

ELISABETH P. SELJELID

Den gode vilje

Evaluering av Barfotpsykiatri-
prosjektet ved Distriktskykiatrisk
Senter i Midt-Finnmark

EUREKA NR 5 • 2003



EUREKA FORLAG

AV ELISABETH P. SELJELID

DEN GODE VILJE

Evaluering av Barfotpsykiatri-prosjektet
ved
Distriktskykiatrisk Senter
i Midt-Finnmark

EUREKA 5/2003

1. opplag 2003

Utgiver: Eureka Forlag, Høgskolen i Tromsø

adr: Mellomv. 110, 9293 Tromsø

Sentralbord: 77 66 03 00

Telefaks: 77 68 99 56

E-post: eureka@hitos.no

<http://www.hitos.no>

Layout: Lundblad Media AS, Tromsø

Omslagdesign: Lundblad Media AS, Tromsø

Forsidebilde: Ulf Dahlslett

Trykk: Lundblad Media AS, Tromsø

Eureka nr 5/2003

ISBN 82-7389-056-2

ISSN 1502-8933

Det må ikke kopieres fra denne boka i strid med åndsverkloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med Kopinor, interesseorganisasjon for rettighetshavere til åndsverk.

Tidligere utgivelser på Eureka Forlag:

- 1/2001 Marianne Aars og Nina Emaus: *Læring gjennom praksisfeltet. Evaluering av endag-i-uka-praksis ved fysioterapeututdanningen i Tromsø*. Kr 80,-
- 2/2001 Jorun Høier Kjølås: *Språk- og kommunikasjonsvansker. Språkvitenskapelig tenkning i det spesialpedagogiske fagfeltet*. Kr 180,-
- 3/2001 Mia Lervik: *Hus og stil. En guidet og interaktiv tur gjennom noen sentrale stilarter* (CD). Kr 170,-
- 4/2001 Liv-Berit Knudsen: *"Æ har nokka å fortell!" Å arbeide med studentenes egne yrkesfortellinger*. Kr 60,-
- 5/2001 Tore Morten Andreassen og Karsten Andersen: *Gitarkompbok 1. Populærmusikk for fingerspillgitar*. Kr 250,-
- 6/2001 Johannes Sørensen og Lev Levit: *Babusjka forteller. Eventyr og folkelivsfortellinger fra Nordvest-Russland*. Kr 125,-
- 1/2002 Tore Morten Andreassen og Karsten Andersen: *Gitarkompbok 2. Latinamerikansk musikk for fingerspillgitar*. Kr. 250,-
- 2/2002 Britt-Vigdis Ekeli: *Evidensbasert praksis. Snublestein i arbeidet for bedre kvalitet i helsetjenesten?* Kr 100,-
- 3/2002 Olav-Kansgar Straum: *Fra åsatro og høvdingedømmer til kristendom og rikssamling. Kristningen av Norge – en religionshistorisk innføring til perioden 800-1050*. Kr. 115,-
- 4/2002 Steinar Thorvaldsen: *Matematisk kulturhistorie*. Artikkelsamling. Kr. 150,-
- 5/2002 Håkon Stødle: *Daglige oppvarmingsøvelser for klarinett*. Kr. 150,-
- 6/2002 Liv-Berit Knudsen og Toril Agnete Larsen: *"Nød lærer naken kvinne å spinne."* Videokonferanse og gruppe som læringsarena. Kr 100,-
- 7/2002 Guri Martens: *Mappevurdering i høyere utdanning – læring eller instrumentalisme? En drøfting av arbeid med skrivemapper i norsk ved Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Tromsø*. Kr 100,-
- 8/2002 Ann Sylvi Larsen og Roald Larsen: *Hodeløse menn og ihjelfrosne haikere. Levende sagntradisjoner fra Nord-Norge*. Kr. 150,-
- 1/2003 Greta Andrea Kvaal: *Dagbok fra en avskjed*. Video. Pris: 800,- (enkeltpersoner), 500,- (institusjoner), leie kr. 300,-. Henvendelser til Avd. for helsefag, telefon 776 60601.
- 2/2003 Tore Morten Andreassen og Karsten Andersen: *Gitarkompbok 3. Populærmusikk 1900-1949 for fingerspillgitar*. Kr. 250,-
- 3/2003 Ole Anton Haugland: *Fysikk med Varmluftballong. Et dataprogram for å leke og lære fysikk. For barn og voksne*. Kr. 150,- (privat), 400,- (skole), 1500,- (kommune).
- 4/2003 Birgit Evensen: *Fra Sykehusloftet til MH-bygget, sykepleierutdanningens historie i Tromsø*. Kr 250,-

Forord

Barfotpsykiatriprosjektet var et utviklingsprosjekt for kommunalt ansatte innen psykisk helsevern i Midt-Finnmark. Prosjektet varte i to år, fra november 1998 til november 2000.

På oppdrag fra DPS (Distriktpsykiatrisk Senter) i Midt-Finnmark og Høgskolen i Tromsø ble undertegnede bedt om å følge prosjektets opplæringsdel og gjennomføre evaluering av denne.

Den gode vilje er rapporten fra denne evalueringen. Tittelen er en metafor for prosjektledelsens innsats og for deltakernes engasjement.

Målet for prosjektet var å bidra til nettverksbygging innenfor det psykiske helsevern i regionen, en heving av deltakernes realkompetanse og en videreutvikling av samme. Intensjonene med evalueringen var å synliggjøre deltakernes læringsutbytte i forhold til den opplæring og veiledning i tverrfaglige grupper som de var deltakere i. En mente med dette å kunne se om det hadde skjedd en videreutvikling av den enkeltes kompetanse.

Evalueringen bygger på observasjoner, intervjusamtaler og uformelle samtaler. Datamaterialet er analysert og tolket ut fra en narrativ metode og vurdert i forhold til barfotpsykiatriprosjektets målsetting og deltakernes læringsutbytte slik de selv så det.

Jeg vil med dette takke prosjektledelsen ved DPS-Midt-Finnmark for oppdraget og Høgskolen i Tromsø for FoU-midler. En stor takk går til kollegaene Anne-Grethe Talseth og Nina Emaus som har lest gjennom manuskriptet og kommet med verdifulle kommentarer.

Takk også til min veileder, Edmund Edvardsen, som har *ører han ser med*, og som har gitt meg fine innspill å bygge videre på.

Og uten Hege Rossings uvurderlige innsats med transkripsjon av lydbåndopptakene fra alle intervjuene, hadde denne rapporten fortsatt vært underveis.

En særlig takk går til alle veiledningsgruppene jeg har vært tilstede i, til lærerne og veilederne i prosjektet og til alle enkeltpersoner som har stilt opp til samtaler med meg. Jeg er blitt generøst og vennlig tatt i mot og inkludert i en virkelighet der folks liv og arbeid så sterkt er vevet sammen med sted, natur og kultur.

Tromsø, juni 2003

Elisabeth P. Seljelid

Sammendrag

Prosjektet hadde 100 deltakere og pågikk fra november 1998 til november 2000. 6 kommuner i Midt-Finnmark (Karasjok, Kautokeino, Porsanger, Nordkapp, Lebesby og Gamvik) deltok med til sammen 50 av sine ansatte innen psykisk helsevern. I tillegg deltok 50 personer fra DPS (Distriktpsykiatrisk Senter)-Midt-Finnmark. Statens Helsetilsyn, DPS-Midt-Finnmark og de deltagende kommuner har finansiert prosjektet.

