



UNIVERSITETET I
NORDLAND

MASTEROPPGAVE

Observasjon og elevsamtaler i videregående skole

Bård Erling Larsen

Senter for praktisk kunnskap, Profesjonshøgskolen

PF300P 004

2013



INNHOLDSFORTEGNELSE

INNHOLDSFORTEGNELSE	i
SAMMENDRAG	1
SUMMARY	2
FORORD	4
INNLEDNING	6
Til ettertanke	6
BAKGRUNN FOR OPPGAVEN.....	7
MIN YRKESERFARING OG FAGLIGE BAKGRUNN	11
OPPGAVENS HENSIKT.....	11
OPPGAVENS OPPBYGNING	12
OPPGAVENS PROBLEMSTILLING.....	13
FORTELLINGER	14
Ida.....	14
Per.....	18
Ole	20
KRITISK REFLEKSJON	24
TEORETISK REFLEKSJON.....	33
Praksis og teori	33
Fortrolighetskunnskap.....	35
Hva er en samtale?	41
Forståelse.....	44
Etikk og moral	49
Samtalen som grunnlag for læring og deltakelse	55
Grensesetting	58
Observasjon.....	61
Kunnskap og gyldige sannheter	62
Fortolkning	66
METODEREFLEKSJON.....	68
Esseay som fortelling	69
Samtalene	70
Eksemplets makt	82
Behov	86
Praktisk kunnskap	88
Andre undersøkelser.....	91
SELVREFLEKSJON	91
Behov for trygghet	95
Sosiale behov.....	96
Behov for selvverdi	96
Behov for selvrealisering	96
KONKLUSJON	96
LITTERATURLISTE.....	99

SAMMENDRAG

Oppgaven handler om praktisk kunnskap og erfaring fra min praksis som lærer. Jeg tar for meg betydningen av nære relasjoner og individuelle samtaler. Formålet med oppgaven er å undersøke og belyse om observasjoner, relasjonsbygging og personlige samtaler har betydning for at mennesket kan oppleve mestring og fremgang, og at det fremmer læring.

Oppgaven tar utgangspunkt i tre fortellinger om min kontakt med tre ungdommer. Den ene fortellingen handler om en yrkeshemmet person, som strever med å få tilgang til ordinært arbeidsmarked. To av fortellingene handler om to elever som ikke mestrer skolegangen, og som er i ferd med å falle ut av skolen på grunn av personlige problemer. Fortellingene handler også om nær kontakt med tre unge mennesker. Dette er mennesker som av ulike grunner er preget av en livssituasjon som gjør det vanskelig for dem å oppnå fremgang. Kontakten med personene er kommet i stand som følge av observasjon, relasjonsbygging, og samtale med personene.

I kontakten med personene forsøker jeg å møte den enkelte ved min væremåte og som omsorgsperson. Jeg forsøker med relasjonsbygging og samtale å få forståelse av hva personen strever med, og som i neste omgang kan gi meg mulighet til å forstå hva som kan hjelpe vedkommende. Den nære relasjonen som utvikles i samtale, viser seg å få positiv betydning for den enkeltes fremgang. Samtalen blir et viktig grunnlag for at personen blir i stand til å ta hånd om seg selv og eget ansvar. For personen handler det om å mestre, vei valg og selvforståelse av hva egen sak handler om.

I oppgaven forsøker jeg å få frem at personlig kontakt og samtale er sammensatt og uforutsigbar, fordi nær kontakt mellom mennesker kan sette oss på spill. Vi kan selv bli utfordret i kontakten, fordi den skaper nærhet både til oss selv og til personen. Det handler om at vår forståelse av person og dennes sak ikke trenger å være på høyde med virkeligheten, fordi vi står i fare for og kan fortolke person og sak feil.

Oppgaven er således en undersøkelse av om personlig kontakt kan bidra til at et menneske kan finne ut av sine vansker og behov, og som dernest kan gjøre personen i stand til og ta grep om egen fremgang og seg selv.

For å gi oppgaven gyldighet knyttes oppgaven til kapitler om kritisk refleksjon, teoretisk refleksjon, selvrefleksjon og metoderefleksjon, som den vei jeg har gått.

Opgaven avsluttes med en konklusjon, der jeg forsøker å kaste lys over det jeg har erfart, og har kommet frem til med denne oppgaven. Mastergradsarbeidet er fremstilt i et essay som er skrevet frem gjennom arbeidsprosessen med oppgaven.

SUMMARY

This thesis focuses on practical knowledge and my experiences from working as a teacher. I address the importance of close relationships and individual conversations. The objective of the thesis is to assess and shed light on whether observations, relationship-building and personal conversations can contribute to people experiencing a sense of accomplishment and progress, and whether this can promote learning.

The thesis is centred on three narratives of my contact with three young people. One narrative is about an employment-challenged individual, struggling to gain access to the regular job market. The two other narratives are about pupils who feel they cannot cope with school, and who are on the verge of dropping out of school due to personal problems. These narratives are also about close relationships with three young people. These people's personal circumstances make it hard for them to move forward, for various reasons. My connection with these individuals came about as a result of observations, relationship-building and personal conversations.

In my contact with them, I try to connect with the individual through my way of being and as a care-giver. I try to build relationships with them, and through conversations, I try to gain an understanding of what they are struggling with, which in turn could give me an opportunity to understand how I can help them. The close relationship developed through these conversations, turns out to be helpful in the individual's progress. The conversations become a key foundation, because the individual is able to take responsibility for his or her own life. For the individual, this is about a sense of accomplishment, choices and understanding their own situation.

In this thesis, I try to convey that personal contact and conversations are comprehensive and unpredictable concepts, because close relationships between people can throw us off. We can

sometimes find ourselves challenged by the contact, because it creates intimacy, both with ourselves and with the other person. We must be aware that our understanding of a person and his or her situation does not necessarily reflect reality, because we may misinterpret both the person and his or her situation.

This thesis is thus an investigation into whether personal contact can contribute to another person identifying and resolving his or her problems and needs, in turn making the person able to take charge of his or her own progress, accomplishments and life.

The thesis is further validated by including chapters on critical reflection, theoretical reflection, self-reflection and methodological reflection, including my chosen approach.

In the final conclusion, I attempt to shed light on my experiences and the conclusions I have drawn throughout my work in connection with this thesis. The master's thesis is written in the form of an essay, which has been developed over the course of my work.

FORORD

Jeg begynte på studiet praktisk kunnskap i 2003. Jeg valgte dette studiet fordi det handler om praktisk kunnskap. Studiet gir studenten anledning til å se på eget praksisfelt, reflektere over egen praksis og foreta en undersøkelse av hva egen praksis egentlig innebærer. Studenten gis mulighet til å ta for seg yrkesmessige problemstillinger i eget fagfelt, reflektere over dem og knytte erfaringen til et vitenskapelig grunnlag. Dette gjøres ved å beskrive, synliggjøre og reflektere over egen yrkeserfaring og problemstillinger, og benytte vitenskapsteori som bærebjelke i prosessen. Gjennom studiet har jeg lært om skriveprosesser, forskningsprosesser, refleksjon over egen praksis, forståelse av egen praksis og ikke minst evne til forståelse og anskuelse av meg selv i egen praksis.

Bakgrunn for oppgaven har sammenheng med at min livserfaring og arbeidslivserfaring har nådd et punkt der jeg ønsker å sette ord på mine oppdagelser og erfaringer fra et relativt langt arbeidsliv.

Jeg kunne ikke ha skrevet oppgaven for 20 år siden fordi min praktiske kunnskap og livserfaring ikke strekker til på det tidspunktet. Det hadde på den tiden ikke tatt lang nok tid å sette ord på egen erfaring rett og slett.

Oppgaven handler om at vi tør å ta egen praktisk kunnskap og livserfaring i nærmere øyesyn, og tør å sette ord på egen virksomhet. Det angår å rette forståelse til oss selv, hvordan vi handler og oppfører oss, og hvorfor vi handler slik vi gjør. Jeg utvikler min forståelse til dette ved å lese vitenskapsteori og vitenskapsfilosofi. Dernest gir det meg anledning til selvrefleksjon over egen praksis.

Å møte seg selv i nære relasjoner til mennesker, fremstår på en eller annen måte for oss alle som utfordringer. Kan hende jeg forstår den Andre, kan hende jeg ikke forstår den Andre.

Jeg ønsker med oppgaven å rette oppmerksomhet til at praktisk kunnskap og erfaring ikke kan være en statisk forestilling, fordi vi møter ulike situasjoner og ulike mennesker som er med på å forme vår forståelse av egen praksis. Oppgaven kan således angå alle fagfelt fordi kontakt med enkeltmennesket skjer i alle fagfelt. Fagfeltene står dessuten overfor den samme oppgave, og som gir fagfeltene den samme utfordring, nemlig:

På hvilken måte kan det enkelte mennesket som strever møtes og ivaretas best mulig?

Menneskene er forskjellige og har ulike behov som dem trenger oppmerksomhet til, og som de i neste omgang kan trenge hjelp til. Vi er først og fremst opptatt av å ha kontroll med vår egen karakteristiske praksis, og er mindre opptatt av hva vår praksis kan få av betydning for andre mennesker. Det er lett å trå feil i vår handling, fordi det er lett å fortolke feil i det vi handler etter. Vår forforståelse av egen praksis og handlingen trenger således ikke å være på høyde med virkeligheten.

Vi drar med oss våre erfaringer og skaper våre egne sannheter, og som vi retter vår egen forforståelse med. Vår adferd og forståelse av enkeltmennesket setter oss dessuten på spill, fordi vi ikke på forhånd kan vite om vi når frem med kontakten til den Andre. Vår væremåte blir oppfattet forskjellig av menneskene vi er i kontakt med, og har dessuten betydning for om vi blir anerkjent av den Andre, negativt eller positivt.

Vår livserfaring og kunnskap gir oss erfaringer vi forsøker å dra vekslers på, og som danner grunnlaget for vår forforståelse av handlingene vi gjør. Samtidig ser jeg at min egen erfaring og kunnskap ikke alltid strekker til i det jeg gjør og forstår, fordi landskapet jeg beveger meg i fremstår som ukjent og jeg blir usikker.

Det setter min kunnskap og erfaring på spill, samtidig som det gir grunnlag for å etablere ny kunnskap. Møte med det ukjente gir oss mulighet til å tenke annerledes og nytt, og vi kan berikes av å se verden med nye øyne. Det handler først og fremst om evne til å ta seg tid til å forstå oss selv i egen handling, forstå den Andre og forstå handlingen vi gjør og retter blikket mot. Jeg forsøker med oppgaven å få frem forståelse av at i relasjonen med enkeltmennesket må det tas hensyn til at menneskene er forskjellige, og at mennesket handler ut fra individuelle forutsetninger og behov.

Min takk

Jeg benytter anledningen til å rette en stor takk til veileder Anders Lindseth som i stor grad har medvirket til at jeg har kommet i mål med oppgaven. Det er også meget god grunn til å takke min nærmeste familie og særlig Gretha som i lang tid har båret over med mitt sosiale fravær. Jeg ønsker også å gi honnør til de ansvarlige for studiet Praktisk kunnskap ved UIN i Bodø

INNLEDNING

Jeg velger å starte innledningen med et sitat; ”Til ettertanke”. Sitatet er skrevet av en erfaren sykepleier. Sitatet ble tillagt loggboken til en alvorlig hjertesyk pasient ved Universitetssykehuset i Tromsø. Jeg har fått tillatelse fra den tidligere pasienten å bruke sitatet fra dennes loggbok.

Til ettertanke

”Et hvert menneske er født som det er. I dette ligger alt som er tillagt det enkeltes menneskets forutsetninger for dets liv. Det er iboende et hvert menneske å skape mening omkring det som skjer, handle deretter, og forsøke å forstå det, og hvorfor det er slik.”

Sitatet er skrevet av en person med lang praksis og som har erfart at alvorlige syke mennesker har behov for å bli møtt med forståelse, omsorg, trygghet og forklaring til sin livssituasjon som pasienten er kommet opp i. Jeg synes sitatet passer til oppgaven, fordi sitatet sier noe om et menneskets livsvilkår for å mestre.

Når oppgaven skrives arbeider jeg som yrkesfaglærer i videregående skole. Oppgaven tar utgangspunkt i tre ulike fortellinger om ungdommer som strever på hver deres vis. Fortellingene danner grunnlaget for oppgavens konstruksjon, og gir grunnlag for oppgavens teoretiske innfallspunkt. Jeg forsøker i denne sammenheng å legge til grunn formålstjenelig og avgrenset teori til oppgaven. Oppgavens kritiske refleksjon er forsøkt belyst med teoretisk refleksjonen. I denne sammenheng forsøker jeg å belyse oppgaven til vitenskapsteori, vitenskapsfilosofi og til andre teoretiske betraktninger som jeg mener er relevant til oppgaven. Jeg føler det krevende å legge til grunn teoretisk refleksjon, fordi mye teori kan tas med som at mye teori må utelates. Jeg tar for meg teoretisk refleksjon med innspill fra forskjellig litteratur, artikler, utsagn og fra deltakelse på forelesninger som jeg mener er relevant for oppgaven. Oppgavens undersøkelse må sees på som avgrenset til den undersøkelse som er foretatt i eget praksisfelt. Omfanget av den teoretiske refleksjonen er således forsøkt tilpasset denne forutsetning.

Jeg avslutter innledningen med å sitere et utsagn som den ovenfor nevnte tidligere hjertesyke pasienten sa til meg:

”Jeg er blitt rammet av en alvorlig sykdom som gir meg sterke følelser, oppdagelser og tanker, og som gjør meg forvirret og redd. Jeg forstår ikke hva som skjer verken med meg selv eller til den situasjonen jeg er kommet opp i. Jeg føler det er godt å få sette ord på det jeg har opplevd fordi andre har gjort meg bevisst på det”

BAKGRUNN FOR OPPGAVEN

Jeg har over flere år i min arbeidspraksis stått i nære relasjoner til enkeltmennesker som av ulike grunner er preget av sin livssituasjon og har ulike behov for bistand.

Min arbeidslivserfaring preger meg i dag som menneske, og som gjør at jeg ønsker og sette ord på min erfaring av flere grunner. Det handler om hva jeg har erfart i egen praksis, hvordan jeg i dag forstår min praksis, og hvordan jeg forstår meg selv til egen praksis. Til tross for min skoloring, og lange arbeidslivserfaring føler jeg å bli satt på spill, fordi jeg opplever at min kunnskap og erfaring ikke alltid strekker til i møtet med enkeltmennesket. Jeg stiller derfor spørsmålet: Hva er det for slags erfaring, kunnskap og praksis som fører frem?

Studiet praktisk kunnskap har gitt meg mulighet til å reflektere over egen yrkespraksis på nye måter. Gjennom studiet er jeg blitt bedre kjent med hvem jeg selv er som praktiker og person i eget praksisfelt. For meg gir studiet vekstvilkår til å vurdere egen praksis, fordi studiet gir meg mulighet til å sette ord på egen erfaring.

Bakgrunn for oppgaven er således erfaringer og refleksjoner over egen yrkespraksis over tid. Det tar tid å erfare praksis, som det tar tid å tenke over praksis – dernest handler det om vår selvutvikling som yrkesutøver.

Jeg ønsker med oppgaven å sette ord på min erfaring og arbeidslivskunnskap, både for meg selv og for at andre kan ha nytte av min erfaring. Min praktiske kunnskap og erfaring danner grunnlaget for oppgaven. Jeg henter ut mine tanker og opplevelse fra min livserfaring som jeg forsøker å skrive frem til en tekst som stadig er under utvikling. Dermed blir oppgaven til underveis som en reise i eget liv.

Et hvert fagfelt er preget av menneskene som arbeider der. Alle i virksomheten er med på å forme virksomheten med måten den enkelte fremstår, fungerer og handler i sin praksis. Det angår om den enkelte arbeidstaker evner å ha blick til ivaretagelse av medmennesket, miljø, solidaritet, omsorg, tillit og respekt til det personen er i berøring med.

Om vi er bevisst på at vi selv er med på å prege og forme arbeidsplassen som vi er en del av, er ikke gitt uten videre, fordi vi nødvendigvis ikke tenker over det. Det tilligger oss selv hvordan vi tenker, forstår og handler i vår praksis. Vi preges således av vår egen praksis og det vi høster erfaring til.

Jeg har i oppgaven valgt å beskrive nære kontakter til enkeltmennesker som jeg selv blir berørt av. Valg av oppgave er således ansporet av min interesse for å forstå enkeltmennesket, og til det jeg selv erfarer, forstår og tenker i kontakt til individet. Å forstå et menneske tar tid. Således er min erfaring og arbeidslivskunnskap en støtte for min forståelse av individet og de valg individet gjør. Når jeg har valgt relasjonsbygging, observasjon og samtaler som grunnlag for oppgaven, er det flere årsaker til dette. Min arbeidslivserfaring har utviklet min forforståelse til at først må vi forstå oss selv til vår praksis, og dernest rette blikket til:

”At slik vi møter den Andre blir vi selv møtt av den Andre.”

Gjennom personlige kontakter med enkeltmennesker, både til dem som strever og til dem ikke strever, formes vår forforståelse til individets behov og til oss selv som bistandsyter. Personlig kontakt og samtale med individet kan bidra til at vi selv oppnår bedre forståelse av individet og bedre forståelse av oss selv. Samtalen blir således et virkemiddel for å få kjennskap og forståelse for individets forutsetninger for sine valg og handlinger.

Jeg har over flere år arbeidet som lærer og veileder i videregående skole, og som tilrettelegger for yrkeshemmede personer som søker tilgang til ordinært arbeidsliv.

Om min erfaring og kunnskap er tilegnet fra ulik praksis er det uten betydning for min forståelse av hva som skaper kontakt til enkeltmennesket. Det handler om samme målsetting, nemlig om ivaretagelse av enkeltmennesket. Således handler min forståelse av egen praksis om å hjelpe andre mennesker og legge til rette for at enkeltindividet gis anledning til å mestre oppgaver og nå sine mål.

Opgaven handler også om observasjon av enkeltmennesket som grunnlag for at samtalen kommer i stand. Når jeg vektlegger å oppsere individet har det med min erfaring med observasjon å gjøre. Det handler om evne til å fortolke variasjoner som oppstår ved den enkeltes uttrykk, og bry seg om det.

Sagt på en annen måte; når jeg foretar observasjon av en elev og dernest oppnår en nær relasjon til eleven, er grunnlaget for en samtale og tilstede. Utfordringen er å ha blikk for dette og samtidig vise interesse og vilje til å forstå og å forsøke å finne ut av den enkeltes uttrykk. Min erfaring er at når vi viser omtanke til et annet menneske gir det oss mulighet til å komme i posisjon til dette mennesket. Personen gis dernest mulighet til selv å komme i posisjon for og bli hjulpet om personen ønsker det.

Det handler om mine generelle erfaringer til å se enkeltmenneske ut fra det menneske det er. Menneskene er forskjellige og har ulike forutsetninger og behov, og har således behov for ulik forståelse. Det angår at vi selv har interesse av, og ønske om å forstå den Andre, og samtidig ha ønske om å bidra som hjelper når anledningen byr seg. Velger vi å gå inn i en nær relasjon til et enkeltmenneske stiller det krav til oss selv, fordi vi må gi av oss selv i kontakten med den Andre.

Oppgaven retter seg spesielt til elever som jeg er lærer for i videregående skole og som sliter med skolering på ulike måter. Dette er elever som av ulike årsaker står i faresonen til å droppe ut av skolen. Utfordringen for meg er å forstå og ta hensyn til elevens forutsetninger for skolering, og samtidig forstå hva som skal til for at vedkommende kan vinne fremvekst.

Oppgaven er ikke ment å gi konkrete svar eller fasiter til hva personlige samtaler og nære mellommenneskelige relasjoner kan innebære.

Det er ikke mulig eller hensiktsmessig rett og slett, fordi relasjonsbygging og personlige samtaler kan i seg selv ikke være en forutsigbar forestilling og kan heller ikke følge fastsatte eller klare eksempler. Nære relasjoner og personlige samtaler må således sees på i videre forstand, fordi forforståelse til menneskets vesen må ta høyde for at mennesker er forskjellige og handler ut fra sine individuelle forutsetninger. Derfor må relasjonsbygging og personlige samtaler forholde seg til det individuelle, og blir preget deretter.

Jeg ønsker imidlertid med oppgaven å belyse at personlige relasjoner også handler om det generelle mellom mennesker, fordi nær kontakt mellom mennesker angår det alminnelige. Om en samtale er personlig trenger det ikke å handle om det unike, fordi personlig samtale kan gjelde alle mennesker og er således alminnelig. Om en relasjon til et annet menneske finner sted, handler det først og fremst om at vi selv åpner rom for at relasjonen kan finne sted. Jeg ønsker således med oppgaven og se det generelle i det unike, fordi at tillitsfull

kontakt med enkeltmennesket har til felles at kontakten til individet er grunnet i gjensidig tillit mellom partene og er uavhengig av individets forutsetninger.

Jeg velger å avslutte avsnittet med en kort fortelling:

Jeg er på handletur i en kolonialforretning som jeg sjelden besøker. Jeg møter Nikolai som er psykisk utviklingshemmet og arbeider i butikken. Jeg kjenner Nikolai fra flere år tilbake gjennom min tidligere virksomhet. Jeg skaffet han jobb i butikken og det er flere år siden jeg har møtt Nikolai.

Nikolai gjenkjenner meg og blir glad når jeg stopper opp og tar en samtale med han. Selv føler jeg at det godt å møte Nikolai igjen etter mange år. Vi gjennomfører en fin samtale på Nikolai sitt nivå, og som for meg er like naturlig som til hvem som helst jeg møter og samtaler med. Når vi er ferdig med samtalen og går hver til vårt, tenker jeg at den nære relasjonen som ble skapt mellom Nikolai og meg flere år tidligere er fortsatt like god. Etter møtet med Nikolai, kommer jeg til å tenke over at når det er skapt en tillitsfull relasjon til et annet menneske og uavhengig av individets forutsetninger, er relasjonen god og vedvarende – det føles for meg godt å kjenne på.

Egen kommentar til møtet med Nikolai:

Når en person er funksjonshemmet kan det for mange oppfattes som noe ”uvanlig” og som for noen kan gi vegring til å ha kontakt med personen. Årsaken til vegringen kan være at man blir usikker på personen og ikke forstår hvordan personen kan møtes. Således kan det tenkes at det er lett for meg selv å møte og samtale med Nikolai, fordi jeg kjenner han og er trygg på han som menneske. En slik tanke er uten betydning for om Nikolai kan bli møtt av andre, fordi de som møter Nikolai og blir usikker, avgjør med seg selv om de ønsker å etablere kontakt med han og samtale med han. Således handler kontakt til individet om at vi selv er avgjørende for om kontakten til personen finner sted. Den gode relasjonen som oppstår til et menneske er dessuten uavhengig av individets forutsetninger. Det unike og det generelle har i denne sammenheng etter mitt syn den samme plass, fordi mennesket er det, det er.

MIN YRKESERFARING OG FAGLIGE BAKGRUNN

Jeg begynner min yrkespraksis som industriarbeider i ung alder som 17-åring rett etter grunnskolen. På den tiden var det mulig å komme inn i ordinært arbeidsliv uten formell utdanning. På slutten av 70-tallet tar jeg formell utdanning gjennom diverse kurs og fullfører utdanningen og godkjenning som fagarbeider i verkstedindustrien. Etter om lag 13 år i verkstedindustrien gjennomfører jeg toårig teknisk fagskoleutdanning midt på 80-tallet. Jeg arbeider deretter i verkstedindustrien som arbeidsleder i flere år.

Tidlig på 90-tallet har jeg permisjon og tar ett års praksis som vikarlærer i videregående skoleverk. Arbeidet som lærer gir meg interesse for pedagogisk arbeid og individuell kontakt til enkeltmennesker.

Når jeg vender tilbake til verkstedindustrien gjennomfører jeg grunnleggende yrkespedagogisk utdanning. Min interesse for enkeltmennesket gjør at jeg skifter arbeidsfelt og arbeider i om lag 10 år med oppfølging av yrkeshemmede arbeidssøkere som søker tilgang til ordinært arbeidsliv. Jeg tar ytterligere utdanning i spesialpedagogikk og diverse kurs som er rettet mot personer med ulike funksjonsnedsettelse. Etter om lag 30 år i annet arbeidsliv begynner jeg 2005 som yrkesfaglærer i mekaniske fag i videregående skole.

OPPGAVENS HENSIKT

I oppgaven forsøker jeg å rette et blikk til at slik vi forstår, tenker og handler i vår virksomhet, trenger ikke å bety at vår atferd nødvendigvis fører frem. Dersom vi er mest opptatt av en generell håndtering av vår praksis, kan vi stå i fare for å bedrive en ensidig type praksis. Praktisk kunnskap kan således ikke være en statisk forestilling fordi den før eller siden vil møte kontakter med det individuelle som angår enkeltmennesket og som ikke kan være forutsigbart. Vi kan ikke med sikkerhet og på forhånd vite hva praksisfeltet gir av utfordringer og muligheter, eller hvordan neste oppgave eller møte med enkeltmennesket kommer til å forløpe eller bli mestret.

Jeg ønsker å belyse at om vi er faglært aktør, trenger det ikke å bety at vi nødvendigvis handler rett. Selv den faglærte kommer til å møte situasjoner som han eller hun ikke har tenkt på, eller er forberedt på kan komme til å oppstå. Om vi handler rett eller galt er derfor ikke gitt på forhånd. Således bør man være ydmyk og betenksom overfor det man holder på med, og gjelder et hvert praksisfelt.

Å skrive denne oppgaven er for meg en reise i egen arbeidslivserfaring og fra ulike praksisfelt. Min erfaring innebærer flere utfordringer fordi min erfaring fra ulike praksisfelt er forskjellige og har ulike formål. Men jeg prøver å dra veksler på denne erfaringen fordi den til felles handler om nære kontakter med enkeltmennesker. Nære kontakter er således en fellesnevner i oppgaven. Jeg forsøker i oppgaven å få frem at det generelle kan tre frem i det spesielle.

Oppgaven blir og anskueliggjøring av hvem jeg selv er som person. Jeg beveges av mine erfaringer fra livet ellers. Min praktiske kunnskap blir således erfaringskunnskap over tid. Jeg forsøker med oppgaven å fortelle frem min erfaringskunnskap og hvordan jeg forsøker og anvende den. Jeg forsøker å fortelle frem at praksis også handler om evne til å ha konstruktive kritiske blikk til oss selv og til egen praksisutøvelse.

OPPGAVENS OPPBYGNING

Jeg bygger opp oppgaven som et resultat av min refleksjonsprosess under arbeidet med den. Oppgaven er forsøkt strukturert med overskrifter av ulike temaer, der temaene danner grunnlaget for oppgavens konstruksjon. I første omgang bygger jeg opp oppgaven rundt min praktiske erfaring og kunnskap fra ulike praksisfelt. Dernest redegjør jeg for oppgavens hensikt. Oppgaven tar videre for seg problemstilling knyttet til relasjonsbygging mellom lærer og elev. Oppgaven bygges videre frem med fortellinger fra kontakter med unge mennesker som strever på ulike måter. Jeg forsøker med fortellingene å rette blikket både til meg selv, til den Andre og til den Andres sak.

Jeg forsøker dernest å rette kritisk refleksjon til hva fortellingene handler om, og som angår møte med personen, og til personens sak og til meg selv i relasjonen til person og dennes sak. Oppgaven bygges videre opp ved å anvende teoretisk refleksjon til den kritiske refleksjonen. Jeg velger i den teoretiske refleksjonen å benytte teori fra vitenskapsteori og vitenskapsfilosofi, samt notater fra seminarer som jeg mener er relevant.

I det etterfølgende tar jeg for meg selvrefleksjon, der jeg forsøker å beskrive hva jeg forstår og tenker rundt egen praksis. Etter kapittelet om selvrefleksjon beskrives metoderefleksjon - som veien jeg har gått for at oppgaven er kommet i stand. Oppgaven avsluttes med en konklusjon der jeg forsøker å beskrive noe av verdien av arbeidet.

OPPGAVENS PROBLEMSTILLING

”Hva gjør relasjonen mellom læreren og eleven god”?

Jeg ønsker med problemstillingen å rette blikket til hva den gode relasjon kan springe ut av. Det er i og for seg nokså problematisk, fordi hva den gode relasjon springer ut av har ingen tydelige kjennemerker. Som mennesker er vi forskjellige, og vår atferd og handling preger menneskene vi er i kontakt med..

Læreren skal forberede undervisning og må ha et opplegg klart. Læreren ledes til å gjøre seg selv trygg på eget opplegg ved og støtte sitt opplegg til faktabøker og til fastsatte pensum og læringsmål. Lærerens undervisningsopplegg er således lagt føringer til og som gjør læreren trygg på eget opplegg. Læreren står dernest i fare for å bli seg selv nærmest, fordi lærerens fokus er vektlagt sitt eget opplegg. Men det er ikke sikkert at lærerens undervisningsopplegg passer for alle elever. Det har læreren neppe tatt høyde for i første omgang, fordi læreren har basert sitt opplegg til fastsatte retningslinjer. Lærerens opplegg er således tilpasset elever som er i stand til å følge opplegget.

Lærerens opplegg kan vi se på som en form for kommunikasjon med eleven, fordi opplegget søker å få frem et budskap til eleven. Når eleven forstår lærerens opplegg og føler mestring, kan det bli en kime til at det skapes god relasjon mellom lærer og elev. Men nødvendigvis trenger ikke et opplegg å skape god relasjon. Å skape god relasjon til eleven handler ikke først og fremst om lærerens opplegg, men handler mer om at det er skapt god kontakt mellom læreren og eleven, og som begge parter merker. Lærerens opplegg er i utgangspunktet vektlagt faget og temaer, og er neppe ment å skape relasjonsbygging til eleven. I det tilfelle lærerens opplegg er med på å skape god relasjon til eleven, handler det mer om lærerens væremåte, enn opplegget selv.

Eleven som ikke forstår lærerens opplegg, og dernest føler nederlag og manglende mestring, har få og støtte seg til. Eleven kan i så fall føle seg utrygg på lærerens opplegg.

