne fordreie virkeligheten er reklame, propaganda, men også kurtisering mellom to individ vil innebære elementer av dette.

God kommunikasjonssevne er en vesentlig faktor for å lykkes i arbeidslivet og for å oppnå gode relasjoner til andre mennesker. Det er et utall av måter kommunikasjon kan foregå på, dvs. kroppslig, verbalt, steintavler, morsesignal, papirbasert etc. Som eksempel på en spektakulær type kommunikasjon kan nevnes ”plystrespråket” som ble utviklet på den spanske kanariøya Hierro. Dette var en kommunikasjonsform som ble utviklet for å overkomme problemet med å kommunisere over de dype dalene som denne øya besitter.

Vitenskapen mener å ha kartlagt at mennesket utviklet evnen til å kommunisere med et språk relativt sent, dvs. for omtrentlig 200 000 år siden. I denne sammenheng er trolig plasseringen av strupehodet i halsen av vital karakter. Våre nære slektninger i primatenes verden, dvs. gorillaer og sjimpanser har ikke denne evnen til å artikulere og har derfor et mye fattigere språklig begrepsapparat. Evnen til språklig artikulering har muliggjort framveksten av mange språklige dimensjoner, dvs. både i form av dialekter og forskjellige typer språk. Språket fungerer som en ”verktøykasse” slik at vi kan formidle våre ideer og synspunkter. Typisk nok utvikles språket i henhold til behovet. Det sies for eksempel at samisk har svært mange nyanser, dvs. dimensjoner for begrepet snø, nettopp fordi snø og føreforhold var et svært viktig element i tradisjonell samisk kultur. Noe tilsvarende ser en i kommunikasjonsformen mellom ”datainnvidde” personer. For en person som ikke er inne i all dataterminologi kan det ofte være vanskelig å kommunisere med de innvidde.

Med utviklingen og utbredelsen av elektroniske løsninger de siste 65 år har muligheten for menneskelig kommunikasjon, men også misbruk av kommunikasjon økt betydelig. Statistikk har vist at over 60 % av mobiltelefonsamtaler er av typen: Jeg kommer snart hjem, eller hvordan har du det etc. I dag er det så billig og enkelt å kommunisere at det har blitt et betydelig behov for å beskytte seg mot uønsket kommunikasjon, dvs. uønsket reklame eller telefonselgere.

Kommunikasjon er i seg selv et så mangfoldig begrep at bedrifter og institusjoner oppretter egne stillinger for å håndtere kommunikasjon mellom bedriften og utenomverdenen. Dette blir gjort for at bedriften

skal bli oppfattet på en klar og entydig måte. Med andre ord vil dårlig kommunikasjon være opphav til misforståelser.

## **Hva er tverrfaglig kommunikasjon og hvorfor er det viktig?**

“Begrepet ”*T kompetanse*” kan hjelpe oss til å forstå noen sentrale utfordringer i dagens arbeidsliv. Med dette menes at en arbeidstaker kan utvikle kompetanse i bredden og/eller dybden. Problemet er at desto dypere en trenger ned i et spesielt kompetanseområde, desto mindre tid og krefter er tilgjengelig for å beholde og utvikle breddekompetansen. Den generelle utviklingen på det teknologiske området tilsier at behovet for å utvikle dybdekompetanse øker kontinuerlig, noe som automatisk medfører at det blir vanskeligere og vanskeligere for fagfolk å kommunisere seg i mellom, og at de får stadig mindre tid til å bygge kunnskap på andre kompetanseområder.

Resultatet av denne utviklingen vil være at evnen til konkret problemløsning, hvor det er behov for at to eller flere kompetanseområder samvirker, kan bli skadelidende. En type fagpersonell skjønner rett og slett ikke andre fagfolks begrepsapparat. Populært sier vi at de ”snakker forbi hverandre”. De bedriftene som skaper arenaer, spilleregler, organisasjoner og incitament, hvor fagfolk på en optimal måte kan samvirke, vil bli framtidens vinnere. Noen konkrete tiltak for å fremme dette vil være:

- Belønne personer i organisasjonen som har tverrfaglig kompetanse og som er dyktige på å bidra til å løse tverrfaglige problemer
- Belønne de personene i organisasjonen som er i stand til å kommunisere hovedessensen i sitt fagområde på en populærvitenskaplig måte slik at andre personer raskt kan trenge ned i dybden i fagområdet

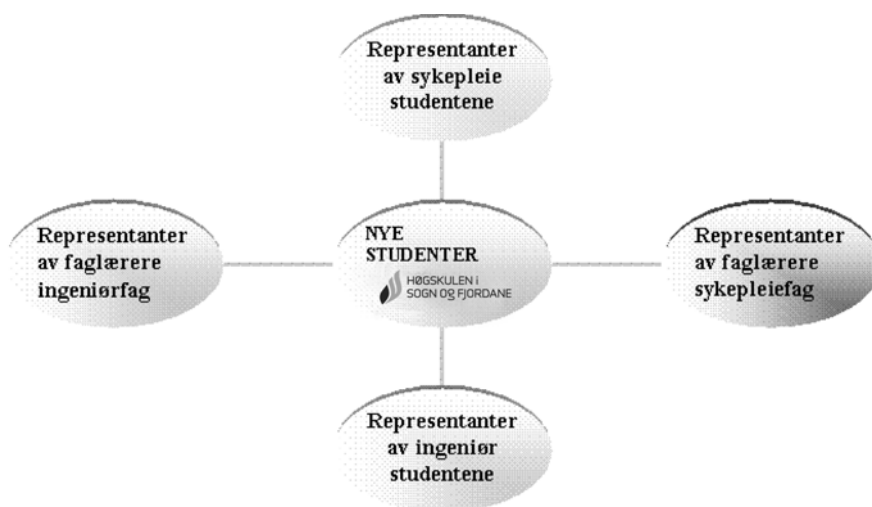
God tverrfaglig kommunikasjon vil føre til at aktørene inspirerer hverandre til å finne løsninger både til gamle og nye utfordringer, dvs. økt sannsynlighet for innovasjon i samfunn og bedrifter. Dersom en skal skape kommunikasjon over faggrensene må det være rom for å stille ”dumme spørsmål” uten at dette blir tatt ille opp. Med andre ord, er det viktig å skape ”rom” i organisasjonene for spørsmål og refleksjon på tvers av faggrenser og avdelinger. Dvs. det finnes ingen ”dumme spørsmål, kun dumme svar”.

Harald Hornmoen, journalist og førstelektor ved Høgskolen i Oslo, skrev i 1996 at en forutsetning for en fruktbar diskusjon mellom spesialister er en vilje til å orientere seg om hva som skjer på den andre siden av institusjonelle skiller. Innsikt i ens eget fags begrensninger oppøves best i møte med andre fag, og faglige nyvinninger er gjerne også et resultat av slike møter. Det er vanlig å vise til at fagene trenger hverandre; at faglig fornyelse ofte oppstår på tvers.

Vi har jobbet med tverrfaglig organisasjon gjennom ”Åpen dag” ved Høgskulen i Sogn og Fjordane (HSF) i Førde. Vi vil under beskrive planleggingsfasen, gjennomføring, vurdering og evalueringen av vårt felles prosjektet.

### **Tverrfaglig kommunikasjon i praksis, et eksempel ”Åpen dag” ved HSF i Førde**

”Åpen dag” er først og fremst arrangert for å markedsføre skolen og rekruttere studenter. Dette skjer minst en gang i året i Førde. I 2006 var åpen dag den 7. november. Dagen ble lagt opp slik at besøkende kunne spasere rundt standene og snakke med fagfolk, besøke laboratoriene, studentsamfunnet, biblioteket og andre fasiliteter. Det ble satset på å tilby fire felles tverrfaglige økter med undervisningspersonell fra ingeniør- og sykepleiefagene. Modellen for tverrfaglighet så derfor slik ut:



**Planleggingsfasen:** Det ble holdt to møter i forkant av arrangementet. Der ble det definert hva som skulle gjøres, hvordan, hvem skulle gjøre hva, rekkefølge, osv. Denne fasen var den mest kritisk siden de involverte personene ikke hadde erfaring med å samarbeide med hverandre. Vi sørget tidlig for å involvere studentene for i størst mulig grad å tiltrekke oss nye studenter.

**Gjennomføringsfasen:** Det ble bestemt å integrere de studentene som deltok i planleggingsfasen i den videre gjennomføringen, siden de er gode ambassadører overfor nye studenter. Det var en sammensatt gruppe av to fagmiljøer: to sykepleiestudenter (en kvinne og en mann i andre årshenhet), to faglærere fra sykepleiefaget, to studenter fra ingeniørfaget (to menn) og to faglærere fra ingeniørfaget. Det ble tatt kontakt med strømleverandøren Sunnfjord energi og ambulanspersonale fra Helse Førde for å høste erfaringer fra temaet: **”Elektrisitet og førstehjelp. Hva må en gjøre om ulykka er ute?”**.