Initiativtaker var DPS-Midt-Finnmark ut fra et behov om bedret samarbeid på tvers av sektor- og faggrenser, samt få til en større samordning og integrering av den eksisterende kompetansen på DPS og ute i kommunene. Et viktig ønske var å synliggjøre og videreutvikle den enkeltes realkompetanse. Med bakgrunn i St.mld.27 (1996–97), St.prp.63 (1997–98) og DPS sine egne plandokument for det psykiske helsevern i regionen ble Barfotpsykiatrimodellen utviklet.

Høgskolen i Tromsø, ved Elisabeth Seljelid, har fulgt prosjektet fra våren 1999 til november 2000 og gjennomført evaluering av opplæringsdelen i prosjektet. Rapporten *Den gode vilje* er utformet på grunnlag av data fra samtaleintervju og tilstedeværelse på undervisningssamlinger og i veiledningsgruppene ute i kommunene.

Rapporten beskriver Barfotpsykiatrisprosjektets intensjoner, mål og problemstilling. Videre beskriver den opplæringsdelens organisering, pedagogiske ide og didaktikk, der tverrfaglig veiledning i grupper, kommunikasjon og forandring er stikkord. Den synliggjør deltakernes forventninger og den bagasje den enkelte møter med i starten av prosjektet. Dette gjelder for både deltakere og de veiledere som var engasjert i prosjektet.

Evalueringen beskriver deltakernes læringsprosess slik de selv velger å framstille den. Deres utsagn og fortellinger fra undervisningssamlingene og veiledningsgruppene beskriver læringsutbyttet fra samme. Datamaterialet er analysert ut fra læring på tre nivå; hvilken mening dette har for den enkelte, om det har skjedd en tilegning av ny kunnskap, og om læringen har medført endringer i forhold til jobben.

Evalueringen konkluderer med at det har skjedd en kompetanseheving hos deltakerne i form av tilegning av ny kunnskap og positiv selvutvikling. Deler av det som er lært, er blitt overført til jobben. Det er mer usikkert om, eller i hvilken grad, den enkeltes realkompetanse er blitt reaktivert og synliggjort underveis i prosjektet, og dermed i hvilken grad det flerkulturelle aspektet er blitt ivaretatt. Evalueringen viser at prosjektet kan fungere som modell for andre regioner i fylket, men antyder samtidig en betenkning om hvorvidt den form for individualisering som ligger i deler av selvutviklingstankegangen, og som opplæringen fremmer, harmoniserer med sed og skikk i det flerkulturelle Finnmark.

Innhold

FORORD	4
SAMMENDRAG	5
KAPITTEL 1 INNLEDNING	8
UTGANGSPUNKT OG PROBLEMSTILLING.....	8
EVALUERINGSOPPDRAGETS INTENSJONER OG BEGRENSNINGER.....	10
Deltakerperspektiv.....	11
METODISK TILNÆRMING	14
Prosjektet som en reise	16
KAPITTEL 2 DEN GODE VILJE	17
BARFOTPSYKIATRI.....	17
KOMPETANSE.....	18
SELVUTVIKLING	22
Om å se og bli sett	22
Å se seg selv slik den andre ser en	22
Å bli til i den andres blick	23
DEN GODE VILJE	24
KAPITTEL 3 FARKOSTEN	26
OPPLÆRINGSPLANEN	27
DEN PEDAGOGISKE IDE	29
Planens grunnelementer.....	29
Planens hensikt	30
Planens didaktiske verktøy	32
Grunnsorteringer.....	34
KINESTETISKE OG KREATIVE ØVELSER.....	34
Bevegelsesøvelser.....	35
Maleøvelser	35
KAPITTEL 4 DE REISENDE OG DERES BAGASJE	38
DELTAKERNES FORTELLING	38
Tilhørighet.....	38
Oppgaver og plikter	39
Virksomhet i voksen alder	40
Skolegang	41
Realkompetanse.....	44
Forventninger i forkant av prosjektet	45
VEILEDERNES FORTELLING	47
Bakgrunn	47
Forventninger i forkant av prosjektet	49

Informasjon om prosjektet.....	49
Intensjoner, arbeidsform og bruk av TMK i veiledningen	51
Intensjoner	52
Arbeidsform	52
TMK-kunnskapen.....	54
Det samiske og flerkulturelle aspekt i veiledningen.....	56
KAPITTEL 5 REISEN	59
FORTELLINGEN FRA KARALAKS.....	59
Personlig vekst og trygghet på seg selv.....	60
Aktelsesarbeid	62
Å skille på jeg og du.....	63
Nettverk.....	64
Om å sammenligne seg med andre:.....	65
Om å komme ut å se andre folk og måter å være på	66
Kreative og kinestetiske øvelser.....	67
Om maleøvelsene	68
Om bevegelsesøvelsene.....	72
FORTELLINGEN FRA VEILEDNINGSGRUPPENE	75
Observatørens fortelling.....	75
Å bli kjent tar tid	76
Kommunikasjon og språk.....	77
Veiledningsgrunnlag og veiledningstema	78
Struktur.....	78
Kontinuitet.....	79
Interaksjon.....	79
Deltakernes fortelling.....	80
Gruppeprosesser	80
Tverrfaglighet og samarbeid	82
Overføring til jobb.....	83
Kommunikasjon og struktur.....	84
KAPITTEL 6 I SAMME BÅT?	87
ENDELIG HELHETSFORSTÅELSE.....	87
LITTERATURLISTE.....	92

Kapittel 1 Innledning

Utgangspunkt og problemstilling.

Barfotpsykiatriprosjektet er et tverrfaglig utviklingsprogram der nettverksbygging, tverrfaglig kollegaveiledning og selvutvikling står sentralt. Prosjektet vokste fram fra et lokalt initiativ ved Distriktpsikiatrisk Senter (DPS) i Midt-Finnmark. Dette ble tatt utfra et ønske om økt kompetanse hos personell som arbeider i det psykiske helsevern, for å bedre kontakten mellom 1. og 2. linjetjenesten, og for økt tverrfaglig samarbeid innad i og mellom kommunene i forhold til det psykiske helsevern i Midt-Finnmarksregionen. Hovedmålet var å gi et bedre tilbud til brukerne av det psykiske helsevern i regionen.

Prosjektet hadde 100 deltakere fra 17 forskjellige faggrupper. DPS-Midt-Finnmark pluss 6 kommuner i Midt-Finnmark var representert: Karasjok, Kautokeino, Porsanger, Nordkapp, Lebesby og Gamvik. Deltakerne dannet til sammen 12 lokale veiledningsgrupper med hver sin veileder. 8 veiledere har hatt ansvaret for veiledningen i gruppene, 4 undervisere har hatt ansvaret for opplæringen i forkant og underveis i hele prosjektperioden. Prosjektet varte fra november 1998 til november 2000. Prosjektet ble finansiert av Statens Helsetilsyn, DPS-Midt-Finnmark og de deltakende kommunene (se Prosjekt-rapport februar 2001).

I følge St.mld. 25 (1996–97) *Åpenhet og helhet Om psykiske lidelser og tjenestetilbudene* anbefales en desentralisering av de psykiatriske tjenestene og opprettelse av distriktpsikiatriske sentre (DPS) i fylkesregioner. DPS skal betjene det lokale psykiske helsevern med spesialisttjenester og veiledning. St.prp. nr. 63 (1997–98) fastslår at fylkeskommunene skal vedta plan for psykisk helsevern i de ulike regioner.