I det tilfelle eleven heller ikke blir sett eller ivaretatt av læreren, kan relasjonsbyggingen mellom læreren og eleven svekkes. Eleven kan føle seg bortvalgt fordi læreren ikke forstår eleven og det som personen strever med. I neste omgang kan lærerens væremåte bli avgjørende for om relasjonsbygging til eleven i det hele tatt kan finne sted

Lærerens væremåte er også en form for kommunikasjon til eleven, fordi ved sin væremåte gir læreren uttrykk av seg selv, og som blir lagt merke til. Lærerens væremåte kan således få stor betydning for om det skapes god eller dårlig relasjon til eleven. I det tilfelle lærerens væremåte skaper god relasjon til eleven, kan eleven oppleve at lærerens væremåte skaper trygghet og tillit.

Hva står så på spill.?

Jo, fordi lærerens væremåte kan i motsatt fall skape utrygghet og mistillit, og således ramme relasjonen til eleven i begge retninger – positivt eller negativt. Dersom læreren har vansker med å skape god relasjon til eleven, bør læreren rett og slett tenke over sin egen væremåte. Det er i seg selv ikke lett fordi type væremåte som skaper god relasjon, har ingen klare kjennemerker. Men det fratar ikke lærerens eget ansvar til å være bevisst på sin egen væremåte eller atferd

Således er det er noe ved lærerens atferd og handlinger som skaper god relasjon til eleven. Hva dette innebærer er ikke godt å si. For meg som lærer handler relasjonsbygging om evne til å vise omsorg, humor, respekt, oppmerksomhet, nærvær, og forståelse av eleven. Og ikke minst kan det handle det om evne til å ta seg selv uhøytydelig. Min erfaring er at det er lærerens væremåte som skaper god relasjonen mellom læreren og eleven. Slik jeg ser det handler det først og fremst om å skape trygghet og tillit mellom eleven og læreren, og at læreren forstår elevens ståsted. Utfordringen ligger i at relasjonsbygging til et medmenneske tar tid, og at vi har ulik forforståelse og interesse av å se verdien av at en relasjon har funnet sted. For å forstå den Andre må det rett og slett være skapt en personlig kontakt med den Andre, og som begge parter forstår betydningen av.

Relasjonsbygging mellom læreren og eleven kan således ikke handle om planer, metoder og opplegg, men må i større grad handle om mellommenneskelig kontakt og forståelse.

FORTELLINGER

Ida

På denne tiden arbeider jeg med yrkesrettet attføring i tiltaket Arbeid med Bistand. Jeg forsøker å få Ida utplassert i en bedrift som driver forskning innenfor landbruk. Tiltaket har som formål å fremskaffe arbeid til yrkeshemmende arbeidssøkere som i utgangspunktet ikke

kan konkurrere om arbeid på det åpne arbeidsmarkedet. Tiltaket er nytt og er underlagt arbeidsmarkedsetaten, og er et ledd i å få utplassert yrkeshemmede arbeidssøkere i ordinært arbeidsliv. Det betyr at det offentlige betaler og leier tjenesten hos en privat virksomhet som er utenfor arbeidsmarkedsetatens alminnelige system for arbeidssøkende.

Ida er en jente på 28 år med sammensatte og relativt store lærevansker. Hun har hatt oppfølging fra arbeidsmarkedsetaten over flere år uten at det har lyktes å skaffe henne varig arbeid. Hennes interessefelt er blomster og beplantning. I fagfeltet er hun gjennomført tilpasset opplæring over to år fra landbruksskole. Ida har over flere år hatt diverse kortere og sesongpregete arbeidsforhold fra offentlig gartneri i regi av arbeidsmarkedsetaten. Dette har gitt henne erfaring i praksisfeltet, men ikke gitt henne et fast og forutsigbart arbeidsforhold.

Arbeidsmarkedsetaten overfører Ida til tiltaket Arbeid med Bistand der jeg blir hennes veileder. Fra brukermappen får jeg innsyn i Ida sin historikk og hennes personlige forutsetninger for tilgang til ordinært arbeid. Jeg gjennomfører flere brukersamtaler med Ida for å få kjennskap og forståelse til henne som person, hennes livssituasjon, og tanker hun har om seg selv og fremtidig deltakelse i ordinært arbeidsliv.

I samtalene med Ida blir jeg kjent med et ressurssterkt menneske til tross for hennes relativt store lærevansker. Jeg lærer Ida å kjenne som et flott menneske med alminnelige sosiale ferdigheter. Ida er åpen og klar over sine begrensninger, hun forstår og har godtatt at hun ikke er i stand til å kunne konkurrere om arbeid på det ordinære arbeidsmarkedet.

Men jeg ser kvaliteter hos Ida som arbeidslivet har bruk for til tross for hennes begrensninger i å kunne fungere til kravene i ordinært arbeidsliv. Hun opptrer pliktoppfyllende, møter presis og er reflektert omkring forhold som angår livet ellers – og ikke minst har hun godt humør. Gjennom samtalene med Ida gjør hun meg trygg på at det er uproblematisk for meg å markedsføre henne når jeg er i kontakt med lokalt næringsliv, og som hun kan passe inn i. Utfordringen blir å finne en bedrift som kan dra nytte av hennes fagkunnskap og mellommenneskelige kvaliteter, og samtidig ha evne til å ta hensyn til hennes forutsetninger og behov som arbeidstaker.

Jeg oppnår etter hvert kontakt med en bedrift som driver forskning innenfor landbruk, og setter meg inn i bedriftens virksomhet. Jeg gjennomfører møte med bedriften og markedsfører Ida som en mulig ressursperson. Bedriften er meget skeptisk til å ta inn en person som Ida

med store lærevansker. Frykten er stor for at et 15 års forskningsarbeid kan ta skade dersom Ida ikke mestrer arbeidsoppgaver knyttet til ulike forskningsforsøk.

Dersom dette er en overhengende fare er det liten vits i å prøve. Men jeg ser på frykten som en form for vurdering – det er ikke det samme som et faktum. Her tenker jeg det ligger en mulighet til å overbevise bedriften om at et samarbeid for Ida kan være vel verd å prøve ut. I prosessen gjennomfører jeg flere møter og samtaler med bedriften og arbeidsmarkedsetaten. Bedriften sier seg villig til å prøve ut Ida dersom bedriften får økonomisk støtte til en faglig fadderordning. Bedriften er klar på at en slik ordning vil kvalitetssikre at Ida og bedriften blir ivaretatt best mulig. Arbeidsmarkedsetaten var i første omgang ikke villig til å støtte en slik fadderordning fordi ordningen ikke falt inn under etatens regelverk. Etter flere drøftinger med etaten innvilges Ida økonomisk støtte til fadder. Som resultat av dette får Ida tilbud om å prøve seg ut i en tilpasset stilling med oppfølging av fadder.

Til å begynne med får Ida oppdrag med å plante ut sommerblomster, og jeg deltar i tilrettelegging av arbeidet for henne. Jeg er godt kjent med Idas lærevansker, og utarbeider derfor en enkel skisse over området hvor beplantningen skal skje. Jeg mener skissen kan være til god hjelp for Ida som et hensiktsmessig pedagogisk tiltak. Jeg er tross alt utdannet spesialpedagog med peiling på hvordan ulike pedagogiske tiltak kan tilrettelegges. Da jeg presenterer skissen for henne, spør jeg om det er noe hun ikke forstår eller føler seg usikker på.

Bård, sier hun lettere irritert:

”jeg forstår ikke i det hele tatt hva du har tegnet, eller hvordan beplantningen skal foregå”.

Jeg blir noe forbauset og oppgitt over hennes reaksjon. Jeg føler nærmest å få en svingdør i ansiktet. Jeg tenker at til tross for mine mange samtaler og kontakter med Ida, har jeg ikke lært henne å kjenne godt nok. Her nytter det ikke å være høyskoleutdannet spesialpedagog med ditto pedagogisk kunnskap - noe godt pedagogisk tiltak for Ida er skissen åpenbart ikke. Jeg vender meg til Ida og ber henne forklare på hvilken måte jeg kan endre skissen slik at hun blir trygg på og forstår hva arbeidsoppgaven går ut på. I samtalene med henne gir hun meg flere innspill til skissen der hun ønsker at jeg setter navn på kjennemerker som er i det området beplantningen skal foregå, som ved flaggstangen, ved låvebroen, ved våningshuset med videre. Da går det opp for meg at Ida har lært meg ny praktisk kunnskap om hva pedagogisk arbeid kan handle om.

Hvordan gikk det med Ida?

Som en av forskerne sa til meg i en samtale:

Da du første gang presenterte Ida for bedriften, må jeg være ærlig å si at jeg var en av dem som var meget skeptisk til å ta Ida inn i bedriften. I dag har jeg et helt annet syn på Ida som menneske og arbeidstaker. Jeg spør forskeren hva som ligger til grunn for hans nåværende oppfatning av Ida. Forskeren er tydelig på at Ida har lært mange i bedriften å se det enkelte menneske på nye måter. Han mener det handler om å tilpasse omgivelsene til begrensningene og se mulighetene i det enkelte individ. Han mener et hvert menneske har sine kvaliteter som på ulike måter blir verdiskapende. Det handler om å gi seg tid til å se individet og finne plass for dem uansett hva begrensningen hos vedkommende måtte være.

Forskeren gir flere eksempler på hva Ida har lært andre i bedriften og sier:

”Ida blir sett på som en person som opptrer nøyaktig i alt hun foretar seg. Hun setter ord på det hun ikke forstår eller det hun er usikker på. Hun retter blick til omsorg og rettferdighet og blir forbannet når hun føler at noen blir dårlig behandlet”

Forskeren er klar på at Ida er en ressursperson som styrker og kvalitetssikrer bedriftens produksjon gjennom sine iboende kvaliteter. Forskeren fremhever at Ida ivaretar eget ansvar på lik linje med alle de andre ansatte. Hennes lærevansker er ikke noe tema i det hele tatt. Forskeren mener at Idas behov for struktur og systematikk medfører at hun gjør svært få feil i hennes arbeidsoppgaver. Hun liker og behersker kort og godt bedriftens krav til å beherske systematisk og nøyaktig arbeid.

Etter om lag ett og et halvt års tilvenning og opplæring får Ida fast lønnet tilsetting i bedriften i kombinasjon med offentlig pensjon.

Til ettertanke:

I starten blir Idas lærevansker vurdert som en risiko for bedriftens produksjon. I neste omgang blir Ida som person en styrke for bedriften til tross for sine lærevansker. Hun gir av seg selv som den hun er, og gir andre trygghet tillit og forutsigbarhet ved sin individualitet og væremåte som menneske.

Jeg velger å avslutte fortellingen om Ida med et sitat fra St. meld. Nr 64 (1982 - 83)

Kunnskap:

”Uten en grundig forståelse og beskrivelse av hvilke problemer ulike grupper av yrkeshemmede møter og hvilket potensial de har i forhold til arbeidslivet, antas det å være vanskelig å utarbeide velegnede forslag til arbeidstilbud”

Per

Et nytt skoleår er kommet godt i gang. Per er en av 15 elever i klassen som er kommet inn på videregående grunnopplæring i mekaniske fag, VG1 teknikk og industriell produksjon (TIP). Ved skolestart gjennomfører kontaktlærerne individuelle samtaler med elevene med bruk av samtalskjema. Skjemaet inneholder i hovedsak generelle spørsmål om bakgrunn for elevens valg av yrkesretning, tidligere skolegang og livssituasjon. I tillegg må elevene fylle ut helseskjema.

Jeg gjennomfører elevsamtale med Per på vanlig måte ved skolestart. Jeg oppfatter Per som en vanlig ungdom med gode læreforutsetninger - han har også tilfredsstillende karakterer fra grunnskolen. Per har fylt ut helseskjema og krysset av for at han ikke har noen form for helseplager.

Per fungerer tilfredsstillende sosialt og faglig i klassen ved skolestart. Det er ikke noe som tyder på at han har noen problemer. Etter hvert observerer jeg at det er noe med Pers væremåte som gjør meg usikker, jeg oppfatter han i perioder som ukonsentrert, forvirret, nedstemt og tilbaketrukket. Jeg oppfatter at Per blir ubekvem når jeg ber han svare på ulike spørsmål, og han gir tydelig uttrykk for dette, fordi han føler at jeg spør han spesielt ofte. Per liker rett og slett ikke at jeg viser han oppmerksomhet.

Per ber om en personlig samtale med meg, der han gir uttrykk for at han føler at jeg at jeg er ”ute” etter han, og jeg spør han hvorfor. Per svarer at han opplever at jeg spesielt spør han ofte når jeg stiller spørsmål til temaer i undervisningen. Jeg beklager til Per at jeg med min atferd har forulempet han, og at jeg slettes ikke er ”ute” etter han, eller har noe å utsette på han som elev. Etter samtalen med Per, føler jeg at det er noe han plages med, og beslutter å ta han inn til en ny samtale. Per aksepterer at jeg ber om en personlig samtale med han.

Jeg opplyser han om bakgrunnen for at jeg ønsker samtale med han, og spør om det er noe han plages med. Under samtalen oppfatter jeg Per som utilpass – han greier ikke å holde øyekontakt, stirrer ned i gulvet og er urolig. Per har vanskelig med å svare på mine spørsmål,

og virker unnvikende og utilpass til samtalen. Per roer seg ned etter hvert, og opplyser at han sover dårlig om natten, og at han i perioder føler seg i dårlig form og vet ikke hvorfor. Han føler at det er mange tanker som plager han, og at han i perioder føler seg forvirret, og at han ikke greier å sette ord på hva det er.

Jeg spør om foresatte har kjennskap til hans vansker. Per sier at han har forsøkt å fortelle dette til sine foreldre og at faren feier det vekk og ikke forstår han. Han opplyser at ingen i vennegjengen kjenner til hans vansker og ønsker heller ikke å fortelle noen om det. Jeg oppfatter at Per er i psykisk ubalanse og at han har behov for terapeutisk hjelp.

Jeg foreslår for Per at han tar en samtale med skolens helsesøster, og at jeg avtaler time med helsesøsteren, og som Per sier seg villig til. Jeg anbefaler Per at han orienterer foresatte om sin livssituasjon, og anmoder han om at jeg eller helsesøster får anledning til å informere foresatte om hans psykiske vansker. Per ønsker ikke at foresatte kontaktes, og at dette inntil videre er et forhold mellom han, meg, og helsesøster.

Jeg aksepterer Pers valg og ber han bruke tid på å tenke nøye gjennom at familien er viktige støttespillere i den situasjonen han er kommet opp i.

Helsesøster gjennomfører samtale med Per og får avklart at hun kan snakke med meg i den videre oppfølging av han. Jeg blir orientert av helsesøster som mener Per har store psykiske problemer og har behov for tett oppfølging av psykiatrisk helsevern.

Jeg melder Per inn til skolens Samarbeidsteam med beskrivelse av det som er avdekket rundt han. S-teamet behandler saken og foreslår at helsesøster etter avtale med Per følger saken videre opp og tar kontakt med barn og ungdomspsykiatrisk avdeling (BUP).

Det etableres samarbeid mellom BUP og skolen, tiltaket legger grunnlaget for oppfølging av Per med samtaleterapi og medisinerings. Per beslutter etter hvert å orientere sine foresatte om sin helsemessige situasjon. Han gir uttrykk for at hans åpenhet overfor foresatte letter hans mestring både i forhold til skolen og livet ellers.

Per er i perioder sterkt preget av medisinbruk som medfører av sikkerhetsgrunner må ta han ut av praksisopplæring i verkstedet. Etter hvert blir Per inneforstått med dette og faller til ro med andre tilrettelagte arbeidsoppgaver.

Jeg gjennomfører jevnlige og planlagte samtaler med Per utover skoleåret. Samtalene legger grunnlag for at Per greier å mestre skoledagene gjennom tilpassing av ulike tilretteleggingstiltak i forhold til hans dagsform.

Per fullfører skoleåret og avslutter med bestått karakter i alle fag. Når skoleåret er avsluttet ønsker Per at jeg følger han opp med planlegging og tilrettelegging av oppstart på VG2 til høsten samme året. Vi blir enig om hvordan dette gjøres i forhold til de nye lærerne på VG2.

Gjennom observasjon, oppmerksomhet, elevsamtaler og tett oppfølging av Per i skolesystemet får han hjelp til å håndtere skoledagen til tross for sine psykiske problemer. Per greier å håndtere skoledagen med trygghet og forutsigbarhet, i motsatt fall ville det vært stor fare for at Per hadde droppet ut av skolen.

Ole

Ole kommer utenbys fra og bor på hybel. Jeg har fulgt Ole spesielt opp fra han møtte første dag på videregående skole. Jeg har fått kjennskap til at han hadde stort fravær i grunnskolen på ungdomstrinnet. Årsaken til fraværet er for meg noe uklart. Til tross for stort fravær har Ole bra karakterer i alle fag.

Jeg ser og opplever at Ole er lite motivert for skolegang ved hans væremåte. Han kommer ofte for sent, kan være borte flere dager i strekk og opptrer uengasjert. Men det er noe ved denne gutten jeg blir grepet av. Han er høflig og blid, og opptrer på en voksen måte. Ole er og godt likt av de andre elevene i klassen, og han viser god atferd og orden. Når han er til stede i undervisningen viser han gode faglige evner og gjør det tilfredsstillende i alle fag.

Jeg har møte med moren og Ole ca to måneder etter skolestart. Moren forteller at Ole har en vanskelig oppvekst med skilte foreldre. Faren er alkoholiker og har lite kontakt med sønnen. Ole har heller ikke hatt nevneverdig kontakt med faren under oppveksten.

Moren er bekymret for hvordan Ole kommer til å mestre videregående skolegang på grunn av mye fravær i grunnskolen. Jeg opplyser at Ole har fungert godt både faglig og sosialt men sliter med presist oppmøte. Ole føler imidlertid at skolegangen fungerer bedre enn han hadde tenkt seg. Moren blir svært glad for at det hadde gått så bra med Ole etter skolestart. Hun er stolt over hva sønnen har greid å få til, og er lettet over at hun slipper å bekymre seg over at Ole ikke skal kunne mestre skolegangen.

Etter hvert får Ole gradvis høyt fravær. Jeg tar jevnlig kontakt med han når han ikke møter til undervisningen. Som regel har han diffuse svar på hvorfor han ikke møter på skolen.

Når Ole møter på skolen, har jeg samtale med han, i håp om å finne ut hva det er han strever med. Samtidig ønsker jeg å finne tiltak som kan hjelpe Ole til stabil og forutsigbar skolegang.

Samtalene blir i første omgang et vendepunkt både for Ole og meg. Jeg får kjennskap til hva han strever med, som blant annet skoletretthet, manglende motivasjon, uheldig omgang med alkohol og familiære problemer. I tillegg har han i perioder vansker med nattesøvn som gjør det vanskelig for han å komme seg opp om morgenen i rett tid. I råd med Ole blir vi enige om tiltak han selv føler passende for å styrke skolegangen. Tiltakene handler blant annet om ivaretagelse av eget ansvar, god døgnrytme, forsiktig omgang med alkohol, oppringing ved forseinkomming og jevnlig evalueringssamtaler. Han aksepterer også at jeg har nær kontakt med hans mor når jeg føler det nødvendig.

Ole tar etter hvert bedre grep om seg selv, han får bedre struktur på livssituasjonen og skolegangen både faglig og med oppmøte. Under evalueringssamtalene føler jeg at Ole gir meg sin tillitt og at jeg selv blir tatt imot som hjelper.

Til tross for at det går bra med skolegangen for Ole, føler jeg meg usikker på om han skal greie å opprettholde sin positive utvikling. Dessverre får jeg rett, Ole får etter hvert tilbakefall med høyt fravær. Under samtaler med han opplyser jeg at løpet snart er kjørt dersom han ikke bedrer oppmøte på skolen. Ole er inneforstått med dette, og er innstilt på et nytt forsøk for å berge det som er igjen av skoleåret. Ole tar etter hvert grep og skjøtter skolegangen. Så oppstår en hendelse som nesten setter meg ut av spill, og som i verste fall kan bli ødeleggende for Ole sin skolegang.

Det er dagen etter 17. mai - jeg går til undervisning i første time. Elevene er sluppet inn i klasserommet før jeg ankommer. Når jeg kommer inn i klasserommet, legger jeg merke til at stemningen er uvanlig munter. Etter hvert observerer jeg at Ole er kommet på skolen i beruset tilstand. Dette er første gang jeg opplever at en elev møter beruset på skolen. De andre elevene ler av ting Ole sier. De har også lagt merke til at han er beruset. Dette er første gang jeg opplever at en elev møter beruset på skolen.

Det blir stille i rommet, elevene virker forberedt på at noe kommer til å skje. Jeg føler at elevene er avventende til hva jeg kommer til å gjøre.

Jeg er svært overrasket over at Ole møter beruset på skolen. Hvorfor møter han i beruset tilstand tenker jeg, det har ikke skjedd tidligere at han har møtt beruset til skolestart. Han er dessuten klar over reglementet, og vet han at han har lite å gå på for at skoleåret ikke skal rakne fullstendig. Selv føler jeg meg utfordret. Hvordan skal jeg håndtere situasjonen.? Noe må jeg gjøre på sparket. Det letteste tenker jeg er å følge regelverket, og la saken formelt bli

tatt hånd om av skolen. Da er det tilstrekkelig at jeg omgående utviser Ole og sender inn rapport til skolens ledelse. Men det ville sette Ole i en meget vanskelig situasjon. Mine tanker går mye frem og tilbake - jeg føler meg tvunget til å ta et eller annet grep raskt, uten at jeg er forberedt på det eller har erfaring med noe lignende.

Jeg føler Ole har gjort et feilvalg, og skal ha sin straff for det. Akkurat der og da blir det jeg som skal ”dømme” Ole, enten det handler om å følge regelverket eller ta grep som kan være i konflikt med regelverket – og jeg merker valgets kvaler.

Som ”dommer” i dette tilfelle opplever jeg å være kommet i konflikt med meg selv. Jeg har nedlagt mye arbeid for å få Ole tilbake på skolen, og nå er han på bedringens vei og tar grep. Ole står nå i fare for å bli møtt med sterke reaksjoner og utvisning i flere dager.

Dersom dette skjer, er jeg engstelig for at han faller ut på nytt og i verste fall slutter på skolen, dessuten kommer stipendiet hans mest sannsynlig til å ryke. Ole er klar over at han har forbrutt seg mot skolens reglement – man kommer ikke på skolen i beruset tilstand. Men det er jeg som akkurat nu har Oles liv i mine hender.

Jeg tenker at på en eller annen måte må jeg reagere i forhold til Ole. Han har gjort har gjort et feilvalg, en uakseptabel handling, som vel neppe har vært planlagt. Jeg tenker jeg at de andre elevene forventer at jeg skal gjøre noe. Elevene er klar over at Ole kan bli møtt med en eller annen form for straff. De kjenner reglementet, rus på skolen medfører sterke reaksjoner og utvisning. Jeg vet at Ole er godt likt av de andre elevene i klassen, men alle forstår at han har gjort noe galt.

For meg blir utfordringen og ta situasjonen på sparket. Jeg tenker på eksemplets makt. Hva bør jeg gjøre for å statuere et hensiktsmessig eksempel når en elev er kommet på skolen i beruset tilstand? Jeg står ved kateteret og ser på elevene uten å si noe - det er helt stille i klasserommet. Elevene ser alvorspreget ut, og Ole sitter med blikket ned og ser mot pulten. Stemningen i klasserommet er til å ta og føle på - nå skjer det noe.

Jeg synes at Ole er en flott og flink gutt som har begynt å ta grep om skolegangen etter våre mange samtaler fra en turbulent skolestart. Han gjør det godt i alle fag, møter presis og er godt likt av medelever. Jeg bestemmer meg for ikke å forta en snarrådig handling mot Ole. Jeg føler behov for tid til å finne ut hvorfor Ole har møtt i beruset tilstand. Jeg vet at min fremgangsmåte kan oppfattes som et brudd mot reglementet, men det får så være. Jeg

bestemmer meg for å starte timen uten å bry meg om at Ole har møtt på skolen i beruset tilstand.

Jeg begynner med å spørre elevene hvordan 17mai feiringen har vært. Vi snakker litt frem og tilbake omkring feiringen. Det blir en dialog med elevene, der flere forteller hvordan de har feiret høytideligheten. Etter hvert ber jeg elevene ta frem læreboken i fagemnet vi skal gjennomgå. Jeg oppfatter at elevene virker forundret over at det ikke skjer noe overfor Ole. Jeg gjennomfører og avslutter undervisningen som vanlig. Når timen er ferdig ber jeg Ole om å bli med meg for en samtale. Han godtar min henstilling uten nærmere spørsmål. Jeg legger merke til at de andre elevene følger nøye med når vi forlater klasserommet.

Jeg ledsager Ole inn på et skjermet møterom. Jeg spør Ole hvorfor han er kommet beruset til skolen, og opplyser om hva dette kan medføre i henhold til skolens reglement. Ole sier han har møtt på skolen for å unngå ytterligere fravær. Jeg forsøker så godt jeg kan å skjønne skolen, sier han. Han håpet ingen ville legge merke til at han møtte på skolen litt beruset. Under samtalen blir Ole sterkt følelsesladet og begynner å gråte. Han forteller om skilte foreldre og en vanskelig oppvekst med en alkoholisert far som sjelden var til stede. Han savner sin far og ønsker å møte han. Ole er preget av mange tanker som berører hans livssituasjon, han er svært opptatt av å gjennomføre VG1 med beståtte karakterer for å komme seg videre med utdanning og med livet ellers.

Ole ber meg innstendig om ikke å ta saken videre, og er skamfull overfor sin egen handling. Jeg tar meg tid til å snakke med Ole om problemene han strever med, og på hvilken måte skolen kan bidra med ulike hjelpetiltak som kan gjøres i samarbeid med andre instanser. Ole sier at han ikke føler behov for hjelp utenfra, og er takknemmelig for å bli møtt på denne måten. Under samtalen innser Ole at det er nødvendig at han omgående avslutter skoledagen. Vi er enige om at i resten av skoleåret er det ikke rom for manglende ivaretagelse og mestring av eget ansvar.

Episoden blir på flere måter et nytt vendepunkt for Ole. Han gjennomfører skoleåret uten ugyldig fravær og avslutter skoleåret med beståtte og verdige karakterer i alle fag.

I saken til Ole beveges flere medelever av hendelsen, og noen ønsker å sette ord på det som er opplevd. Som en av elevene i klassen sa til meg i en samtale ved skoleavslutningen:

”Den måten Ole ble møtt på når han kom beruset på skolen, satte mange av oss i klassen stor pris på. Vi visste han hadde gjort et feilvalg, og vi var flere som snakket om det. Måten Ole ble møtt på, gjorde oss forbauset. I stede for å få han utvist fra skolen, ble Ole møtt med romslighet og respekt, som både han og mange av oss satte stor pris på, og lærte mye av”

Hva kan man lære av en slik hendelse, spør jeg eleven;

Vi kan lære å ta vare på hverandre, svarer han.

KRITISK REFLEKSJON

Hva handler fortellingene om?

Etter å ha skrevet fortellingene, opplever jeg at fortellingene også angår meg selv personlig. Fortellingen gir meg opplevelse av at det er skapt en nær relasjon til personene og som gjør at jeg selv blir preget av kontakten til personene. Jeg føler at min handling til den enkelte person skaper felles forståelse og trygghet til at en god relasjon har funnet sted. I neste omgang blir min kontakt til personen betydningsfull for personen selv og til dennes sak. For min egen del medvirker kontakten at jeg selv utvikler forståelse til personen og til dennes sak.

Det kan således stilles spørsmål til hva kontakten til personene har med meg selv å gjøre, og om jeg på forhånd har tenkt over hva relasjonen kan innebære for Andre.

- Er min forforståelse av personen og dennes sak relevant?
- Har jeg forstått min egen rolle i kontakten med personen?
- Hva kan kontakten med personen bety både for meg selv og for den Andre.?
- Er mine holdepunkter for mitt engasjement i forhold til personen og dennes sak relevant.?
- Tjener min kontakt med personen, personen selv og dennes sak.?
- Hva er det som gjør at jeg opplever kontakten med personen som god, og er opplevelsen gjensidig.?
- Er jeg selv inneforstått med hva jeg gir meg i kast med?

Utfordringen for meg selv som omsorgsperson blir å utvise profesjonalitet til egne følelser og handlinger i møtet med den enkelte og til dennes sak. Jeg må også forholde meg til en usikkerhet om personen tar imot eller ikke tar imot min oppmerksomhet og mitt engasjement

til vedkommende. Det representerer dessuten en utfordring for begge parter til om relasjonen i det hele tatt kan finne sted.

Jeg ønsker med oppgaven å se nærmere på dette, fordi det angår at betingelsen for min praksis som lærer og veileder handler om meg selv. Jeg kan settes på spill fordi jeg ikke ser at min praksis og virksomhet ikke trenger og nå frem. Som lærer og pedagog er jeg godt kjent med at praksisfeltet gir sterke føringer til at det enkelte individ må forstås ut fra sine forutsetninger og behov. Dette betinger etter mitt syn å utvise forståelse og respekt til individet og at vi gjør sannferdige handlinger i praksis. Men hva innebærer forståelse og respekt og sannferdige handlinger til individet.? Jeg har ikke noe enkelt svar, men den enkelte fagperson må gå inn i seg selv å tenke over om egen virksomhet tjener person og sak, og dernest ta stilling til om person og sak er forstått.

Min erfaring som lærer og min forståelse av praksisfeltet er sammensatt og noe problematisk, fordi praksisfeltet er styrt av at elevens mestring og resultater blir målt etter ulike kriterier som blir fastsatt av læreren. Elevens mestring står således i fare for å bli målt og karaktersatt i en snever forstand, fordi lærerens undervisning, metoder og opplegg ikke trenger å passe for alle elever. For meg handler det mer om å utvise medfølelse, omsorg, respekt og forforståelse til den enkelte person, fordi jeg erfarer at mange elever strever med seg selv, og som i neste omgang setter dem ute av stand til å motta skoling.

Når jeg møter eleven med dette syn, opplever jeg at det i kontakten med eleven skapes gjensidig tillit, trygghet, respekt og forståelse til hverandre. I neste omgang bidrar relasjonen til at eleven gjøres bedre i stand til å motta skoling. Det er dette jeg i fortellingene forsøker å kaste lys over. Men det er i denne sammenheng ”skjær i sjøen” og som må vies oppmerksomhet.