Det ble planlagt av vi skulle være klar til å kjøre felles halvtimers økter fra kl. 09:00 – 14:00, dvs. hver hele time. Det ble demonstrert hvordan defekt utstyr kan være årsak til strømgjennomgang (utstyr utlånt fra Sunnfjord energi) og det ble vist to animasjoner av hvordan kroppen vår reagerer på strømstøt. Vi fikk oppdaterte teknikker for hjerte- og lungeredning og bruk av hjertestarter. Vi svarte også på spørsmål fra publikum.

**Vurderingsfasen:** Alle besøkende fikk utdelt et evalueringsskjema. Videre ble det skrevet en oppsummering av evalueringa.

**Evalueringsfasen:** Det ble holdt et felles møte i november. Forbedringspotensialene er beskrevet i referat fra møtet.

## **”Åpen dag” – en suksess!**

På Høgskulen i Sogn og Fjordane sin hjemmeside ble Åpen dag ved HSF i Førde omtalt som en suksess. Det deltok ca. 140 personer på arrangementet, mest elever fra Hafstad og Øyrane vidaregåande skole.

Fagskolen og elever fra Norsksenteret var også på besøk. Vi hadde stands frå forskjellige organisasjoner som Tekna – Teknisk-naturvitenskapelig forening, NITO - fagorganisasjon for ingeniører, Bedriftsnettverket i Sogn og Fjordane, Studentsamfunnet og Norsk Sykepleierforbund. De temaene som ble berørt var:

- Elektrisitet og førstehjelp. *”Kva må ein gjere om ulykka er ute?”*  
Hjerte- og lungeredning, bruk av hjertestarter.



- Demonstrasjon av sykepleiesenteret ”Florence”. Senteret er innredet som en sykehusavdeling, med moderne lokaliteter og utstyr.
- Elektrolaben. Her var det utstillinger og demonstrasjon av blant annet robotbiler.
- Energi. Her var det demonstrasjon av dampmaskin og hydrogenbil.

De fra lærerkollegiet som deltok i arrangementet er av den oppfatning at det var en positiv opplevelse selv om et slikt arrangement tar mye tid og innebærer et visst ansvar. Arrangementet fungerte også positivt på den måten at det bidro til å ”spleise sammen” både ansatte og studenter.

Det ble også vurdert som positivt at ledelsen så positivt på denne type arrangement og gav rom til det arbeidet som var nødvendig.

### **Erfaringer fra tverrfaglig samarbeid**

Tverrfaglig samarbeid kan være svært nyttig da mange yrkesgruppers arbeidsoppgaver grenser til hverandre. Eksempelvis er det i helsevesenet tradisjon for samarbeid mellom ulike helseprofesjoner (lege, sykepleier, fysioterapeut, ergoterapeut) og personer med sosialfaglig eller pedagogisk bakgrunn.

Det er ikke tradisjon for samarbeid mellom ingeniørutdanningen og sykepleierutdanningen, som begge ligger i Førde. Vi syntes det var spennende å prøve dette på ”Åpen dag”. At utdanningene nå er samlokaliserte gjør rammene for samarbeid enklere.

Det ble tatt utgangspunkt i Ohms lov fra pensum i ingeniørfaget. Dette ble etterfulgt av Hjerne-lunge-redning som er et kjent tema innen sykepleiefaget, samtidig som det også er relevant for ingeniørstudentene, både med tanke på risiko for strømstøt og det tekniske i form av halvautomatisk hjertestarter. Det er utarbeidet nye internasjonale retningslinjer for hjertestans, og vi demonstrerte et scenario med strøm og hjertestans, herunder bruken av hjertestarter.

Vi fikk svært gode tilbakemeldinger fra ansatte og studenter, og de var særlig knyttet til at det er et lærerikt og praktisk tema som omfatter kunnskap fra begge fagområder. Vi fikk imidlertid også tilbakemeldinger på at vi kunne knyttet fagområdene enda tettere saman, ved i sterkere grad å ha fremhevet at hjerterytmen i likhet med andre viktige funksjoner i kroppen styres av elektrisk aktivitet.

Hjertet består av to typer celler. Den første typen er muskelceller, som har muskelkontraksjon som hovedfunksjon. Den andre typen er de spesialiserte cellene i hjertets ledningssystem som innleder hjertets rytme og sørger for at den elektriske stimulering fører til en muskelkontraksjon (Sigurd og Sandøe 2002).

Fra ingeniørsiden dro vi erfaringer med at kroppen er et ”elektrisk” system, samt hvor viktig det er å tenke Helse, Miljø og Sikkerhet (HMS) i det praktiske arbeidet. Det var også viktig å se at det finnes betydelig kompetanse hos andre faggrupper i tilfelle det skulle være behov for assistanse ved en eventuell ulykke.

Medisinsk utvikling og forskning medfører at pasientbehandlingen blir stadig mer omfattende, spesialisert og kompleks. Utstyr som telemedisin, elektroniske pasientjournaler, bookingsystemer, digital røntgen og mobiltelefoner er tatt i bruk for å bidra til høy kvalitet og mer effektivitet. Dette stiller høye krav til avansert kunnskap og teknisk forståelse hos sykepleierne. Vi ser at ingeniørfaget med sin naturvitenskaplige bakgrunn således kan bidra til økt innsikt i vårt eget fagfelt.

Fra ingeniørsiden er det viktig å kunne kommunisere godt med helsepersonell siden de er brukere av avanserte instrumenter. Dette gjelder både utvikling av nye instrumenter og å utvikle service og benytte ”brukervennlige” instrumenter. Som eksempel på viktigheten av dette kan nevnes at det neppe er tilfeldig at St Olav Hospital i Trondheim i samarbeid med NTNU/SINTEF er verdensledende på utvikling av ”kikkehullskirurgi” bestående av avansert optikk, mekanikk og bildebehandling.

”Åpen dag” var først og fremst arrangert for å markedsføre skolen og rekruttere studenter. En positiv tilleggseffekt var en atmosfære preget av samhold og smittende entusiasme mellom faggruppene. Studentene ble aktivisert om et felles prosjekt. Det å sette sammen grupper som består av profesjoner med ulik erfaringsbakgrunn gjør at en utveksler ideer og får forskjellige innfallsvinkler på problemstillinger. Dersom vi finner kryssningspunkter mellom de to fagutdanningene, vil dette kunne være utgangspunkter for videre samarbeid i form av prosjektarbeid, gruppearbeid, konkurranser og sosiale arrangement mm. Samarbeid vil ved dette være positivt både for studenter og lærere.

## Avslutning

Vi fikk svært gode tilbakemeldinger fra ansatte og studenter, og opplevde ”Åpen dag” som et utvilsomt positivt arrangement.

De som var på besøk fikk se utstyr som vi bruker ved hjertestans, de fikk mulighet til å stille spørsmål, snakke med studenter som gikk i sykepleier- og ingeniørutdanningen. Mange viste interesse for hjertestarter og bruk av teknisk utstyr i faget.

Samarbeid på tvers av faggruppene er utfordrende og spennende, både faglig og personlig. Med et stadig økende behov for tverrfaglig kommunikasjon mellom faggruppene i samfunnet, bør arrangement av denne typen gjentas årlig. Skal en trekke til seg dyktige studenter til både helsefag og realvitenskaplige studieretningar så er slike arrangement svært viktige. En bør diskutere om en skal annonsere dette forhåpentligvis årlige arrangementet også for andre videregående skoler i fylket, og da evt. vurdere å søke offentlig støtte til et utvidet arrangement. Yrkesgrupper som sykepleiere og ingeniører må etter vår vurdering arbeide mer tverrfaglig om vi skal løse de store faglige, tekniske og økonomiske utfordringene vi har i helsetjenesten og andre deler av vårt samfunn. Vi tror at ved å prøve tverrfaglig samarbeid i utdanningene, kan det være lettere å få dette til når man er ferdig utdannet.