I høringsnotatet angående utvikling av distriktpsikiatriske sentre og handlingsplaner for disse, sies det at planleggerne må rette fokus mot kommunene og jobbe i tett samarbeid med disse, samt utvikle et nettverk av tjenester. Notatet trekker fram noen områder det er viktig å jobbe med; nært samarbeid med kommuner, bruker og pårørendeorganisasjoner, *kompetanseheving spesielt for ansatte i kommunen og samarbeidsrutiner mellom 1. og 2. linjetjenesten på alle nivå* (Høringsnotat-DPS-okt.1999).¹

Et eget kapittel omhandler personellressurser og utviklingsarbeid. Der oppfordrer en til å utvikle en strategi for å arbeide målrettet med rekruttering og stabilisering av fagpersonell. Det kan dreie seg om kursing av veiledere, kursing av personell som ønsker tverrfaglig veilederkompetanse, å arbeide med intern opplæring og fagutvikling i forhold til den enkelte medarbeider, og å utarbeide

¹ Min utheving.

opplærings- og utviklingsplaner for å heve den enkeltes kompetanse i arbeid med brukerne av psykisk helsevern (Statens Helsetilsyn, Høringsnotat 1999 s.17). Barfotpsykiatriprosjektet faller innenfor rammen av dette og fyller dermed et av kvalitetskravene stilt i St.meld.25.

I følge rammeplanen for DPS (1995) skal DPS være en andrelinjetjeneste og i hovedsak arbeide ut mot den enkelte kommune og sektor (førstelinetjenesten) med ansvar for oppfølging av voksne mennesker med psykiske lidelser. Hovedvekten i behandlingen skal legges på pasientens totale livssituasjon i sitt nærmiljø og med økt fokus på kontaktetablering og *relasjonsarbeid*.² Et desentralisert psykisk helsevern har som mål å tilstrebe integrering av klientene i sitt hjemmemiljø.

I flerkulturelle områder vil det dessuten være *viktig å ha kjennskap til og kunnskap om klientenes etniske og kulturelle bakgrunn*³ som grunnlag for en god behandlingssituasjon (Prosjektplanen 2000: 6–7).

For å imøtekomme anbefalingene i Stortingsmeldingen om å jobbe mer utadvent, var det nødvendig å ruste opp det psykiske helsevern i hele regionen. Ifølge DPS-ledelsen var det ukjent hvilken kompetanse som egentlig befant seg rundt om i de ulike kommunene. De visste at det var mye kompetanse, men den var lite samlet. Den var spredt, og folk opplevde faglig ensomhet. Fagmiljøene var små og sårbare, og kontakten mellom 1. og 2.linjetjenesten hadde vært sporadisk. 2.linjetjenestens faglige kompetanse var også spredt på de ulike avdelinger som hadde liten kontakt med hverandre. Det var nødvendig å danne en samlet sentral enhet som hadde god kontakt med 1.linjetjenesten ute i kommunene.

Barfotprosjektet var en begynnelse på arbeidet med å samle denne kompetansen og samtidig bygge opp en felles grunnmur innenfor det psykiske helsevernet i Midt-Finnmark. I første omgang skulle dette gjøres gjennom å organisere tverrfaglige veiledningsgrupper for ansatte i hele regionen, slik at disse i neste omgang skulle fungere som ansvarsgrupper der 2.linjetjenesten kunne gå inn å gi klientveiledning.

I kommunene var det frivillig påmelding til veiledningsgruppene. Sentralt på DPS var deltakelsen i opplæringsprogrammet obligatorisk for alle de ansatte.

Med barfotprosjektets problemstilling: **Hvordan videreutvikle realkompetanse og samtidig ta vare på det beste i "Barfotpsykiatrien" i Midt – Finnmark? En strategisk kompetanseheving med veiledning og undervisning. Utvikling av en organisasjonsmodell for DPS sektor Midt – Finnmark,** synes prosjektet å være i tråd med tankene som ligger i dokumentene over

² Min utheving.

³ Min utheving.

(St.meld.25 (1996–97), St.prp.nr. 67(1997–98), Høringsnotat - Statens Helsetilsyn (1999), Plan for psykisk helsevern i Finnmark (1995), og Rammeplan for etablering av Distriktpsykiatrisk senter for Midt–Finnmark (udatert).

Evalueringsoppdragets intensjoner og begrensninger.

Prosjektet var toleddet. Det besto av en organisasjonsdel og en opplæringsdel.

Gjennom organisasjonsdelen ønsket en å opprette stabile samhandlingsarenaer ute i kommunene som kunne vedlikeholde og videreføre den kompetansen en forventet å fremme gjennom opplæringsdelen. Videre ønsket en å utvikle og danne en lærende institusjon innad i DPS og førstelinjetjenesten, samt etablere et veiledningsnettverk i regionen som kunne fortsette å fungere etter prosjektslutt, slik at den enkeltes faglige og personlige kompetanse kunne sprees. Kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling var stikkord for prosjektet.

Fokus for opplæringsdelen lå i prosjektplanens delmål, nemlig å legge til rette for yrkesutøvernes personlige og faglige utvikling. Dette handlet om å legge til rette, stimulere og motivere den enkelte deltaker til økt oppmerksomhet og åpenhet i møte med den andre, samt økt tydelighet i kommunikasjon, økt kulturforståelse, økt egenrefleksjon og innsikt, og økt evne til konfliktbearbeiding (Prosjektplanen 2000). Dette kan sammenfattes og sees på som en form for *selvutvikling* og en *jeg-styrking* av egne potensialer og ressurser.

Et annet siktemål var videreutvikling av deltakernes realkompetanse, der innsikt i egen kultur, sed og skikk inngikk. Evalueringsprosjektet ville dvele ved disse to foki, se dem i sammenheng og vurdere om idealer og realiteter samsvarte.

1. Kan intensjonene nedfelt i prosjektets mål etterspores i deltakernes læring? Kan en si at det har skjedd en jeg-styrking og kompetanseheving hos deltakerne?
2. Har det foregått en videreutvikling av realkunnskapen eller en endring hos den enkelte som tilsier at den nye kunnskapen og en vitalisering av den allerede ervervede erfaringskunnskapen kan komme brukerne til gode?

Evalueringsprosjektet ville se på hvordan opplæringen fungerte som hjelpemiddel i den forventede endringsprosess.

Andre leddet i prosjektet angående utvikling av en organisasjonsmodell vil ikke bli berørt av denne rapporten.

I planleggingen av evalueringen forholdt en seg i begynnelsen til samtaler med prosjektledelsen og Barfotpsykiatriprosjektets prosjektbeskrivelse fra februar 1998. I februar 2000 kom det en revidert utgave, i det vesentlig språklige og

innholdsmessige presiseringer. Målbeskrivelsen i de to utgavene var ikke identiske, men i mening og innhold svært like.

Hovedmålet er å gi et bedre tilbud innenfor psykisk helsevern i regionen (Prosjektbeskrivelse (PB) 2000). Hensikten med prosjektet er å initiere endringer på 4 områder (PB 1998): Regional organisering, intern organisering i kommunene og innad i DPS, i yrkesutøvernes personlige og faglige utvikling, og kvalitetssikring overfor klientene/brukerne (PB1998).