Å handle med forforståelse til individet med omsorg, medfølelse og engasjement krever profesjonell håndtering av relasjonen som er kommet i stand med vedkommende.

Som hjelper kan vi etter mitt syn best nå frem, ved forforståelse til personen og til dennes sak, og samtidig gjøre den Andre delaktig til å forstå seg selv til egen sak. Det betyr at vi som hjelper må ha kontroll over og balansere våre egne følelser og fortolkninger til person og sak. Vi må således ha evne til å lytte til personen, for dernest å få forståelse til personen og til det personen er i berøring med. På den måten kan vi få kjennskap til hva personens sak handler om. I neste omgang gir kontakten til personen oss mulighet til å komme med innspill og

veiledning. Dernest kan det bidra til at personen settes i stand til å ta grep om seg selv og til sitt eget ansvar til egen sak. I motsatt fall kan vi stå i fare for å fremstå som bederivitende uten å ha forstått noe som helst av person og sak.

Fortellingene i oppgaven handler om min kontakt til unge mennesker som er under skolering og i kontakt med ordinært arbeidsliv. Det handler om mennesker med ulike forutsetninger, kunnskap, behov, erfaringer og utfordringer. De har til felles at de må leve med å ta sine selvstendige valg for å få livet til, og de er en del av fellesskaper.

Gjennom mine observasjoner, nære kontakter og samtaler over tid, opplever jeg at det dannes grunnlag for at den enkelte får mulighet til å komme i posisjon med sin tilværelse og livssituasjon. Således gis den enkelte rom for å mestre og få fremvekst uavhengig av den enkeltes ståsted.

Fortellingene handler også om meg selv og hvem jeg er som person. Dette ledsages av at jeg får en personlig rolle i kontakten med personen. Det ligger til meg selv å finne ut av hva min rolle som lærer og veileder kan innebære, og om jeg er bevisst på min rolle i relasjonen til den Andre. Jeg opplever i kontakten med personen å bli satt på spill av eget initiativ, fordi det er grunnlaget for at relasjonen og samtalen med personen finner sted.

I løpet av skoleåret gjør jeg jevnligte observasjoner av elevene i klassen og som medfører at jeg i noen tilfeller ønsker å finne ut av det jeg har observert ved å samtale med personen. Men det kan rettes flere spørsmål til at jeg foretar en observasjon som en bevisst handling:

- Hva er det jeg har observert til personen?
- På hvilken måte skal jeg forholde meg til det jeg har observert?
- Er jeg forberedt på å bli satt på spill av egen observasjon?
- Er samtalen med personen relevant til det jeg har observert?

For å svare på dette må jeg gå inn i seg selv og spørre om jeg er forberedt på hva personlige samtaler kan innebære, og bety til det jeg har observert. Risikoen er at jeg kan bli satt på spill fordi jeg ikke på forhånd kan vite hva samtalen med personen kommer til å innebære til det som jeg har observert til personen. Dersom observasjon er grunnlaget for samtalen, bør jeg tenke nøye over hva som er observert, og hvorfor det er observert. Faren er at min observasjon av personen kan jeg rett og slett fortolke feil.

Men hva er observasjon, og hva har det med nære kontakter å gjøre, og hvordan forholder vi oss seg til det som observeres.?

I det tilfelle observasjon angår å rapportere noe, har det med en ordning å gjøre. Det kan for eksempel være psykologiske observasjoner som har til hensikt å bli fremstilt i en utredning. I oppgaven handler observasjon om noe helt annet, nemlig og i akta enkeltindividet personlig for dernest å forsøke å skape en personlig og uformell relasjonsbygging. I neste omgang kan observasjonen gi grunnlag for at en personlig kontakt med vedkommende kommer i stand, og som dernest kan frembringe en samtale med vedkommende.

Å observere har med å betrakte eller å iakttå noe. For min del er interesse til observasjon av elever, å avdekke om det er elever som strever med noe. Jeg vet av erfaring at mange elever strever med et eller annet, men vet ikke hvorfor eller hva det er. Observasjonen har således et formål om å finne ut av dette, og handler om å skaffe seg kunnskap til eleven. Således kan observasjonen av eleven representere et tiltak og et grunnlag som kan munne ut i en personlig kontakt med eleven. Dernest kan observasjonen av eleven skape grunnlag for en fortrolig samtale med personen. Men er det ønskelig eller av interesse av å gå dypere inn i det som observeres?

De fleste lærere observerer ett eller annet hos elever og som kan sette undervisningen og læreren på spill. Læreren kan komme i en situasjon som gjør at han eller hun ikke blir i stand til og gjennomføre undervisningen og opplegget som planlagt, fordi noen elever ikke greier å henge med, og læreren vet ikke hvorfor. Årsakene til at eleven ikke mestrer skoleingen kan være sammensatt. Det kan angå lærevansker, manglende motivasjon og ulike forhold som angår vedkommendes livsvilkår med videre. Men hvordan forholder læreren seg til elevens forutsetninger for læring, eller tilnærmer seg til elevens personlige ståsted.?

Dersom læreren kun er opptatt av eget opplegg, kan det representere et problem både for læreren selv og eleven. Eleven som ikke er i stand til å følge lærerens opplegg, har ingen deltakelse i undervisningen. For læreren kan opplegget bli et problem i det tilfelle læreren selv ikke er i stand til å observere om eget læringsopplegg fører frem eller ikke.

Da har læreren priggitt seg selv til eget opplegg, og ikke skjønner formålet med sitt opplegg. I så fall står læreren i fare for mangelfull evne til å se eleven, eller har mangelfull for forståelse til hva eget opplegg innebærer for den enkelte elev. I verste fall er læreren blindet av eget

opplegg, og har således mangelfull forforståelse eller innsikt til den enkelte elevs forutsetninger for deltakelse. I neste omgang kan lærerens opplegg skape mangelfull kontakt mellom læreren og eleven. Læreren kan således settes på spill fordi han eller hun ikke ser at opplegget ikke når frem. Læreren kan tape tillit og anseelse hos eleven, fordi eleven ikke føler seg ivaretatt av opplegget, eller av lærerens væremåte til eget opplegg.

I de fleste tilfeller forsøker skolen å få i stand tilpassede opplegg til elever med ulike behov. Men er tilpassingen sikret for å gagne den enkelte elev, eller har tiltaket et bakenforliggende formål om å tilfredsstille regelverket eller en utredning hos eleven.? Eller at det er en tanke om å slippe bryet fra en ”plagsom” foresatt som kan komme til å stille spørsmål og krav til skolens ellet til lærerens undervisningsopplegg.?

Lærere som er opptatt av om tilpassede opplegg fungerer, opprettholder stort sett brukbare kontakter til eleven det gjelder, og kan derved gi vedkommende opplevelse av mestring og ivaretagelse. I motsatt fall er det fare for at læreren mister kontakt med eleven, og som i verste fall kan føre til at eleven opplever å bli valgt bort og dernest dropper ut av faget og skolen.

Når jeg velger å benytte observasjon som tiltak, er det ikke uproblematisk fordi jeg også med observasjonen velger å ta en risiko. Jeg ser på observasjon av elever som et tiltak som også kan frembringe usikkerheter til det som observeres. Hva kan så risikoen med å observere innebære for meg? Risikoen er at jeg kan settes på spill fordi det jeg har observert til eleven kan jeg fortolke feil. I neste omgang kan eleven bli urimelig rammet om jeg har fortolket eleven eller dennes sak feil. Når jeg velger å observere en elev må jeg samtidig ha klart for meg å kunne rette et kritisk blikk til meg selv og til det som observeres. For min del ledsages en observasjon av at jeg har lagt merke til noe, og jeg får en interesse eller en oppfatning av at noe må tas grep om eller bli tatt hånd om. Dette medfører at noe settes på spill, eller er satt på spill av meg selv, fordi jeg ikke på forhånd kan vite utfallet av det jeg har observert. Således trer risikoen med observasjonen frem.

Så lenge observasjonens formål har med omsorg og ivaretagelse av individet å gjøre, er det etter mitt syn liten risiko for å trå feil. Men det helliggjør ikke observasjon som tiltak, fordi en observasjon har med en personlig oppfatning å gjøre. Uansett hva grunnlaget for kontakten til individet springer ut av, blir det en balansegang mellom blant annet forståelse, observasjon, opplegg, velvilje, innlevelse og grensesetting.

Fortellingene i oppgaven handler også om at det skapes en nær relasjon mellom meg selv og til personene, og som er grunnlagt i tillit mellom partene. I kontakten med personene får kjennskap og for forståelse til den enkeltes livsbetingelser. Dernest danner kontakten grunnlag for meg til å forstå hva som kan gi personen læring og fremvekst. Relasjonen til den enkelte setter meg også på spill, fordi jeg opplever at relasjonen skaper nærhet til meg selv og min virksomhet, og som jeg på forhånd ikke er forberedt på. Jeg bringes inn i ulike saker og som medfører at jeg velger å ta på meg et ansvar som er koblet til kontakten med personen og til dennes sak. Mitt ansvar i kontakten med personen, er å forstå personen og dennes sak rett. Dernest gir kontakten meg mulighet til å gi formålstjenelige innspill til personen og til dennes sak. Samtidig gir den nære kontakten med personen meg mulighet til skjønnsutøvelse.

I fortellingen om Ole setter skolens regelverk meg på spill fordi regelverket ikke harmonerer eller passer inn i saken til Ole. Min relasjon til Ole gjør at jeg får forståelse til hans sak og til det han strever med, til tross for hans regelbrudd. Dersom regelverket til Oles sak ble fulgt, ville straffen hindre han i å vinne fremvekst, og dernest få betydning for skolegangen til Ole. I relasjonen til Ole velger jeg å foreta et skjønn til skolens regelverk, ved og ikke anvende regelverket. Jeg anser at regelverket rett og slett kan hindre fremvekst for Ole. Skolens regelverk blir således mitt dilemma til hva jeg må velge bort – regelverket eller Ole. Når jeg i mitt skjønn ikke velger å anvende skolens regelverk til Oles sak, er jeg samtidig klar over at fallhøyden for min egen del kan bli stor. Men det rokker ikke ved min forståelse av saken til Ole, fordi den er grunnlagt i gjensidig tillit med Ole. Samspillet med Ole er dessuten skapt av en nær relasjon til han over tid. Resultatet av min nære kontakt til Ole, gjør at han tar grep om seg selv og til skolegangen. Han avslutter skolegangen med beståtte karakterer i alle fag.

I saken til Ole er skolens regelverk åpenbart brutt, ved at Ole møter på skolen i beruset tilstand. Jeg blir selv deltaker til å misligholde regelverket i saken til Ole, fordi jeg velger å rette et skjønn til Oles sak som bryter med regelverket.

Et regelverk gir i utgangspunktet logiske retningslinjer til formålet med regelverket. Et regelverk stiller seg samtidig utenfor en forståelse til individets handlinger og eventuelle brudd til regelverket. Slik må det etter mitt syn også være, fordi et hvert regelverk er tuftet på å ivareta logiske rettesnorer for allmennheten. Et hvert regelverk kan imidlertid ikke ta høyde for alle problemstillinger, og må være gitt mulighet til skjønnsutøvelse om regelverket brytes. Ett eksempel på utøvelse av skjønn:

Jeg velger å kjøre forbi et saktegående kjøretøy som skaper lang bilkø på et sted der forbikjøring er forbudt. Det er klar og oversiktlig veibane uten møtetrafikk når jeg kjører forbi det saktegående kjøretøyet. En politipatrulje oppdager min handling og jeg blir stoppet for å ha brutt veitrafikkloven ved min forbikjøring, og som kan medføre bøtelegging. Jeg erkjenner forholdet og argumenterer for at min handling er forsvarlig og er tjenelig for å skape flyt i trafikken. Politipersonen sier seg villig til å ta min argumentasjon til nærmere undersøkelse ved lokalt politisted.

Noen timer senere blir jeg kontaktet av politistedet som opplyser at etter en nærmere skjønnsmessig vurdering av regelverket og av min forbikjøring, blir saken ikke vurdert som straffbar. Begrunnelsen var at regelverket ikke tok høyde for en slik trafikkmessig problemstilling og at min forbikjøring i dette tilfellet ikke medfører en direkte straffbar handling.

I eksemplet har politistedet valgt å ta en skjønnsmessig vurdering til min forbikjøring, og at regelverket i dette tilfelle kan vurderes med skjønn og ikke bør strafferettslig anvendes. Om politistedets vurdering er juridisk holdbar er en helt annen sak.

Saken til Ida passere heller ikke inn i regelverket fordi reglene om rettighet til stønader ikke passer inn i hennes sak. Mine pedagogiske opplegg og metoder passer heller ikke inn for Ida fordi hun i første omgang ikke forstår mine opplegg og metoder. Min svarevne til Ida og til hennes sak er således heller ikke formålstjenelig. Ida tar selv ansvar og vinner fremvekst ved at hun selv setter ord og svarevne på sin sak og som dernest gir meg forståelse til min kontakt med henne.

I fortellingen om Per passer verken læringsopplegg eller metoder inn i hans opplevelse av skoloring fordi han har vansker med seg selv og med sin livssituasjon. Per trenger å bli forstått ved at han også har et liv utenfor skolen og som preger han selv og hans skolegang. I likhet med Ole og Ida, tar Per ansvar til seg selv og vinner fremvekst.

Fortellingene til felles handler om at personene må bli gjort bevisst sitt eget ansvar for egne valg. Alle mennesker har et ansvar til seg selv og sine handlinger uavhengig av sine livsbetingelser.

Det enkelte menneske kan ikke fratas sitt eget ansvar, men vedkommende må få hjelp til å ta sitt eget ansvar. Det kan gjøres ved at det skapes en trygg og god relasjon til vedkommende.

Jeg forsøker å møte personene ved å gi dem sitt eget ansvar. Samtidig ser jeg at det er behov for at den enkeltes ansvar blir fulgt opp med nær kontakt til personen slik at vedkommende kan gis mulighet til å bli bevisst sitt ansvar.

Det handler om å høre og se personen og anerkjenne personens eget ansvar. I neste omgang skal det mot til å utfordre personen ved å stille krav til at vedkommende må ta sitt ansvar til seg selv, og samtidig opprettholde fokus til sitt eget ansvar. Men på den måten kan personen best hjelpe seg selv, fordi personen kjenner seg selv best. Således handler det om å vise personen omsorg.

Det er etter mitt syn i relasjonen til den enkelte at det kan skapes grunnlag for at personen gjøres trygg og blir bevisst sitt eget ansvar. Når vi i dialogen med personen retter krav til personens ansvar, medvirker det til at personen evner å ta hånd om seg selv, og vi utviser således omsorg. Omsorgen retter seg til at vi gir vedkommende mulighet til å ta grep og få tro på seg selv, og som dernest kan bidra til å gjøre personen i stand til å forstå og mestre seg selv og sitt eget ansvar. På den måten kan personen gis mulighet til å vinne fremvekst.

Utfordringen blir etter mitt syn å ha evne til å møte personen som den betydningsfulle med respekt og forståelse. Det angår at vi evner å rette blikket til å gi personen støtte og grenser når det trenges. Det handler om å gi personen ros når vedkommende mestrer, vise personen omsorg og gi personen innspill og støtte slik at vedkommende kan komme i posisjon til forstå seg selv til saken og mestre seg selv til saken. Vi må ta oss tid til å følge opp vedkommende, slik at personen kan gjøres i stand til å ta grep om seg selv og bli sitt eget ansvar bevisst.

For at dette kan skje, er det etter mitt syn viktig å få kjennskap til personenes egen kunnskap om seg selv som menneske, og hva som personen selv føler er av betydning.

Individet har kort og godt en kunnskap om seg selv som vi må få rede på.

Utfordringen ligger i om vi evner å rette blikket til personens personlige forutsetninger slik at vi kan komme i posisjon til at den Andre kan føle trygghet til å dele med andre av sin kunnskap om seg selv.

Om vi når frem med vår interesse til individet, avgjøres av relasjonens kvalitet til den Andre. Sagt på en annen måte; Tilliten mellom oss selv og den Andre må være tuftet på gjensidig tillit og mottagelse mellom partene, ved at vi selv blir mottatt av den Andre med tillit og respekt, og at vi har forstått person og vedkommendes sak.

I møtet med den enkelte forsøker jeg å rette åpenhet og forståelse til personen og dennes sak, og forståelse til at saken krever oppfølging og kontinuitet. Jeg ser på dette som et forsøk på å skape kvalitet i relasjonen. Jeg forsøker i kontakten med personen å utvise etisk og moralsk forstand ved å rette forforståelse til personens sak og til min egen forståelse og handling til saken. I fortellingene føler jeg at relasjonen med den enkelte skaper et samspill som medvirker til at vedkommende får tro på seg selv og som dernest gir personen mulighet til å ta grep om seg selv og til egen sak. For min egen del gir relasjonen ny forståelse og kunnskap av egen virksomhet og til meg selv som yrkesutøver i fagfeltet.

Men hva er det som gjør at det skapes en god relasjon,? Kan det ha med vår væremåte og gjøre, og hva er i så tilfelle betingelsene?

Det kan ikke være lett å svare på fordi vår væremåte eller atferd er forskjellig og blir av andre oppfattet forskjellig. Hva som kan representere god eller dårlig væremåte kan etter mitt syn ikke ha noen klare og entydige kjennemerker. Allikevel er det noe ved vår væremåte som skaper nære relasjoner til andre mennesker. Jeg føler det har med evne til å vise andre mennesker oppmerksomhet, omsorg, trygghet, anerkjennelse, tillit og respekt uavhengig av individets ståsted og uttrykk.

God væremåte handler for meg om evne til å skape god kontakt med eleven og at relasjonen kan bidra til å gi eleven trygghet til omgivelsene og tro på seg selv. Det handler således ikke om meg som lærer, men at det er skapt en relasjon som i neste omgang kan bli virksom både for den Andre og meg selv. Når jeg opplever at eleven føler å være på ”plass” med seg selv til og til omgivelsene, gir det meg selv mulighet til å komme i posisjon med mitt budskap eller skoling. Således kan jeg selv oppleve å bli respektert og forstått.

Fortellingene forsøker å belyse at når det er skapt en relasjon til personen, gir relasjonen mulighet til å finne en løsning på personens sak gjennom forståelse av personen og felles forståelse med personen og dennes sak. Personen blir således betydningsfull til seg selv, til sitt ansvar og til egen sak. Det er således personen og personens sak som er av betydning, og at jeg selv evner å oppfatte sak og person rett, og som dernest skaper dialogen mellom personen og meg selv. Når jeg oppfatter personens sak rett, gir det meg mulighet til svarevne og forståelse av person og dennes sak, som jeg ellers ikke hadde fått mulighet til.

I fortellingene er det flere forhold som for meg kommer til syne og som gjør at relasjonen kommer i stand og blir god. Det angår blant annet praksis, fortrolighet, samtale, forståelse, etikk og moral, grensesetting, observasjon, kunnskap og fortolkning. Begrepene forsøker jeg å drøfte i den teoretiske refleksjon.

TEORETISK REFLEKSJON

I hovedsak belyses oppgaven til vitenskapsteori og vitenskapsfilosofi, samtidig som det må være plass for andre teoretiske innfallsporter.

Å legge til grunn vitenskapsteori og vitenskapsfilosofi til denne oppgaven kan gjøres meget omfattende, men er forsøkt tilpasset til oppgavens størrelse. Det er derfor valgt et teorigrunnlag som jeg mener er formålstjenlig og relevant til oppgaven.

Det jeg har fått til og skrevet om, mener jeg kan kaste lys over litteraturen, som at litteraturen kaster lys over det som er skrevet. Jeg legger an til å knytte teoretisk refleksjon til begreper som forståelse, omsorg, etikk, moral, fortrolighetskunnskap og erfaringskunnskap. Begrepene mener jeg kan betraktes som innvevd i hverandre, samtidig som vi kan forstå at dem har hver sin plass. Begrepene representerer uansett en fundamental posisjon til en hver virksomhet, og danner grunnlag for på hvilken måte vi selv forholder oss til vår praksis, virksomhet og til møte med enkeltmennesket for øvrig.

Praksis og teori

Formålet med vitenskapsteori og vitenskapsfilosofi må være at den gir praksisfeltet perspektivtaking og innspill ved at praksis kan forstås i utvidet forstand og på forskjellige måter. Således kan ulike teoretiske betraktninger bidra til å belyse og utvikle kunnskap og forståelse hos den enkelte og til praksisfeltet ellers. Men det må også handle om hvordan vi selv tenker, handler og forstår det vi er i berøring med.

Det er allikevel en vesensforskjell fordi vitenskapsteori og vitenskapsfilosofi er tuftet på historiske grunner og ikke forholder seg til spesifikke felter, men omfavner det hele.

Kjennskap til vitenskapsteori og vitenskapsfilosofi skaper grunnlag for refleksjon. I neste omgang gir det mulighet til å utvikle ens egen praksisforståelse langt utover fagets spesifikke forståelsesramme og teorigrunnlag. Vitenskapsteori og vitenskapsfilosofi gir oss nettopp mulighet til å ta selvanskuelse både på oss selv, faget og på egen praksis.

Professor Anders Lindseth¹ (2006)

”Det å tenke er å betenke og være betenksom – vitenskapen tenker ikke, men utfolder en intelligens”.

Slik jeg forstår utsagnet til Lindseth handler det om å være konstruktiv kritisk til egen praksis og tankegang, og ha evne til å rette blikket annerledes når det er nødvendig. På den måten angår det en selv og måten vi selv forstår eller tenker over egen praksis. Således handler det om forstand til hva praksisen egentlig handler om.

Slik jeg ser på oppgaven må den sees i lys av induktiv forskning, og at praksis danner utgangspunkt for teori bygging. Induktiv forskning handler om å vurdere praksis hvor vi er i felten og samler inn informasjon, og som gir oversikt og innsikt i virksomheten, og som senere kan danne grunnlaget for formulering i teori og som vi kan teste ut gjennom teorien.

Hva er teoretisk refleksjon, og hvilken nytte kan den ha for egen virksomhet?

Teoretisk refleksjon handler etter mitt syn om utvikling av praktisk kunnskap ved at den danner sammenhenger mellom teori og praksis.

Evne til teoretisk refleksjon er individuelt betinget, og er preget av vedkommende, dennes praksis og teoretiske erfaringsbakgrunn, og evne til endringstekning.

Å forstå sammenhenger mellom teorier som ikke direkte angår spesifikk praksis, kan ikke uten videre være gitt, fordi praksis ofte kan være vektlagt forståelse til at praksis handler om spesifikke praktiske og teoretiske ferdigheter til faget eller yrket.

I en produksjon er spesifikke praktiske og teoretiske ferdigheter avgjørende for å få arbeidet utført. Men i et hvert fagfelt er virksomheten avhengig av at arbeidstakeren har evne til å vurdere sin praksis i videre forstand. I dette ligger evne til mellommenneskelig kontakt, vise respekt, vise omsorg, og utøve god etikk og moral mv. Dette er like viktige ferdigheter som rent spesifikke ferdigheter til faget. Det er her vitenskapsteorien trer frem med sin forståelse og fremstilling til at en hver praksis ikke kan være fastlåst til spesifikke faglige ferdigheter. Kan man så forvente at en arbeidstaker uten videre tenker over dette i sin virksomhet.?

¹Forelesningsnotat fra senter for praktisk kunnskap 5.4.2006 ved Anders Lindseth

En slik forventning til en arbeidstaker er direkte utilbørlig fordi vedkommende må lære å se at egen virksomhet har forskjellige variabler i seg. Arbeidstakeren må gis rom gjennom erfaring til å skaffe seg fortrolig kunnskap til egen virksomhet. Kravet til vedkommendes kunnskap forholder seg grunnleggende til spesifikke ferdigheter til faget og at vedkommende fungerer ellers normalt på arbeidsplassen. De fleste tar ansvar og fungerer godt i eget fagfelt både faglig, sosialt og i samspill med andre. Hva er så vitsen med kjennskap til vitenskapsteori og vitenskapsfilosofi.?

Det mest vanlige er å vurdere egen praksis som å mestre faget. Etter hvert som kunnskap til faget erfares oppnår de fleste tilstrekkelige ferdigheter til å mestre egen virksomhet. Men i bakgrunnen lurer en utfordring som vi ikke uten videre kan ta for gitt, eller er oppmerksom på, eller har tenkt.

Jeg stiller noen spørsmål til dette:

- Hva innebærer egen erfaring og kunnskap til egen praksis?
- Hvordan forstår vi egen praksis til slik vi handler i praksis?
- Hva forstår vi med å handle fortrolig med egen praksis?

Fortrolighetskunnskap

Hva kan fortrolighetskunnskap være?

Bengt Molander er professor i filosofi, og har gitt ut boken ”kunnskap i handling” (1996) Molander tar i boken for seg en forståelse av at kunnskapsteori og kunnskapsperspektiv er uavhengig av yrke. Han legger til grunn at kunnskap fremtrer i personer og vises frem gjennom handlinger. Molander forsøker å vise hva ulike kunnskapsformer kan innebære, som blant annet kyndighet, oppmerksomhet, påstandskunnskap, ferdighetskunnskap og fortrolighetskunnskap. Molander mener at de ulike kunnskapsformene er vevd sammen og kan ikke sees isolert (1996:163-187)

Påstandskunnskap er i følge Molander²:

”instrumentell kunnskap, generelle regler, kontroll, kartlegging og illustrasjoner”

Denne type kunnskap legger opp til å gi eksakt svar på en oppgave. Etter mitt syn er det også en viktig kunnskap fordi den gir grunnlag for alminnelige forståelse av brukbare rettesnor.

² Molander, Bengt *kunnskap i handling* s168

Ferdighetskunnskap er i følge Molander³:

”håndlag og praktiske ferdigheter, og som læres gjennom øvelse og at vi behersker en teknikk.”

Men vi må likevel ha forståelse for teorier, metoder og forutsetninger i den spesifikke situasjonen for å utvikle ferdigheten. Dette kan også angå motoriske ferdigheter, interesse for emnet og evne til å motta teori.

Fortrolighetskunnskap er i følge Molander en sammensatt kunnskap og som består av mange elementer, som forståelse, ferdigheter, fortrolighet, kunst og personlig engasjement og nødvendigheten av å ha overblikk. Slik jeg forstår Molander handler denne kunnskap om blant annet evne til dømmekraft og situasjonsforståelse. Fortrolighetskunnskap ansporer det riktige valget i situasjonen, og som kan utgjøre den riktige handling. Men Molander mener at dette kan vi ikke lese oss til eller finne ut av alene, men at:

Molander⁴ (1996)

”Andra visar oss vad vi har sagt och gjort.”

Dr. philos Hjørdis Nerheim har gitt ut boken ”Den etiske grunnerfaring” (1991)

I boken tar hun for seg tre teser om forståelse av fortrolighetskunnskap. Slik jeg forstår Nerheim handler det om blant annet om kommunikativ kompetanse og skille mellom *bestemmende og reflekterende dømmekraft* (1991:141)

Tese 1⁵

”Skille mellom regelforståelse og fortrolighetskunnskap kan fremstilles som et skille mellom en regelstyrt - bestemmende og en kommunikativt- reflekterende dømmekraftfunksjon (søke- og-finne-prosedyre”

Jeg forstår dette som evne til å utvise fornuft og evne til å forstå oss selv i kontakten med et annet menneske. Muligens kan evne til omsorg trekkes inn her.

Tese 2⁶

³ Molander, Bengt *Kunnskap i handling* s169

⁴ Molander, Bengt *Kunnskap i handling* s172

⁵ Nerheim, Hjørdis *Den etiske grunnerfaring* s141

”Den reflekterende dømmekraft er uttrykk for en basal konsensuskompetanse”

Slik jeg forstår Nerheims bruk av begrepet konsensuskompetanse, handler det blant annet om samsvar i meninger og holdninger og som involverer samarbeid og utviser situasjonsforståelse. Altså at det handler om oss selv og vår forståelse og handlinger til saken vi er en del av.

Tese³⁷

”Den reflekterende dømmekraft utvikler den involverte aktørs evne til å inneha den Andres standpunkt”

Slik jeg forstår Nerheim handler dette om å kunne engasjere seg aktivt deltagende i den Andres verden og at vi evner å forstå den Andre, og at vi evner å gi av oss selv i kontakten med den Andre.

Fortrolighetskunnskap, handler for meg om evne til å se det unike i praksis. Det angår evne til forståelse, observasjon, se ulikheter og ha dømmekraft med videre. Det motsatte er påstandskunnskap som gir oppmerksomhet på likheter og i mindre grad på ulikheter. Å vurdere egen praksis og kunnskap kan ikke ligge til oss selv, men må gjøres med innspill eller påvirkning utenfra og som vi legger merke til. I motsatt fall blir det som å snakke med seg selv. Det kan ikke gi mening i det hele tatt. Innspill utenfra kan gi mening om det er lite eller stort - begge deler er vel verd og ta med seg. Sagt på en annen måte; man kan godt lære mye av andre om forståelse av den verden vi er i, som at vi leser vitenskapsteori og vitenskapsfilosofi.

I moderne vitenskapsteori skjelves det ofte mellom påstått kunnskap ved prinsipielle refleksjoner uten å være direkte yrkesutøver i fagfeltet, og fortrolighetskunnskap som kun kan dannes gjennom praktisk erfaring i praksisfeltet. Jeg går ikke nærmere inn på disse forhold, og ser på fortrolighetskunnskap som mest interessant til oppgaven fordi jeg betrakter påstandskunnskap som av generaliserende karakter og som etter mitt syn derfor heller ikke passer inn denne oppgaven. Oppgaven har kort og godt ingen konkrete svar.

⁶ Nerheim, Hjørdis *Den etiske grunnerfaring* s144

⁷ Nerheim, Hjørdis *Den etiske grunnerfaring* s146

Hvordan forholder vi oss til fortrolighetskunnskap? Det må bli et spørsmål om hvordan vi handler i vår virksomhet, hva som erfares og er erfart, og forstår hvem vi selv er i virksomheten. Fortrolighetskunnskap må også angå at erfaringen til en hver tid påvirkes av endringer og som skjer over tid. Om erfart kunnskap således, og mest sannsynlig er erfart over tid, er vår kunnskap uansett fornybar.