## Litteratur

Georg-August-Universität-Göttingen: Interdisciplinary Environmental History  
<http://www.anthro.uni-goettingen.de/gk/english.html>

Gjertsen, Catrine: Fremtidsrettede relasjonsbyggere. I *Næringslivmagasinet Rosenkilden* nr 8/2006, s 24-25 <http://www.stavanger-chamber.no/doc/lettrosenkilden0806.pdf>

Gjertsen, Catrine: Vitenskapskommunikasjon. I *Næringslivmagasinet Rosenkilden* nr 8/2006, s 22

<http://www.stavanger-chamber.no/doc/lettrosenkilden0806.pdf>

Grenness, Carl Erik: *Kommunikasjon i organisasjoner – Innføring i kommunikasjonsteori og kommunikasjonsteknikker* Abstrakt forlag, 1999

Hornmoen, Harald: Vilje til tverrfaglig kommunikasjon. *Apollon* 01.03.1996  
<http://www.apollon.uio.no/vis/art/1996/3/leder>

Mejlænder, Ulf Arvid: *Ordet i din makt – En personlig beretning om god kommunikasjon*. Tano forlag, 1993

Oftedal, Torbjørn Mork: HMS – Kun på arbeid? I *Næringslivmagasinet Rosenkilden* nr. 8/2006, s 14-15

<http://www.stavanger-chamber.no/doc/lettrosenkilden0806.pdf>

Sigurd, Bjarne og Sandøe, Erik: *Klinisk Elektrokardiologi*. Publishing partners, 2002

Gyldendals reise guider: *Kanariøyene*. Gyldendal fakta

[http://www.hisf.no/no/ain/studium/ingenioer/elektro/open\\_dag\\_ved\\_hsf\\_i\\_foerde\\_ein\\_suksess](http://www.hisf.no/no/ain/studium/ingenioer/elektro/open_dag_ved_hsf_i_foerde_ein_suksess)

## Bokmelding:

### Margun Boge, Gunvor Markhus, Randi Moe og Elin Eriksen Ødegaard: Læring gjennom veiledning. Meningsskaping i grupper

*Meldt av Ingrid Fossøy*

Boka skriv seg inn som eit interessant, nyskapande og leseverdige bidrag til det etter kvart rikhaldige utvalet av litteratur knytt til rettleiingsfeltet. At boka fokuserer på læring gjennom rettleiing og rettleiing som undervisning med utgangspunkt i grupper, gjer den særleg interessant som lesnad for studentar og lærarar på alle nivå i ulike profesjonsutdanningar. Det nyskapande er i denne samanhengen relatert til at forfattarane viser til korleis kontekst og situasjon vert bestemmende for tilnærminga til rettleiing. Forfattarane framhevar sosiokulturelle perspektiv på rettleiing, og utfordrar gjennom det den tone-angivande kognitive tilnærminga til fagfeltet. At forfattarane gjennom læringsforteljingar henta frå ulike rettleiingssituasjonar, både gruppevis og individuelle, får fram korleis ulike verdiar, kunnskapar og haldningar skaper føresetnader for og verkar inn på rettleiinga, gjer boka spesielt leseverdige for alle som har rettleiing som del av sitt arbeidsfelt. Boka vil såleis også vere eit godt utviklingsverktøy for styrarar som ikkje har oppgåver knytt til ein eventuell øvingslærarfunksjon.

Bokas læringsrom: Forfattarane inviterer oss innleiingsvis inn i ulike læringsrom representerte gjennom bokas øvrige sju kapittel. Parallelt vert vi som lesarar også oppmoda om å ta i bruk og problematisere egne forteljingar for å forstå kva læringsprosessar som utviklar seg gjennom rettleiing.

Gjennom kapittel to og kapittel tre får vi innsyn i ulike perspektiv på læring, og vi blir kjende med ulike rettleiingsmodellar. Sosiokulturelle perspektiv, som også representerer forfattarane si tilnærming til rettleiingsfeltet, er her via størst merksemd. Læring vert i lys av sosiokulturelle tilnærmingar konstruert gjennom deltaking og i samspel med andre. Språk og omgrep får ei viktig rolle i læreprosessen, der læring gjennom dialogiske, kommunikative prosessar står sentralt. Samla gir desse kapitla oss eit bilde av rettleiing som eit komplekst og samansett fenomen. Forfattarane presenterer her eit mangfald av tilnærmingar både i forhold til korleis vi omgrepsmessig kan forstå rettleiing og korleis rettleiing best kan utøvast i praksis. Kontekst og

situasjon vert ut frå sosiokulturelle perspektiv avgjerande for korleis rettleiinga føregår. Førehandsbestemte måtar å rettleie på vil såleis ikkje kunne føreskrive det som reelt vil skje i rettleiinga. Ulike kontekstar krev ulike rettleiingsmåtar, eller det forfattarane omtalar som situasjonsavhengig rettleiing. Kapittel fire konkretiserer den situasjonsavhengige rettleiinga gjennom dimensjonane felt, relasjon og språkbruk, innfallsvinklar som viser til generelle forhold ved situasjonskontekstar. Forfattarane syner her mellom anna korleis relasjonar i rettleiing spelar seg ut på mangfaldige og komplekse måtar. Dei framhevar i denne samanhengen spesielt metasamtalen som den gode reiskapen.

Som det også vert poengtert i boka, er rettleiing ein kompleks samspelsprosess. Den ideelle rettleiinga er noko vi bør streve mot, men som kan vere vanskeleg å realisere fullt ut. Kapittel fem er såleis via utfordringar og hindringar vi ofte møter i arbeidet med å skape konstruktive læringsprosessar i rettleiinga. Kva gjer vi når det oppstår brot i deltakinga, når gruppedeltakarane strides seg i mellom, når det oppstår fagleg usemje, når rettleiar vert forført, eller som forfattarane uttrykkjer det når *”veileder blir villeder”* med vidare? Gjennom eksempel viser forfattarane også kvifor makttilhøve må problematiserast i rettleiinga og kvifor grupperettleiing fordrar spesielle etiske omsyn. Makttilhøve og etikk i rettleiing er tema i kapittel seks.

I profesjonsutdanningar møter studentar rettleiarar i ulike rollar og kontekstar. Uavhengig av om rettleiinga føregår i studentanes praksis, eller i skule- eller universitets-konteksten, handlar rettleiing om profesjonell støtte i læringsprosessar. Profesjonell støtte inneber at rettleiar har kompetanse i rettleiing. Korleis vi kan utvikle rettleiarkompetanse med video som reiskap vert tematisert gjennom bokas kapittel sju. Korleis vi kan lære av gode modellar, aktuelle val for å komme i gang og bruk av video som metode i rettleiings-opplæringa vert her fokusert. Avslutningsvis fokuserer forfattarane på forteljninga og forteljninga som rettleiingsgrunnlag og utgangspunkt for refleksjon.

Sjølv om boka primært har studentar og lærarar på alle nivå i profesjonsutdanninga som målgruppe, vil også andre som har rettleiing som del av sitt arbeidsfelt ha glede og nytte av bokas tilnærming til rettleiingsfeltet. At boka, i motsetnad til store deler av rettleiingslitteraturen, har førskulelærerutdanninga som kulturkontekst, gjer den spesielt interessant også for praksisfeltet denne utdanninga kvalifiserer for. Fagbokforlaget 2005, 136 sider

# Bokmelding

## Tordis Lien: *Veiledningens hemmelighet. Læring og relasjoner.*

### *Meldt av Grethe Hammer Strømmen*

*Grethe Hammer Strømmen har arbeidd i 9 år ved Amathea rettleiingsteneste for gravide i Sogn og Fjordane. Ho er også engasjert som timelærer i etikk ved Høgskulen i Sogn og Fjordane, avdeling for helsefag. Ho har teologisk embetseksamen med praktisk teologisk seminar og ei årseining i rettleiing.*

I innleiinga tar forfattaren opp at ho har leita i norsk rettleiingslitteratur for å finne ut om forholdet mellom rettleiar og vepsøkjar har noko å seie for utfallet av rettleiinga. Dei fleste rettleiingsbøker og artiklar legg vekt på betydninga av relasjonen, men ei nærare utgreiing av kva rettleiaren må kunne, forstå og gjere, er lite vektlagt. I engelskspråkleg litteratur om personsentrert rettleiing har ho derimot funne dette: Carl Rogers vektlegging av relasjonen og hans teori om dei tre kjernevilkåra "*empati, ekthet/kongruens og ubetinget positiv aktelse*". Rogers er såleis sentral i Lien si framstilling.

Lien vil syne aktualiteten i Rogers sin teori, og bruke denne i ei moderne rettleiingsutdanning. Ho koplar Rogers si tenking med kunnskap frå andre fag og egne erfaringar der konkrete døme frå rettleiingssekvensar er sentralt. Boka handlar såleis om relasjonens og kommunikasjonens betydning for god rettleiing, og kva dette meir konkret betyr. Ho tek også opp korleis dette best kan lærast.

Boka har tre hovuddeler. Del 1 har fokus på samfunnets behov for rettleiing og ulike yrkesgrupper sitt behov for rettleiing. Rettleiing dreier seg om møtet mellom menneske, men samfunnsutviklinga legg avgjerande premissar for og rammer for dette møtet. Lien tek opp utviklingstrekk som verkar inn på behovet for rettleiing, til dømes endringar i arbeidslivet. Forfattaren peiker på at desse samfunnsendringane gjer at Rogers sine kjernevilkår i personsentrert rettleiing vert viktige. Del 2, som er den største delen i boka, gjer greie for personsentrert rettleiing og menneskesynet denne byggjer på. Lien presenterer den humanistiske rettleiingstradisjonen som personorientert rettleiing representerar. Vidare inneheld denne delen ei forholdsvis omfattande utgreiing av relasjonen og kommunikasjonen i rettleiing, og betydninga dette har i rettleiing. Del 3 tek opp personsentrert rett-

leiingsutdanning. Med utgangspunkt i Illeris sin læringsteori presenterer ho eit læringsteoretisk grunnlag for læring av rettleiing. Forfattaren syner til forskning som konkluderer med at det går an å lære å syne nærleik, empati og ubetinga positiv aktelse. Lien presenterer ulike læringsprogram knytt til å lære dette, og har konkrete forslag til korleis læring av desse kjernevilkåra kan integrerast i ein studieplan i rettleiing.