Da evalueringen ble planlagt var et viktig spørsmål hvordan en skulle vurdere oppnåelse av en forholdsvis visjonær målsetting – ivaretagelse og videreutvikling av det beste i Barfotpsykiatrien. Barfotpsykiatribegrepet var ikke nærmere avklart i prosjektplanen, men i uformelle samtaler med prosjektledelsen ble det i starten forstått som en del av den realkompetanse den enkelte deltaker i prosjektet satt inne med.

Deltakerperspektiv

For å få vite hvordan en best kan videreutvikle den realkompetanse som allerede var tilstede og ta vare på det beste i den, ønsket evalueringsprosjektet å undersøke hva deltakerne selv oppfattet som sin *barfotkompetanse*, om de syntes at denne var blitt styrket, videreført og utviklet, eventuelt om de syntes den hadde endret seg underveis i prosjektperioden. Med tanke på det kulturelle aspektet i målsettingen, mente en at dette var et sentralt anliggende i evalueringen. En ønsket å etterspørre denne kulturkompetanse hos deltakerne og finne tegn på dens synlighet. En mente at denne kompetanse var avgjørende for å kunne gi den psykiatriske klienten i Finnmark adekvat behandling og hjelp.

Evalueringen valgte å se på delmålene, som gjaldt den personlige utvikling, som mål opplæringen skulle orientere seg mot, heller enn å nå. Læring er en prosessuell virksomhet, og videreutvikling av noe er samtidig en endring av noe. Og endringsprosesser er vanskelig å måle. Derfor ble det tidlig bestemt at evalueringen i hovedsak skulle ha et deltakerperspektiv, der deltakerne selv kunne beskrive sine opplevelser og inntrykk fra undervisningssamlingene og veiledningsgruppene. Det de fortalte måtte i hovedsak bli det datagrunnlag evalueringsprosjektet skulle hente kunnskapen fra. På basis av den innhentede kunnskap og informasjon mente en å kunne si noe om det hadde foregått en jeggstyrking og re-aktivisering av realkompetansen og en videreutvikling av denne, altså en kompetanseheving, og i tillegg om det hadde foregått konstruksjon av ny kunnskap.

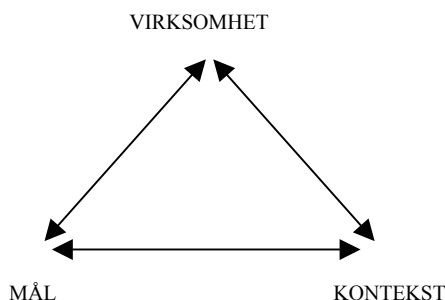
En ønsket å gå åpent ut i tilnærmingen til feltet og deltakerne. En form for *ikke-vitende* posisjon ble valgt (Wifstad 1997),⁴ der samtalen er sentral og spørsmå-

⁴ En arbeidsform som ble utviklet av Harold A. Goolishian ved Galveston Family Institute på 80-tallet (Wifstad 1997).

lene er åpne, og der spørsmålstillingen ikke er styrt av en på forhånd antatt hypotese eller oppfatning. En mente at denne formen ville kunne åpne opp for deltakernes egne fortellinger om det å delta i prosjektet og om hvilket utbytte de mente å ha fått.

Prosjektet hadde gjennom sin målsetting påtatt seg et oppdrag som de mente deltakerne skulle komme styrket ut av, både faglig og personlig. Intensjonene lå i målsettingen, virkemiddelet for å nærme seg målene lå i valg av pedagogiske modeller og didaktisk verktøy, samt den undervisning og de arbeidsformer som deltakerne skulle gå inn i. Begrensninger som blir førende på ethvert pedagogisk tiltak som økonomi, tid, geografi og lærer- og deltaker forutsetninger er faktorene som står i relasjon til hverandre og påvirker læringsprosessen. En kan vanskelig utforme en opplæringsplan eller evalueringsplan uten å ta hensyn til alle disse faktorene (Bjørndal & Lieberg 1981). En tenkte seg at mål, virksomheter og rammer står i forhold til hverandre, og at en ikke kan tenke seg det ene uten å relatere det til de andre faktorene. Prosjektets mål og virksomheter måtte sees relatert til en kontekst, her å forstå som rammefaktorer.

Fig.1 Mål og virksomhet i en kontekst.⁵

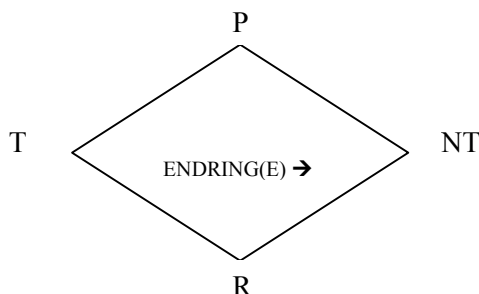


Under utformingen av evalueringsoppdraget ble det klart at det var en endringsprosess som skulle vurderes, ikke de ytre rammebetingelsene eller mulighetsfaktorer for gjennomføring av et opplæringsprogram.

En så det etter hvert slik at evalueringsprosjektets oppgave ble å få fram deltakernes forståelse av hva de selv mente de var med på, og hvilken *mening* de knyttet til det erfarte. Om mulig synliggjøre, gjennom fortellingene, den endring i tilstand (T) til en ny tilstand (NT) en forventet skulle skje i løpet av de to årene prosjektet varte. Få fram både endring (E) og oppnådd læringsutbytte (R), både prosess (P) og resultat (R).

⁵ Hentet fra Baklien og Solberg (1997).

Fig. 2 Evalueringens intensjoner



Utbytte og effekt av opplæring kan være vanskelig å dokumentere, og det skyldes at vanlige vurderingsmetoder neppe kan fange opp alle sider ved den læring som finner sted. Dessuten vil det etter all sannsynlighet skje en *ettermodning* (Moxnes 1984). Resultatene viser seg først etter en viss tid. Det har sammenheng med at et opplæringsprogram sjelden kan vurderes isolert fra hva som foregår ellers. Hva slags læring som kan relateres til et opplæringsprogram og hva som skyldes andre forhold kan være problematisk å skille (Møller 1992).

I prinsippet kan resultat vurderes ut fra tre nivå (Kirkpatrick 1976, Moxnes 1984):

Meningsnivået, dvs. deltakernes umiddelbare reaksjon på opplæringen og hvilken *mening* opplæringen har hatt for den enkelte.

Kunnskapsnivå, dvs. hva deltakerne har lært i form av kunnskaper og ferdigheter, her om det har skjedd en tilegning av *ny kunnskap*, i form av innsikt som tidligere var ukjent og

Jobbadferdsnivå, det vil si i hvilken grad deltakerne har endret adferd på jobben, her om opplæringen har ført til kunnskap som er blitt *anvendt* i jobbsammenheng, i forhold til klienter, medarbeidere og lignende.⁶

En mente at undersøkelsen hele tiden måtte ha blikk for hvordan den enkeltes realkompetanse og bevisstgjøring og videreutvikling av egne ressurser og muligheter ble ivaretatt.

⁶ I Moxnes modell inngår et fjerde nivå, *organisasjonsnivået*, det vil si om en kan spore resultater av opplæringen som har å gjøre med hvordan institusjonen som organisasjon fungerer. Noe som en mente falt utenfor evalueringens oppdraget her.