Ambjørg Helkås Dahl⁸ (1994) har skrevet en hovedoppgave om ”Bildeforming og fortrolighetskunnskap”

”- *Fortrolighetskunnskapen er personlig. Den er erfart og forstått, og er både av teoretisk og praktisk art. Det er en kunnskap som enkelte, over tid, har tilegnet seg og gjort til sin egen*”

Utsagnet til Helkås Dahl oppfatter jeg interessant. Er det slik at bare enkelte tilegner seg fortrolighetskunnskap? Og hva er det for slags fortrolighetskunnskap det snakkes om? Helkås Dahl betrakter fortrolighetskunnskap til kunst som et hvert annet fagfelt betrakter fortrolighetskunnskap til sitt felt. Om det bare er enkelte som tilegner seg denne kunnskapen er jeg mer usikker på. Fordi, hvor legger vi ”listen”? Er det til den som kan oppnå og bli ”ekspert”, eller er det til individets individuelle forutsetninger? Hvor langt vi når er opp til oss selv, men alle kan ikke nå like langt. Om vi er fornøyd med dit vi når, har vi respekt for de som når lengre. Men det trenger ikke å bety at den Andre har bedre eller dårligere fortrolighetskunnskap til feltet. Kan hende den som ikke er kommet like langt trenger litt lengre tid. Helkås Dahl⁹ sier noe interessant som vi godt kan la stå til ettertanke.

- *Blir det overhodet plass til undring og oppdagelser?*

Hvordan ser vi på, eller vurderer vi vår egen fortrolighetskunnskap.? Dersom man i hovedsak er opptatt av faglige prestasjoner uten å reflektere over seg selv og helheten, kan man stå i fare for å være i besittelse av en snever fortrolighetskunnskap både til seg selv og profesjonen. Om vår kunnskap er erfart over tid, og er preget av faglig innsikt og respekt overfor profesjonen, må vi være åpen for at det kan rettes kritisk blikk på egen virksomhet fordi den kan settes på spill, som for eksempel: ”*Jeg ser ikke at jeg ikke ser*”

⁸ Helkås Dahl Ambjørg *Bildeforming og fortrolighetskunnskap* s66

⁹ Helkås Dahl Ambjørg *Bildeforming og fortrolighetskunnskap* s20

Professor Steen Wackerhausen¹⁰ (2005)

”profesjonens sedvane må utfordres og betraktes med et annet blikk, ved at sedvanen ikke generer egen selvkritikk fordi vi mangler refleksjon over egen praksis. Å skape identitet over tid skaper forandring til en selv og blir dynamisk. Vi må finne oss selv i profesjonen”.

Det må således handle om evne til å utvikle forståelse av hva egen virksomhet består av, og knytte denne sterkere til profesjonen og dernest få en annen type forståelse av hva profesjonen handler om. Vi må ha evne til kritisk blikk til profesjonen, og evne til selvkritikk i egen virksomhet, og samtidig stå i solidaritet til profesjonen. Fortrolighetskunnskap må således ha et bredt spekter av erfaringer. Hva dette innebærer må være forankret i evne til å vurdere profesjonen med ulike blikk og tørre å bryte med det sedvanlige. Profesjonen trenger rett og slett og bli utfordret og at vi selv evner å ta nye grep om egen praksis, og tør og møte oss selv i det ukjente. Wackerhausen har nok mye rett i det han gjør rede for, men utfordringen ligger uansett hos den enkeltes evne til å reflektere over egen praksis og om vedkommende i det hele tatt er i stand til å finne seg selv i profesjonen – altså ved å kunne se seg selv og profesjonen på andre måter. Det kan man neppe forvente sånn uten videre. Men ansvaret for den enkeltes handlemåte og tankegang i profesjonen ligger uansett hos vedkommende selv.

Anders Lindseth¹¹ (2004)

”Å være på en annen måte, handle på en annen måte, fortelle på en annen måte, spørre på en annen måte, reflektere på en annen måte.”

Om vi tenker overfladisk på det Lindseth tar opp og sier at det er selvfølgelig, gir det lite mening og innhold. Vi må i stede for la det angå oss selv personlig ved at vi stiller spørsmål til ens egen væremåte og handlemåte. Å rette kritisk blikk mot seg selv er slettes ikke enkelt, fordi det i så fall handler om å måtte forandre og utvikle måten vi tenker på, handler etter og ser oss selv som person. Det kan ta lang tid og må mest sannsynlig beredes vei for. Men det er her muligheter for selvutvikling ligger ved å kunne forstå seg selv på andre måter. Det blir på en måte innovasjon til seg selv – altså planlagt endring for å forbedre praksis. Sagt på en annen måte; å utvikle forståelse til seg selv og egen virksomhet, gir grunnlag for å drive frem praksis med et annet og større handlingsrom.

¹⁰ Forelesningsnotat fra senter for praktisk kunnskap 05.04.05 ved Steen Wackerhausen

¹¹ Forelesningsnotat fra senter for praktisk kunnskap 24.11 04 ved Anders Lindseth

En hver fortrolighetskunnskap må være tuftet på individuell kunnskap. Alle har sin identitet som praktiker og orienterer seg ulikt i praksisfeltet. Vi handler ulikt, ser ulikt, vurderer og fortolker ulikt, språket er forskjellig, bakgrunn og livserfaring er forskjellig.

Vi kan godt stille spørsmål om fortrolighetskunnskap er det samme som erfaringskunnskap.? Det kan ikke være lett å svare på uten videre, fordi begrepene har ulik betydning. Fortrolighet handler om kjennskap, forståelse, innblikk, oppriktighet, bekjentskap, med videre. Erfaring handler om modenhet, livskunnskap, kyndighet, viten, klokskap, dømmekraft, kompetanse, følelse, innsikt, med videre.

Ved nærmere øyesyn kan begrepene muligens sidestilles, fordi begrepene kan ansees innvevd i hverandre. Om vi retter kyndighet til fortrolighetskunnskap, utvises forståelse og innlevelse, som at kyndighet i erfaringskunnskap gir dømmekraft og følelse. Således kan det ikke være noen motsetning mellom begrepene – fordi dem etter mitt syn til felles handler om ivaretagelse av relasjoner som angår forståelse til mellommenneskelige verdier.

Forfatter Jo Beck – Karlsen¹² (1998)

”Det er ikke utelukkende resultatet av alle årene med erfaring. Det er resultatet av alle årene med refleksjon over egen erfaring”.

Utsagnet er betimelig, men kan vi forvente at den enkelte evner å reflektere over egen praksis sånn uten videre, uavhengig av den enkeltes ståsted og erfaring til egen virksomhet og med seg selv.? Unge og uerfarne personer må også gis ivaretagelse, veiledning og romslighet til å møte sin virksomhet med refleksjon og med seg selv. Å reflektere over egen praksis må nødvendigvis ha ulike grunnlag fordi vi har ulik livserfaring til det vi handler etter, og vi er i ulik alder. Om man er erfaren eller uerfaren til egen praksis, er ikke avgjørende for personens evne til å reflektere over egen praksis, og kan ikke være noen motsetning.

Grunnlagene til den enkeltes refleksjon må gis respekt til den enkeltes forutsetning, evne og forståelse til egen praksis uavhengig av alder og faglig ståsted. Det trenger den enkelte romslighet til. Vi kan godt si at vante ved sin erfaring har bedre forutsetninger enn unge til å reflektere omkring seg selv og virksomheten. Det trenger slettes ikke å stemme, fordi vante

¹² Karlsen, Jo Beck *Jeg skriver, altså er jeg* s39

kan være blindet av mangelfull utvikling til seg selv og ha vegring til teknologiske fremskritt eller har overdrevet fokus på trygghet til egen virksomhet for øvrig.

Uerfarne og unge i virksomheten kan godt være mer på høyde med teknologiske fremskritt, løse oppgaver raskere enn erfarne, og således gi virksomheten større fremskritt. Allikevel må det være en forskjell på erfarenhet og uerfarenhet, og kan ikke bare handle om å være på høyde med teknologiske fremskritt eller å løse oppgaver på hurtige måter.

Å se eller forstå sin virksomhet må nødvendigvis ta tid – vi kan ikke på forhånd vite hva som møter oss eller skjer - det gjelder om vi er uerfaren eller erfaren. Men som erfaren har man annet grunnlag for å reflektere over seg selv og hvordan vi handler i egen virksomhet og kan justere oss deretter med større innsikt. Således kan erfaringskunnskap være et resultat av alle årene med refleksjon over egen erfaring.

Hva er en samtale?

En samtale kan være formell, uformell, personlig, planlagt, strukturert, avgrenset, tilbakevendende og fortrolig mellom mennesker. Måten vi håndterer samtaler på er helt forskjellig og blir preget av hvem vi møter, grunnlaget for samtalen, hvem vi selv er, og erfaring til samtalen som handling.

Felles for en hver samtale er at det handler om kontakt mellom mennesker. Samtalen må derfor preges av konteksten til hva kontakten med den andre går ut på. Samtaler mellom mennesker kan ha med det meste å gjøre, og springer ofte ut fra tilfeldige møter. Det kan være mellom kollegaer, familiemedlemmer, venner og bekjente. Konteksten er ofte uformell og triviell der det utveksles informasjoner og meninger om så mangt uavhengig av hvor samtalen foregår. Vanlige samtaler har ofte et sosialt mellommenneskelig preg over seg og er på mange måter lite preget av en forventning til samtaleens resultat eller formål. Slike samtaler er uansett viktige mellom mennesker fordi dem er en del av samfunnets alminnelige eksistens.

Vi må derfor ha evne til å kommunisere med hverandre. Men er vi bevisst på om slike samtaler kan ha mellommenneskelig verdi - eller ser vi på slike samtaler med selvfølgelighet uten å tenke over det.?

Uformell samtale er for de fleste dagligdagse og uproblematisk. Men det kan vi ikke ukritisk ta for gitt. For enkelte kan samtaler derimot være en utfordring, skape usikkerhet, føles upassende og direkte oppleves som ubehagelig fordi vedkommende av ulike grunner ikke er komfortabel med samtalen. Dette kan i særlig grad gjelde personer som av ulike psykologiske grunner strever med å mestre og å forstå sammenhengen mellom mellommenneskelig kontakt.

Ett eksempel:

Jeg møter på jobben en fin morgen - solen skinner, fuglene kvitrer og jeg føler velbehag. Jeg går til kontoret og møter en voksen kvinnelig bruker av arbeidstiltaket jeg arbeider i. Jeg er kjent med at brukeren har psykiske problemer. Jeg hilser på henne, stopper opp og tar en kort samtale. Jeg gir uttrykk for at jeg synes det er godt å være til på en slik fin dag. Hun uttrykker lettere irritert: "det var da voldsomt for en oppstemthet her var"

Eksemplet har ikke noe stort poeng i seg, men beskriver at en samtale kan være uforutsigbar, og at vi bør ta hensyn til hvem samtalen foregår med. Samtalen må derfor være forankret i mottagelighet, tillit og trygghet mellom partene uavhengig hvem samtalen foregår med og hvor den finner sted.

Jeg ser forskjellig på uformelle og formelle samtaler. Formelle samtaler er ofte forberedt på forhånd med sted og dato. Det kan gjelde hos psykologer, leger og terapeuter som har mennesker under behandling. Det gjelder også for andre offentlige hjelpeapparat der formelle samtaler er en del av virksomheten.

Vanlige elevsamtaler i skoleverket og med foresatte kan betraktes som både formelle og uformelle samtaler, fordi slike samtaler både kan være avtalt på forhånd eller tas naturlig. Men er vi bevisst på om formelle og uformelle samtaler når frem til individet i det hele tatt, uavhengig av profesjonen, formålet, samtaleteknikker eller samtaleferdigheter.? Spørsmålet kan ikke enkelt besvares fordi samtaler handler om kontakt til individet og vår egen selvforståelse til individet og saken.

Uformelle og formelle samtaler kan heller ikke bli forutsigbar uten videre, fordi man på forhånd ikke kan vite hva utfallet blir. Hva er så utfordringen.?

Det kan ikke ha noen enkel forklaring, fordi samtaler som har med det personlige å gjøre, må forholde seg til gjensidig tillit, respekt og mottakelse mellom partene uavhengig av den enkeltes ståsted, alder og forutsetninger.

Det er allikevel en vesensforskjell mellom uformelle og formelle personlige samtaler som dialogen retter seg til. Formelle personlige samtaler mellom terapeuten og pasienten handler om det profesjonelle der terapeuten er faglært til å bedrive samtaler og tjener penger på sin virksomhet. Da ligger det noe kommersielt i samtalen og som blir en del av formålet med samtalen. Slike samtaler kan i neste omgang gi pasienten hjelp og oppmuntring til å finne ut av seg selv og livet ellers. Så kan man stille spørsmål til om det er terapeutens, legens eller lærerens væremåte, faglig metode eller en kombinasjon av delene, som gjør at pasienten og eleven oppfatter samtalen som nyttig eller unyttig.?

Uformelle personlige samtaler har etter mitt syn et annet utgangspunkt fordi samtalen ikke nødvendigvis har et planlagt formål i seg selv eller til personen. Slike samtaler kan komme i stand ved at noe er observert, eller at vedkommende selv tar kontakt. Således er uformelle personlige samtaler uavhengig av type virksomhet og om virksomheten er økonomisk basert. Uformelle personlige samtaler kan derimot gi fortjeneste til enhver virksomhet fordi mellommenneskelige kontakter tjener enhver virksomhet. Om en personlig samtale er uformell eller formell, kan man ikke med sikkerhet si hva som gjør at terapeuten, legen og læreren eller hvem det måtte være, når frem til enkeltindividet.

Personlige samtaler mellom mennesker må være tuftet på en dialog der begge parter er fortrolige med hverandre, og kan ikke være et intervju der spørsmål og svar står i fokus. Dialogen må således være forankret i gjensidighet, likeverd, tillit og respekt mellom partene. En samtale har i seg selv mulighet til handling, endring og til felles refleksjon, ved å lytte til Andre og til hverandre.

Samtale som dialog må etter mitt syn trenes opp, og kan derfor sees på som en ferdighet. Det gir evne til å lytte og gi hverandre rom til å møtes og håndtere konfrontasjoner, uenighet og ubehag, som en samtale kan innebære. Det handler om å forstå hva som skaper god relasjon i dialogen.

Filosof og forfatter Hans Skjervheim¹³ (1972)

Slik jeg forstår Skjervheim mener han at relasjonen mellom mennesker forholder seg til at mennesket og saken dem imellom har gjensidighet til hverandre og kan betegnes som

¹³ Skjervheim, Hans *Deltagar og tilskodar og andre essays s71*

treleddet: ”*mellom den andre, meg og sakstilhøvet.*” Slik jeg forstår dette er at når vi bryr oss om å ta del i den andres omstendigheter eller tilstander, har man valgt å ta del i den andres liv. Således blir man en del av seg selv, med den andre og saken.

Hva kan utsagnet til Skjervheim ha med samtaler og gjøre.?

Når vi har valgt å involvere oss til den Andre, må vi være forberedt på og forholde oss på observerende måte. Det betyr at det begge parter gjør i samhandlingen, vil påvirke forholdet dem imellom. Vi må derfor være inneforstått med hva saken gjelder og rette oppmerksomhet til hva vi selv sier, og at det vi sier og gjør til den Andre blir forstått og mottatt av den Andre med tillit og trygghet. Således må blikket rettes til at vi selv forstår saken, forstår seg selv til saken, forstår den andre og forstår seg selv til den andre. Dernest kan det bringe partene til et høyere forståelsesnivå av seg selv og til saken.

Forståelse

Når oppgaven handler om nære kontakter til enkeltmennesker, er det naturlig at forståelse må ha plass fordi det handler om hvordan vi forstår og fortolker det vi møter i det individuelle eller personlige hos mennesket.

På hvilken måte vi forholder oss til enkeltpersoner må bli preget av en rekke faktorer som til sammen kan frembringe forståelse og tillit mellom mennesker. Det må skapes et fundament for kontakten mellom to parter. Etter mitt syn bringes evne til forståelse fram av livserfaring, evner og personlige forutsetninger.

Jeg ser på forståelse som fortrolighet, toleranse, relasjon, forstand, erkjennelse, medfølelse, godhet, fortolke og samvær. Jeg går ikke nærmere inn på det enkelte begrep, men velger å se begrepene som innvevd i hverandre, og som støttepunkter mot at forståelse må handle om å forstå helheten.

Å forstå helheten ser jeg på i denne sammenheng at forståelse til en sak, tekst eller samtale består av flere deler til konteksten eller situasjonen forståelsen er rettet mot. Vi tar med oss egne livserfaringer og særpreg som bakgrunn for vår forståelse og tolkning av det vi er i kontakt med og handler etter.

Utfordringen blir at det vi bærer med oss av erfaringer og meninger kan gjøre at vår forforståelse og fortolkning av person, situasjon, samtale eller sak, blir forutinntatt eller sneversynt.

En teori til forståelselære er begrepet hermeneutikk. Hermeneutikk består av flere teorier som å uttrykke, forklare eller fortolke. Grunnleggende for teorien slik jeg oppfatter det, er at forståelse må henge sammen med konteksten eller situasjonen man er i berøring med eller en teori om hva tekstforståelse er. Tekstforståelse er her ikke avgrenset til spesifikt å forstå en skrevet tekst, men omhandler alt vi er i berøring med, som tekst, kunst, samtaler, inntrykk, omstendigheter med videre.

Filosof Hans - Georg Gadamer¹⁴ (2003)

”Den hermeneutiske regel er at man skal forstå helheten ut fra delen og delen ut fra helheten”

”All forståelse begynner med at noe taler til oss. Dette er den fremste av alle hermeneutiske betingelser”

”Forståelse er alltid fortolkning, og fortolkning er dermed forståelsens eksplisitte form”

Slik jeg forstår Gadammers utsagn trenger ikke vår forforståelse av det som møter oss å bety at slik vi ser verden er ikke verden slik den virkelig er. Vi ser ikke helheten fordi vi ikke ser delene av helheten.

Skal vi forstå den Andre i samtalen, må vi være fortrolig med hva samtalen går ut på. Om en person ikke mestrer livet eller saken må vi bringe på det rene hva årsaken er. I neste omgang må vi forsøke å fortolke og forstå person og sak, og dernest rette forståelse til helheten, for på den måten å forstå saken og årsaken til vedkommendes situasjon.

Pedagog Gun Møllberger Hedqvist¹⁵ (2006)

”Samtale kan sees som en relasjonsetisk virksomhet, der vi blir konfrontert med våre grunnleggende følelser og vurderinger. Her finnes en mulighet til å modifisere våre grunnleggende holdninger – en påminnelse til å finne oss selv”

¹⁴ Gadamer, Hans-Georg *Forståelsens filosofi* s 33,43,45

¹⁵ Hedqvist, Gun Møllberger *Samtal for forståelse* s78

Således har samtale med forståelse og lydhørhet til den andre å gjøre, og at en selv tenker over sine meninger som bringes inn i samtalen. Lydhørhet til den andre har med evne til å lytte til den andre, forstå den andre og forstå seg selv til saken. I motsatt fall har man avskåret seg selv til å forstå hva den andre snakker om eller hva saken gjelder. Da har man heller ikke evne til å sette den andres mening i sammenheng med sine egne meninger. Da kan man stå i fare for å velge seg selv bort i samtalen fordi man ikke retter åpenhet både til seg selv og til den andres fortelling eller til saken.

Professor Jakob Meløe¹⁶ (2003)

”Og forståelsen leder handlingen. Vi trenger å forstå der vi trenger å handle”

”hvis vi selv er fremmed for den verden aktøren handler innenfor, er vi også fremmed overfor det han retter sitt blikk mot og handler med hensyn på. Og dermed er vi også fremmed for selve handlingen, det han gjør”

Utsagnet til Meløe oppfatter jeg interessant fordi vi må forstå hvorfor personen handler slik personen gjør. Dernest står vi bedre rustet til å fortolke personens atferd og sak rett. I motsatt fall står vi i fare for å fortolke feil. I fortellingene om Ida, Per og Ole opplever jeg at utsagnet til Meløe er treffende. Alle tre opplever mestring og fremvekst fordi de blir sett og forstått. I det tilfelle dem ikke har blitt sett og forstått med hensyn på deres individuelle forutsetninger, har resultatet av deres sak mest sannsynlig fremstått som usikker og ikke ført frem.

Gadamer¹⁷: (2003)

”Det er aldri slik at den som hører på noen ikke bringer med seg en for – mening om innholdet og glemmer alle sine meninger. Åpenhet overfor andres eller overfor tekstens mening vil tvert imot alltid allerede innbefatte at man setter dem i sammenheng med sine egne meninger og setter sine meninger i sammenheng med dem”.

Slik jeg forstår utsagnet har det med vår evne til å lytte til den Andre og forstå den Andre og hvordan vi selv oppfatter og fortolker situasjonen. Om vi har en mening om innholdet i

¹⁶ Meløe, Jakob *Vitenskapsteori: Artikkelsamling, tre artikler s19, 49*

¹⁷ Gadamer, Hans-Georg *Forståelsens filosofi s37*

samtalen, må meningen settes i sammenheng med at vi har forstått den Andres mening. Vi må ha evne til å lytte til personen på en slik måte at våre egne meninger kan settes i sammenheng med hva personen føler og er preget av. Det handler om evne til å lytte og observere hva personen forteller slik at vi selv blir i stand til å forstå hva saken handler om, og uavhengig av hva vi på forhånd har tenkt og forstått hva saken går ut på.

Skal vi forstå den andre må vi rett og slett høre etter hva vedkommende sier og sette oss selv i forbindelse med det. Det er ikke sikkert at våre meninger eller forståelser i det hele tatt holder stand når vi hører etter hva den andre sier.

Det handler om åpenhet og mottagelse både til oss selv og til den andre. Dette angår like fullt respekt og tillit partene imellom. Det kan godt hende at jeg forstår den andre bedre neste gang jeg samtaler med vedkommende fordi jeg fortolker personens fortelling på andre måter og med et annet blikk. Da har jeg lyttet til dem og vist åpenhet uten å la mine egne meninger stå i sentrum. Jeg må derfor være bevisst min rolle som samtalepartner ved å kunne lytte til den andre, og dernest prøve å få forståelse mot vedkommendes sak eller budskap uavhengig av egne meninger.

Gadamer¹⁸ (2003)

”Den som vil forstå en tekst, må tvert i mot være rede til å høre etter hva den har og si”

I overført betydning kan ikke ens egen forforståelse alene danne grunnlag for om vi forstår den Andre eller ikke. Vi må kort og godt være åpen med våre egne meninger og verdier for å få evne til å forstå annerledes. Våre egne meninger kan på ingen måte være fullkommen og det handler dessuten om nærhet og distanse til den Andre. I det tilfelle man må ta distanse fra nærheten, må handlingen være grunnlagt i tillit, forståelse, trygghet og innsikt til den Andre, og at en selv har mot til å ta distanse. Distanse til den Andre kan handle om å være uenig, irettesette, og sette grenser. Man må derfor være i posisjon både med seg selv og til den Andre. Sagt på en annen måte: for å inneha innflytelse man må faktisk ha forstått seg selv til saken og til den Andre.

Kate Mevik¹⁹ (2004)

¹⁸ Gadamer, Hans-Georg *Forståelsens filosofi* s38

¹⁹ Senter for praktisk kunnskap *Artikkel forskningsmetode* s136

”For å få tak i innenfra – forståelse må man bevege seg mellom nærhet og distanse.”

Å stå i nærhet og distanse til enkeltmennesket er ikke lett, og representerer flere utfordringer. Som person kan vi være gitt tillit av den Andre. I neste omgang kan det være nødvendig å sette grenser og korrigere den Andres fremferd. Om man når frem med grensesetting kan man ikke vite på forhånd, fordi handlingen kan være situasjonsbetinget og må tas uforberedt. Da skal det mot til å ta distanse fra nærheten, fordi den Andre kan føle seg krenket, bortvalgt og såret, og at en selv kan stå i fare for å miste tillit og bli bortvalgt av personen.

Gadamer²⁰ (2003)

”Det vi oppdager i alle våre sannhetsbestrebelse, er at vi ikke kan si sannheten uten tiltale, uten svar og dermed uten felleskapet som skapes gjennom forståelsen”

Utsagnet oppfatter jeg betimelig fordi gjensidig forståelse av det som skjer mellom partene, er avgjørende for forståelsen av handlingen som skapes mellom partene. Det gode fellesskapet mellom partene kan kun bringes frem ved tillitsfullt kontakt og forståelse partene imellom. Det er således avgjørende at vedkommende som er møtt med distanse og uenighet, har forstått det, og hvorfor det skjer.

Professor Steen Wackerhausen²¹ (1997)

”For at forstå dig, et fremmed medmenneske, må jeg suspendere mit ”mættede beredskap”. Jeg må møte dig i inlevelse og åbenhed med et ”umættet forståelsesberedskap” i visheden om relativiteten af mine og antagelser, verdier og min retthed – og i visheden om iniversaliteten af vor ”umættet” natur, i visheden om at du er et menneske – trods din foeskjellighet fra mig. T forstå dig kræver, at jeg sætter mig selv på spil, at jeg lader dine ord, ansigtsudtryk og handlinger danne et oplevelsesmæssigt ekko i mig. Men det kræver også, at jeg sætter mig selv på spil, at jeg tør suspendere mine egne værdier og antagelser – med risiko for, at jeg selv bliver en anden end før gennem forståelsen av dig, en fremmed”.

²⁰ Gadamer, Hans-Georg *Forståelsens filosofi* s32

²¹ Wackerhausen, Steen 1. *Kommunikasjon* 2. *Understanding, Narratives, Human Nature and the self* 3. *Cross-cultural psychology: recarch and applications* s22

Jeg ser på sitat som nærmest en anmodning til at vi må forstå og ha evne til å gi av oss selv for å forstå et annet menneske. Det er etter mitt syn her, ved oss selv, at utfordringen ligger om evner å forstå eller ikke forstår individet.

Dag Østerberg²² (1972)

"Hva som møter oss i virkeligheten, er mer eller mindre tilfeldig, derfor lærer vi av å se, dvs. oppdager noe som vi ikke kunne vite på forhånd, eller blir overrasket"

Utsagnet føler jeg betimelig fordi:

Når jeg ser på min egen virksomhet, handler det nettopp om at jeg på forhånd ikke vet noe om elevens forutsetninger eller behov. Etter hvert som jeg lærer den enkelte å kjenne, er det ofte tilfeldigheter som gjør at det skapes en relasjon med eleven. Som når eleven kommer for sent til undervisning og har en aktverdig forklaring, og jeg dernest viser eleven mottakelse og tillit ved dennes forklaring, er det grunnet i en tilfeldighet. Eller at jeg i første omgang ikke forstår hvorfor eleven strever med seg selv og skolering fordi jeg ikke vet hvorfor. I neste omgang kan jeg bli overrasket over det jeg får vite om eleven og som er årsaken til at personen strever. Dernest gir det meg forståelse av personen og jeg lærer av dette å se individet og få kjennskap til noe jeg ikke kunne vite på forhånd.

Jeg velger å avslutte kapittelet med et utsagn fra Gadamer²³ (2003)

"Ekte tale, som har noe å si og derfor ikke gir avtalte signaler, men leter etter ord som kan brukes for å nå den andre, er den allmenne, menneskelige oppgave".

Etikk og moral

I neste omgang kan det handle om etikk og moral i vår kontakt med enkeltmennesket og vi blir utfordret. Etikk og moral er begreper som er gitt omfattende filosofisk forståelse og forklaringer fra flere store tenkere som Sokrates – Platon og Aristoteles.

Etikk kommer fra gresk "ethikos", som betyr sedelig (moralsk). Moral kommer fra latin "moralis" og "moris", som betyr "sed, skikk (tradisjon)"

²² Østerberg, Dag *Forståelsesformer* s25

²³ Gadamer, Hans-Georg *Forståelsens filosofi* s 68

Jeg går ikke nærmere inn på det vitenskapelige historiske, og nøyer meg med å vurdere etikk som ”tanker eller spørsmål til hva som er galt og riktig” som at moral handler om ”hvordan man oppfører seg og handler i praksis” Etikken kan sies å være moralens teori fordi dyd eller hva som er en god handling springer ut fra spørsmålet om handlingen er god.

En fellesnevner for etikk og moral er at tanker og handlinger behøver ikke alltid stemme overens. Vi kan ha gode tanker om hvordan vi bør handle eller praktisere, men det ikke sikkert at våre handlinger som vi mener er gode trenger å være dugelig overfor enkeltmennesket eller saken. Vi kan rett og slett ha for lite kunnskap om enkeltmenneskets forutsetninger og til saken vi velger å bry oss med, tar stilling til, eller handler med.

Etikk og moral ser jeg på som sammensatt, vanskelig og krevende fordi det rettes blikk mot oss selv og til en hver tid mot våre handlinger og overveielser. Vi kan godt utvise god etikk og moral til en person eller sak, men vi kan i neste omgang blir rammet motsatt. Våre tanker og handlinger trenger ikke neste gang å være forenelig med person og sak.

Sagt på en annen måte; slik vi tenker og handler møter vi oss selv i begge retninger – troverdig eller upålitelig. Utfordringen blir om vi selv er bevisst våre tanker og handlinger til enkeltmennesket eller saken. Etikk og moral fører oss slik jeg ser det, egentlig på en ”smal vei”, der det er lett å velge feil retning fordi ”kartet” er uklart. Vi kan velge feil retning fordi vår forståelse og handling i kontakt med individet ikke er på høyde med den faktiske situasjon.

Aristoteles²⁴ (1999)

”Enhver kunnen og enhver undersøkelse, og likeså enhver handling og enhver beslutning, menes å søke henimot noe godt, og av denne grunn er det gode med rette blitt kalt ”det alt søker henimot” (1999:1)

Slik jeg forstår utsagnet til Aristoteles har vår kunnskap i innsikt, handling og beslutning avgjørende betydning for om vi handler rett. Det er neppe mulig til en hver tid å handle rett.

Samtidig nyanserer Aristoteles dette.