Målgruppa for boka er studentar i rettleiingsutdanning og i grunnutdanningar. Ho skal og vere aktuell for utdanningsansvarlege i rettleiingsutdanningar og for rettleiarar i praksis. Forfattaren ønskjer såleis å femne svært breitt her. Grunnutdanningsstudentar vil etter mi vurdering ha mykje å hente i boka. Samtidig er det viktig å vere bevisst på at rettleiingsfaget krev svært mykje av oss som fagpersonar, både av teoretisk og praktisk kunnskap. *Veiledningens hemmelighet* kan vere eit bidrag til dette. Boka passar bra som ei innføring i personsentrert rettleiing, og som ei innføring for nybegynnarar i faget. For meir øvde rettleiarar er det ein god repetisjon – og ei påminning om at ein aldri blir ferdig med spørsmåla rundt kommunikasjon med andre menneske. Det er interessant at forfattaren også tek opp læring av rettleiing, altså som ei hjelp til lærarar ved rettleiingsutdanningar. Med ei så brei målgruppe, heilt frå grunnutdanningsstudentar til dei som skal lage rettleiingsutdanningar, kan det vere uklårt kva delar av boka som eignar seg til kven, og det er ein risiko for at noko er for vanskeleg for nokon og for elementært for andre.

Boka gir eit godt innblikk i personsentrert rettleiing og teoriar rundt dette. Vidare gir ho eit grunnlag for å reflektere over å vere bevisst eigen språkbruk og kommunikasjon, og på kven ein er fokusert på, seg sjølv eller veggøskar Etter mi vurdering har boka ein vel optimistisk inngang til rettleiinga, noko også illustrasjonane byggjer opp under. I praksis er det ikkje så lett å utvikle og ha ein relasjon prega av kjerneomgrepa empati, ekthet og ubetinga positiv aktelse. Eg saknar ei større problematisering av dette. Greier vi alltid å ha ein relasjon prega av empati, ekthet og ubetinga positiv aktelse? Og kva gjer ein når ein ikkje greier å møte ein veggøskar på ein slik måte? Boka kan såleis verke litt for ”perfekt”, og underkommuniserer nokre viktige utfordringar i rettleiing. Lien gjev ein grundig utgreiing av det eg oppfattar er hovudfokus i boka; ein presentasjon av relasjonens betydning i rettleiing. Dei tre kjerneomgrepa empati, ekthet/kongruens og ubetinga positiv aktelse, blir ikkje ståande som tomme omgrep. Forfattaren viser kva desse betyr meir konkret, og betydninga desse kjernaomgrepa har i rettleiing. Fagbokforlaget 2006; 159 sider



# Bokmelding

## Sidsel Tveiten: Den vet best hvor skoen trykker... Om veiledning i empowermentprosessen

*Meldt av Vigdis Årdal Sæterlid og Kirstin Bruland*

*Vigdis Årdal Sæterlid og Kristin Bruland arbeider ved Ambulant rehabiliteringsteam ved Lærings- og meistringssenteret, Helse Førde. Båe er utdanna sjukepleiarar med ulike vidareutdanningar.*

Den vet best hvor skoen trykker.. handlar om rettleiing til brukarar. Det finst mange bøker om rettleiing, men svært få om brukarrettleiing. Tveiten seier at grunnen til at ho har skrive boka, er at ho har sakna litteratur som omhandlar rettleiing som pedagogisk metode i forhold til brukarar. Boka byggjer i hovudsak på Tveiten si doktorgradsavhandling, som handlar om helsesøstre si rettleiing av foreldre. Forfattaren har lang erfaring som rettleiar og fagbokforfattar innan yrkesrettleiing.

Tveiten startar med å presenterer helsepolitiske føringar som medfører vekt på rettleiing av brukarar, og gjev ei grundig innføring i empowerment. Ho ser på rettleiing som eit middel for å fremme brukar-medverknad og empowerment, det vil seie at rettleiing er eit verktøy for at folk skal oppnå større kontroll over avgjerder og handlingar som gjeld eiga helse. Dette forutset at yrkesutøvaren anerkjenner brukaren sin kompetanse, og greier å bruke han. Rettleiing til brukarar for å fremme empowerment inneber såleis samspel mellom aktørar som er ekspertar på kvart sitt område, brukaren og yrkesutøvaren. Dette samspelet kan vere komplekst. Tveiten legg stor vekt på kommunikasjon og dialog som avgjerande for å få til dette samspelet.

Lesaren får eit innblikk i ulike element og utfordringar i rettleiings-situasjonen, i samhandlinga og i rolla som rettleiar. Vi får ei rekkje praktiske eksempel på kva som skjer i verkelegheita i rettleiings-situasjonen mellom helsesøster og brukar. Forfattaren kommenterer døma i høve til dei sentrale trekk i rettleiing og empowerment. Fleire viktige aspekt ved rettleiarrolla blir omtalt; refleksjon over eigen praksis og verdisyn som fagperson, å skape ein tillitsfull relasjon og ha evne til å sjå brukaren i eit heilskapsperspektiv. Ho tek også opp å kunne "lese mellom linjene", kunne fange opp det som ikkje blir sagt med reine ord. Ei utfordring i rettleiinga kan vere å fremme samarbeid og likeverd. For å styrke brukaren si meistringsevne, må rettleiar vere sensitiv og

medviten i forhold til kva som er brukaren sine behov. Tveiten tek opp ulike utfordringar i brukarrettleiing, mellom anna knytt til makt, kontroll og ansvar. Boka gjer greie for ein modell for rettleiing av brukarar og om rettleiing i grupper, og har også ei lang litteraturliste.

Den vet best hvor skoen trykker... gir ei grundig innføring i rettleiing for å fremme empowerment. Empowerment som begrep gir meining etter å ha lese denne boka. Boka er krydra med gode og relevante eksempel. Kanskje kunne det vore nytta eksempel frå andre område enn helsesøstertenesta? Men opne spørsmål til lesaren i etterkant av ulike eksempel skapar eigen refleksjon og bidreg til å knyte stoffet til eiga rettleiing. Det er nytta eit lett forståeleg språk i boka.

Den vet best hvor skoen trykker... er ikkje ei metodebok i rettleiing. Boka legg vekt på nokre særtrekk ved og rammer for brukarrettleiing og er praktisk retta med døme frå praksis. Spesifikke metodar eller ”verktøy” i rettleiing er lite omtala. Tveiten har tidlegare skrive boka Veiledning – mer enn ord..., og her gjer ho greie for ei rekkje metodiske innfallsvinklar til rettleiing. Desse to bøkene utfyller kvarandre og kan med fordel lesast saman.

Målgruppe for boka er studentar i bachelor- og masterutdanningar, grunn- og vidareutdanningar og yrkesutøvarar som har rettleiingsfunksjon i forhold til si målgruppe, slik som ulike typar helse- og sosialpersonell. Forfattaren meiner at andre yrkesutøvarar, som lærarar, førskulelærarar, politi og tilsette i arbeids- og velferdssystemet, også kan ha nytte av boka.

Den vet best hvor skoen trykker... Om veiledning i empowermentprosessen omtalar samspel mellom rettleiing og brukar og begge som ekspertar på kvart sitt område. Dette er ideologien i Lærings- og meistringssenteret. Her skal brukaren vere ein likeverdig part saman med fagpersonen. Boka er veldig relevant for alle oss som arbeider i Lærings- og meistringssenter, men også for alle dei fagpersonane som er bidragsytarar og er med å utviklar meistringstilbod. Studentar som skal forstå empowerment og empowermentprosessen, vil også ha god nytte av boka.

Fagbokforlaget, 2007, 159 s.

## Karriererådgjeving – nytt spennande tilbod

I Kunnskapsløftet og den nye Stortingsmeldinga (St.meld.nr.16, 2006-2007) er det lagt vekt på kor viktig rådgjevarar sitt arbeidsfelt er i grunnskule og vidaregåande skule. Difor har HSF no etablert eit vidareutdanningsstudium i fylket i eit samarbeid mellom høgskulen, fylkeskommunen, kommunane og fylkesmannen.

Studiet er eit vidareutdanningstilbod bygt opp med to modular. Modul 1, *Rådgjevarrolla – ulike perspektiv og tilnærmingar*, (15 sp) og modul 2, *Karriererådgjeving*. (15 sp).