Metodisk tilnærming

Prosesser kan vanskelig måles, derfor ble kvalitative metoder benyttet. Det dreide seg om å beskrive deltakernes erfaringer for å få fram deres fortellinger fra undervisningssamlingene og fra arbeidet i veiledningsgruppene. Deres subjektive synspunkter, meninger og opplevelser mente en ville være viktige indikatorer på opplæringsprogrammets effekt. Gjennom samtaler med deltakerne ønsket en å høre deres fortellinger, i tillegg mente en at deltakende observasjon var viktig framgangsmåte for å forstå den kontekst det hele foregikk i.

Modellen forutsatte tilstedeværelse på de ulike arenaer der prosjektet foregikk, i veiledningsgruppene ute i kommunene og på DPS, på undervisningssamlingene, i *Veiledningsforum*, *Undervisningsforum* og *Faglig utviklingsforum*.⁷ Veiledningsforum ble besøkt to ganger, en gang ble Faglige utviklingsforum besøkt. Undervisningsforum ble aldri besøkt.

Intensjonene med evalueringen lå i prosjektbeskrivelsen av samme (Evalueringssprosjektet mai 1999). Denne ble tilgjengelig for veilederne og underviserne først et godt stykke ut i prosjektperioden, noe som innebar at verken veilederne eller underviserne hadde vært med i planleggingen eller diskusjonen av den. De var ikke inneforstått med evalueringens form og innhold i starten, noe som kan forklare en viss tilbakeholdenhet med hensyn til å åpne opp for tilstedeværelse og observasjon i disse to fora. Denne mangelen, sett fra evalueringssprosjektets side, ble i noen grad kompensert ved å foreta individuelle samtale- intervju med samtlige veiledere og lærere i prosjektet.

Datamaterialet som ligger til grunn for evalueringen er i hovedsak hentet fra

a) *samtaleintervjuer* med deltakere, enkeltvis og i grupper, veiledere, lærere og prosjektledelsen. Intervjuene hadde form av åpne samtaler etter en enkel intervjuguide. Disse samtaler ble tatt opp på bånd, mens spontane og uformelle samtaler ble notert i en feltarbeidsbok, så langt det var mulig å referere fra innholdet av disse. Her ble også tanker og refleksjoner notert underveis.

b) *observasjoner* på undervisningssamlingene var for det meste en passiv observasjon, men hvor observatøren et par ganger deltok i øvelsene på undervisningssamlingene. I veiledningsgruppene fikk tilstedeværelsen mer form av deltakende observasjon, avhengig av hvor mye deltakerne selv ønsket *innblanding* av observatøren. Etter hvert fant vi fram til en form for en tillempet deltakende observasjon, der observatøren satt i ringen sammen med deltakerne og deltok på deltakernes oppfordring der gruppen fant det naturlig.

c) *skriftlig materiale*: St.meldinger, plandokument, høringsuttalelser, evalueringssoppsummeringer i stikkordsform fra undervisningssamlingene, enkle

⁷ *Veiledningsforum* var forum for alle veilederne som var engasjert i prosjektet. *Undervisningsforum* for lærerne (4 stykker) og *Faglig Utviklingsforum* var tenkt som et felles forum for begge gruppene.

undervisningsprogram, artikler og litteratur, det samme som deltakerne fikk utdelt underveis.

d) *videofilm* tatt opp fra åpningen av prosjektet, der prosjektets tenking og verdivalg ble presentert.

Den sterke satsing på samtalen gir plass til mye individuelle data. Mens observasjonene gir rom for å *gripe* de prosesser som foregår mellom personer, vil deltakelse i øvelser kunne gi forskeren anledning å kjenne på kroppen hva deltakerne også kan oppleve. De intensive samtaler med enkeltpersoner medførte store mengder tekst og tidkrevende bearbeiding. Teksten herifra ble analysert og sammenfattet i meningsbunter som deretter ble tolket og kommentert. Samtale-intervjuene var evalueringsprosjektets bærebjelke. Vi hører den enkeltes stemme og den enkeltes mening, og til sammen danner alles stemmer og meninger et mønster av mening. Gjennom tolkningen av denne mening, fra forskerens side, vil en først kunne si noe om både den individuelle virkelighetsoppfatning og den som kan være felles. Deretter er det forskerens oppgave å forsøke å gi et så troverdig bilde av denne virkelighet som mulig ved å lete etter sammenhenger i det de ulike stemmene forteller om denne virkelighet. En leter etter vesentlige deler i fortellingene som samlet kan si hva fortellingene handler om. Så å si lytte etter fortellingenes budskap og tolke dette i forsøk på å forstå helheten.

De ulike sitatene i rapportteksten taler dessuten for seg selv og gjør det mulig for leseren å gjøre sine egne tolkninger. Men leseren av rapporten bør være klar over at det er flere ulike stemmer som formidler noe her. For det første er det forfatterens intersubjektive stemme som forsøker å oppsummere og fortolke det andre, informanter, dokumentforfattere, andre forskere osv. sier. Så er det disse andres subjektive stemmer som kommer til uttrykk når de blir sitert direkte. Den tredje er kanskje mindre synlig. Det er forfatterens subjektive stemme som kan komme tilsyne med egne vurderinger og som ellers ligger bak utvelgesen av utsagnene fra de andre. Troverdigheten ligger i flerstemmigheten, at det ikke bare er forskerens stemme som har sluppet til (Czarniawska- Joergen 1992 i Baklien 1997:22).

23 av til sammen 100 prosjektdeltakere er blitt intervjuet, samtlige 8 veiledere og de 4 underviserne, pluss prosjektansvarlig og prosjektleder⁸. Utvalget blant deltakerne var tilfeldig og ut fra frivillighet. Samtlige grupper unntatt 2 ble besøkt i starten av evalueringsprosjektet høsten 1999, og disse fikk informasjon om evalueringen og hva dette innebar for gruppen som sådan og for den enkelte. Det var et poeng at det var aksept fra gruppene om å ha observatør til stede, og at gruppene selv fikk bestemme hvilken form for deltakelse observatøren skulle ha. Samtlige grupper, unntatt en, ønsket meg velkommen, 5 grupper ble fulgt opp med inntil tre besøk hver fra september 1999 til november 2000. 3

⁸ Prosjektleder var også underviser.

undervisningssamlinger ble besøkt, en for hvert av de tre undervisningsprogrammene. Siste samtaleintervju ble foretatt i mai 2001, et halvt år etter prosjektets avslutning. Den siste samtaleutskriften forelå i juli 2001.

Prosjektet som en reise

Å være deltaker i Barfotpsykiatriprosjektet kan sammenlignes med å delta på en reise. En metafor på hva *barfotingene* har vært med på i to år av sitt liv. De har vært på reise fra et sted og en tilstand, til et annet sted og en ny tilstand. Opplevelsene og erfaringene underveis har vært både individuelle og relasjonelle og utgjør reisens innhold og mening, eller mangel på mening for noen. Samlet kan det utsi noe om reisens suksess. Reisen trengte en farkost, et mannskap og de reisende selv. Motoren som driver farkosten er opplæringsplanens didaktiske verktøy pluss det engasjement og gjensidige respekt mannskap og deltaker viser hverandre underveis. Fortellingene fra reisen vil fortelle oss om det har vært en meningsfull og utbytterik reise. Om de reisende er blitt tryggere på seg selv og mer bevisst sin realkompetanse og skjulte ressurser, og om de er blitt tilført ny kompetanse verdt å anvende i jobbsammenheng og i arbeidet med pasienten etter reisens slutt. Så å si om reisen er verdt å anbefale til andre.