²⁴ Aristotels *Etikk* s1

Aristoteles²⁵ (1999)

”Men vi må også si ”i et fullt liv”. For én svale gjør ingen sommer, og heller ikke én dag, og likeså gjør én dag eller en kort tid heller ikke mennesket salig og lykkelig”.

Aristoteles²⁶(1999)

”av prinsippene oppdager man noen ved induksjon, andre ved sansing, andre ved en viss tilvenning osv. Hver av dem må man forsøke å oppspore på den måte deres natur tilsier og legge vinn i å avgrense dem rett. De har nemlig den mest avgjørende betydning for det som følger. Man sier jo at godt begynt er halvt fullendt, og mangt av det som undersøkes, belyses gjennom utgangspunktet.

Slik jeg forstår Aristoteles handler det om at vi oppdager noen (jeg forstår her mennesket) på ulike måter og med ulike utgangspunkter eller forutsetninger, og som gjør at vi får oppmerksomhet til individet på en eller annen måte. Det er således individets forutsetninger som er avgjørende for dennes sak og at individet og sak blir avgrenset rett. Det kan stilles spørsmål til om vi har evne til å forstå at den enkeltes forutsetninger er bestemmende for personens handlinger. Det angår om våre holdninger til person og sak er respektabel eller korrekt. Hva kan holdninger springe ut av?

Aristoteles²⁷ (1999)

”Holdninger kaller vi det som avgjør om vi forholder oss godt eller dårlig til følelsene”
Det må bety at våre holdninger forholder seg til vår egen moral (dyd), selvanskuelse og oppførsel. Vi retter oss således ikke alltid etter våre følelser i våre handlinger og til det vi er i berøring med.

Aristoteles²⁸ (1999)

”hvis nå dydene er verken følelser eller evner, står altså den mulighet tilbake at de er holdninger”

Da har vi mest sannsynlig noe å rette blikket til - nemlig til oss selv

²⁵ Aristoteles *Etikk* s9

²⁶ Aristoteles *Etikk* s 10

²⁷ Aristoteles *Etikk* s18

²⁸ Aristoteles *Etikk* s24

Kan etikk og moral henge sammen med alder og erfaring, eller hvem vi selv er.? Som menneske er vi preget av vår alder og erfaring, men trenger ikke derfor i kraft av erfaring eller alder å ha evne til å utvise best etikk og moral. Unge kan også utvise god evne til etikk og moral ved sin atferd, fordi dem kan vise evne til omsorg og ivaretagelse.

Eksempel 1:

Jeg sitter på en kafé og observerer at ved naboboret sitter to ungdommer som har tatt med seg en ung funksjonshemmet jente i rullestol. Dem sitter og prater og har en fin stund sammen. Jenta i rullestol opptrer høylydt når hun kommuniserer med sine ledsagere uten at dem på noen måte preges av hennes høylydte væremåte. Flere av de andre gjestene retter tydelige blikk til bordet ungdommene sitter på grunn av jentas høylydte og ”unormale” væremåte. Når ungdommene er ferdig med besøket tar de med seg jenta og forlater lokalet uanfektet. Poenget med eksemplet er at den funksjonshemmede jenta blir tatt med på kafébesøk av to unge mennesker og som mest sannsynlig ønsker å gi den funksjonshemmede en god opplevelse i hverdagslige situasjoner. Handlingen gjøres uavhengig av hva andre måtte mene eller oppleve omkring jentas væremåte.

Etikken og moralen i eksemplet angår etter mitt syn at to ungdommer finner det naturlig å ta med seg en funksjonshemmet person på kafé, uavhengig av personens væremåte og forutsetning for allmenn deltakelse. At personen opptrer høylydt er uten betydning for de to ledsagerne. Ved deres holdning til den funksjonshemmede utviser ledsagerne en respektabel handling fordi handlingen gir personen mulighet til allmenn deltakelse og en god opplevelse. I motsatt fall ville den funksjonshemmede bli bortvalgt dersom ledsagerne mente at personens atferd var så ubehagelig at vedkommende ikke passet inn i vanlige møteplasser.

Det kan godt være at det vi tenker og gjør oppfatter vi som riktig handling. Det trenger ikke å få aksept, fordi vår atferd og handling kan være i strid med det faktiske forhold.

Eksempel 2:

Eleven er begynt på videregående skole og strever med teoretiske fag. Han er pliktoppfyllende til oppmøte og viser god atferd og orden. Hans tidligere opplevelse av skoling over år, er brokete og preget av manglende opplevelse av mestring. Det oppstår en situasjon i klasserommet som gjør at eleven blir tatt ut av undervisning og må forlate klasserommet. Læreren oppfatter at eleven ikke følger undervisningen og bedriver

uakseptabel atferd ved bruk av PC. Ved nærmere undersøkelse er elevens handling og atferd forårsaket av at eleven oppfatter undervisningen som lite meningsfullt og vanskelig å forstå. Dessuten tenker han ikke over at hans atferd oppleves støyende for læreren.

Eksemplet viser at læreren verken etisk eller moralsk handler rett - læreren tar ikke høyde for om opplegget i det hele tatt fungerer for vedkommende.

Om læreren har tilpasset sitt opplegg etter et alminnelig nivå, er det uten betydning for eleven som ikke greier å forstå hva opplegget går ut på. Det har med personens læreforutsetninger å gjøre. Når vedkommende i eksemplet ”støyer” med seg selv, er det mest sannsynlig en grunn for denne aktiviteten. Når læreren i dette tilfellet velger å vise bort eleven fra undervisning, kan det ikke bare handle om elevens oppførsel, men må i større grad handle om lærerens forståelse av situasjonen og egen atferd og handlemåte.

Om læreren i eksemplet handler etter regelverket trenger ikke handlingen å godkjennes uten videre. Når situasjonen oppstår er det på grunn av lærerens opplegg og egen holdning. Når læreren ikke forstår at opplegget ikke fungerer for eleven ligger ansvaret hos læreren. Lærerens handling rammer eleven på flere måter. For det første forstår ikke eleven lærerens opplegg og føler manglende mestring. For det andre må eleven forlate klasserommet fordi læreren ikke tar seg tid til å forstå hvorfor eleven ikke greier å følge med. For det tredje rammes eleven av at læreren benytter seg av regelverket og som gir eleven anmerkning. Finnes det en unnskyldning for lærerens handling i eksemplet.? Det må i så fall være at læreren ikke ser at han ikke har forstått seg selv i situasjonen. Men det kan ikke frata lærerens eget ansvar.

Etikk og moral er meget sammensatt og utfordrer et hvert menneske. Om vi i første omgang tenker og handler rett, kan vi i neste omgang bli rammet av at vi trår feil.

Om vi trår feil er ikke avgjørende. Det avgjørende er om vi selv ser og forstår at vi har trådt feil, kommer på andre tanker og evner og ”rydde” opp etter oss – for dernest å forstå annerledes.

Filosof og teolog Knud Ejler Løgstrup²⁹ (2000)

²⁹ Løgstrup, Knud Ejler *Den etiske fordring* s 35,36

”Tillit i elementær forstand hører en hver samtale til. I den rene samtale utlever man seg, noe som viser seg i at det i og med selve tiltalen stilles en bestemt fordring til den andre Uansett hvor mange måter kommunikasjonen mellom oss kan utarte seg på, så består den alltid i å driste seg frempå for å bli imøtekommet. Det er nerven i den, og det er det etiske livs grunnfenomen – tilliten er ikke opp til oss. Den er gitt”

Slik jeg forstår Løgstrup handler etikk og moral om at mennesket og verden må sees og forstås i helhetlig forstand. Å iakttå etikk og moral er for meg å møte mennesket som det er, med tillit, respekt, omsorg og forståelse. Om det er i samtaler eller på andre måter er ikke avgjørende, fordi kontakt mellom mennesker angår det meste og gjelder i alle situasjoner.

I personlige samtaler møter vi og lytter til mennesker som har forskjellig fortelling. Hvordan vi oppfatter og fortolker fortellingen kan være høyst forskjellig, og blir preget av hvem vi selv er. Det vi får kjennskap til beveger oss på ulike måter, og det jeg selv opplever følelsesladet trenger ikke gjelde for andre. Det er for så videt uten betydning fordi det vi selv føler må vi selv ta hånd om. På den måten møter vi mennesker på ulike måter og med ulik erfaring. Det handler om å møte mennesket ved det personlige. I den forstand handler det ikke om at vi blir personlig preget eller ikke. Det angår derimot at kontakten med den andre har til felles at der er skapt troverdighet mellom partene og som er grunnlagt i tillit, gjensidig respekt og trygghet. Om vi fortolker eller beveges ulikt av kontakten med den Andre, gir kontakten en felles forutsetning i tilliten.

Løgstrup³⁰ (2000)

”Den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre uten å holde noe av dette menneskets liv i sine hender”

Det er i så fall avgjørende at vi tar høyde for å forstå at gjennom personlig kontakt gjør den Andre seg utlevert og at vi har med et annet menneske å gjøre, og som vi må tenke over. Når vi tenker over det og dernest handler med forståelse, medfølelse og respekt, utleverer vi også oss selv ved at vi gir den andre vår tillit. I motsatt fall har ikke samhandlingen noe større verdi.

³⁰ Løgstrup, Knud Ejler *Den etiske fordring* s37

Samtalen som grunnlag for læring og deltakelse

I skoleverket er ivaretagelse av elevsamtaler regulert i regelverkets forskrift som angir rett og krav til to samtaler i skoleåret – en i hver termin. Forskriften anbefaler at det avholdes flere samtaler dersom det er behov for det. Men er behovet sett i forhold til den enkeltes ståsted, er det mulig å avsette nok tid, og passer ekstrasamtaler inn i planene til den enkelte lærer.?

Her ligger en utfordring det ikke er lett å svare på, og som må bli av individuell karakter og må tillegges ansvar hos den enkelte lærer og skolesystemet for øvrig.

Elevsamtaler har relevans til godt fysisk og psykososialt skolemiljø, som skal fremme helse, trivsel og læring. Generell del av læreplanverket fremsetter syn på at den viktigste av alle pedagogiske oppgaver er å formidle til barn og unge at de stadig er i utvikling og kan få tillit til egne evner.

Læreplan generell del³¹ (2006)

”Læreren er derfor både igangsetter, retteleder, samtalepartner og regissør” (2006:12)

”En god lærer kan sitt stoff, og vet hvordan det skal formidles for å vekke nysgjerrighet, tenne interesse og gi respekt for faget. Lærerne avgjør ved sin væremåte både om elevens interesse består, og om elevene føler seg flinke og om deres iver vedvarer”

Hva er det utsagnet handler om.?

Slik utsagnet er formulert handler det om hvordan vi selv blir oppfattet av andre gjennom vår væremåte. Vår væremåte kan således bli oppfattet på ulike måter om den er positiv eller negativ. Men hva er det for slags væremåte som skaper og opprettholder interesse, og gir eleven opplevelse av deltakelse og læring.? Det har nok med det meste å gjøre. Det handler blant annet om måten vi opptrer på, og møter eleven og som dernest gir eleven opplevelse av mestring, trygghet, omsorg, tillit og forståelse.

Poenget med at jeg viser til en slik uttalelse i læreplanverket, er at begrepet væremåte overhodet ikke er klarlagt eller har tydelige kjennemerker på hva det er. Det er heller ingen

³¹ Læreplan, generell del (2006) *For grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring* s12

klar forståelse av på hvilken måte vår væremåte får tilslutning eller ikke. Men det er av avgjørende betydning om vår væremåte får tilslutning eller ikke hos den Andre.

Om det er snakk om å etablere nære relasjoner i form av tillit, respekt og ivaretagelse sies det ikke noe om. Vår væremåte er forskjellig og blir oppfattet forskjellig. Måten vi fremstår på kan skape tillit, trygghet og anerkjennelse både til egen person og hos den Andre. Om vår væremåte når frem gir det grunnlag for at det kan skapes nær relasjon til enkeltmenneske. I neste omgang kan det åpne for personlige samtaler, og som dernest kan gi den andre opplevelse av mestring og fremgang. I motsatt fall er vår væremåte lite anvendelig og står i fare for å miste anerkjennelse og respekt.

Løgstrup uttrykker³² (2000)

”Vi gir vår atferd skikkelse og form som oppførsel og opptreden”

Måten vi selv blir mottatt på avhenger således av vår oppførsel og opptreden. Men hva kan ligge i oppførsel og opptreden?

Begge begreper kan vi se som flettet i hverandre fordi dem til felles gir grunnlag for vår væremåte. Oppførsel angår handlemåte som opptreden angår medvirkning.

På hvilken måte vår oppførsel og opptreden blir oppfattet, er avgjørende for om vi får i stand personlige samtaler fordi væremåten er gitt tillit eller ikke.

I skolesammenheng benyttes det mange ulike former for samtale som; elevsamtale, startsamtale, underveis samtale, fagsamtale, terminsamtale mv. Dette er som regel planlagte samtaler ved skolestart og underveis i skoleåret som utføres etter forskjellige samtalemaler. Malene kan være ulik hos den enkelte skole, men har samme formål.

Samtalene kan oppfattes som fortrolige fordi dem gjøres individuelt. Men er slike samtaler fortrolige?

Samtaler som foregår etter maler er som regel preget av forberedte spørsmål og kan således ikke betraktes som fortrolige samtaler til tross for at samtalen er individuell. Fortrolige

³² Løgstrup, Knud Ejler *Den etiske fordring* s87

samtaler må derfor være grunnlagt i at samtalen er rettet mot det personlige, ved at noe er observert og som vi ønsker å finne ut av, eller at vedkommende selv tar initiativ til samtalen. I det tilfelle det benyttes samtalemaler ukritisk, er man kun ute etter å få svar på ferdigstilte spørsmål. Det kan være verdigfullt nok for noen elever, mens for andre elever har vi behov for å få kjennskap til omstendigheter som ikke fanges opp av samtalemaler. Det kan angå behov for kjennskap til vedkommendes livssituasjon eller andre forhold som har betydning for vedkommendes forutsetning, for skolering.

Det kan godt rettes et kritisk blikk på samtalemaler fordi dem nærmest kan regnes som et intervju å være. I slike samtaler er det en fare for at den enkelte elev ikke blir ivaretatt godt nok fordi planlagte spørsmål ikke trenger å fange opp elevens faktiske ståsted. Er skolen som organisasjon tilstrekkelig bevisst på formålet med elevsamtaler.? Er lærere det.? Lovgiver har heller ingen spesifikke retningslinjer for hvordan elevsamtaler bør håndteres.

Utfordringen må således ligge hos den enkelte lærer som samtaler med eleven.

I neste omgang kan det rettes spørsmål til om læreren har samtaleerfaring og samtaleteknikk. Hvor opptatt er læreren av å finne ut av elevens forutsetninger, og hvor foregår samtalen, og hvilken samtaletid er satt av?

For det første må man skille mellom typer samtaler - om den er personlig rettet eller er av dagligdags karakter. En samtale med eleven som er preget av et intervju etter en mal, er ofte trygg og relativt enkel å gjennomføre. Den skaper heller ingen følelsesmessige utfordringer hos partene fordi samtalen er planlagt. Eleven er i forkant av slike samtaler ofte gjort kjent med spørsmålene i malen.

Det bør derfor rettes et kritisk blikk på når vi selv har innledet til en personlig samtale, fordi det er kort og godt usikkert hvor den bærer hen. Det er flere spørsmål som kan stilles til dette:

- Hvilken rett har jeg til aktivt å innlede til en personlig samtale.?
- Hva ligger til grunn for samtalen.?
- Har samtalegrunnlaget noe logisk formål.?
- Er jeg forberedt godt nok til samtalen.?
- Hva er observert og hvordan er det fortolket.?
- Er jeg akseptert som samtalepartner og har personen tillit til meg.?
- Er personen forberedt på samtalen.?
- Kan det bli behov for å sette grenser.?

Å svare entydig på spørsmålene er ikke nødvendig eller mulig, fordi dem er av generell karakter og må derfor knyttes til det spesielle. Det blir derfor opp til den enkelte og må ta ansvar og stilling til samtalens grunnlag.

Fortrolige samtaler må springe ut fra et dialogisk perspektiv og gjerne med en dypere mening. I motsatt fall blir det et intervju, og det er noe annet. Men å få tilgang til en personlig samtale er ikke enkelt, og det angår at man evner å gi av seg selv. Hva det kan bety har ingen fasit. For min del angår det interesse og innlevelse for den Andres liv når jeg observerer at personen strever. Man kan ha et sterkt ønske om å hjelpe den andre som omsorgsperson og hjelper. Hva dette kan innebære bør man tenke etter.

Å være omsorgsperson kan like gjerne handle om å sette grenser, men hva skal til for og nå frem med grensesetting og samtidig opptre som omsorgsperson.? Det kan ikke være gitt uten videre fordi man kan komme i konflikt med seg selv og til den Andre. Grensesetting av et annet menneske kan heller ikke være gitt på forhånd, og må derfor ha et grunnlag for å bli akseptert av den Andre.

Grensesetting

Fremtrer man som omsorgsperson uten å sette grenser, kan man stå i fare for og bli utnyttet fordi det kan skapes for nære relasjoner til den Andre.

Motvekten blir evne til å sette grenser til samme person når det er nødvendig. Hva skal så til for og nå frem med grensesetting? Igjen må det handle om tillit, trygghet og respekt mellom partene som må være innarbeidet over tid. Den som grensesettes opplever mest sannsynlig å bli satt på spill. Om vedkommende godtar dette kan man ikke vite på forhånd.

Grensesettingen må således være influert av at det er skapt et forhold mellom partene som er grunnlagt i gjensidig mottakelse. Den Andre må derfor være inneforstått med at grensesettingen er gitt under denne forutsetningen, men trenger ikke av den grunn og akseptere grensesettingen uten videre.

Det er i seg selv ikke avgjørende, fordi det handler mer om å være i posisjon for å kunne sette vedkommende på spill uten at samspillet havarerer. Å være i posisjon eller akseptert av den Andre, gir derfor mulighet til å starte på nytt når det er nødvendig og ”stormen har lagt seg” Men det kan være noen skjær i sjøen man ikke har tenkt, ved at tilliten og tryggheten mellom partene kan skape avhengighet hos den Andre til meg selv. I det tilfelle det skapes avhengighet for den Andre, bør man på forhånd ha tatt høyde for at dette kan skje. I motsatt fall har man innledet et forhold en selv ikke har tenkt nok over eller er i stand til å mestre, og

kan føre galt av sted. Tilliten kan rakne og den Andre kan oppleve falskhet, uttrygghet eller manglende respekt.

Grensesettingen må derfor ha et forutsigbart fundament og en betryggende forankring til prosessen vedkommende er i, og at vi selv er forberedt og villig til å stå i denne prosessen sammen med vedkommende. Den Andre må bli i stand til å føle trygghet og mestring for å kunne ivareta sitt eget ansvar. På den måten kan vedkommende tilegne seg kunnskap og forståelse for kravene som legges til grunn for ivaretagelse av eget ansvar. Således står man selv i et forhold til nærhet og distanse.

Når grunnlaget for grensesetting er til stede, kan den bli et viktig redskap for å opprettholde en balansevekt mellom nærhet og distanse. Men det lett å vektlegge nærheten i for grad fordi distansen kan føles ubehagelig å ta. Som hjelper må vi ha evne til å ta distanse til den Andre når det er nødvendig. I motsatt fall står vi i fare for å bli utnyttet fordi man i så fall fremstår med snillisme. Grensesettingen kan derfor stå i fare for ikke å bli antatt i det hele tatt, fordi den mangler bakenforliggende autoritet hos oss selv. Grensesetting har dessuten med omsorg å gjøre fordi ansvaret for egen mestring ligger hos det enkelte individ. Den Andre skal derfor ikke fratras sitt eget ansvar, det kan i så fall føre til stagnasjon og manglende utvikling.

Løgstrup³³ 2000)

”Omsorgen for det andre menneskets liv kan aldri bestå i å overta dets eget ansvar og på den måten gjøre seg til herre over dets vilje.”

Således må det forstås at vi selv ikke kan ta beslutning, valg, eller bestemme over det vi mener er til det beste for personen. Individet er selv ansvarlig for sine handlinger, og er derved tillagt sitt eget ansvar uansett vedkommendes forutsetninger. Men hvordan kan dette forstås til mennesker som har vansker med å regulere egen atferd som for eksempel mennesker som er psykisk utviklingshemmet, eller mennesker som har andre psykologiske problemer og som i perioder strever med egen atferd. Det er etter mitt syn ikke avgjørende for menneskets evne til å ta eget ansvar om det er funksjonsfriskt eller ikke. Det handler mer om at personen får nødvendig hjelp og øvelse til å ta sitt eget ansvar. Jeg ser bort fra mennesker

³³ Løgstrup, Knud Ejler *Den etiske fordring* s142

som har så omfattende vansker at de nærmest er invalidisert både psykisk og fysisk og derved overhodet ikke er i stand til å ta vare på seg selv og sitt eget ansvar. I slike tilfeller er det som regel et hjelpeapparat til stede og trer støttende til.

Personens ansvar kan angå det aller meste og er derfor ikke så lett å forholde seg til, fordi det den Andre gjør må vi forholde oss til, til tross for at det vi ser at den Andre gjør er feil.? Om vi ønsker å rettlede personen, er det ikke sikkert at vi når frem med rettleidingen. Den enkelte må kort og godt lære av seg selv og ta ansvar for egne handlinger når vedkommende er i stand til det.

Et eksempel:

Jeg arbeider med å skaffe yrkeshemmede personer arbeid i ordinært arbeidsliv.

Jeg har oppfølging av en arbeidssøker som er høgskoleutdannet og som i perioder er sterkt preget av sin psykiske sykdom. Vedkommende har på grunn av sin sykdom vært ute av arbeidslivet over flere år, og ønsker på nytt å komme seg inn i et tilpasset arbeidsforhold. Jeg har innkalt personen til møte på mitt kontor for å diskutere veien videre. Under møtet forklarer jeg at det kan komme til å ta tid før en arbeidsplass er tilgjengelig i forhold til vedkommendes arbeidsønsker. Under møtet blir personen sterkt beveget av samtalen og forlater kontoret resolutt ved å slamre døren etter seg. Dagen etter innkaller jeg personen til nytt møte. Møtet avholdes to dager senere. Under møtet gir jeg personen beskjed om at dennes atferd ikke er forenelig med det som forventes av akseptabel atferd i arbeidslivet, og at slik atferd ikke vinner frem i det hele tatt. Jeg ber personen om å ta ansvar for egen atferd, fordi i motsatt fall er det ikke mulig å få tilgang til ordinært arbeid. Jeg forklarer personen at arbeidslivet ikke gir rom for en slik type atferd. Etter å ha drøftet nærmere med personen om saken avsluttes møtet med en god tone.

Ved neste møte med personen sier vedkommende:

Jeg takker for at du ga meg et spark i baken – det trengte jeg.

Personen hadde således kommet i ettertanke til sin atferd og hadde forstått sitt eget ansvar.

Observasjon

Hva kan observasjon ha å gjøre med personlige samtaler?

Observasjon er i seg selv et omfattende begrep som kan utdypes langt utover denne oppgaves rammer. I denne oppgaven handler observasjon om min interesse og evne til å registrere det som skjer i forbindelse med egen praksis i kontakt med enkeltmennesket. Det handler om egen evne til å iakttå egen virksomhet utover formålet med virksomheten. Dette betyr å være oppmerksom på at enkelte elever av ulike grunner ikke trenger og fungerer tilfredsstillende til tross for godt planlagte undervisningsopplegg og metoder.

Observasjon har med innsikter og kyndigheter og gjøre. Hva dette kommer an på må springe ut av erfaring om at enkelte individer, og av ulike grunner, ikke er i stand til å forholde seg til eller mestre deltakelse til et opplegg, og at det observeres. Evne til observasjon må således være tuftet på erfaring og interesse av å se den enkelte i forhold til vedkommendes forutsetninger til deltakelse. Det nytter ikke med gode opplegg dersom eleven av ulike grunner ikke er i stand til å følge opplegget.

Elever med ulike diagnoser og utredninger kan man derimot tilrettelegge og sikre gode opplegg for, fordi vi på forhånd vet noe om eleven. I slike tilfeller kan det være mindre behov for å observere eleven fordi eleven er iaktatt ved sin utredning, med mindre opplegget ikke fungerer. Observasjon må sees på i videre forstand, og handler mer om evne til å kunne iakttå variasjoner hos den enkelte elev og evne til å fortolke den enkeltes atferd og uttrykk og gruppen for øvrig. Observasjon handler etter mitt syn om engasjement, interesse og kunnskap om å gå inn i seg selv og til egen observasjon for å finne ut av saken.

Observasjon som har til hensikt å finne ut av noe og som angår individet, må være individuelt anlagt fordi det vi observerer er individuelt. Det handler om evne til å ha konstruktive kritiske blikk på egen praksis, fordi den preges til en hver tid av uforutsette hendelser, variasjoner og nye oppdagelser i kontakten med elevene og omgivelsene.

Lærere observerer et eller annet i kontakten med elevene og som ofte er tilstander preget av negative karakter og som det settes ord og fokus på. Jeg opplever som lærer at det i mindre grad settes ord på det at det som observeres hos den enkelte elev har noe positivt i seg. For meg blir det et spørsmål om det er interesse av å gå dypere inn i det som observeres, og blir observasjonen kun gjenstand for irrettesettelse og straff uavhengig av om eleven er forstått eller ikke.?

Dersom man er opptatt av observasjon, kan det være et nyttig redskap for å finne ut av noe man er usikker på eller trenger å få bekreftet gjennom å samtale med eleven. Men det er avgjørende at vi observerer med et åpent sinn og ikke faller i fristelsen for å bli forutinntatt. Utfordringen blir at vi selv legger opp til observasjonen og i neste omgang til samtale med eleven. Således kan vi ikke på forhånd vite utfallet av observasjonen. I så fall handler observasjon og kontakt med eleven om hvem en selv er, fordi vi selv legger opp saken i vår handling.

Kunnskap og gyldige sannheter

Handler min virksomhet og kunnskap om gyldige sannheter?

Det har jeg ikke noe godt svar på og er neppe tilfelle, fordi jeg ikke har noe holdbar empiri bak min praksis. Jeg har kort og godt ikke forsket nok i egen yrkespraksis. Det trenger ikke å være avgjørende for det jeg selv opplever og erfarer av egen virksomhet. Når jeg føler at min virksomhet er virksom, altså at min gjentakende atferd og handlinger over tid skaper brukbare kontakter med det enkelte menneske, må jeg tillate meg å tro at jeg er på rett vei.

Min kontakt til eleven handler om at jeg i samarbeid med vedkommende forsøker å rette forståelse til hva som vedgår personen. Det handler om at eleven får berget et personlig behov, blir forstått, føler tillit og tilhørighet og blir vist respekt. Og at det settes grenser som personen godtar og forstår. Som når eleven kommer til meg og ber om unnskyldning for sin negative atferd etter å ha mottatt irettesettelse for sin atferd.

Men det må rettes spørsmål til om vår handling og forståelse av personen er rettferdig, og om blikket vårt er rettet med forstand eller innsikt. Vår handling kan direkte oppleves som en krenkelse for individet, fordi vi ikke har forstått personen eller dennes sak.

Professor Jakob Meløe³⁴ (2003)

”Det kyndige blikk”

”Jeg ser det som er å se. (Og vet at jeg gjør det.) La det jeg ser å være en annen i virksomhet. Jeg ser det som er å se når jeg ser virksomheten med de begreper som er innebygget i virksomheten selv”

³⁴ Meløe, Jakob *Vitenskapsteori Artikkelsamling, tre artikler* s23

Meløe³⁵ (2003)

”Det ukyndige blikk”

”Jeg ser ikke det som er å se, fordi jeg mangler de begreper, teknikker, etc., som er innebygget i den virksomheten jeg betrakter Og det vet jeg”

”Det døde blikk”

”Jeg ser ikke det som er å se, fordi jeg mangler de begreper, teknikker, etc, som er innebygget i den virksomheten eller det materiell jeg betrakter.

Men jeg står der trygt og ser det jeg ser, uten mistanke om at jeg er konfrontert med en verden jeg ikke kjenner”

”Det døde blikk er en slags gjenstand ev innekstens. Virksomheten eller gjenstanden eksisterer ikke i din verden og dermed eksisterer ikke du i den verden der det eksisterer slike virksomheter eller gjenstander”

Begrepene til Meløe oppfatter jeg som interessante og har mest sannsynlig legitimitet til en hver praksis og handling, og gir grunnlag for selvutvikling og bedret forståelse til egen praksis og til fagfeltene ellers. Begrepene kan også være lett å fortolke bokstavelig og på enkel måte, og kan derav stå i fare for å bli mangelfullt fortolket. Hva er så utfordringen?

Begrepene er sammensatte og interessante i seg selv, fordi dem kan ramme i begge retninger uten at vi selv er klar over det. Det kommer an på hvor og hvordan begrepene brukes. Det kan ikke være noe automatikk i at lang erfaring i et fagfelt direkte gir kyndige blikk, fordi man kan være preget av en ”lukket” eller ensidig erfaring som fremmer ensporethet til eget fagfelt.

Har man ”døde blikk”, ser man ikke, eller ikke bryr seg. I det tilfelle det er bevisst ved sin holdning er det forkastelig. I motsatt fall trenger ikke ”døde blikk” å bety at man ikke bryr seg, fordi man ikke ser at man ikke ser. Da har man behov for å lære å se. Det er noe annet og kan gjelde oss alle. Alle kan lære å utvikle evne til å se eller observere og derved unngå faren for døde blikk. Det må vi mest sannsynlig ha interesse for og oppmerksomhet til.

Om vi mener å ha kyndige blikk behøver ikke det alltid å stemme, fordi vi kan ha fortolket person og sak feil på grunn av at vår kunnskap til person og sak er mangelfull. Således kan vi

³⁵ Meløe, Jakob *Vitenskapsteori Artikkelsamling, tre artikler* s25,27

selv stå i fare for å bli satt på spill. Men det er når vi selv ser og fornemmer at vi tar feil av situasjonen at det ”kyndige blikk” trer frem. I så fall er det etter mitt syn positivt, fordi vi erfarer at blikket er feil rettet til person og sak. I neste omgang gis vi mulighet til å rette et annet blikk til forståelse av person, sak og egen virksomhet. På hvilken måte vi fortolker egen virksomhet eller en situasjon i virksomheten og menneskene i denne, kommer således an på oss selv og hvem vi selv er.