Målgruppa er yrkes- og utdanningsretteleiarar som ønskjer å utvikle eigen kompetanse innan rådgjeving i grunn- og vidaregåande skule, høgskular og i Aetat (NAV), samt andre som utfører eller er interesserte i å utføre yrkes- og utdanningsretteleing i offentleg og privat sektor.

Studiet tek sikte på å kvalifisere til profesjonelt rådgjevings-/retteleingsarbeid individuelt og i grupper. Deltakarane sine egne erfaringar vil, saman med aktuelle rådgjevings- og kommunikasjons-teoriar, bli knytt opp mot deltakarane sitt arbeid som rådgjevarar. Gjennom studiet skal deltakarane tileigne seg innsikt i og kunnskap om utfordringar knytt til rådgjevarrolla, tileigne seg erfaring og trening i rådgjeving og kunne reflektere over eiga rolle som rådgjevarar.

Kommunikasjon, kunnskap om og trening i praktisk rådgjeving, kunnskapsløftet og rådgjevarrolla, karriereretteleing, yrkes- og utdanningsval med vidare, er sentrale emne i studiet.

Studiet er organisert som fellessamlingar, samlingar i lokalgrupper og arbeid på Fronter, det pedagogiske støttesystemet som høgskulen nyttar. Rollespel og praktiske øvingar knytt opp mot aktuelle rådgjevings-/retteleingsoppgåver er sentrale arbeidsformer i studiet. Dei praktiske rådgjevings-situasjonane vert deretter analysert, kommentert og reflektert over av gruppedeltakarane og i nokre tilfelle også saman med rettleiar/faglærar frå høgskulen.

På bakgrunn av teoristudier, øvingar i lokalgruppa og utprøvingar knytt til eigen arbeidsplass, skriv studentane korte refleksjonsnotat. Vidare er det obligatorisk frammøte til fellessamlingane og lokalgruppesamlingane. Sluttvurderingane i studiet går elles fram av emneplanane.

Ingrid Fossoy og Aud Marie Stundal.

Ingrid.fossoy@hisf.no

## Fadderskulen

Fadderskulen er eit nytt kurstilbod i Sogn og Fjordane. Fylkesmannen i samarbeid med Kommunal kompetanse og Opplæringskontoret for offentleg sektor gav Høgskulen i oppdrag å planlegge og starte opp utdanninga.

Studiet er ein del av *Nasjonalt program for kvalifisering av personer utan formell fagutdanning i omsorgssektoren 10.03.04*. Programmet inneheld trinnvise kvalifiseringstiltak for tilsette utan fagutdanning. Ei eiga *fadderordning* for dei som er i kvalifiseringsløpet er også ein del av programmet. Fadderer skal fungere både som kontaktperson, støtte-spelar og rettleiar for dei som får minimums- og basisopplæring i høve til dette opplæringsprogrammet.

Hovudmålet med studiet er å gje den einskilde kursdeltakar på Fadderskulen teoretisk innsikt og praktisk øving i å støtte andre i lærings- og utviklingsprosessar dei er inne i. Fadderskulen kvalifiserer deltakarane i å gje råd, oppfølging og rettleiing til kollegaer, utan eller med liten formell kompetanse, og i høve til elevar, studentar og andre på arbeids-/ praksisstaden. Tilbodet er spesielt retta mot fagutdanna utan høgare utdanning, som hjelpepleiarar og omsorgsarbeidarar. dette utelukkar likevel ikkje at andre kvalifiserte kan delta på Fadderskulen.

Studiet er på 10 studiepoeng, og er organisert med seks – sju dagssamlingar, der deltakarane får presentert teoretisk bakgrunnstoff for deretter å øve systematisk på rettleiarrolla. I tillegg til fellessamlingene vert det organisert lokale samlingar der deltakarane arbeide med oppgåver knytt til rettleiing og undervisning på eigen arbeidsplass.

I 2006 gjennomførte dei første 18 deltakarane studiet. Deltakarane arbeidde som hjelpepleiarar, omsorgsarbeidarar og sjukepleiarar i kommunehelsetenesta, og alle hadde lang arbeidserfaring. Fellessamlingane var prega av interessante diskusjonar, erfaringsutveksling og bearbeiding av det teoretiske stoffet. Kursdeltakarane ga spesielt uttrykk for at arbeidet i basisgruppene hadde vore interessant og lærerikt og at dei oppdaga at dei kunne bruke kvarandre som ein ressurs. Fleire deltakarar såg at dei kunne nytte denne arbeidsforma også i andre fagutviklingstiltak på arbeidsplassen.

Samtlege kursdeltakarar tok eksamen med god snittkarakter og med høg motivasjon for å starte på rettleiingsoppgåvene.

Vigdis Ørbeck Svorstøl

vigdis.svorstol@hisf.no

## Rådgeving og innovasjon

Mastergradsstudiet i spesialpedagogikk ved Studiesenter Sandane, er eit samarbeidsprosjekt mellom Høgskulen i Sogn og Fjordane (HSF) og Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk (UiO, ISP), der ISP har det faglege ansvaret.

Det eine emneområdet i denne masteren er ”Rådgeving og innovasjon” som er på 20 studiepoeng. Studiet på Sandane er eit deltidsstudium der ein tek mastergraden som er på 120 studiepoeng over tre år. Emneområdet ”Rådgeving og innovasjon” går over eit semester med fire vekesamlingar. I tillegg er studentane i ein tre-vekers rådgevings- og innovasjonspraksis.

Dette studiet skal lære studentane å reflektere kritisk over eigen praksisteori som rådgjevar og innovator innan det spesialpedagogiske fagfeltet. Dei skal blant anna lære å leggje til rette for, leie og gjennomføre ein rådgevings- og/eller innovasjonsprosess. Vidare skal studiet gje fagleg oversikt over tema, rammer, teori, modellar og dugleik innan spesialpedagogisk rådgevings- og innovasjonsarbeid.

Nokre sentrale emne i studiet er aktuelle rådgevings- og innovasjonsteoriar med tilhøyrande oppgåver på system-, gruppe- og individnivå. Vidare kartlegging, informasjons- og sakkunnigarbeid innan rådgeving. Det tredje sentrale emnet er systemforståing som grunnlag for rådgeving og innovasjon innan skole, barnehage, andre institusjonar og familiar. Ein legg vekt på tilrettelegging for inkludering, tilpassa opplæring og særskilte tiltak og organisasjonsutvikling. Rollespel med video er ei sentral undervisningsform i dette studiet. Opptaket vert analysert, kommentert og reflektert over av gruppa saman med ein rettleiar. Her får studentane trene seg i ulike rådgevings situasjonar. Dei vil kunne få prøve ut nye sider ved seg sjølve og reflektere over ulike aspekt ved rådgjevarrolla. Rollespelet gir også godt høve til å øve seg i å ta ein annans perspektiv, ved at ein går inn i t.d. elevrolla eller foreldrerolla. Slik praktisk trening i kommunikasjon er viktig i dette studiet.

Ut frå erfaringane frå rollespela skal studentane skrive eit refleksjonsnotat, der dei skal sjå eigne opplevingar i høve til relevant teori. Refleksjonsnotatet er ein del av eksamen. Andre komponentar i sluttvurderinga er ein praksisrapport og ei semesteroppgåve som er ei individuell teoretisk oppgåve.

Astrid Askildt

astrid.askildt@hisf.no

## **Innføringskurs i rettleiing, 10 studiepoeng**

Innføringskurset i rettleiing var opphavleg utvikla som eit tilbod til yrkesutøvarar som rettleia Høgskulen sine studentar i praksis, som øvingslærarar, praksisrettleiarar og kontaktsjukepleiarar. Studiet er no ope for alle som ønskjer ei innføring i rettleiingsfaget. Studiet kan gå inn som ein del av Vidareutdanning i rettleiing eller som opptakskrav til Rettleiing som leiingsverktøy, jamfør under.

På bakgrunn av historien til studiet legg vi forholdsvis stor vekt på rettleiing av studentar. Deltakarane får innføring i reflekterande rettleiing, og får også kjennskap til andre tradisjonar med særleg vekt på meisterlæretradisjonen. Studiet har tre samlingar og arbeidskrav undervegs. På samlingane får alle erfaring med å gje og få rettleiing. Utdanninga går over eit halvt semester, og vert avslutta med heimeeksamen.

Ansvar for undervisninga på Innføringskurset er fordelt mellom Avdeling for lærarutdanning og idrett, Avdeling for samfunnsfag og Avdeling for helsefag. Studiet vert tilbydd både Sogndal og Førde.

## **Vidareutdanning i rettleiing, 30 studiepoeng**

Kjært barn har mange namn, heiter det. I ulike sektorar og fagfelt vert det nytta forskjellige nemningar på det som er fokus i denne utdanninga: rettleiing, mentoring, veiledning, supervisjon, konsultasjon, coaching eller rådgjeving. I studiet vil det bli fokusert på fellestrekk ved desse.