Reisens farkost har fått navnet *Den gode vilje* og navnet viser til deltakernes engasjement og til initiativtakerne og prosjektstabens, her prosjektleders, veilederne og lærernes vilje og entusiasme for den saken de så varmt har viet så mye tid og arbeidskraft.

I kapittel 2 følger en nærmere avklaring av begrepene barfotpsykiatri, kompetanse, selvutvikling og en figurlig sammenfatning av intensjonene med barfotprosjektet. Kapittel 3 omhandler virkemiddelet for å nå prosjektets mål, selve opplæringsplanen, der den pedagogiske idè, innhold og framgangsmåter beskrives. I kapittel 4 forteller både deltakerne og veilederne om de forventninger de hadde til prosjektet i forkant. Vi får også her et innblikk i erfaringer fra barndom og oppvekst som deltakerne bærer med seg. I kapittel 5 forteller både deltakere, veiledere og observatør om sine inntrykk, opplevelser og erfaringer fra henholdsvis undervisningssamlingene og fra veiledningsgruppene ute i kommunene. Om hva deres utbytte av læringen er så langt. Til slutt i kapittel 6 en oppsummering og anbefaling.

Kapittel 2 Den gode vilje

Barfotpsykiatri

Det som kjennetegner psykiatrien i Finnmark, er at det stort sett hele tiden i de psykiatriske poliklinikkene har vært svært få, og en høy turnover i faggruppene, psykiatere og psykologer. I tillegg har turnover vært virkelighet i primær helse- og sosialtjenesten i noen kommuner. Men det har vært en stabil kjerne i noen av kommunene og i de psykiatriske sykehjemmene. Det har gitt en viss kontinuitet og skapt grunnlag for samarbeid og samhandling lokalt, og gitt kompetanse i å finne løsninger i vanskelige situasjoner som en ellers ville ha sendt til sentralinstitusjonen. Det kan kanskje her være dekkende å si at Finnmark har kompetanse i "Barfotpsykiatri" som det er viktig å ta være på (Åshild Eriksen – faglig administrativ leder, psykiatrisk avd. Tana Helsesenter 1996).

Uttrykket barfotpsykiatri ble fanget opp av prosjektleder og ide-skaper for prosjektet. Ordet minnet om oppbyggingen av legesystemet i Kina på syttitallet. Der fikk det lokale helsepersonell en kortere medisinsk opplæring og ble kalt for barfotleger. På grunn av manglende tilgang på leger i det enorme landet skulle disse barfotlegene fungere som en førstelinjetjeneste. Opplæringen skulle bygge videre på den kompetanse og de erfaringer disse allerede hadde ervervet seg i nær kontakt med syke i lokalmiljøet, der en kombinerte tradisjonell kinesisk medisin, blant annet akupunktur med vestlig medisin. Det ble satset på forebygging, og desentraliseringstanken var sentral (Løchen 1977 *Stol på egne krefter*).

På en måte stolte vi på egne krefter og ville bygge på den erfaring og kunnskap folk allerede satt inne med. For meg ble uttrykket et samlebegrep for hva vi tenkte prosjektet skulle være. Nettopp dette å bygge på det vi har og videreutvikle det. Og så er det at på bare føtter står en veldig støtt på jorda, da får man god bakkekontakt. (Fra samtale med prosjektledelsen.)

Å ha bakkekontakt og bygge videre på den erfaring folk sitter inne med, betyr å ha kontakt med grasrota og det kulturelle og geografiske landskap i Finnmark. Det er å tro på at folk som arbeider i det psykiatriske helsevernet har utnyttede ressurser og kunnskaper det er viktig å få fram. Det er å stole på at folk har mye vett og forstand samlet opp gjennom lang tid i det daglige arbeidet, en kunnskap som bærer i seg kulturelle innsikter særegen for sted og folk. En kunnskap som bør synliggjøres, foredles og utvikles slik at den også kan komme brukerne mer til gode. *Det er den erfaring som flyter i miljøet, men som ofte ikke blir verdsatt på samme måte som boklig lærdom* (Prosjektplanen 2000: 25).

Kompetanse

I prosjektet handler kompetanse om å *utøve* noe som en konsekvens av noe *en har* og noe *en er* (Prosjektplanen 2000:24). Kompetansen her er både av formell og reell art. Den formelle delen er den en tilegner seg i skolen der en får sertifikat på at en har gjennomgått en gitt mengde formalisert og tilrettelagt kunnskap, tilegnet seg en del ferdigheter og fått formet noen holdninger i forhold til det fag en har lært og den forståelse faget bygger på. Dette er læring som omfatter både kognitive, motoriske og affektive læringskomponenter.

Formalkompetansen er allmenn i den forstand at innenfor for eksempel samme profesjon er fagkunnskapen og opplæringsmåtene stort sett de samme for alle. Den er bestemt av utdanningens fagplaner og kunnskapen er gitt. Innenfor samme profesjon blir en enige om hva som er gyldig og holdbar kunnskap, dette formidles til den lærende og er med på å forme den enkeltes profesjonstenking, profesjonsrolle og profesjonsspråk.

Realkompetanse utvikler en for det meste utenfor skole og utdanning, og den er særegen og individuell.

Det som jeg kaller realkompetanse, som også er profesjonell kompetanse, handler om erfaring, om taus kunnskap, om refleksjon, etikk, motoriske ferdigheter, intuisjon og kunst blant annet. (Fra samtale med prosjektleder.)

Å lære i livets skole er et hverdagsuttrykk for den kunnskapstilegnelse som skjer utenfor opplæringsinstitusjonen og for den kunnskap som inngår i realkompetansen. Denne kunnskapen er tilfeldig og formes av de tusen erfaringer vi gjør til daglig, opplevelser og erfaringer i forhold til andre mennesker, dyr og ting. I yrkessammenheng gjelder det vår *know-how*, vite-hvordan-kunnskap, der vi lærer av de tusen situasjoner vi står i til daglig. Her handler det om hvordan vi løser problem, hvordan vi møter våre pasienter og brukere og hvordan vi samhandler i forhold til kollegaer og brukere.

Erfaringene vi gjør er personlige og individuelle, og kunnskapen vi får ut av alt det opplevde kan ikke generaliseres slik skolekunnskapen kan det. Den er bare der, nedfelt i kroppen som taus viten, intuitivt tilstede når den trenges. Denne kunnskapen kan hentes fram og gjøres til gjenstand for refleksjon (Benner 1995, Schön 1995, Seljelid 2002). Den er preget av vår barndom, oppvekst og den livsform vi er vokset opp med, samt av den kulturelle kapital den enkelte bærer med seg (Bourdieu 1991, Seljelid 1996).

Deltakerne i Finnmark er bærere av en særegen bagasje, med islett av både kvensk, samisk og norsk kultur, som er knyttet til historie, bo- og livsform i Finnmark.

Ja, så var det bærplukking om høsten og vi gledde oss til turene innover moltemyrene – min far hadde traktor og tilhengeren var alltid full av unger. Og vi plukka og fikk mye skryt for arbeidet vi gjorde. I det hele tatt fikk vi mye positiv oppmerksomhet som barn, det tenker æ på nå. Det var veldig lystbetont, vi var alltid mange barn som jobba sammen med de voksne, foreldre og andre slektninger. Æ syns æ har veldig mye å gi brukerne mine, æ har mye energi og positiv innstilling. Det tror æ æ har med mæ hjemmenifra. (Fra samtale med deltaker.)