Lindseth³⁶ (2004)

”Det kan likeledes være kyndighet i ukyndige blikk fordi man fornemmer at noe ikke stemmer”

Utsagnet til Lindseth synes jeg er meget interessant, fordi jeg ser at mitt ”kyndige blikk” ikke trenger å føre frem og jeg forstår hvorfor. I det tilfelle man fremsetter påstand om å ha kyndige blikk, må man samtidig ha klart for seg at det må være en grense for sitt ”kyndige blikk” – man kan aldri bli helt og holdent utlært. I så fall fremstår man som bedrevitende og ekspert – det finnes det neppe rom for. Det må mer handle om vår evne til innsikt og respekt både til seg selv og til profesjonen.

I den forstand kan man være tjent med å ta distanse fra det man holder på med. Altså å tenke over hvordan og hvorfor vi handler slik vi gjør. Det gjelder å ta noen skritt tilbake, ta perspektiv og rette forståelse til egen virksomhet. Oppgaven handler om nære samspill og relasjoner til enkeltmennesker som oppstår ved at jeg får kontakt til enkeltmennesker i min virksomhet. Dette er mellommenneskelige forbindelser som skaper personlig nærhet og som verken er planlagt eller tenkt. Det betyr at jeg i egen virksomheten ikke har tatt høyde for eller er forberedt på at slike forbindelser kan oppstå, og at kontakten til personene kommer til å berøre meg personlig. Det kan man ikke klandre uten videre fordi man på forhånd ikke kan vite at dette skjer.

Derimot må det handle om på hvilken måte vi forstår og reflekterer over egen virksomhet, og omkring det som skjer i virksomheten. Det må således handle om å forstå sin egen virksomhet innenfra. For å få tak i innenfra – forståelse må den etter mitt syn være tuftet på erfaring til virksomheten. Gjennom erfaring kan vi gis mulighet til å erfare eller oppdage nærhet og distanse i videre forstand. Med dette mener jeg at en virksomhet i seg selv ikke legger opp til

³⁶ Forelesningsnotat fra senter for praktisk kunnskap 27.oktober 2004 ved Anders Lindseth

personlig nærhet, men har distanse - fordi virksomheten er tuftet på en profesjonalitet som ”må” prioriteres og vektlegges til det spesifikke som angår fagfeltet.

Fagfolk som arbeider med rehabilitering av syke mennesker, eller er leger, har utstrakt nærhet til brukerne. Men det er ikke denne type nærhet det handler om – den er en naturlig del av profesjonens virksomhet. Nærhet må derimot forstås som at det av ulike grunner er skapt en nær relasjon mellom oss selv og til enkeltmenneskets personlige. Det er ikke gitt å fortolke eller forstå på en enkel måte hvorfor dette skjer. Det er heller ikke gitt for alle å komme i en slik posisjon, fordi mange ikke ønsker det, eller er opptatt av personlige nære relasjoner i det hele tatt. For å skape personlig nærhet må det åpnes et rom til den Andre ved at vi evner å gi av seg selv slik at vedkommende kan føle seg tillitsfullt mottatt.

Lindseth³⁷ (2004)

”Vi må forstå utlevertheten og vedkommende må være virkelig mottatt. Ved at vi tar imot åpnes et rom gjennom vår holdning og mottakelse Dette må vi være bevisst som profesjonell hjelper”.

Men er vi innstilt på å ta imot utlevertheten til den andre og å gi av seg selv til den andre? Dersom man ikke ønsker personlig nærhet til et menneske eller å gi av seg selv til samme person, har man valgt å forholde seg med distanse til det personlige. Da er den andre også utelukket for personlig nærvær og kontakt til tross for at vedkommende kan ha behov for det. Det betyr ikke at vedkommende ikke er i ivaretatt med omsorg, respekt og verdighet med videre - det skal vi som yrkesutøver i profesjonen sørge for å ivareta.

Å gi av seg selv kan heller ikke være selvfølge, fordi man må være innstilt på å kunne bevege seg mellom nærhet og distanse - som dessuten kan representere en utfordring. Gir man av seg selv kan det bli følsomt å ta tilbake distanse fordi man kan føle seg bundet av egen åpenhet, omsorg og innsikt til den andre. Dette kan slettes ikke være enkelt fordi man i neste omgang av ulike grunner, må velge bort personlig nærhet når man minst ønsker det. Det kan for eksempel være at jobbsituasjonen i øyeblikket rett og slett ikke tillater at vi greier å opprettholde nærhet til den andre som vi har lagt opp til eller ønsker.

³⁷ Forelesningsnotat fra senter for praktisk kunnskap 27.10.2004 ved Anders Lindseth

I så fall må man være trygg på egen profesjonalitet for nettopp å kunne bevege seg mellom nærhet og distanse, uten å stå i fare for å bli prisgitt ens egen personlig nærhet til den andre og få dårlig samvittighet.

Fortolkning

Hva kan ligge i å bevege seg mellom nærhet og distanse for å få tak i innenfra – forståelse, har det med evne til å fortolke i egen virksomhet?

Å fortolke eller forklare egen virksomhet kan gjøres på enkel måte når det handler om det alminnelige som angår virksomheten. Slik fortolkning gir lite grunnlag for forståelse av hva bevegelse mellom nærhet og distanse i virksomheten kan innebære i dypere forstand. Å forstå virksomheten i dypere forstand må derfor angå forhold i virksomheten som vi selv blir preget av eller kommer i berøring med, og som angår det individuelle.

Lege Anna Stavdal³⁸ (2003)

”Først og fremst er legen fortolker. Legen må forstå hva som er pasientens egentlige problemer og hvilke innvirkning de har på hans liv. Egne erfaringer og lærdom gjennom oppveksten påvirker hvordan vi takler plager fra kropp og sinn. Bredt kjennskap til pasientens bakgrunn er derfor av uvurderlig hjelp for å tolke budskapet og finne en løsning.”

Beskrivelsen til Anna Stavdal ser jeg på som evne til å forstå personens livsverden uavhengig enkeltmenneskets ståsted. Dette vedkommer et hvert fagfelt å ta stilling til, fordi det handler om det allmenngyldige – altså det normale for individet. Hva er så det normale?

Vår livsverden er allmenngyldig i seg selv fordi den angår oss selv, uavhengig av hvem vi er. Men har vi forståelse for at det unormale kan representere det allmenngyldige for det enkelte individ? Hva som er normalt og unormalt ved individet kan ikke gis entydig fortolkning fordi det enkelte individ er unikt.

Et hvert menneske er født som det er og med sine individuelle forutsetninger. Om individet er å betrakte som normalt eller unormalt kan ikke måles uten videre og gir ikke mening, med mindre det har med sykdom eller tilstander å gjøre som krever nærmere utredning eller at

³⁸ Stavdal Anna *Hvordan har du det?* Artikkel i bladet VG, søndag 26. januar 2003

vedkommende kan være sinnssyk. Det normale må forholde seg til, og som det er, at det vi forstår ved det unormale egentlig er normalt for vedkommende det gjelder.

Det er normalt for et menneske som ikke kan gå og må sitte i rullestol. Det er normalt for et menneske å være blind fordi det er født blind eller har mistet synet, som at døve er avhengig av tolk eller tegnspråk for å kunne kommunisere og bli forstått. Om et menneske kunne gå normalt og ble utsatt for en ulykke som medførte et liv i rullestol, er det normalt for vedkommende å måtte benytte rullestol. Er en person homofil er det normalt for vedkommende å opptre ved sin legning som for personer med en annen vanlig legning. Det handler således om vår forforståelse av individet og den verden vi lever i, og som vi er en del av.

Som lærer møter jeg ulike elever som er utrustet med vidt forskjellige forutsetninger. Hva det angår er etter mitt syn uten betydning fordi individet er det, det er. Således handler det mest om meg selv og om jeg evner å forstå den Andre. Å forstå person og dennes sak, ligger således først og fremst til oss selv å finne ut av.

Kapittelet velger jeg å avslutte med et spørsmål og et sitat til ettertanke.

Spørsmål:

”Hva er det som gjør en lærer til en god lærer og god pedagog.?”

Til ettertanke:

Filosof og forfatter Søren Kierkegaard³⁹ (1813-1855)

”Mellom mennesket og mennesket er dette det høyeste. Disippelen er anledningen til at læreren forstår seg selv, læreren er anledning til at disippelen forstår deg selv”

³⁹ Avisa Nordland *Til ettertanke*, onsdag 15. August 2012

METODEREFLEKSJON

Prosessen

Å skrive denne oppgaven er for meg en reise i mine oppdagelser og erfaringer fra et relativt langt og sammensatt arbeidsliv fra ulike arenaer. Utfordringen ligger ikke i selve oppgaven, men til meg selv og veien jeg befinner meg på. Det er flere grunner til at jeg velger å gi meg i kast med et arbeid som for meg oppleves relativt omfattende og som jeg på forhånd ikke vet hvor bærer hen. Min arbeidslivserfaring og livserfaring danner grunnlaget for oppgavens metoderefleksjon og som den vei jeg har gått. Min praktiske kunnskap og erfaring er således influert av ulike praksis fra ulike erfaringssteder. Ulik praksis kan etter mitt syn ikke sees isolert, fordi en hver praksis har til felles at den handler om kontakt med mennesker uavhengig av hva praksisen handler om.

Fortellingene i oppgaven har en viktig plass og det er en grunn for at jeg har valg å skrive akkurat disse fortellingene. Når jeg har valgt disse fortellingene er det fordi jeg husker spesielt godt både personene, mine samtaler med dem og min interesse for å hjelpe den enkelte til å mestre sin livssituasjon. Med fortellingene ønsker jeg å bringe frem at individet må forstås ut fra saken individet er i berøring med.

Når jeg skriver fortellingene, føler jeg at det gir meg større innsikt til å forstå hva disse menneskene er preget av, og forståelse av egen rolle i møtet med personene og deres sak. I fortellingene forsøker jeg å bringe frem at jeg selv blir preget av kontakten med personene, og at samspillet gir personen og meg selv opplevelse av fremvekst. For min egen del gir kontakten med disse menneskene ny erfaring og kunnskap til egen praksis og hva nære relasjoner til det enkelte mennesket kan bety.

I fortellingene får min tilnærming og oppmerksomhet til personene og deres sak positiv betydning for den enkelte. For min egen del er det også positivt fordi jeg lærer noe om den Andre og av relasjonen som skapes.

Hva er det så ved min atferd som skaper fremvekst eller får betydning for personen og meg selv.? I fortellingene oppdager jeg sider av meg selv og min virksomhet som får betydning for min forforståelse av meg selv og til egen praksis. Jeg gjør noe som beveger både den Andre og meg selv.

Jeg opplever arbeidet med oppgaven som en kime eller et korn som utvikles og skrives frem gjennom mine livserfaringer, tanker og til meg selv som det mennesket jeg er blitt. Å gjøre

dette skrivearbeidet springer ut fra interesse og lyst. Hvor kommer så min interesse og lyst fra til denne oppgaven.? Jeg opplever det som en livsgjærning og som ledsages av ulike beveggrunner som dernest utvikler en indre prosess hos meg selv.

Prosesen bringer meg selv frem i en form for selvanskuelse til hvem jeg selv er, og at min livserfaring har formet meg og stadig former meg som menneske.

Egentlig begynner det fra barndommen fordi den dukker opp i mine tanker når jeg skriver på oppgaven. Slik jeg selv er kommet til verden og blitt mottatt skaper fundamentet til det mennesket jeg er i dag. Under oppveksten strevde jeg meget med taleflytvansker som medvirket til at jeg strevde med skolegangen gjennom hele grunnskolen. Mitt selvbilde og min selvfølelse var i denne perioden i ømtålig tilstand. Etter hvert oppstod en bevissthet om at mine handlinger og tanker er grunnlagt i det jeg oppfatter som mine verdier. Mine verdier blir ledetråder til min senere fungering i arbeidsliv og fellesskaper. Dernest fremtrer det naturlig for meg å rette blikket mot enkeltmenneskets ve og vel. Fra min kunnskap og livserfaring trer oppgaven frem gjennom refleksjoner om meg selv, mine handlinger og min forståelse av enkeltmenneskets forutsetninger og livsbetingelser.

Grunnlaget for oppgaven ligger i egen arbeidslivserfaring og livserfaring. Man formes av egne erfaringer over tid, og ser ”verden” på nye måter etter hvert som kunnskapen erfares og trer frem. Når man tar seg tid til å ta egen praksis i nærmere anskuelse vil man oppdage at man ikke tenker over egen praksis i dypere forstand eller ikke i det hele tatt, og dette gjelder nok for de fleste. Man går på jobb, gjør sitt arbeid og avslutter arbeidsdagen uten å tenke for mye over arbeidsdagen. Arbeidsdagens ulike problemer og utfordringer løses som regel etter hvert, og vi reflekterer ofte lite over det.

Å forstå sin egen praksis i dypere forstand må være gitt et grunnlag i det personlige. Altså at man har et ønske om å ta selvanskuelse både på egen praksis og seg selv. Utfordringen blir å sette ord på egen praksis og forholde seg konstruktiv kritisk til både seg selv og til praksisen.

Esseay som fortelling

Et esseay kan aldri bli fullendt, fordi det i det uendelige kan legges til tanker og erfaringer til hvilket som helst og tema. Som yrkesutøver har således alle uansett noe å bidra med. Det

handler om å få anledning til å sette ord på våre ulike erfaringer. Om det er smått eller stort er uten betydning, fordi ”gullkorn” finnes i en hver praksis og dukker opp når vi minst aner det.

Å skrive personlig ser jeg på som å gi av seg selv – det er slettes ingen selvfølge. Således er mitt esseay gjenstand for mange tanker og grublerier som er kommet på trykk. I essayet forsøker jeg å ta for meg ulike yrkeserfaringer jeg har fått mulighet å erfare i. Utfordringen føler jeg blir å beskrive erfaringene som en rød tråd i oppgaven. Hva dette kan representere blir opp til den enkelte leser å bedømme. Kan hende treffer essayet noen, i så fall har formidlingen nådd frem til noen.

Oppgaven handler om å se mennesket gjennom å observere og samtale med det. Formålet har således til hensikt å hjelpe den enkelte til fremvekst. Ønsker man å bry seg om andre, ender det ofte opp i en samtale med den det gjelder. Hva dette innebærer må også bli individuelt. Å foreta en samtale er i seg selv ingen selvfølgelighet – noe må ligge til rette for samtalen. Samtaler kan være uformelle, formelle eller personlige.

Jeg ønsker med essayet å formidle erfaringer med samtaler som har med individets personlige å gjøre. Å få tilgang til individets personlige handler om at vi blir antatt som samtalepartner og er gitt tillitt. Hva dette betyr har ingen enkel forklaring – noen får tilgang til det personlige mens for andre skjer det motsatte.

Min interesse for personlige samtaler og hvordan jeg selv blir grepet av denne nærhet, oppfatter jeg som krevende. Å komme nært inn på et annet menneske kan i seg selv oppleves som en utfordring, fordi man ikke er forberedt på hva nærhet til et annet menneske kan innebære. Nærheten opplever jeg som en kraft som gjør noe med meg.

Individuelle samtaler som frembringer følelser hos begge parter, er vanskelig å forutse. Det krever øvelse i å håndtere det følsomme som oppstår der og da. På den annen side opplever jeg at personlige og nære samtaler setter meg i stand til å forsøke å forstå vedkommendes livsverden. Det handler om å få kjennskap til hva saken egentlig handler om.

Samtalene

I oppgavens tre fortellinger handler det om unge mennesker med ulike ståsteder som forsøker å få livet til på forskjellig vis. Felles for dem er at de har behov for å bli sett på ulike måter.

For Per og Ole handler saken om å berge skolegangen. For Ida handler saken om å få

mulighet til arbeid i ordinært arbeidsliv. Det er i relasjonen og samtalene med personene at det skapes grunnlag for at den enkelte kan lykkes på hver deres måte.

I Idas tilfelle lærer jeg å forstå henne som person ved at hun selv setter ord på sin tilværelse. Det gir meg innsyn i hennes livsverden, og som for meg er helt avgjørende for å finne høvelig arbeid til henne. Hennes ærlighet mot seg selv som person, åpner mange rom som gjør at jeg får forståelse av Ida som menneske. På mange måter oppfatter jeg tilgang til disse ukjente ”rommene” som en gave til å utvikle egen forståelsesevne. Jeg får på en måte tilgang til et skattekammer jeg kan erfare i, reflekter omkring, og se verden på med nye øyne.

Ida er et eksempel på at i min kontakt til yrkeshemmede gir meg verdifull kunnskap og erfaring til å forstå at enkeltmennesker som har ulike funksjonsnedsettelse og ulike bistandsbehov, kan ha ressurser som er på høyde med et hvert funksjonsfriskt menneske. Det er i kontakten til yrkeshemmede at min forforståelse til enkeltmenneskets forutsetninger og behov utvikles og erfares. Erfaringen fra praksisfeltet blir på mange måter et vendepunkt for min forforståelse av mennesket, og at mennesket må forstås ut fra sine individuelle forutsetninger. Det er spesielt mine erfaringer i kontakt med yrkeshemmede jeg tar med meg i overgangen til videregående skole som yrkesfaglærer.

I fortellingen om Per handler det om at han blir gitt mulighet til å føle mottakelse og mestring av sin livssituasjon, og at det er noen som tar seg tid til å prøve å forstå han. Det angår sykdommen han strever med, og som gjør at han strever både med seg selv og mestring av skolegangen. Kontakten til Per gir meg erfaring og som jeg trenger tid å reflektere omkring. Det er flere tanker som møter meg i kontakten med Per. Det er noe med Per sin atferd som påvirker meg og som jeg ønsker å finne ut av. Min oppmerksomhet til Per gjør at han i første omgang blir usikker og reservert til meg som person. Han fortolker min oppmerksomhet som en trussel til han selv. Han oppfatter at jeg på en måte ”ute” etter han. Jeg tenker ikke over at min interesse for å hjelpe Per kan bli oppfattet av han på denne måten. Det gir meg erfaring og tanker om at mennesket kan være følsom overfor enkeltpersoners handlinger, og som vi ikke uten videre tenker over. Man bør således trå varsomt med sine handlinger.

Jeg opplever nærheten til Per i samtalene med han som følsom og i noen grad vanskelig å håndtere. Å komme så nært et menneskes personlige, er man ikke forberedt på. Samtidig gir det meg verdifull erfaring i å møte dette ukjente.

Til tross for at man ikke er forberedt på hva en samtale kan innebære av inntrykk og følelser, kan samtalen gi tilgang til den andres rom, men det er ikke noe selvfølge. Tilgang til den andres rom må ha utgangspunkt i mellommenneskelig tillit og trygghet. Det handler om å gi av seg selv ved og vise andre omtanke og omsorg. Det handler om å gi den enkelte mulighet til å komme i posisjon.

I samtalene med Per føler jeg at han gis mulighet til å åpne et rom han føler seg innstengt i. Per gir meg tilgang til dette rommet uten at jeg selv er helt bevisst eller forberedt på det. Egentlig er jeg usikker på hvordan jeg skal takle Per sin fortelling og livssituasjon. Allikevel føler jeg at måten jeg møter han på, og lytter til han, gir det han hjelp til finne ut av seg selv og til det han strever med. Det handler om at Per tør å gi andre sin tillit, og at han selv blir trygg på å utlevere seg selv. Men det kan ikke angå hvem som helst han ønsker å utlevere seg til. Personer med psykiske lidelser kan ofte være meget sensitiv til andre personer og til det som skjer rundt dem.

Grunnlaget for dialogen med Per må således være anlagt på gjensidig tillit. Hvorfor Per får tillit til meg som person har jeg ikke noen god forklaring på, fordi han var kritisk anlagt til måten jeg forsøkte å tilnærme meg på. Å bruke tid i slike mellommenneskelige prosesser er nok avgjørende for om man blir antatt som samtalepartner eller ikke. Å frembringe trygghet, omsorg og respekt i en relasjon er således et viktig grunnlag for å opprette gjensidig tillit til en annen. Om vi er bevisst på det er nok mer usikkert.

Som en av lærerne sa til meg:

”i dag følte jeg å tråkke over streken”

Han hadde fått kjennskap til at Lisa var gravid. Han kom i skade for å utlevere henne overfor klassen uten at hun var forberedt på det. Lisa syntes ikke noe om å bli utlevert på en slik måte og ga tydelig uttrykk for det. I tillegg strevet hun i perioder med psykiske vansker som læreren ikke kjente til. Man skal være aktsom mot andre med sin væremåte, i verste fall kan det få store konsekvenser for den det gjelder.

For Ole handler det om at han får bistand til å ta grep om skolehverdagen og med seg selv. Hans oppvekst er brokete, preget av rus i hjemmet og mye fravær i grunnskolen. Han mister også etter hvert kontakt med sin far.

På sikt preges Ole av sine oppvekstvilkår som medvirker til at han mister motivasjon og fokus på videre skolegang – i tillegg står han i fare for og miste grepet om seg selv. Omtanke til hans livssituasjon kommer til å prege min kontakt til han, og ikke det skolefaglige – det mestrer han fullt ut når han er til stede. Til tross for flere nedturer blir det samtale med Ole som gjør at han finner en vei for å mestre seg selv og videre skolegang.

Ole er et eksempel på en meget ressurssterk ungdom som preges negativt av sin oppvekst. Han finner allikevel veien videre gjennom å bli vist oppmerksomhet, omsorg og respekt. Ansvar ligger hos han selv - det kan ingen ta fra han, og det vet han.

Ole viser at han er i stand til å ta eget ansvar fullt ut når han selv blir i stand til det. Derfor lykkes han med skolegangen og livet ellers, til tross for et uklart utgangspunkt.

Kontakt mellom mennesker er i og for seg helt vanlig og foregår i de fleste fagfelt og virksomheter. Men kontakten til det enkelte menneske kan opptre helt forskjellig. Det kommer an på hvem man har med å gjøre og hva som er grunnlaget for samtalen. I enkelte tilfeller kan kontakten medføre nærhet til den andre man ikke helt er forberedt på, har planlagt eller tenkt. For min del handler det om å komme nær det ukjente og få kjennskap til hvem personen er som menneske. Alle mennesker har forskjellig ”ryggsekk” med seg som det kan være nødvendig å finne ut av.

Grunnlaget for oppgaven er således min erkjennelse av at utvikling av praktisk kunnskap er sammensatt, upresis og individuell. Det handler ikke minst om evne til konstruktiv kritisk refleksjon over egen praksis. Det handler om bearbeidelse av egne erfaringer av praksis over tid gjennom samspill og innspill fra andre, og helt uavhengig av hva konteksten handler om. Det kan godt hende at oppgaven handler om innovasjon, altså planlagt endring for å forbedre praksis, eller et forsøk på å forbedre praksis.

Jeg tar utfordringen videre ved å stille spørsmål om på hvilken måte kan vi gjennom daglig virksomhet hjelpe den enkelte uavhengig av personens forutsetninger og livssituasjon, til å ta grep om egen mestring? Spørsmålet er slettet ikke enkelt å besvare, men er uansett nokså kjent for de fleste. Allikevel er mine erfaringer fra ulikt arbeidsliv med på å prege min forståelse av enkeltmenneskets behov for å bli sett, og jeg ser det på min måte gjennom egen kunnskap og erfaring.

Det kan ta lang tid for de fleste å lære å mestre sitt fagfelt og se det på nye måter. Det er etter mitt syn åpenbart fordi praktisk kunnskap må læres og modnes over tid. Et hvert fagfelt er

således unikt, og ikke minst må man lære seg selv å kjenne som aktør i virksomheten. Men det handler ikke bare om å mestre faget, det handler mer om å se enkeltmennesket i sin virksomhet. Det rent yrkesfaglige bør derfor vike plass til fordel for det mellommenneskelige. Har man blick for dette, økes mest sannsynlig evnen til selvrefleksjon over egen praksis. Har man ikke evne til kritiske blick på seg selv og sin yrkesutøvelse, kan man stå i fare for manglende utvikling og som dernest gir stagnasjon. I så fall vil deltakelse i innovasjon og nyskaping i fagfeltet bli problematisk eller mangelfullt. Dersom man ikke tenker over at man kan lære noe av andre, står man i fare for å miste kunnskap. I dette ligger at andre har erfart noe som jeg selv mest sannsynlig har noe å lære av.

Det er uansett ubegrensede muligheter for å avhjelpe ulike barrierer det enkelte menneske er preget av eller opplever i sin livsverden. Det enkelte mennesket har ulike behov for å bli sett for å komme videre i sine liv. Det er således mye erfaring og kunnskap jeg drar med meg fra samspill med funksjonshemmede. Likeledes er min erfaring og kunnskap fra industri og skoleverk godt å ha med seg. Jeg forsøker å forene min kunnskap fra flere praksisfelt til å angå noe alminnelig i det unike. Min tankegang er at alminnelig tilstedeværelse i samspill med andre mennesker, uavhengig av den enkeltes ståsted eller forutsetninger, trenger ikke å handle om noe unikt. Det unike trenger derfor ikke å være noe spesielt. Det enkelte menneske er rett nok unikt, men mennesket fremstår uansett som alminnelig som det mennesket det er.

Min erfaringskunnskap fra et relativt langt og variert arbeidsliv, preger meg i dag som menneske. Det angår nok de fleste med samme ståsted. Jeg ser på erfaringskunnskap som en kilde til å utvikle ny kunnskap som kan angå noe annet – altså ny kunnskap til en selv. Det angår at vi er bevisst på å utnytte vår erfaringskunnskap i det vi holder på med, og at vi utnytter vår erfaring til å se ”verden” på nye måter. I seg selv er ikke dette noe selvfølge fordi det har med evne til egen selvanskuelse å gjøre.

Det er ikke gitt for alle å reflektere over at ens egen erfaring kan få betydning for andre. Vi ser på vår erfaringskunnskap over år med selvfølgelighet – det skulle bare mangle. Men vi tar oss ikke tid til å tenke over at vår erfaringskunnskap har rekkevidde utover det vi selv holder på med til daglig. Hvilken kunnskap det gjelder kan ha med mye å gjøre. Det angår oss selv og vår evne til å tenke over hva vi besitter av kunnskap. Det har med evne til å se og erfare at vår kunnskap har rekkevidde utover det som angår det generelle vi holdet på med, bare vi tar oss tid til å tenke over det.

Jeg forsøker å få til mitt daglige arbeid i samspill med mennesker som har ulike ståsteder. Det heter at man lærer mest av andre, slik tror jeg også det er. Jeg har lært mye av mennesker med ulike funksjonsvansker. Av dem har jeg utvidet min horisont til å forstå at mennesket handler ut fra sine forutsetninger, og samtidig se, eller for den saks skyld observere forskjelligheten som mennesket pregs av. Man bør ikke ta noe for gitt – alt har en årsak både på godt og vondt.

Allikevel er det noe jeg brenner for som jeg ønsker å sette ord på. Jeg har ideer og tanker fra mine praksisfelt jeg ønsker å skrive frem, formidle eller for den saks skyld å finne ut av. Jeg tenker i første omgang at jeg bør ”lese meg opp” for å få litt drahjelp. I et forsøk på dette leser jeg boken: ”Samtalens tynne tråd”

Anders Johansen⁴⁰ (2003).

”Begynn å skrive før du vet for mye om saken”

Jeg forsøker å finne en ledetråd jeg kan følge. Jeg leter egentlig etter en fellesnevner fra ulike praksisfelt jeg har erfart fra, og som kan gi grunnlag å gå dypere inn i. Jo mer jeg tenker omkring dette, blir det yrkesfaglige i seg selv av mindre interesse – altså det rent generelle. Misforstå meg rett – respekten for fagene har for meg ingen grenser. Jeg er derimot ute etter en dypere mening og forståelse av hva praktisk kunnskap egentlig handler om.

Jeg ønsker å løfte faget frem og ut av det generelle og inn i det unike. Samtidig ønsker jeg og få frem det allmenne i det konkrete. Altså bør man være opptatt av å sanse og observere det som skjer rundt oss, og som ikke direkte har med det generelt faglige å gjøre.

Det nytter lite at vi har forberedt oss godt i det vi skal presentere for andre, dersom mottakeren av ulike grunner ikke er i stand til å motta budskapet.

Ser vi på Musikkens verden, er den mottatt uten grenser. Enhver finner noe i musikkens mangfoldighet som treffer en selv, altså med våre følelser. Musikken har derfor en fordel med å skape interesse og motivasjon i dets enorme mangfoldighet. De aller fleste finner noe i musikken de liker og som passer inn til sine egne følelser. Det lyttes til musikk gjennom et

⁴⁰ Johansen, Anders *Samtalens tynne tråd* s89

utall av ordninger og gjerne til alle døgnets tider. Man gir artisten og musikken mottagelse uten å være i fysisk nærhet. Jeg finner dette interessant fordi det handler om følelser.

Til tross for at vår opplevelse av musikk går gjennom ørene, kan man lære mye av musikken i det vi selv holder på med. Altså, med å la våre følelser bli tatt imot av oss selv i det man til daglig holder på med eller blir preget av. Er man egentlig bevisst på hva vi føler, tenker eller ser i en hektisk arbeidsdag? De fleste er nok opptatt av å mestre arbeidsdagen, den har mer enn nok med seg selv.

Det angår at vi med åpenhet har mot til å kaste grundig lys over fagfeltet vi er i. Vi må tørre og samtidig ha interesse av å gå inn i arbeidsfeltet på nye måter og med nye tanker. Det handler om nærhet og distanse til det enkelte menneske og som springer ut av følelser, verdier, oppmerksomhet, etikk og moral. Det er nettopp distanse til faget som tilbyr mulighet til å se seg selv på nye måter. Det ukjente får mulighet til å fremtre – vi ser at vi ser, i stede for at vi ser ikke at vi ikke ser. Det handler om tre ut av faget i korte øyeblikk og observere det som skjer der og da. Det gir mulighet til nærhet til det ukjente, og som igjen utvikler det kyndige blikk. (Jakob Melø 2003)

Som lærer møter jeg forskjelligheten blant ungdommer jeg ikke er forberedt på eller har tenkt. Det skal være plass til alle, og jeg er nødt til og hensynta den enkelte om jeg vil eller ikke. Derfor kommer jeg ofte i et dilemma til hva jeg bør velge bort i forhold til tiden jeg har til rådighet - faget eller mennesket.