Vidareutdanning i rettleiing gjev rettleiingskompetanse som kan nyttast i møte med ulike typar veksokjarar, som studentar, yrkesutøvarar i og utanfor eigen organisasjon, elevar, klientar, brukarar eller andre. Vekta vert lagt på ei reflekterande tilnærming til rettleiing og ei systemisk forståing av kommunikasjon og rettleiing. Målgruppe er personar i offentleg og privat sektor som ønskjer å utvikle kompetanse i rettleiing. Utdanninga er organisert som ei deltidsutdanning over eitt år, med fire-fem samlingar kvart semester. Utgjer saman med Rettleiing som leiingsverktøy 60 studiepoeng.

Gjennom teoretiske studiar tileigning av rettleiingsmetodar, refleksjon og praktisk øving skal studenten utvikle kunnskapar, ferdigheiter og haldningar for å fungere som rettleiar i ulike samanhenger. Studiet legg til grunn at det den enkelte skal rettleie om, har ein kompetanse i frå før, og kva innhaldet i rettleiinga er, vert såleis ikkje vektlagt i felles-

undervisninga. Det same gjeld målgruppekunnskap. Didaktisk kompetanse vert derimot vektlagt, mellom anna ved at den enkelte student gjer didaktiske vurderingar knytt til eigen rettleiing og målgrupper han eller ho møter i eige arbeid. Det vert vektlagt at rettleiinga må tilpassast vegsøkjar og hans læreføresetnader, innhaldet, målsetjinga for rettleiinga, rammene rettleiinga foregår innanfor, måla for verksemda osv. Studiet legg vekt på utvikling av kommunikasjonskompetanse og ulike rettleiingsferdigheiter hos rettleiar for at den andre skal lære.

Arbeidsmåtene i utdanninga legg til rette for at den enkelte knyter innhaldet i studiet til eiga rettleiingverksemd. Studentane planlegg og gjennomfører rettleiing i eige arbeid, og arbeider teoretisk og praktisk med rettleiing inn i eigen kontekst. Studentane deltek i grupperettleiing undervegs i studiet. Desse er leia av erfarne rettleiarar. Målet med desse gruppene er at den enkelte skal utvikle kompetansen med vekt på refleksjon og erfaringsutveksling slik at ein skal bli betre i stand til å rettleie sjølv. Det er også øvingar i gruppe med bruk av video og rollespel. Eksamensforma er mappevurdering.

### **Rettleiing som leiingsverktøy, 30 studiepoeng**

Studiet rettar seg mot personar i ulike typar offentlege og private organisasjonar og bedrifter som gjennom sitt arbeid møter utfordringar i forhold til leiing på ulike nivå, personalansvar og utviklingsarbeid, og som ønskjer å utvikle sin kompetanse i leiing, rettleiing/coaching, kommunikasjon og endringsarbeid. Målgruppa er personar som er leiarar eller mellomleiarar, personalleiarar, team- eller prosjektleiarar, konsulentar og ansvarlege innan HMS-arbeid. Studiet er og relevant for personar som ønskjer å bli leiarar. Mangfaldet i bakgrunnen til studentar er ei kjelde for erfaringsutveksling og læring i utdanninga.

Utdanninga utviklar kompetanse i å rettleie og leie i endrings- og læringsprosessar og i andre prosessar som krev stor grad av samhandling og dialog. Utvikling av relasjonell kompetanse er såleis sentralt i studiet, sjølvinnsikt og forståing for kommunikasjon, samarbeid og læring i team og andre grupper. Utvikling av sjølvinnsikt og merksemd i høve til kommunikasjon med andre vert også vektlagt, likeeins innsikt i å byggje gode samarbeidsgrupper der både fellesskapet og den enkelte sitt behov vert ivareteke. Studiet vektlegg både fagleg og personleg utvikling, og utvikling av eiga leiings- og rettleiingsrolle. Utdanninga skal bidra til å utvikle deltakarane sin kompetanse i å vere pådrivar i lærings- og

endringsprosessar i grupper og organisasjonar, ved å bruke rettleiing/  
coaching og andre dialogorienterte metodar.

I løpet av utdanninga planlegg og gjennomfører deltakarane eit avgrensa utviklings/innovasjonsarbeid fortrinnsvis i eiga gruppe eller organisasjon. Studentane får rettleiing undervegs. Arbeidsmåtene i utdanninga legg til rette for at den enkelte kan knyte innhaldet i studiet til eiga verksemd. Studiet er såleis eit høve til å reflektere over eigen organisasjon og eigen praksis, og utvikle eigen praksis. Studentane deltek i grupperettleiing og -refleksjonar undervegs i studiet, og får også høve til å øve seg i å leie kommunikasjonsprosessar. Utdanninga er organisert som ei deltidsutdanning over eitt år, med fire-fem samlingar kvart semester. Ho utgjer saman med Rettleiing som leiingsverktøy 60 studiepoeng.

Marit Solheim

marit.solheim@hisf.no



# Doktordisputas

Førstelektor Ingrid Fossøy disputerte 27. januar 2006 for doktorgraden med doktorgradsavhandlinga si i pedagogikk for dr.polit-graden ved Universitetet i Oslo.

Avhandlinga til Fossøy har tittelen "*Basisgruppeaktivitetens intersubjektive rom. Ein teoretisk og empirisk studie av rettleiarrolla og den situerte, kommunikative praksis i ein problembasert læringskontekst*".

Bak denne tittelen skjuler det seg ein omfattande studie av ulike sider ved forholdet mellom lærar og student innanfor det som vert kalla basisgruppa. Ei basisgruppe er den minste eininga for undervisning i lærarutdanningane, og består gjerne av rettleiar (lærar) og 5-6 studentar. I gruppa vert det lagt vekt på ein undervisningsmodell som går under namnet "problembasert læring".

Fossøy har i avhandlinga si mellom anna sett nærmare på korleis rettleiarane oppfattar og utviklar arbeidsoppgåvene sine, og korleis han (ho) grunngir si eiga rolla innanfor basisgruppa i lys av kjenneteikn ved problembasert læring. Ho har også sett nærmare på korleis rettleiar og studentar samhandlar og kommuniserer gjennom aktivitetane i basisgruppa. Fossøy har følgd prosessane ved hjelp av video-observasjonar, intervju og samtalar med rettleiarar og studentar.

Det viser seg at mange av rettleiarane kjenner seg som "privatpraktiserande". Dei saknar felles erfaringsutveksling om korleis rettleiingsmodellen fungerer, og dei saknar gode tilbakemeldingar. Rettleiarane ser på seg sjølve som rollemodellar, og dette er avgjerande for korleis dei samhandlar i basisgruppa. Studentane er på si side ikkje innforstått med korleis dei skal arbeide i gruppa. Dei stiller heller ikkje spørsmål til eller utfordrar kvarandre, og analyserer ikkje det faglege innhaldet slik modellen for problembasert læring føreset. Rettleiarane engasjerer seg lite, og deltek i liten grad i samtalanene i gruppa. På mange måtar synest den konkrete arbeidsprosessen å avvike frå idealet i problembasert læring.

Ingrid Fossøy (53) har vore tilsett ved HSF sidan byrjinga av 1990-åra. Ho er fødd og oppvaksen i Sogndal, har hovudfagsutdanning i pedagogikk frå Universitetet i Oslo og lærarutdanning frå Sogndal.

Doktorgradsarbeidet hennar er finansiert av HSF. Fossøy har gjennomført dette arbeidet på normert tid, med midlar frå HSF over ein fireårsperiode.

Fossøy, Ingrid: *Basisgruppeaktivitetens intersubjektive rom. Ein teoretisk og empirisk studie av rettleiarrolla og den situerte, kommunikative praksis i ein problembasert læringskontekst.* Avhandling (dr. polit.) – Universitetet i Oslo 2006. Series of dissertations submitted to the Faculty of Education, No.55. Oslo: Universitetet i Oslo 2006.

## Program for Rettleingskonferansen 2006

- 09.00 - 09.30 Registrering m/kaffi, bokutstilling
- 09.30 - 09.45 Opning
- 09.45 - 11.40 *Samtale og kunnskaping i grupper* v/ Ingrid Fossøy
- 11.40 - 12.30 Lunsj, bokutstilling
- 12.30 – 14.00 *Parallellsesjonar*
- Sesjon A**
- Marte Meo metoden som eit hjelpemiddel for utviklingsstøttande samspel* v/ Inger Myklebust
- Sesjon B**
- ”Gode team er som ein Ferrari – krev vedlikehald og innsats”* v/ Ralf Einar Johannesen
- Sesjon C**
- Når rettleiaren vert rysta. Rettleiaren i møte med veggøskar si krise eller problem* v/ Siv Førde
- 14.00- 14.25 Kaffi/te, kake og frukt
- 14.25-16.00 *Parallellsesjonar*
- Sesjon A**
- Marte Meo metoden.. held fram*
- Sesjon D**
- Nye verktøy i leiing: Coaching og mentoring*  
v/ Janne Marie Solheimslid og Ole Kleiven
- Sesjon E**
- Sosiodynamisk rettleiing i praksis*  
v/ Ingrid Fossøy og Aud Marie Stundal

## Om foredragshaldarane og tema

**Ingrid Fossøy** er førsteamanuensis i pedagogikk ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. Ho har nyleg disputert for doktorgraden ved Universitetet i Oslo. Ho er mellom anna oppteken av i kva grad ulike kommunikasjons- og samtaleformer fører til ”ekte” dialog og læring hos gruppemedlemene, og korleis vi kan legge til rette for gode kommunikasjons- og læringsprosessar. Avhandlinga fokuserer på samtalar mellom studerande og deira lærarar. Ho har ved hjelp av video analysert dialogar i grupperettleiing, som er relevant for all rettleiing. Fossøy har tidlegare arbeidd i grunnskulen, og har omfattande erfaring frå rettleiing av studentar, lærarar og kollegaer.