I min barndom fantes det ikke veier der vi bodde. For å gå på skolen måtte vi bo på internat – i 6 år! Å være borte fra hjemmet så lenge, det var grusomt. Vi begynte om høsten og kom ikke hjem før isen hadde lagt seg på elva. Internatlivet har forma meg. Vi lærte at skulle vi overleve måtte vi tilpasse oss systemet – så æ trakk mæ liksom ut, æ var redd for konflikter. Det var to måter å overleve på, enten blei du sånn frampå, frekk og pågående eller du trakk dæ unna. Og siden har æ alltid vært sånn der litt unnvikandes. (Fra samtale med deltaker.)

Erfaringene fra barndom og oppvekst er en del av denne kulturelle bagasje eller kapital, som vi går ut og møter verden med. Den er ureflektert nedfelt i kroppen som praktisk viten og taes i bruk og er virksom under nye omstendigheter. For eksempel i jobbsammenheng senere i livet (Bourdieu 1991). Den reelle kompetansen, til forskjell fra formell kompetanse, er altså summen av den erfaring deltakerne i prosjektet har samlet opp i daglig samvær og virksomheter med sine pasienter, klienter og brukere *pluss* den kulturforståelse de er vokset opp med. Denne er uavhengig av profesjonsstatus, men relevant i den virksomhet den enkelte inngår i. Det er kunnskap som den enkelte har tilegnet seg uavhengig av hvor den enkelte er plassert i helsevesenets hierarki, uavhengig av om en er psykiatrisk sykepleier, sosionom, vernepleier, lege eller renholder. I gruppeobservasjonene og i samtaler med deltakerne i prosjektet viste det seg at denne kunnskapen var aktivt tilstede, men var vanskelig å uttrykke og begrepsfeste. Den personlige erfaringskunnskapen er ofte en taus kunnskap, der kunnskapsgrunnlaget består av opplevelser, minner og følelser som så å si finnes lagret i kroppen. Når det gjelder yrkeskompetanse har det å gjøre med tolkninger og bedømming, å dra paralleller, se forskjeller, avlese stemninger, gjøre situasjonsanalyser og ut fra dette foreta riktige handlinger. Den tause dimensjonen i menneskenes kunnskap er den plass hvor individuelle erfaringer og kroppens egen streven blandes med tradisjonens kunnskapsmønster og den samfunnsmessige hensikt (Johannesen & Rolf i Seljelid 1996). Det er en inneforstått personlig kunnskap som er særegen for bæreren. Den sitter i kroppen og i hendene, i håndgrepet og i øynene og er i høyeste grad levende. Den blir til i sansningen av den andre, ville Kari Martinsen⁹ ha sagt. Det er her

⁹ Norsk sykepleier og filosof. Forfatter av en rekke bøker som omhandler sykepleiepraksis og omsorgsfilosofi.

tale om en taus kompetanse, siden den refererer seg til forestillinger om virkeligheten, verdier og følelser, holdninger og ferdigheter i tillegg til det vi vanligvis omtaler som kunnskap (Lauvås/Handal 1990).

Den *kunst* en kompetent yrkesutøver viser i sitt arbeid hviler altså både på formell og reell kunnskap, både den gitte skolekunnskapen, bagasjen fra hjem og oppvekst og erfaringene i selve yrket. Når prosjektledelsen sier de vil utvikle den enkeltes realkompetanse er det noe uklart hvilke komponenter i denne kunnskapen de ønsker å vekke til live. Er det denne tause kunsten hos den enkelte, er det de enkeltes yrkest teori, den holdning og faglige forståelse den enkelte har om sitt arbeid, er det den enkeltes kulturelle bagasje, er det følelsene og sansene hos den enkelte, eller er det en kombinasjon av alt dette?

I de to prosjektplanene evalueringen her forholder seg til, var det ikke presisert hva som er relevant realkompetanse eller *barfotkompetanse* i denne sammenheng. Heller ikke hva slags kompetanse en mente deltakerne satt inne med som kunne være viktig kunnskap for det psykiske helsevern i Finnmark. Heller ikke om barfotpsykiatri er en egen form for psykiatri.

Men det har i forberedelsene til prosjektet hele tiden vært en overbevisning om at denne barfotkompetansen var særegen for landsdelen og for den enkelte deltaker. En kompetanse det var viktig å få mobilisert slik at den kunne komme brukerne mer til gode.

Det kan virke som det en har kalt barfotpsykiatri og som ikke er nærmere utdypet i planen, er tenkt inn i det en mener utgjør realkompetansen hos den enkelte deltaker. Tanken har vært at denne ville komme til uttrykk i veiledningsgruppene og gjennom øvelsene på samlingene og bli reflektert over der.

Prosjektplanen omhandler veiledningsgruppenes funksjon, og en tenkte seg at gruppene skulle fungere som støtteapparat for personale og som treningsarenaer for utvikling av realkompetansen hos den enkelte. En forventet at den personlige vekst og faglige utvikling som foregikk i gruppene gjennom veiledningsprosessen skulle føre til en generell kompetanseheving. Og en forventet å kunne samle denne kompetansen gjennom gruppenettverket.

Tverrfaglig kollegaveiledning og kommunikasjon var tema for øvelsene på samlingene. Undervisningen helt i starten av opplæringsprogrammet åpnet med forelesninger om erfaringskunnskap, kulturforståelse og tverrfaglig samarbeid som tema. Disse tema la til grunn et verdisyn som anker opplæringsprogrammet i det flerkulturelle Finnmark.

Evalueringsprosjektet forholder seg til dette syn og ser på erfaringer fra barndom og oppvekst, foran omtalt som den enkeltes kulturelle bagasje, som en vesentlig del av deltakernes realkompetanse. Erfaringer fra internatliv og fornukskningsprosess, erfaringer fra virksomheter i oppveksten, på vidda, ved kysten eller ved fjorden, erfaringer i forhold til språk og etnisk tilhørighet, erfaringer og forståelse av sykdom knyttet til en naturmedisinsk og sjamanistisk

tradisjon er komponenter i denne realkompetansen. Evalueringsprosjektet vil karakterisere dette som barfotkompetanse og noe som er integrert i den realkompetanse som utvikles i yrket over tid.

Vi slår ikke opp lavvoen hvor som helst. Og aldri over en sti. Vi må spørre om lov først.

–Hvem det er en spør?

De underjordiske tror æ. Eller når æ skal sove i et nytt hus. Æ glemte det da æ fløtta hit, å spørre om det var i orden at æ sov der. Men så tenkte æ at æ hadde brukt så lang tid med å fløtte inn at de hadde vel merka at æ hadde kommet.

Her er vi mye opptatt av ånde verden, også pasientene, og det syns æ er fint.

–Fint?

Ja, fordi her e det lov å snakke om de tingan uten å bli betraktet som rar. (Fra gruppesamtale med deltakere.)

Er det å kunne forhandle med ånde verden nyttig kunnskap? Kanskje, kanskje ikke, men å være bevisst og akseptere at det en del av folks hverdag er relevant kulturforståelse. Å ha innsikt i fenomener som *noaidestallan*,¹⁰ *neavrrit* og *guvhllar* og folks forestillinger om dette er kompetanse i denne sammenheng.