Det forutsigbare er i utgangspunktet faget og undervisningen. Opplegget er forberedt og planlagt, altså det rent generelle. For min del velger jeg bort faget til fordel for mennesket når jeg ser behov for det, fordi det unike ved mennesket opptar meg mer enn det generelle som angår faget.

Jeg hadde ett års erfaring som vikar som lærer på videregående skole yrkesfag tidlig på 90 tallet, og jeg husker bare bruddstykker av dette. Til tross for denne korte fartstid som lærer, er det noe fra denne tiden som kommer til å prege meg i min senere kontakt til skoleverket.

Jeg har permisjon fra mitt arbeid i verkstedindustrien for å ta et vikariat som lærer på yrkesfag for voksne elever som er på arbeidsmarkedstiltak. Jeg har på den tiden ingen skolert pedagogisk bakgrunn som grunnlag for å bedrive undervisning. Jeg tenker ikke noe over dette

i det hele tatt og tenker heller ikke på at undervisningen må ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger for læring. Jeg føler meg yrkesfaglig trygg og forbereder meg til undervisningen så godt jeg får det til. Jeg føler heller ingen problemer med å gjennomføre undervisningen. Jeg kommer godt overens med den enkelte elev og opplever heller ingen vansker med elevenes atferd eller orden. Jeg opplever for øvrig godt samspill til mine kollegaer. Jeg trives blant elevene og blir godt kjent med den enkelte i skolehverdagen. Jeg føler ellers å være respektert hos elevene og mine kollegaer.

Da jeg avslutter vikariatet føler jeg stolthet. Jeg sitter igjen med en god følelse av å ha mestret praksis som yrkesfaglærer. Men i ettertid oppstår det for meg en refleksjon over det jeg selv har vært i kontakt med som vikarlærer. Hva som gjør at jeg i ettertid får tanker til dette, vet jeg ikke. I refleksjonen møter jeg mange inntrykk over min gjerning som vikarlærer, og jeg velger å ta et lite ”oppgjør” med meg selv.

Det er flere episoder med elevene som jeg etterkant reflekterer over. Jeg føler at jeg ikke vier nok oppmerksomhet til den enkelte elev. Noen kommer stadig for sent, enkelte følger ikke gitte instruksjoner, andre må ha fri for å utføre ulik diffuse gjøremål, mens andre ikke gjør så mye ut av seg. Enkelte har alkoholproblemer mens for andre er livet preget av en vanskelig livssituasjon.

Jeg får en følelse av at jeg egentlig ikke ser den enkelte elev godt nok. Jeg er mest opptatt av å mestre opplegget til undervisningen – det er jo undervisning jeg er satt til å gjøre. Jeg føler i ettertid at jeg viser lite oppmerksomhet til den enkeltes livssituasjon? Jeg er tross alt blitt gjort kjent med at enkelte strever mer enn andre. Jeg tenker ikke over at noen kan ha behov for å bli sett i forhold til sin livssituasjon. Jeg tenker ikke over at min undervisning ikke trenger å føre frem eller er av betydning for enkelte elev. Mitt opplegg trenger heller ikke å være tilpasset til den enkeltes læreforutsetninger. Jeg sitter igjen med en følelse av at jeg egentlig ikke har tilstrekkelig faglig kunnskap til fagfeltet, til tross for min brede yrkesfaglige bakgrunn. Refleksjonsprosessen blir på flere måter både en nedtur og opptur for meg. Jeg føler meg faglig trygg på undervisningen og har god kontakt med elevene – alt går liksom på skinner. Men det er noe jeg ikke får med meg eller observerer godt nok i virksomheten. Jeg er kort og godt ikke godt nok forberedt på at fagfeltet har flere variabler i seg. Tankene gir meg en følelse av at jeg ikke utførte mitt arbeid godt nok, fordi jeg ikke har ivaretatt den

enkelte elev med individuell oppmerksomhet og omtanke. Kanskje kunne jeg med større oppmerksomhet ha medvirket til å gjøre skoledagen lettere for flere av elevene.

Mine tanker om dette føler jeg etter hvert blir en spekulasjon. Men det er allikevel noe i mine tanker jeg ikke ble kvitt. I ettertid ser jeg at begrepet observasjon kommer til å bli en sentral del i min senere kontakt til skoleverket.

Når jeg tenker tilbake på min tid som vikarlærer, liker jeg kontakten som skapes til elevene og med elevene. Det er noe med å få mulighet til deltakelse i den enkeltes mestring og utvikling. Det føles godt å kjenne nærhet til den enkelte i undervisningen. Det oppstår mange åpne og gode dialoger. Nærheten til den enkelte føler jeg som en spesiell god opplevelse. Jeg oppfatter vikaråret som en nyttig erfaring for meg, og som gir meg praktisk kunnskap i et fagfelt som jeg ønsker å bygge videre på. Etter at jeg avslutter vikariatet blir det opptakten til at jeg året etter melder meg på studiet i praktisk pedagogisk utdanning. Noen år senere gjennomfører jeg to årsheter i spesialpedagogisk utdanning.

Høsten 2006 søker jeg på en stilling som vikarlærer i videregående skole på yrkesfag - VG1 nivå. Jeg ønsker å gjøre noe annet etter nærmere 10 års praksis fra arbeid med yrkeshemmede med ulike funksjonsvansker. Jeg blir tilbudt stillingen og takker ja til den, til tross for at jeg ikke får innvilget permisjon fra jobben jeg er i. Jeg er derfor usikker på mitt valg. Kanskje står jeg uten arbeid etter at vikartiden er over. Greit nok tenker jeg, du får denne muligheten – ta den! Skoleverket har jeg jo erfaring fra som vikarlærer 13 år tidligere, i tillegg har jeg pedagogisk utdanning å støtte meg til.

Skoleåret er for lengst begynt, og med ett sitter jeg ansikt til ansikt med 15 elever som er kommet godt i gang med skolestarten. Det første som griper meg er at alt virker fremmed til tross for min erfaring som vikarlærer 13 år tidligere. Jeg forsøker å tenke tilbake på om det er noe jeg kan støtte meg til fra denne tiden. Men jeg finner ikke så mange holdepunkter utover det generelt praksisfaglige. Selvsagt tenker jeg på eget opplegg og oppmerksomhet til den enkeltes læreforutsetninger.

For så vidt går starten som lærer greit nok. Jeg føler meg bra forberedt til hva undervisningen kommer til å handle om. Allikevel føler jeg en stor forskjell fra min erfaring som vikarlærer. Nå har jeg med unge mennesker å gjøre som er mellom 16 og 17 år. I tillegg opplever jeg at det er nye undervisningsopplegg som jeg ikke har erfaring med. Jeg føler og at jeg er kommet i et annerledes skolesystem, som gjennom mange år hadde utviklet og forandret seg. Alt er på

en måte nytt med nye reformer, innhold, læreplaner og mer til. Jeg ser at verden har gått videre i løpet av 13 år – selv er jeg blitt like mange år eldre. Nå er det blanke ark som gjelder, dem må du finne ut av tenker jeg.

Å komme inn i et påbegynt skoleår, opplever jeg etter hvert som frustrerende. Jeg føler at det er noe som ikke stemmer. Jeg føler meg rett og slett fremmed overfor elevene og arbeidsplassen ellers. Jeg føler i det hele tatt lite støtte og ivaretagelse som nyansatt, både fra skoleledelsen og personale på avdelingen ellers. Jeg føler kort og godt manglende mottakelse og ivaretagelse. Jeg blir forundret over dette fordi jeg tenker at jeg er kommet inn i skolesystemet som er tuftet på ivaretagelse av enkeltmennesket gjennom pedagogisk forståelse og handling. Etter hvert går det opp for meg at jeg først og fremst må stole på meg selv, og at jeg trenger tid til å finne ut av virksomheten.

Utfordringen for meg er at jeg kommer inn i undervisningen lang tid etter skolestart. Hadde jeg møtt elevene ved skolestart, kunne jeg ha blitt litt bedre kjent med den enkelte før skolehverdagen tar grep. Jeg tenker det har noe med å få anledning å møte den enkelte fra første dag og med seg selv, altså med sin væremåte og forutsetninger. Nå står jeg ansikt til ansikt med 15 ulike individ med svært ulike forutsetninger jeg overhodet ikke har kjennskap til. Jeg forsøker så godt jeg kan å få kjennskap og kontakt med den enkelte elev. Etter hvert får jeg trygghet og grep om undervisningen, og opplever at det skapes god kontakt mellom meg selv og elevene. Jeg føler at den gode kontakten som skapes er grunnlagt i gjensidig respekt og anerkjennelse med elevene. Skoleåret avsluttes som vanlig og jeg føler å være beriket med ny kunnskap og erfaring.

Det handler om å bry seg, med våre egne verdier. Rett nok har vi mest sannsynlig ulike verdier vi handler etter og tror på. For meg handler det om å bry seg som omsorgsperson og hjelpe der jeg kan bidra. Det angår nok de fleste, bare vi blir gitt muligheten.

Det er noe i det unike som det generelle ikke kan ta høyde for fullt ut. Men det generelle har mulighet til å ta hensyn til det unike. Vi tenker, fortolker, føler og handler individuelt.

Interesse og engasjement for sak eller person blir derfor også individuelt. Utfordringen blir å ta det unike innover oss, gi det rom å la det angå oss selv.

Jeg tenker rundt det unike som at det angår det spesielle som den enkelte er i berøring med. Jeg tenker ofte på hvilken måte vi selv kan komme i posisjon for og få tilgang til det unike som har betydning for det enkeltes livsbetingelser. Utfordringen angår om vi er i stand til og

tre ut av det generelle. Altså at vi evner å se profesjonen på andre måter og på seg selv med et annet blikk.

Det kan ikke bare handle om oppgaver, planer, metoder, opplegg og regler mv. Når man har med enkeltindivider å gjøre, er det ikke sikkert at det generelle holder. Blikket bør derfor rettes mot det som angår menneskets og den enkeltes unike. Hva dette angår kan være høyst forskjellig og uklart. Det bør etter mitt syn legges til grunn en tankegang som gir mulighet til at det unike kan få samhandling med det generelle. Således kan vi la det generelle angå det unike hos mennesket og det unike hos mennesket blir kjent.

Således nytter det lite å bedrive undervisning etter generelle kjennemerker, dersom mottaker av ulike grunner ikke er i stand til å motta budskapet. Å sanse det unike har med evne til observasjon og gjøre. På hvilken måte man observerer, eller hva som observeres, er høyst forskjellig. Ofte observeres det som trer tydelig frem. Det kan handle om manglende mestring, uakseptabel atferd, dårlig orden, manglende impuls kontroll mv. Slike observasjoner handler ikke om det unike. I slike situasjoner er man ledsaget inn i det man ser og som direkte foregår der og da, og vi kan ta direkte stilling til saken. Det unike må derfor ha en helt annen forståelse og plass. Det unike har ingen entydige kjennemerker. Det unike må springe ut fra at det nettopp er unikt – det unike må derfor være forankret til det enkelte individ.

For noen år siden gjennomførte jeg spesialpedagogisk utdanning. På den tiden het det på 2 avdelings nivå. Jeg deltok på en forelesning av Thorbjørn Lauritsen 1999). Han foreleste om temaet:

”perspektiver på den menneskelige væremåte.”

Han var da en aldrende mann som hadde avsluttet sin yrkesaktive karriere flere år tidligere. Han var opptatt av at enkeltmenneske som individ må tas hånd om som det mennesket det er, og som deltar i et samfunn som er i stadig endring. Han var blant annet opptatt av virkeligheten, forståelsen, følelser, omsorg, tillit og handlingsberedskapen som enkeltmenneske preges av.

Thorbjørn Lauritsen⁴¹ (1999)

”Livets fremste kjennetegn er bevegelse i tanker, ord og gjerninger med forskjellige registreringer og relasjoner. Vi forstår forskjellig fra vårt eget sted. Mennesket trenger bekræftelse på at det er, var – er og blir, er hva en er og hvor en er. Den måten en blir bæret av omverden på, skaper følelser og livsførsel som vi senere velger. Det blir en del av vårt følelsesliv. Det et menneske gjør, gjør det av nødvendighet, når som helst og hvor som helst og gjør det ut fra sitt eget sted. Et hvert menneske søker etter, og som det hele går ut på, er å få livet til.

Jeg husker hans forelesning spesielt godt, fordi den grep meg på en spesiell måte. Jeg oppfattet forelesningen som følelsesladet og varm, i den forstand at jeg ble beveget omkring mine egne verdier. Han ønsket en kort fortelling om oss selv, hvor vi kom fra, og hva vi hadde bedrevet. For min del fortalte jeg litt om mitt tidligere virke i verkstedindustrien og det jeg for tiden drev med. Da svarte han: *”Du kommer sikkert til å få bruk for mye ”mekanikk” i din videre virksomhet i samhandling med enkeltmennesket”*

Jeg spurte ikke hva han mente med det, og undret meg over hans bruk av mekanikk som metafor i denne sammenhengen. I ettertid ser jeg og opplever mange ulike forbindelser til moral, etikk, krav, lengsel, budskap, kall, kjærlighet, behov, nød, respekt og mer til. Kan hende det er noe i ”mekanikken” jeg i dag tar med meg i min profesjon som yrkesfaglærer og som jeg forsøker å finne ut av.

Uansett handler det om å prøve å forstå hva det unike kan innebære for det enkelte menneske. I seg selv er det ikke åpenbart at alle har interesse, evne eller engasjement for dette. Således kan interesse for det unike, fort skape flere arbeidsoppgaver vi ikke er interessert i. Å bry seg med det unike, har nok mer å gjøre med våre individuelle verdier og hvem vi selv er som person.

I arbeidslivet er man ansatt til å utføre det generelle som virksomheten krever, uansett type virksomhet. I skoleverket gjelder det samme. Herunder faller også tilpasset oppfølging av enkeltindividet inn, uten at det trenger å handle om det unike.

I det tilfelle man ønsker og bry seg utover det generelle, må man være forberedt på at det lurer arbeidsoppgaver i det fjerne man ikke hadde tenkt ville oppstå.

⁴¹ Forelesningsnotat fra Høgskolen i Bodø 16.9.99 ved Thorbjørn Lauritsen

Jeg er i mitt virke med mitt fag, og ser alle elevene med forskjellighet. Hva dette innebærer eller blir til, kan jeg ikke vite på forhånd. Jeg er i samspill med ungdommer som søker etter et eller annet de selv ikke er sikker på hva er eller fører til. Felles for dem er at de har ulike forutsetninger og ståsted i sin livssituasjon. Enkelte er preget av en vanskelig oppvekst eller strever med seg selv på ulike måter.

Som en av elevene sa til meg under en elevsamtale:

”Jeg ønsker å bytte skole og flytte til min mor for å komme bort fra vennemiljøet jeg vanker i. Jeg føler meg utrygg i dette miljøet fordi jeg ser hva det gjør med mine kamerater, og jeg engstelig for bli dradd inn. Dessuten påvirkes skolegangen negativt slik jeg nå har det”.

Han var engstelig for seg selv på grunn av fare for rusavhengighet i miljøet han var i kontakt med. Han følte livet var vanskelig og ikke fikk det helt til. Han følte også at skolegangen var sterkt preget av sin livssituasjon. Jeg hadde flere samtaler med eleven om det han strevet med. Samtalene ble følsom for oss begge - han hadde noe å skjule jeg fikk vite om. Han følte samtalene ubehagelig fordi dem kom så nært inn på han selv, han var engstelig for hva jeg kom til å gjøre med det jeg fikk vite. Selv kommer jeg i et dilemma der jeg ikke kan opplyse foresatte om sønnens problemer fordi han ikke ønsker det. Det må jeg forholde meg til, og jeg ser det som en del av den gjensidige tillit. Ungdom er uansett i sitt livsløp der de forsøker å få livet til. Vanligvis finner de fleste ut av dette, mens for andre er det mer strevsomt.

Eksempels makt

Mine tanker omkring dette leder meg til et samarbeid jeg for noen år siden hadde med daværende prest i kirkens bymisjon i Bodø. Han hadde ansvaret for det meste som angikk virksomheten. Kirkens bymisjon har et omfattende arbeidsfelt som angår tiltak og tilbud rettet til enkeltmennesket og er grunnlagt i respekt, rettferdighet og omsorg.

Jeg fikk utplassert en arbeidssøker som skulle hjelpe til på kjøkkenet med servering til brukerne av kafeen. De som benytter kafeen er for det meste rusmisbrukere og andre som har behov for hjelp på ulike måter. I forkant av utplasseringen hadde jeg flere samtaler i møte med presten. Jeg oppfattet presten som en kunnskapsrik person på mange måter ved hans erfaring i møte med forskjellige mennesker. Han var spesielt opptatt av å se og fortolke ulikheten som angår det enkelte menneske. Presten hadde mange syn på livssituasjonen individet er preget av og handler etter.

Han var blant annet opptatt av å hjelpe rusmisbrukere med mottakelse, respekt og omsorg. Mange styrer nok unna byens ”løse fugler” – dem vil vi ikke ha noe med å gjøre. Han var spesielt opptatt av verdigheten, ved å vise det enkelte menneske respekt uansett individets plass i samfunnet. Jeg lærte mye av denne presten, han ga meg mulighet til å se og forstå at individet handler ut fra der det er – altså å forsøke å få livet til.

Presten hadde mange tanker, planer, ideer om hvordan mennesker kan hjelpes i den nød det er i. Han følte han hugget på en stein som var vanskelig å finne form på eller finne ut av.

Presten brukte begrepet eksemplets makt som en kilde til å gi av seg selv.

”Når man gjør det som kommer andre til gode og som er naturlig for sin virksomhet eller ved seg selv, behøver man ikke sette ord på det, det blir antatt med respekt og tillit uansett”.

Hva innebærer eksemplets makt? – det er ikke godt å si. De fleste av oss handler ut fra det vi selv er opptatt av, eller er i berøring med. Vi tenker ikke alltid over at vår atferd eller handlemåte får, eller har betydning for andre. Det må derfor handle om hva vi som mennesker bedriver og blir lagt merke til, eller foretar oss i samspill med andre. Felles for dette kan være at man blir truffet av det man ser eller opplever det andre gjør eller er. De fleste av oss er ikke opptatt av eksemplets makt i det hele tatt – vi tenker rett og slett ikke over dette. Vi har vår væremåte og handlinger, og kommuniserer ett eller annet som blir lagt merke til av andre. Forhåpentligvis er det av positiv betydning for dem det angår – det er neppe tilfelle.

Filosof Tore Nordenstam⁴² (2005)

”Av det forholdet at alle eksempler er eksempel på noe, følger at det finnes noe allment i et hvert eksempel. En måte å uttrykke dette er å si at det finnes nødvendige forbindelser mellom regler og eksempel. Ett eksempel antyder alltid en regel. Regelen kan være klar og tydelig eller mer eller mindre diffus, men koblingen finnes der alltid. At det alltid må være slik er en konsekvens av det logiske prinsipp som sier at like fall skal behandles på like måter”

Slik jeg forstår Nordenstam kan vi forstå begrepet eksempel som at noe forholder seg til en praksis. Praksisen kan være tydelig eller diffus uavhengig av saken og hva vi gjør. Men det vi gjør blir uansett mottatt av den andre om handlingen er tydelig eller diffus. Det må bety at alle

⁴² Nordenstam, Tore *Eksemplets makt* s88

likeledes situasjoner vi kommer i berøring med, uavhengig av hva det handler om, skal behandles likt og ingen skal diskrimineres. Således kan eksemplets makt handle om etikk og moral i våre handlinger og som utgjør et eksempel. Det er noe felles i alle eksempler fordi dem angår alle og retter seg til praksis. Makten i et eksempel kan angå måten person og sak blir ivaretatt, og hvordan personen selv opplever ivaretakelsen.

Eksemplets makt lever liksom sitt eget liv. Du gjør noe som blir lagt merke til av andre uten at du selv trenger å være klar over det. Det som blir lagt merke til kan selvfølgelig være både positivt og negativt, alt etter hva handlingen springer ut av. Således kan eksemplets makt ramme i begge retninger ved måten saken og gjerningen presenteres på eller måten man selv opptrer på.

Jeg ser på eksemplets makt som tilegnelse av erfaring, kunnskap og livslang læring. Det gir oss evne til å forstå at slik verden fremtrer må vi forholde oss til. Ette hvert som vi blir eldre fremstår tanker og oppdagelser på nye måter, og kommer lettere til ettertanke. Og komme i ettertanke har med evne til å reflektere over seg selv. Det handler om evne til å gå inn i seg selv og tenke nøyere over hva vi holder på med og på hvilken måte vi møter den enkelte situasjon. Det kan handle om å ta seg selv opp til debatt, eller man kommer til et punkt der man må ta et oppgjør med seg selv. For de fleste av oss er ikke dette helt enkelt, det er rett og slett en utfordring. Vi kan ha godt selvbilde og god selvfølelse, og i tillegg føle faglig trygghet og stolthet. Dette skaper for mange ro og trygghet som bærende kraft i sin eksistens. Risikoen er at vi således står i fare for å bli seg selv nærmest. Med dette mener jeg at våre personlige verdier kan bli satt på spill uten at vi selv ser det, eller er forberedt på det. Sagt på en annen måte: når vi er oss selv nærmest kan det representere en fare for at vi ikke i tilstrekkelig grad observerer mellommenneskelige kontekster som skjer i vår nærhet. Vi kan derved stå i fare for å feiltolke situasjonen eller saken.

Når våre verdier blir satt på spill blir man utfordret. Da handler det om å takle utfordringen så godt man får det til uten at den Andre føler seg krenket.

Gjennom vår erfaring danner vi oss personlige bilder av hva saken gjelder. Vi har vår tro og mening om saken. I sin overbevisning blir vi ledet til å argumentere for at vi har rett.

Spørsmålet blir om vi lytter godt nok til den Andre som har et annet budskap og syn på saken, kan hende jeg har noe å lære av ham.

Et hvert fagfelt ser jeg på som endeløs stort. Fagene har sin egenart i dets virksomhet og eksistens. Det lar seg være miljømessige som sosiale kontekster, disse er skapt av menneskene som jobber der. Noen kommer godt overens med alle, mens andre knytter bånd til enkelte – slik er det bare. Virksomheten ”lever” sitt liv under denne forskjelligheten uansett vedkommendes faglige bakgrunn eller ståsted i virksomheten. En hver virksomhet offentlig som privat, har sitt fundament som alle må forholde seg til. Det lar seg være oppgaver, miljø, planer, regler, reformer, etikk og moral mv.

Det mest målbare og tryggeste for de fleste er det praksisfaglige man holder på med. Det har man oftest best oversikt over. Verre er det med hvordan vi tenker og handler i samspill med andre. Vi fremstår nærmest som vårt eget eksempel. Å ha god utdanning fra høyskole og universitet behøver ikke å tilsi at man til en hver tid opptrer med respekt, omtanke eller er rettferdig overfor andre. Slik vi opptrer viser vi våre personlige egenskaper. Vi må heller ikke glemme at i de fleste situasjoner kommer vi langt med det ”det sunne bondevettet.” Eksemplets makt kan godt representere dette vettet best.

For min del vokste jeg opp med en mor som var hjemme til en hver tid. Det var mer alminnelig på den tiden at mor var hjemme og hadde omsorg for barn og hjemmet ellers. I dette fant jeg trygghet og ro, jeg kunne bedrive mine interesser i fullt monn i visshet om at mor alltid var hjemme. Det ga meg trygghet og ro i min eksistens. På den måten fikk jeg utvikle kunnskap og erfaring uten bekymring for livet ellers. Når jeg ble sulten visste jeg at mor var hjemme. Jeg fikk spise det jeg likte aller best, nybakt brød med godt pålegg. Trøsten var også like rundt hjørnet når jeg hadde slått meg, og følte behov for omsorg og ivaretagelse. Tryggheten i min egen oppvekst preger meg i dag som voksent menneske. Jeg er min mor evig takknemmelig som ga meg rom og tid til både lek og til å finne ut av meg selv. Jeg ser på henne i dag som eksemplets makt.

I dag vokser de fleste barn og ungdom opp under andre rammebetingelser. Det har med utvikling og endringer i samfunnet å gjøre. Jeg tenker ofte omkring dette når jeg i dag arbeider som yrkesfaglærer i samspill med ungdommer. Hvordan har livet fart med den enkelte fra dem kom til verden? Samfunnet har endret seg på så mange måter. Nå er mor og far begge yrkesaktive fra barna er små. Dette er for de fleste nødvendig for å få endene til å møtes. Barnehagen er på mange måter blitt en stedfortreder på dagtid for mor og far.

For noen år siden var ofte en av foreldrene hjemmeværende – spesielt mor. På den tiden greide dessuten familien seg på en inntekt. I dag er det neppe mulig for de fleste. Barnehagetilbudet fungerer som oftest godt for de aller fleste som benytter seg av tilbudet. Barna skal i utgangspunktet ha det godt og trygt der. Den enkelte skal følges faglig opp med trygghet og struktur tilpasset sine behov.

I seg selv er nok dette en stor utfordring. Det angår ikke minst innlæring av sosiale ferdigheter og hensyntaken til andre. Det oppstår ofte konflikter mellom barn, og mellom barn og voksne. Barn er således meget forskjellig og med ulike forutsetninger. Men det er og en lang ”arbeidsdag” for barn. Når dagen er omme er man sliten både som voksen og ung. Samspillet etter arbeidstid med mor og far eller en av dem, blir av kort varighet før kvelden og sengen finner sted. Da blir kvalitetstid sammen med sine barn meget viktig å tenke omkring og holde fokus på. Dette er for mange en utfordring å finne ut av og ta grep om. Foreldrene blir således for barnet et eksempel både på godt og vondt.

Min kone var hjemme med våre to barn inntil de var i skolepliktig alder. Etter hvert begynte hun i arbeid på kveldstid. Når jeg kom hjem fra jobb, dro hun på jobb. Når hun var borte fra hjemmet spurte ofte mine barn: hvor er mor – hun er på jobb sa jeg. Ja vel sa de og slo seg til ro med det. De følte liksom behov for å vite hvor moren var for sin egen del. De fikk på en måte kontroll og ro med seg selv og fant støtte i å vite hvor moren var.

Under oppveksten til mine barn var min kone til stede til en hver tid og ga dem trygghet og omsorg. På den måten fikk de sterk tilknytning til moren. Det tok tid før mine barn var inneforstått med at moren var begynt i yrkesaktivt arbeidsliv, og ikke var til stede til en hver tid. Det ble etter hvert naturlig for dem at jeg som far overtok der moren slapp. Det ga meg også som far mulighet til å få kunnskap og erfaring i å være alene med mine barn en stakkert stund. Jeg opplevde å få større nærhet til dem, samtidig som jeg kunne opprettholde trygghet og omsorg dem var vant til. I denne sammenheng ser jeg på trygghet og omsorg som eksemplets makt.

Behov

Livet har noe med å få tilfredsstilt våre behov som har med det meste å gjøre. Når barn og ungdom i dag strever på ulike hold, er det mange årsaker til dette. Mange strevde før i tiden og, men i dag er kompleksiteten av en annen art.

Samfunnet er i stadig forandring og utvikling på mangt et hold. Endring i familiestrukturer kan for mange barn være en utfordring, dem kan rett og slett komme i en utsatt posisjon. Foreldrene finner ikke ut av samlivet og går hver til sitt - statistikken er kjent. Hvordan samlivsbrudd håndteres er høyst forskjellig. Noen får det godt til, mens for andre oppstår tvister og uenigheter. Man blir seg selv nærmest og har mer enn nok med seg selv.

Hvordan barn og ungdom føler og tenker i slike situasjoner, er høyst forskjellig. Noen takler det, mens for andre setter det dype spor. Som voksne har vi overordnet ansvar for ivaretagelse av barn og unge. Når man ivaretar sitt ansvar, settes man i stand til å holde fokus på ivaretagelse og omsorg overfor egne barn og livet ellers. Hva dette innebærer har med alt å gjøre. Små barn har sine behov som ungdom og voksne har sine – behovene er forskjellig. Det skal overskudd til for å se den enkelte, og tilfredsstillende den enkeltes behov.

Oppdragelse av barn oppleves for de fleste som naturlig strevsomt. De fleste greier som regel å håndtere oppdragelsen av barn uten nevneverdig bekymring. For andre kan det være mer strevsomt, som har fått barn med medfødte vansker av ulik art. Eller det kan gjelde ivaretagelse av ungdommer som står i fare for å havne på skråplanet på grunn av rus og annet. Det kan representere behov eller ønske om hjelp fra det offentlige eller fra andre, slik at dem det gjelder kan få tilstrekkelig trygghet og omsorg. Men Ofte kan hjelpen være langt unna.

Manglende kapasitet fra det offentlige oppleves for mange som en stor belastning. Foreldre som kommer i slike situasjoner kan ofte føle strevsomhet og bli motløs. Men det gir oss uansett verdigfull kunnskap og erfaring underveis fordi det gjør noe med oss. De fleste barn får mulighet til å vokse opp i trygge omgivelser. Verre er det med ungdommer som er havnet på skråplanet. Dem er det ofte lite kontroll med og oversikt over. Foresatte kan føle seg direkte hjelpeløse.

Jeg mener med dette at barn og foreldre har svært ulike forutsetninger for å håndtere livet og hva det ellers har å by på. Barn med funksjonsvansker møter ofte problemer i sin oppvekst og med livet for øvrig. Det kan være fra barnehage til grunnskole og i videregående skole. Som lærer i videregående skole opplever jeg ofte bekymringer fra foresatte om hvordan det skal gå med sønnen eller datteren som er begynt på skolen.

Mange ungdommer sliter med lærevesker og motivasjon fra grunnskolen. Noen har vansker med sin livssituasjon og andre er preget av rus.

Noen strever av familiære grunner og av ulike og hendelser i oppveksten. Andre strever med ulike funksjonsproblemer og noen har psykiske vansker. Felles for disse menneskene er at deres livssituasjon ofte skaper hinder mot alminnelig fungering. Hva dette innebærer for den enkelte kan være helt forskjellig. Jeg får således kjennskap til mye som angår den enkelte gjennom mine samtaler med dem.