**Inger Myklebust** er Marte Meo-terapeut, familierapeut og sjukepleiar med vidareutdanning i psykiatri., med erfaring frå barne- og ungdomspsykiatri og familiebehandling. Ho vil presentere fasane i Marte Meo, og vil vise ulike arbeidsmåtar for å identifisere og utvikle ferdigheiter som kan styrkje gode samspel. Metoden vert i dag brukt både i terapeutisk og pedagogisk arbeid.

**Ralf Einar Johannesen** er opplæringsansvarleg i Fagforbundet Sogn og Fjordane, der han mellom anna har ansvar for kompetanseheving av tillitsvalde. Sesjonen tek utgangspunkt i eit prosjekt han har gjennomført som student ved Rettleiing som leiingsverktøy. Med utgangspunkt i systemisk orientert organisasjonspsykologi presenterer han arbeidsmåtar som kan bidra til at teamet vert ein "Ferrari".

**Siv Førde** er psykiatrisk sjukepleiar med vidareutdanning i rettleiing. Ho har mange års erfaring med arbeid med einslege mindreårige flyktingar, mellom anna i samarbeid med skulen, og har hatt fleire nasjonale og internasjonale oppdrag. Som rettleiar kan ein erfare at ein får vanskar med å handtere møte med andre sine problem og kriser. Det er som om vi sjølve vert ramma av det vanskelege vi får del i. Sesjonen fokuserer på korleis dette verkar inn på rettleiaren, og metodar for å førebyggje, eventuelt handtere ein slik situasjon.

**Janne Marie Solheimslid** er organisasjonskonsulent ved Sparebanken Sogn og Fjordane. Ho har utvikla traineeprogrammet som fleire store bedrifter i fylket har, og er ansvarleg for dette programmet i eigen organisasjon. Eit traineeprogram er eit opplæringsprogram med mentorordning for unge med høgre utdanning. Ho vil fokusere på nye dialog- og læringsorienterte verktøy i leiing; coaching og mentoring.

## **Glimt frå Rettleiingskonferansen 2006**

Årets konferanse, den sjette i rekkja, vart for første gong halden i Høgskulen sine nye lokale på Vie i Førde. Konferansen, som er tverrfagleg, rettar seg mot alle som er interesserte i rettleiing, rådgjeving, veiledning, mentoring, coaching eller konsultasjon. Det var om lag 100 deltakarar på konferansen. Hovudsesjonen var ved Ingrid Fossøy, førsteamanuensis i pedagogikk ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. Ho har nyleg disputert for doktorgraden ved Universitetet i Oslo. Avhandlinga hennar fokuserer på samtalar mellom studerande og deira lærarar. Ho har ved hjelp av video analysert dialogar i grupperettleiing, som er relevant for all rettleiing.

### **Sagt i kaffipausen...**

#### **Namn: Bente Holsen Furnes Yrke: Spesialpedagog i barneskulen**

Eg har vore med på konferansen eit par gongar tidlegare og er medlem i Rettleiarnettverket. Det var spennande å høyre på Ingrid Fossøy og interessant å sjå korleis måten vi brukar språket på, både verbalt og non-verbalt verkar inn på samspelet med andre menneske.

#### **Namn: Leif Magne Aarnes Yrke: Lærer på vidaregåande skule**

Eg har ikkje vore med på konferansen tidlegare. Hovudforedraget var interessant og lærerikt og relevant for jobben min.

#### **Namn: Liv Kari Kvam Yrke: Førskulelærer**

Eg har vore på konferansen to gongar før og føler eg får påfyll som kan brukast inn i min kvardag. Programmet for konferansen er bra og det er lagt opp til fleire parallellsesjonar som er aktuelle for meg.

# Program for Rettleingskonferansen 2005

- Kl. 09.00 - 09.30 Registrering m/kaffi
- Kl. 09.30 - 09.45 Opning med kulturinnslag
- Kl. 09.45 - 11.30 *"Praktisk veiledning – mellom refleksjon, teknikk og trening"*  
v/ Roar Pettersen
- Kl. 11.30 - 12.30 Varm lunsj
- Kl. 12.15 - 13.15 *Roar Pettersen held fram*
- Kl. 13.15 - 13.30 Om Rettleiarnettverket i Sogn og Fjordane
- Kl. 13.30 - 14.00 Kaffi/te m/kake og frukt
- Kl. 14.00 – 16.00 Parallellsesjonar:
- Sesjon A *"Praktisk veiledning – mellom refleksjon, teknikk og trening" – utdyping av tema*  
v/ Roar Pettersen
- Sesjon B *Rollespel med bruk av video*  
v/Astrid Askildt
- Sesjon C *Rettleiing i eit eksistensialistisk perspektiv – hjelpemiddel eller bløff*  
v/ Grethe Strømmen
- Sesjon D *"Tale er gull, teie er tull"* Rettleiing ved hjelp av metoden "tuning in"  
v/Sissel Elin Årdal og Anne Cecilie Kapstad

## Om foredragshaldarane og tema

Roar Pettersen er førstelektor i høgskulepedagogikk ved Høgskulen i Østfold og har omfattande rettleiarerfaring frå ulike fagfelt. Han har utgitt fleire bøker, og mellom desse er han medforfattar av boka *"Veiledning i praksis"*.

I hovudsesjonen tek han for seg hovudtema i boka som han har skrive i lag med Jon Arne Løkke. Parallellsesjonen vil være ei utdjuving av praktisk rettleiing – mellom refleksjon, teknikk og trening.

Astrid Askildt er studieleiar for spesialpedagogikkutdanninga på Sandane, der rollespel i mange år har vore nytta som hjelpemiddel. Har tidlegare arbeidd i grunnskule og spesialsule. I sesjonen vil det bli arbeidd praktisk med rollespel ved bruk av video. Ut frå eit presentert kasus får deltakarane erfaring med å vere rådgjevar og rådsøklar. Grunna praktisk arbeid med video er det plass til få deltakarar.

Grethe Strømmen er utdanna prest og har vidareutdanning i rettleiing. Ho arbeider som dagleg leiar ved Amatea Rådgivingsteneste for gravide, der hovudoppgåva er rettleiing av gravide som står overfor valet å fullføre eller avbryte eit svangerskap. I tillegg til har ho vore timeleiarar i etikk ved HSF avd. helsefag. Sesjonen vil bere preg av hennar møte med menneskjer som står i eksistensielle val, og på korleis rettleiing kan nyttast i slike samanhengar. I dette vil etikk og menneskesyn vere sentralt

Sissel Elin Årdal er utdanna førskulelærer og arbeider som leiar i ein barnehage. Anne Cecilie Kapstad er adjunkt og arbeider i ungdomsskulen. På bakgrunn av eit prosjekt i studiet Rettleiing som leiingsverktøy vil dei presentere metoden "tuning in" (jr. Bang og Heap). Dette er ein arbeidsmåte i grupperettleiing der alle i gruppa er aktive, og som særleg er eigna til å auke innlevinga i høve til ulike aktørar i ei sak.