Jeg får kjennskap til personlige ståsteder som også for meg skaper oppdagelser og følelser jeg blir preget av. Jeg opplever sammenhenger mellom problemer som er og problemer som oppstår og som den enkelte preges av. Det handler blant annet om brudd mellom far og mor, vennegjenger som ikke fungerer med trygghet, rusrelaterte forhold, savn av trygghet og omsorg, manglende kontakt med foresatte og det som ellers måtte være av manglende behov.

Som en av elevene sa til meg i en samtale:

”Jeg savner min far og ønsker kontakt med han”

Foreldrene var skilt og faren var alkoholiker. Gutten ba om fri for å reise og besøke sin far han ikke hadde møtt på lang tid. Han fortalte at etter hvert som han ble eldre følte han sterkere behov for å møte sin far. Han var allikevel engstelig for å få fravær. Selvfølgelig får du fri sa jeg – gjør det du selv føler behov for og som står dine egne følelser nærmest.

Praktisk kunnskap

Vi er alle opptatt av jobben vår, både faglig og økonomisk. Jobben er således livsnerven for å kunne fungere i samfunnet. De fleste er nok ærekjær i å utføre sitt arbeid på best mulig måte. Vår opptatthet av jobben gir oss mangfoldig mening om det meste som angår virksomheten. Vi tenker og preges av virksomheten på mange måter. Vi er i samspill med ledere og kollegaer på ulike måter, både på godt og vondt.

Praktisk kunnskap handler ikke bare om at vi er flink til og produser. Da mestrer vi kun det generelle. Det handler mer om å kunne se og tilpasse seg helheten og rette blikket mot den særskilte situasjonen.

Professor Ingela Josefson⁴³ (1998)

⁴³ Ingela Josefson *Läkarens yrkeskunnande* s31

”Reglerna har en viktig funktion som vägvisare och hjälpare. Om man har att göra med oerfaret folk som saknar praktisk kunnskap är det bättre att de strikt följer reglerna än hugger til på en höft. Detta gäller för unga människor, men för en person med praktisk visdom är det den särskilda situationen som är i fokus för uppmärksamheten och inte reglerna”

”Lydhörhet, uppmärksamhet, fantasi och kanslomässig bagåvning är viktiga beståndsdelar i den praktiska kunskapen. De är nöwendiga förutsättningar för en väl utvecklad urskillingsförmåga i mötet med det unika. De är emellertid inte medfödda utan måste övas”

Jeg mener fagenes egenart må læres og erfares gjennom yrkesutøvelsen over lengre tid. Man må på en måte bygge opp sin kunnskap møysommelig. Man kan derfor ikke mene hva som helst om ulike fag, uten ha tilstrekkelig praktisk kunnskap i faget. Det er selvfølgelig anledning å ytre seg om noe man er engasjert i, selv om vi ikke har erfaringskunnskap til fagfeltet. Dette blir noe annet, da handler det om rett til det frie ordet og ikke om ekte kunnskap om fagfeltet. I seg selv kan ytringen ha noe for seg. Den kan representere et ”gullkorn” bare man tar seg tid til å sette seg godt nok inn i det eller lytte til budskapet. Som mennesker i fagfelter er vi forskjellige, vi tenker og handler ulikt. Vi har individuelle verdier vi handler etter og tror på. Våre verdier blir et redskap vi tar i bruk i beste mening. Vi forholder oss til praksis med forskjellighet og som de menneskene vi er.

Josefson⁴⁴ (1998)

”Vi utveclar den nödvandiga skickligheten i att göra omdömesgilla bedömningar genom att studera exempel på hur svårt detta är i praktiken”

Jeg har bedrevet et relativt omflakkende arbeidsliv fra ulike virksomheter. Jeg har av og til undret meg over at jeg har virket i mine arbeidsforhold hver for seg over så mange år. Jeg tror det henger sammen med min respekt for de ulike yrkene, menneskene som arbeider der og gleden av å få erfaringskunnskap fra ulike praksisfelt og lære av andre.

Et hvert yrke har noe fascinerende i seg, bare man lærer det å kjenne godt nok. Det er ikke godt å si hva som ligger i begrepet praktisk kunnskap. Vi har våre individuelle verdier og

⁴⁴ Ingela Josefson (1998) *Läkarens yrkeskunskande* s55

interesser. Vi erfarer, ser og handler på ulike måter i det som møter oss. Det er allikevel noe felles i den praktiske kunnskap vi blir fordret på.

Vi må erfare i feltene over tid for å tilegne oss den mangfoldighet det enkelte felt representerer. Det handler om å mestre praksis som angår faget langt utover det man kunne ha forestilt seg. Det er her en del av utfordringen ligger. Møtet med det ukjente må erfares og læres over tid. I neste omgang blir det å forholde seg til det ukjente, og dernest kunne håndtere det. Hvordan takler vi saken? det er som oftest ingen enkel vei til svaret.

De fleste av oss lærer mest av andre. I dette ligger at den erfarte kunnskap er mest sannsynlig preget av inntrykk og oppdagelser som andre har gitt oss. Å lære av andre er en kilde til å kunne se verden med nye øyne.

For alle fagfelt er det umulig å ha oversikt over alt. Til det er fagfeltene altfor store og sammensatt. Men vi kan bringe frem enkeltelementer fra ulike fagfelter som får betydning for andre uansett. Således er det like verdigfullt om formidlingen er stor eller mindre. Mennesket har ulikt ståsted og ulike behov, derfor kan ikke noe utelates eller velges bort.

Med dette mener jeg at hjelpen eller en oppdagelse kan ligge der vi minst aner det. Egentlig er det uviktig med noe form for forklaring. Vi når frem mellom oss uansett, uavhengig av ulik forståelse av hva mellommenneskelige kontakter og verdier handler om eller innebærer. Vår væremåte har dessuten en sentral plass i ethvert fagfelt.

Alle yrker må sees på med respekt. Det er mange flinke fagfolk, men ingen kan være ”verdensmester.” I så fall er vedkommende direkte ulært og har manglende ”gangsyn”. Vi har kort og godt alle noe å lære av hverandre uansett fra hvem det måtte være – gammel eller ung. Man kan like en person eller ikke ved personens væremåte – da bør vi tenke oss om. Kan hende vedkommendes har behov for hjelp og omsorg. Det handler kort og godt om å bry seg om andre. Det handler om å finne ut av saken ved å sette ord på, og stille spørsmål til hva saken egentlig handler om. Samtalen kan således bli instrumentet som kan gi erfaringen rett kunnskap. Lett er det ikke, men i motsatt fall kan man stå i fare for å fremstille en antakelse til person og sak. Det kan i verste fall medføre et syn på saken som er stikk i strid med sakens kjerne eller personens omstendigheter. I så fall har man ledsaget seg selv på ville veier.

Andre undersøkelser

I arbeidet med oppgaven har Jeg forsøkt å lete etter lignende type arbeider. Det er ikke lett å finne ut av dette, men etter mange søk kom jeg over to masteroppgaver som angår elevsamtaler. Jeg går ikke inn i detalj på oppgavene, men tillater meg å si noe om mitt generelle inntrykk av undersøkelsene. Det er interessant og lese oppgavene i forhold til mitt eget arbeid med min oppgave. Når jeg leser oppgavene får jeg inntrykk av at elevsamtaler vektlegges på mange skoler med hensyn på å gi den enkelte elev god tilrettelegging og oppfølging. Det er uten tvil mange skoler og lærere som gjør et stort arbeid for å ivareta den enkelte elev. Undersøkelsene gir tydelige svar på at elevenes individuelle forutsetninger må tas hensyn til for å fremme god læring. Undersøkelsene viser og at det er problematisk å finne tid til individuelle elevsamtaler og at det ofte benyttes gruppesamtaler. Det som imidlertid slår meg er at undersøkelsene jeg har funnet, har til felles et ensidig blikk på å tilrettelegge for elevens læring og mål. Det nevnes lite eller ingen ting om at ulike tiltak for eleven er frembrakt av observasjon. Undersøkelsene stiller heller ingen spørsmål til lærerens samtalekompetanse. Når jeg leser oppgavene får jeg inntrykk av at vi er så opptatt av det målbare og at vi skal ha kontroll. Jeg stiller spørsmål til dette. Hva er det vi bør rette blikk til eller ha forståelse for.? Er det opplegget eller er det individet som skal motta opplegget?

SELVREFLEKSJON

Å reflektere over egen praksis blir for meg en øvelse på hva jeg forstår og tenker rundt egen praksis. I kapittelet forsøker jeg og reflekter over mine handlinger og hva jeg som lærer erfarer i praksis.

Når jeg har valgt å skrive denne oppgaven har det med å gjøre at gjennom min erfaring erfarer jeg og får kunnskap til ulike omstendigheter og kontakter til enkeltmennesker som setter min praksis på spill. Profesjonen som lærer er tuftet at betingelser for læring skjer i forståelse med læringsopplegg og læringsmetoder.

Rett nok skal profesjonen rette blikket mot flere læringsbetingelser som blant annet læreforutsetninger, rammer, metode, innhold og evaluering. Dette ser jeg på som vanlige vilkår for læring og er målbare og kan skape system og oversikt for læring og mestring om betingelsene blir fulgt.

Jeg kommer derimot i berøring med helt andre forhold som får betydning for min forståelse av elevens mestring og fremvekst. For meg handler det om å vise individet forståelse, omsorg, respekt, tillit og ivaretagelse til vedkommendes livsbetingelser og ved å samtale med

individet. Dette har gjort at jeg har utviklet forståelse til at profesjonen har variabler i seg som må erfares i praksis og som angår hva en selv kommer i berøring med og blir opptatt av. Jeg blir således preget av kontakten med enkeltmennesket fordi individet lærer meg å se og forstå hva saken egentlig handler om.

Det er lite nytte av eget opplegg dersom eleven ikke er i stand til å følge opplegget fordi eleven strever med seg selv ulike grunner, eller at opplegget ikke passer for eleven. Om vedkommende har ulike lærevansker trenger ikke å være kjent fordi det kan mangle opplysning om dette. I neste omgang blir det opp til meg selv å rette oppmerksomhet til det eleven strever med og dernest stille spørsmålet: hvorfor strever eleven?

For å finne ut av hva vedkommende strever med, forsøker jeg å legge til rette for at personen gis mulighet til å sette ord på egen tilværelse. Det er i denne forståelse at jeg forsøker å rette blikket mot at personlig samtale som tiltak, kan bringe frem forståelse til personen og til vedkommendes sak. Dernest blir oppgaven for meg å forstå hva som skal til for at personen kan vinne fremvekst. Men hva skal til for at vedkommende kan vinne fremvekst?

Det er etter mitt syn avgjørende for måten vedkommende blir møtt på, om jeg forstår saken og forstår meg selv til saken. Personen må føle seg ivaretatt gis forståelse for sine behov. Når jeg praktiserer personlige elevsamtaler, er det ikke uproblematisk. Slike samtaler blir ofte tilfeldig fordi jeg har observert noe ved eleven. Tilfeldige elevsamtaler er heller ikke tilpasset virksomhetens gjøremål til vanlig. Å avsette tid til slike samtaler er ikke gitt uten videre, fordi samtalen må passe inn i en fastlagt timeplan. Det må dessuten være mulig å ta eleven ut av undervisning. Jeg opplever det derfor som et dilemma og må velge bort undervisning for eleven for at samtalen kan finne sted. Det skaper og en utfordring for andre faglærere som ikke får undervist eleven og som i neste omgang må være rede til å gi eleven individuell oppfølging på grunn av elevens fravær.

Når jeg mener det er grunnlag for at tilfeldige elevsamtaler bør gjøres, skaper det omstendigheter både til meg selv og til andre i form av ekstra arbeid. Allikevel velger jeg å prioritere relasjonsbygging og elevsamtaler, og jeg stiller meg selv ofte spørsmålet:

Hvorfor gjør du dette?

Jeg har ingen enkel forklaring, men jeg opplever at nære relasjoner til elever og i samtaler gir meg bedre forståelse av elevens ståsted. Samtidig gir det meg annerledes og ny erfaring til profesjonen og til egen virksomhet fordi jeg opplever fremvekst både for eleven og meg selv. Mitt fokus på elevsamtaler kan derimot gi utilsiktede konsekvenser for andre lærere som ikke får undervist eleven og for eleven som mister undervisning. Når det skjer, blir det for meg en avveining til hva jeg selv tror på kan gagne personen. Når jeg observerer noe ved eleven som gjør meg usikker, ønsker jeg å finne ut av dette, og om det er noe eleven strever med. Ofte er det en sammenheng med at eleven strever og til det jeg selv observerer.

Elevsamtaler oppfatter jeg som lite vektlagt i profesjonen fordi profesjonen ofte støtter seg til skolesystemets regelverk som kun stiller krav til at det avholdes to formelle elevsamtaler i skoleåret – en i hver termin. Regelverket legger dessuten føringer til samtalsinnhold og som angår elevens ordinære læringsutvikling.

For meg er dette problematisk fordi jeg opplever at elevsamtaler ikke kan være en statisk forestilling og som ikke kan følge et fastlagt mønster. Jeg synes dessuten at regelverket ikke tar høyde for at elevsamtaler må forholde seg til individuelle behov, og som heller ikke kan legges inn i en plan for når elevsamtaler skal gjøres.

Rett nok legger regelverket opp til at flere elevsamtaler bør avholdes når det er nødvendig og hensiktsmessig. Det sies derimot ikke noe om hva grunnlaget kan være for en tettere oppfølging av eleven. Alt står å faller liksom på læreren selv. Å få kjennskap til elevens livsbetingelser erfarer jeg gjennom nære kontakter med eleven. For meg handler det om relasjonsbygging til individet og at det tar tid. Jeg forsøker således å få til relasjonsbygging gjennom oppmerksomhet og samtale med individet over tid.

Når eleven strever er det ofte en tendens til å ha et ensidig blikk som retter seg til en eller annen utredning for å finne støtte til en eller annen tilrettelegging som kan avhjelpe personens faglige problemer. Jeg opplever i samtaler at det trenger ikke å handle om elevens fagvansker, men mer om å få tak i og forstå hva elevens vansker egentlig springer ut av og hva eleven selv tenker, føler og har behov for.

Det kan like gjerne handle om elevens livssituasjon, skolemiljø, lærerens væremåte, som at det handler om personens diagnose og spesifikke lærevansker. Jeg føler at min måte å tenke forståelse til eleven, skaper distanse til profesjonens sedvane fordi jeg er mer opptatt av hva

eleven selv opplever. Ofte er et ensidig fokus på diverse utredninger som nærmest skal gi en forklaring på hvordan vi skal forstå eleven.

Når jeg oppnår nære relasjoner til en elev gjennom samtale og får kjennskap til hva personen strever med, trenger ikke elevens problem overhode å være knyttet til vansker eleven er utredet for. Når jeg imidlertid leser diverse utredninger, gir det meg mulighet til å rette særskilt oppmerksomhet til den enkelte elev.

Men jeg lar ikke utredningen for den enkelte bli bestemmende for min forståelse av eleven. Det er etter mitt syn å bli forutinntatt rett og slett. I mine elevsamtaler kommer det ofte frem at eleven selv ikke føler å bli forstått, til det som eleven selv føler er problematisk.

Utredninger i skolesammenheng foretas etter bestemte maler og som sier noe om personens individuelle forutsetninger for læring og behov for tilrettelegging. Jeg ser på utredninger som viktig av flere grunner. Det ene er å få avdekket personens forutsetninger og ulike behov. Det andre er at utredningen gir personen rettigheter til å få tilrettelagt tiltak som ellers ikke var tilgjengelig. Men utredninger og sakkyndige rapporter legger etter mitt syn også føringer til forståelse av personen fordi utredningen kan nøyaktig beskrive vedkommendes behov for tilrettelegging og oppfølging.

En sakkyndig utredning for en elev ser jeg på som en opplysning og kan således ikke bli bestemmende for min egen fortolkning av personen. Det må jeg selv erfare og finne ut av. Om utredningen er av ny eller av eldre dato er for meg mindre viktig. Selvfølgelig er en utredning viktig for å ivareta personen som menneske og personens rettigheter. Men jeg kan ikke ukritisk støtte meg til å la en utredning være bestemmende for min egen forståelse av individet.

Jeg ser på dette som et dilemma fordi det eleven opplever, erfarer og gir uttrykk for i nuet, trenger slettes ikke å stemme overens med utredningen eller diagnosen(e). En utredning kan dessuten være av "eldre" dato, og som heller ikke kan si noe om hvordan personen kommer til å utvikle seg. Ofte utvikler personen seg i positiv retning fra tidspunktet utredningen ble foretatt. Når jeg i samtaler med elever spør dem om de opplever at diagnosen(e) skaper noe form for større vansker i deres skolesituasjon, er ofte svaret at det gjør det ikke. Jeg ser derfor på individets mulighet for mestring og læring som forskjellig fra individets spesifikke forutsetninger for mestring og læring.

Min opptatthet av elevsamtaler er heller ikke uproblematisk fordi jeg beveger meg inn i en dialog med personen som ofte springer ut fra at jeg har observert ett eller annet, eller at eleven selv ber om en samtale som jeg ikke kjenner grunnlaget til.

Å ta videre ved samtale det jeg har observert, setter meg på spill, fordi jeg på forhånd ikke kan vite hvordan personen tar imot samtalen eller hvordan jeg selv kommer til å mestre samtalen. Det samme gjelder om eleven selv ber om en samtale. Jeg ser flere fallgruver som kan ramme både meg selv og eleven;

- Har jeg forutsetning for å gjennomføre samtalen?
- Er jeg bevisst min egen rolle i kontakten med den Andre?
- Hva har jeg fortolket av observasjonen?
- Er jeg bevisst på at eleven kan stå i fare for og gjøres til objekt fordi jeg kan opptre som ”bedrevitende”?
- Har jeg selv evne til å lytte til eleven og forstå eleven?

Mest sannsynlig har jeg håndtert mange elevsamtaler mangelfullt på grunn av lite samtaleerfaring og forforståelse til hva elevsamtaler innebærer. Og ikke minst angår det min kompetanse til forståelse av person og sak. Men jeg har gått en vei og høstet kunnskap og erfaring til hva relasjonsbygging og samtaler kan innebære, og hva som for meg kan skape gode relasjoner til andre mennesker.

I dag føler jeg meg således sterkere rustet til å gjennomføre elevsamtaler med større trygghet og forståelse av individet og individets budskap. Og ikke minst har jeg erfart og oppnådd større selvforståelse til meg selv. Om jeg når frem til individet med relasjonen, med samtalen og som hjelper, kan jeg ikke vite på forhånd. Men jeg velger å være bærer av håpet.

Jeg velger å avslutte kapittelet med å beskrive fire begreper som for meg danner utgangspunkter for å forstå hva den gode relasjonen mellom læreren og eleven kan springe ut av. Jeg går ikke nærmere inn på hva de ulike begrepene kan innebære for det enkelte menneske – det får tale for seg selv. Hva som gjør at en god relasjon til individet kan finne sted, kan således ha flere kjennemerker og må være individuelt betinget.

Behov for trygghet

konsekvens, grenser, autoritet, stabilitet, oversikt, struktur

Sosiale behov

Solidaritet, tilhørighet, arbeidsfellesskap, omsorg, varme, kontakt, familie, vennskap

Behov for selvverdi

Medbestemmelse, innflytelse, ansvar, problemløsning, anerkjennelse, tillit, opplevelse av å komme i posisjon, styrking av selvfølelse og selvbilde

Behov for selvrealisering

Meningsfull virksomhet, erfaringsbearbeiding, skapende virksomhet, kreativitet, utfoldelse, personlig mestring

KONKLUSJON

Å konkludere er i seg selv en utfordring. Det kommer an på hvor man "tør" å legge listen. Det kan handle om svar, fasit, råd og utfall med videre. Oppgaven må for det første sees på som avgrenset i empirisk forstand fordi grunnlaget for oppgaven er meget avgrenset. For det andre er ikke oppgaven ment å gi konkrete svar eller fasiter. På tross av dette gir oppgaven vitnesbyrd til at nære relasjoner og samtaler får betydning for enkeltmennesket og i denne sammenheng betydning for meg selv.

Hva kan være verdien av arbeidet med oppgaven?

Det er ikke godt å si, men jeg gjør et forsøk på å få frem at for å forstå et annet menneske må vi først forstå den Andre, og dernest forstå oss selv til den Andre. Således kan vi få bedre forforståelse av enkeltindividet og sak. I neste omgang gir det oss bedre forståelse av hva egen virksomhet bør handle om.

Jeg har med oppgaven forsøkt å finne ut hva nære relasjoner til enkeltmennesker har med samtale å gjøre og om personlig kontakt har betydning for at den som strever kan vinne fremvekst. I oppgaven møter jeg situasjoner som setter meg på spill og som gjør at jeg må forholde meg til enkeltmennesket og sak jeg ikke er forberedt på.

I oppgavens fortellinger beskriver jeg en sterk tilknytning til personene som jeg på det tidspunktet ikke tenker særlig over. Fortellingene gir meg opplevelse av personlig nærhet til personene som jeg heller ikke tenkte for mye over. Jeg vet heller ikke hva som gjør at denne nærhet skapes mellom den enkelte og meg selv.

I etterkant ser jeg at jeg beveger meg inn i en nær relasjon som er grunnlagt i gjensidig tillit og respekt, og som får betydning både for meg selv og personen. Jeg ser også at denne relasjonen kan være problematisk fordi jeg selv blir dradd inn i relasjonen med mine egne følelser og fortolkning av personen og dennes sak. I neste omgang drar jeg kontakten med personene inn i mitt eget engasjement jeg på forhånd ikke ser rekkevidden av.

I oppgaven forsøker jeg å vise at ved relasjonsbygging og samtale med mennesket gis det rom for å få forståelse av person og sak. At vi selv gis anledning til å komme i en slik posisjon, er betinget av at egen fremferd er mottatt av den Andre. Jeg forsøker å få frem at mennesker som strever på ulikt vis trenger å bli møtt på ulike måter. Det handler om å forstå hvorfor mennesket handler slik det gjør som det menneske det er. Således handler et hvert menneske ut fra sine forutsetninger og livsvilkår.

Oppgaven belyser at når vi beveger oss inn i nære relasjoner skaper det gjensidige følelser som vi ikke på forhånd kan vite. Oppgaven har gitt meg bedre innsikt til både å forstå hvorfor et menneske handler slik det gjør, og at handlingen har sitt grunnlag i personens omstendigheter. Oppgaven retter også blikk til meg selv som person og yrkesutøver. Jeg har lært noe om mennesket og utviklet min horisont til å forstå at individet handler ut fra individuelle behov. Oppgaven avdekker at nære relasjoner og personlige samtaler er tuftet på gjensidig tillit, omsorg, forståelse, ivaretagelse, krav og respekt uavhengig av individets forutsetninger. Jeg forsøker å sette ord på dette og ser at oppgaven blir en oppsummering av egen kunnskap og erfaring både av meg selv som menneske og egen arbeidslivserfaring.

Jeg forsøker med oppgaven å få frem at personlige kontakter nettopp handler om det alminnelige uavhengig av virksomhet, sak og person. Det alminnelige som det unike kan ikke følge noen fast orden, og må derfor forstås og følge det enkelte menneskets forutsetninger og livsbetingelser uavhengig av kjønn, særpreg, farge, legning, kultur, religion med videre. Det unike som det allmenne hos enkeltmennesket, må også handle om at vi evner å forstå oss selv til sak og person og at vi tilegner oss kunnskap om den Andres erfaringskunnskap om seg selv.

Jeg har følt det krevende å skrive denne oppgaven fordi nære kontakter mellom mennesker ofte kan være sammensatt og komplisert og er ikke lett å sette ord på. Nære relasjoner skaper sterke følelser mellom partene, og som partene ikke på forhånd er forberedt på eller har tenkt.

Å bygge gode relasjoner mellom mennesker har heller ingen klare kjennemerker. Hva en god relasjon springer ut av, kan ha med tilfeldigheter å gjøre, være situasjonsbetinget og personavhengig. Vår væremåte kan være avgjørende for om en god relasjon finner sted og således bli personavhengig. Dessuten tar det tid å bygge gode relasjoner mellom mennesker, fordi partene må være villige til å gi av seg selv, og oftest i flere omganger.

Men det er noe ved det alminnelige som skaper kontakt til enkeltmennesket, og som gjør at personen finner ut av seg selv. Det handler blant annet om evne til å gi personen omsorg, tillit, ansvar, respekt, deltakelse og plikter. Dernest kan vedkommende gis et utvidet rom for å finne ut av seg selv. Det handler likeledes om at vi evner å gi oss selv tid til å forstå den Andre. Når vi som hjelper velger å ta del i den Andres livsbetingelser og behov, gir kontakten muligheter for begge parter å vinne fremvekst i relasjonen. Det er dette som jeg med oppgaven forøker å kaste lys over. Om oppgaven har verdi for andre, vet jeg ikke, det får være opp til den enkelte som leser oppgaven å vurdere.

LITTERATURLISTE

Litteratur med referanse i teksten

Stortingsmelding nr. 64 (1982 – 1983) *Om arbeid for yrkeshemmede*

Molander, Bengt (1996). *Kunnskap i handling*. Bokförlaget Daidalos AB Göteborg

Nerheim, Hjørdis (1994). *Den etiske grunnerfaring*. Universitetsforlaget

Helkås Dahl Ambjørg (1994) *Bildeforming og fortrolighetskunnskap*, hovedoppgave i forming, Telemark lærerhøgskole formingsskolen, Notodden. 1994

Bech-Karlsen, Jo (1998). *Jeg skriver, altså er jeg*. Tano Aschehoug

Skjervheim, Hans (1972). *Deltagar og tilskodar og andre essays*. Universitetsforlaget

Gadamer, Hans-Georg (2003). *Forståelsens filosofi* J.W. Cappelens Forlag a-s, 2003

Hedqist, Gun Mollberger (2006). *Samtal for forståelse*. HLS Forlag, Sverige

Meløe, Jakob *Vitenskapsteori Artikkelsamling, tre artikler*. Kompendium fra Senter for praktisk kunnskap i Bodø

Wackerhausen, Steen 1. *Kommunikasjon 2. Understanding, Narratives, Human Nature and the selv 3. Cross-cultural psychology: recarch and applications*, Kompendium fra Senter for praktisk kunnskap i Bodø: *Artikkelsamling tre artikler*

Østerberg, Dag (1972). *Forståelsesformer*. Pax Forlag

Aristotelses *Etikk* (1999). Gyldendal Norsk Forlag ASA

Løgstrup, Knud Ejler (2000). *Den etiske fordring*. J.W. Cappelens Forlag a-s, 2000

Læreplan, generell del (2006). *For grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring*

Johansen, Anders (2003). *Samtalens tynne tråd*. Spartacus Forlag, 2003

Nordenstam, Tore (2005). *Eksemplets makt*. Bo Gøranzon, Sverige

Ingela Josefson (1998). *Lækares yrkeskunnande*. Studentlitteratur, Lund Sverige

Annen litteratur

Her opplyses det til annen litteratur som har bidratt til oppgavens tilblivelse.

Fjeldstad Amund (2011). <i>Opptur</i> . Cappelen Damm AS	154 sider
Ringom Bjørn (2005). <i>Du kan hvis du vil</i> . Cappelen Damm AS	224 sider
Josefson Ingela (1991). <i>Kunskapens former</i> . Carlsson Bokforlag	112 sider
Bunkholdt Vigdis (1990). <i>Lærebok i psykologi</i> . Tano A.S.	331 sider
Nilsen Klaus og Kvale Steinar (2004). <i>Mesterlære</i> . Gyldendal Forlag	248 sider
Imsen Gunn (1990). <i>Elevenes verden</i> . Tano A/S	315 sider
Tangen Reidun (1993). <i>Ungdom med særlige vansker</i> . Notam Gyldendal	95 sider
Thielst Peter (1997). <i>Det gode etikk & moral</i> . DET lille FORLAG	103 sider
Solum Eiliv (1994). <i>Normalisering</i> . Notam Gyldendal	201 sider
Ogden Terje (1998). <i>Atferds - pedagogikk i teori og praksis</i> . Universitetsforlaget AS	303 sider
Borgå Mette og Melby Tore (1993). <i>Likeverd – Livskvalitet - Opplæring</i> . Notam Gyldendal AS	195 sider
HBO - rapport (2005). <i>Praktisk kunnskap – som erfaring og som forskningsfelt</i> .	124 sider
Engen Ola Thor - Hauge Ann-Magritt Morken Ivar – Ryen Else – Standnes Gro (1994). <i>Like muligheter</i> . Notam Gyldendal AS	169 sider
Lundstøl John (1999). <i>Kunnskapens hemmeligheter</i> . Cappelen Akademiske Forlag	148 sider
Foros Per Bjørn (2006). <i>Skolen i klemme</i> . J.W. Cappelen Forlag AS	212 sider
Gryt Gjermund (2007). <i>Mitt valg</i> . Masteroppgave PF3004P 004 Universitetet i nordland	82 sider
Wikran Ann-Evy (2009). <i>Kan elevsamtale brukes som verktøy i tilpasset opplæring</i> . Masteroppgave PED4390 Universitetet i Oslo	101 sider
Slettebø Randi Bjørkaas (2008). <i>Muligheter i elevsamtalen</i> . Masteroppgave Universitetet i Oslo	116 sider

Lindseth Anders (1981). " <i>Filosofiske fordommer</i> " Artikkel nr 4 i Dyade	13 sider
Lindseth Anders (1991). " <i>Meditasjonens etikk</i> " Artikkel nr 2i Dyade	6 sider
Lindseth Anders (2002). " <i>Samtalens plass i et menneskeliv</i> " Samtiden 3	9 Sider
Lindseth Anders (2011). " <i>Personlig dannelse</i> " Artikkel. Dreyers Forlag Oslo	8 sider
Lindseth Anders (2013). " <i>Svarevne og kritisk refleksjon</i> " Artikkel til festskrift	10 sider
Kunnskapsdepartementet (2012). <i>Opplæringslova med forskrift</i> . Lovdata	220 sider