## Eksamensoppgåver skrive ved Vidareutdanning i rettleiing 2005 og Rettleiing som leiingsverktøy 2006

Berge, Kari	Kan rettleiing bidra til læring, fagleg og personleg utvikling hjå erfarne yrkesutøvarar?
Bisgaard, Hanne Hougaard	Sammen er vi sterke; arbeidsplassen som læringsarena
Eikenes, Annbjørg	Endring må till! Er rettleiing eit hjelpemiddel for betre kommunikasjon og nye roller i trygdekontora?
Eikenæs, Aase	Rettleiing og læring blant barnehagepersonalet. Korleis kan eg som rettleiar anvende "situatend learning" og rettleiing i eit systemisk perspektiv for å oppnå auka læringsutbytte i ein inkluderande barnehage?
Follevåg, Are Morten	På leit etter den praktiske yrkesteorien
Furevik, Kari Holvik	Rettleiing i eit uroleg landskap. Om rammefaktorar og vilkår for fagleg rettleiing.
Gråberg, Siv	Rettleiing, er det enkelt det? Eit tilbakeblikk og ein refleksjon over rettleiing sine mange føresetnader og irrgangar.
Guldhav, Kristin Vassbotn	Undring kring kollegaretteiing.
Henden, Atle	I grenseland mellom terapi og veiledning. Hvordan kan jeg som veileder nytte min erfaring som terapeut i det jeg oppfatter som sentrale problemstillinger knyttet til veiledning?
Hansen, Martin Roland	No Win situation – Sluttvurdering av studenter i praksis
Hegrestad, Eli Johanne	Praksisveiledning av sjukepleiestudenter – et fritt refleksjonsrom uten evalueringspress



Myklebust, Iren	Korleis kan eg som rettleiar praktisere kunnskap om kommunikasjon på ein best mogleg måte?
Rygg, Anne Marit Sølvsberg	Praksislæraren som rettleiar undervegs i praksisperioden og som sluttvurderar
Sandvik, Jorunn	Bagasjen vår – ei hjelp til forståing. Om overføring og motoverføring i rettleiing
Solheim, Helga	Korleis bygge opp rettleiing i barnehagen?
Strømsheim, Rolf	Veiledning: fra de første vaklende skritt til aktsom gange.
Sælen, Toril Tysse	Når livet vert sett i perspektiv. Kan rettleiing vere med på å kvalitetssikre sjukepleietenesta i det korte møtet med menneske som får vite at dei har ein alvorleg og livstrugande sjukdom?
Torbergesen, Liv Marie	Hvilken innvirkning har ulike arbeidsmåter hatt på kollegabasert veiledning i gruppe? Og har arbeidsmåtene ført til at deltakerne har oppdagat flere perspektiv.
Ulvestad, Ingunn Vattekar	Dominans og tilbaketrekking i tettleingsgruppe – hinder for gode læreprosessar og utvikling av personleg kompetanse?
Årdal, Sissel Elin	Coaching i barnehagen – Rettleiing utan råd?
Aarset, Laila	Kunnskap om kommunikasjonsferdigheiter – nøkkelen til god rettleiing?
Berstad, Janne	Korleis kan rettleiing gje auka motivasjon til endringsarbeid i ei personalgruppe for å auke kvaliteten på tenesta til brukarane?
Bruland, Inger	Utviklingsarbeid i praksis – korleis kan pedagogisk rettleiingsarbeid i kurssamanheng medverke til auka meistring av depresjon?
Bøe, Ruth Ingrid Ulstein	Små spirer trenger også vann. Gruppeveiledning som metode i oppfølgingen av unge frivillige medarbeidere.
Børslid, Kurt Andersen	Veiledning av lærlinger i ambulansetjenesten – en investering i fremtidens ambulansetjeneste.

Eikenes, Annbjørg	Målet er auka meistring – er tverrfagleg rettleiing eit tenleg middel? Utvikling av den personlege kompetansen for betre å kunne møte utfordringar etableringa av NAV medfører for medarbeidarane.
Johannesen, Ralf Einar	Korleis kan kunnskap om team, teamutvikling og rettleiing nyttast i fagforeningsutvikling?
Kvam, Liv Kari	Om å gjere det til sitt eige! Korleis arbeide for å oppretthalde motivasjon til kompetanseutvikling?
Løtuft, Harald	Korleis kan rettleiing bidra til å gjere omstillingar på ein arbeidsplass lettare for den enkelte arbeidstakar?
Rosvoll, Hege	Korleis kan rettleiing vere eit virkemiddel i endring av personalet sin personlege kompetanse for å gje eit betre omsorgstilbod til brukaren?
Solheim, Marie	Gjennom kaos – mot fornying. Eit forsøk på å etablere rettleiing i ein ny organisasjon, med utvikling av personleg kompetanse som siktemål.
Solheim, Helga	Frå trøste og bære til å tørste etter å lære. Om rettleiing som leiarverktøy i endringsarbeid: Frå rutinstyrt til reflektert praksis i barnehage.
Sunde, Anita	Relasjonell leiing gjennom rettleiing

## Medlemsliste

Andreassen, Ester Lauren	Heggheim, Britt Randi
Berge, Kari	Hegrestad, Eli Johanne
Bisgaard, Hanne	Helletun, Anne Marie
Bratten, Kåre Knutsen	Hjelm, Irene
Breidablikk, Liv Anne	Hoff, Marianne
Bruland, Inger Langeland	Hurlen, Jorunn
Bøe, Ruth Ingrid Ulstein	Høyvik, Kari
Dale, Merete J.	Håland, Karen Helene
Eikenes, Annbjørg	Jacobsen, Liv Stokkenes
Eikenes, Aase	Johannessen, Ralf Einar
Eriksen, Sureporn A.	Johnsen, Lisbeth
Fimreite, Ragnhild-Elin	Jørgensen, Lotte
Fjørtoft, Toril	Kapstad, Anne Cecilie,
Follevåg, Are Morten,	Kirkbakk, Thorill Knapstad
Follevåg, Brit-Marie	Kjørlaug, Anita
Furevik, Kari Holvik	Kvellestad, Kjartan
Furnes, Bente Holsen	Kvile, Gerd
Følling, Oddny Norddal	Langvatn, Turid
Førde, Siv	Le, Anh Loan Thi
Gjerald, Monica Åsen	Lee, Marte
Gjertsen, Marianne	Leira, Hildur Thingnes
Gråberg, Siv	Leirvåg, Anita Nelissen
Guldhav, Kristin Vassbotn	Lille-Homb, Anne
Gytri, Astrid Grete	Litsheim, Terje Aksel
Halding, Anne Grethe	Løtuft, Harald
Handal, Svanhild	Myklebust, Audhild
Hansen, Martin Roland	Myklebust, Iren

Myklebust, Siri	Sundal, Mary-Anne
Mølmesdal, Turid	Sunde, Arne
Nes, Turid Ulvedal	Svidal, Margrethe
Nilsen, Brit-K.	Svorstøl, Vigdis
Norland, Inger	Sælen, Torill Tysse
Olsen, Kari Vold	Sørheim, Åse,
Osland, Sara Therese	Tefre, Berit
Paulsen, Bente	Terum, Ingrid Y-H
Rebni, Asbjørg	Thunem, Gunhild
Reksten, Sidsel Florø	Tønning, Rita
Restad, Gerd Laila	Torbergesen, Liv Marie
Rygg, Anne Marit S.	Tveit, Audhild
Rønning, Kari Margrete	Ueland, Arne
Sanden, Irene	Ulvestad, Ingun Vattekar
Sandvik, Jorunn Lindvik	Vereide, May Kristin
Skøld, Carina	Vie, Helene Vejlskov
Solheim, Elisabeth	Vikøren, Eli
Solheim, Helga	Wangensteen, Ragne
Solheim, Inger Johanne	Wiik, Inga-Bente
Solheim, Marie	Willman, Ritva Liisa
Solheim, Marit	Wåge, Berit Olin
Sortland, Randi	Yndestad, Eli-Karin
Storaker, Anne	Yttri, Wenche
Strømmen, Grethe Hammer	Aaberge, Torunn
Strømsheim, Rolf	Aardal, Elise
Stundal, Aud Marie	Årdal, Sissel Elin
Sundal, Karen	Aarseth, Laila

Det ligg meir informasjon om medlemene på nettstaden vår:  
[www.fylkesmannen.no/rettleiarnettverket](http://www.fylkesmannen.no/rettleiarnettverket)

## Referansegruppa til rettleiarnettverket

Namn	E-post adresse	Arbeidsstad	Telefon
Kari Berge Florø	Kari.berge@flora.kommune.no	Flora kommune	57756000
Lillian Sætre, Førde	lillian.setre@helse-forde.no	Helse Førde, psyk. pol., SSSF, Førde	57839000
Annbjørg Eikenes, Dale	annbjørg.eikenes@nav.no	Trygdesjef Fjaler, Dale i Sunnfjord	57736302
Ingrid Terum, Førde	ingterum@gmail.com		
Kåre Knutsen Bratten, Førde	kaare.knutsen@fordekyrkje.no	Sokneprest Førde	57828180
Kjartan Kvellestad, Florø	kjartan@origod.no	Origod AS, Florø	57752149
Ingrid Fossoy, Sogndal	ingrid.fossoy@hisf.no	Avd. idrett og lærerutd. HSF Sogndal	57676057
Marit Solheim, Førde	marit.solheim@hisf.no	Avd. helsefag, HSF Førde	57722531
Marianne Hoff, Balestrand	marianne.hoff@hisf.no	Avd. for sam- funnsfag HSF Sogndal	57676273
Aud Marie Stundal, Sogndal	aud.stundal@hisf.no	Avd. idrett og lærerutd. HSF	57676000
Kari Vold Olsen, Vik i Sogn	kvo@fmsf.no	Fylkesmannen i Sogn og Fj., Leikanger	57655134