Prosjektet viser gjennom sine delmål at økt kulturforståelse er ett av målene for opplæringsprogrammet. Økt oppmerksomhet og åpenhet i møte med andre, et annet. Videre økt tydelighet i kommunikasjon, egenrefleksjon og selvinnsikt, økt evne til konfliktbearbeiding, økt erfaring i tverrfaglig samarbeid og økt ansvarliggjøring. En vei å gå for å nå disse målene er gjennom personlig vekst og selvutvikling, i følge prosjektet.

I psykiatrien og i psykisk helsevern er det jo sånn at vi selv er de viktigste redskapene. Og derfor blir personlig utvikling så sentral i prosjektet. Skal en bli bevisst sin egen erfaring,, må en gi folk muligheter til å oppdage og oppleve og få kjenne på hvordan de selv reagerer i situasjoner som de utsetter pasientene for. Den personlige tryggheten hos

¹⁰ *Noaidestallan- noaidekunst. I gammel samisk folketro var noaiden bindeleddet mellom ånde verden og menneskeverden. Sykdom, nød og ulykke kunne ramme folk som blir utsatt for noide stallan.*

Neavrrit er påført ondskap som kan være materielt påført, oftest med kirkegårdsand som ble drysset på klærene eller i nakken på folk.

Guvhllar er en helbreder og samisk folkedoktor som tar bort sykdom og andre plager. I dag har samer stort sett samme syn på sykdom, helse og helbredelse som storsamfunnet, men det finnes enda overleveringer fra gammel samisk folkemedisin den dag i dag (Hanem 1999 Triumf 2001).

den enkelte arbeidsutøver og det å bli kjent med egne grenser blir viktig å bli bevisst på. Det å vite når vi overskrider egne grenser og når vi trækker over andres grenser. Og dette med virkelighetsoppfatningen, altså hvem sin virkelighet er den virkelige virkelighet. (Fra samtale med underviser.)

Så dette er ikke en opplæring i psykiatri. Deltakerne skal ikke sitte på stolene og ta imot og bli matet av ekspertene. (Fra samtale med prosjektledelsen.)

Det er ingen opplæring i formell kompetanse. Her er det deltakerne som vet best. Det er de som skal fram i lyset. Det er de som skal oppdage og få bekreftelse på relevante ressurser hos seg selv som de kan bygge videre på slik at brukeren kan få et bedre tilbud til syvende og sist.

Så hvis vi klarer å løfte dette fram og vise for hverandre hva vi faktisk har, så tror jeg det blir en veldig kraft og en oppbakking for folk. Det vil virke som en anerkjennelse av det folk har med seg gjennom den erfaring de har fra mange år og som de aldri har fått noen uttelling for, verken lønnsmessig eller i form av ros. (Fra samtale med prosjektledelsen.)

Selvutvikling

Om å se og bli sett

Deltakerne skal fram i lyset for å bli sett. Ikke for å stå til rette, men for å få bekreftelse på at det de har å fare med uansett faglig nivå, yrkesposisjon eller kulturell tilhørighet er verdt å merke seg og å bry seg om. Tanken var at i et sosialt fellesskap vil en aksepterende væremåte styrke den enkeltes tro på seg selv. Tillit til seg selv er ikke noe en har eller er født med, det er en gave vi gir hverandre. Den utvikles i relasjonelle forhold der en gir hverandre positiv oppmerksomhet. Aksept og anerkjennelse i et arbeidsmiljø gjør en trygg og frigjør ressurser. En trygg person er åpen og motivert for å lære og å gi av den kunnskapen han bærer på. En trenger den andre for å få dette til.

Å se seg selv slik den andre ser en

I Sartres forstand er det å bli sett å bli bevisst på seg selv, som den andre for den andre. Det er mange måter å bli sett på. Sartre viser at slørene fjernes fra vår bevissthet, når en for eksempel blir sett i en uheldig situasjon. En skammer seg. Vi har alle opplevd å bli avslørt. Jeg skammer meg over meg selv slik jeg framtrer for den andre. Og jeg skammer meg over det jeg *er*. Jeg har ved skammen oppdaget en side ved min væren, sier Sartre (Sartre 1980). Når jeg opplever skam er det fordi den andre gjør meg bevisst på at slik han ser det er jeg et objekt avslørt i en skamfull situasjon. Jeg opplever meg selv slik den

andre ser meg som en som bryter seg inn i et fremmed hus. Jeg rødmer. Hadde ingen sett meg, og hadde jeg ikke blitt avslørt, ville jeg gjennomført handlingen uten å oppleve skam. Og da hadde jeg heller ikke blitt handlingen bevisst. Den andres blikk gjør meg bevisst meg selv. Den andres blikk avslører meg for meg selv.

Å bli til i den andres blikk

Sartre sier at vi forstår vår kropp som et objekt i og med den andres blikk. Og i følge Sartre er det kun gjennom den andre, som kan se meg som et objekt, at jeg får tilgang til det gitte, min egen faktisitet. Slik behøver jeg den andre for å gripe min væren i sin helhet (Emaus 1995:63).

Gjennom den andres blikk eller nærvær som subjekt oppdager jeg at jeg er sårbar, at jeg har en kropp, at jeg er et sted og at jeg blir sett. Den andres blikk blir formidlet fra meg selv til meg selv. Men slik kan den andres blikk også kontrollere min kropp, jeg mister min frihet, jeg mister min status som subjekt. Jeg blir et objekt.

Merleau-Ponty, filosof og samtidig med Sartre, hevder at mennesket primært eksisterer som den levende, sansende kroppen. At før vi kan reflektere og se oss selv som objekt, er vi kroppen og eksisterer som kroppslig subjekt i verden. Og til forskjell fra Sartre, mener Merleau-Ponty at den andres blikk ikke behøver være fremmedgjørende, slik det blir hos Sartre. Det skjer bare ”if both of us withdraw into an inhuman gaze, if each of us feels his actions not to be taken up and understood, but observed as if they were insects”(Merleau-Ponty 1962:321 i Emaus 1995). *Den andres blikk* blir for Merleau-Ponty heller min mulighet til å finne meg selv, at vi via den andre oppdager oss selv og blir oss selv (Emaus 1995:63–65).

Her kan vi slutte at jeg finner meg selv gjennom den andres anerkjennende blikk, og jeg opplever meg slik den andre opplever meg. Jeg gjør noe den andre bifaller. Jeg ser meg selv med den andres øyne som en det er verdt å anerkjenne. I den forstand blir jeg til i den andres blikk, ikke som et objekt, men som subjekt. Den gode vilje, intensjonen i prosjektets forstand, er at den enkelte skal fram i lyset og bli avslørt med det gode blikk. Det blikk som gjør at den enkelte barfoting ser seg selv med den andres aksepterende øye, og liker det hun ser.

I et jobbfellesskap er det de positive avsløringer som inngir trygghet hos personen. En trygghet som i neste omgang også kan tåle det negative blikk og det den andre ikke liker hos en. En trygg person våger å gå på oppdagelsesferd i seg selv og bli overrasket over det hun finner. Ting hun ikke visste av eller ting hun ikke våget å vite av. Tryggheten gir mulighet for vekst og endring av adferd og holdninger en ikke liker hos seg selv. En utrygg medarbeider går ikke på oppdagelsesferd hos seg selv i redsel for å avsløre ting hun helst ikke vil vite av. Kanskje har vedkommende hatt liten erfaring med det gode blikk og den andres anerkjennende øye. Når prosjektet ønsker å hente fram den enkeltes erfarings-

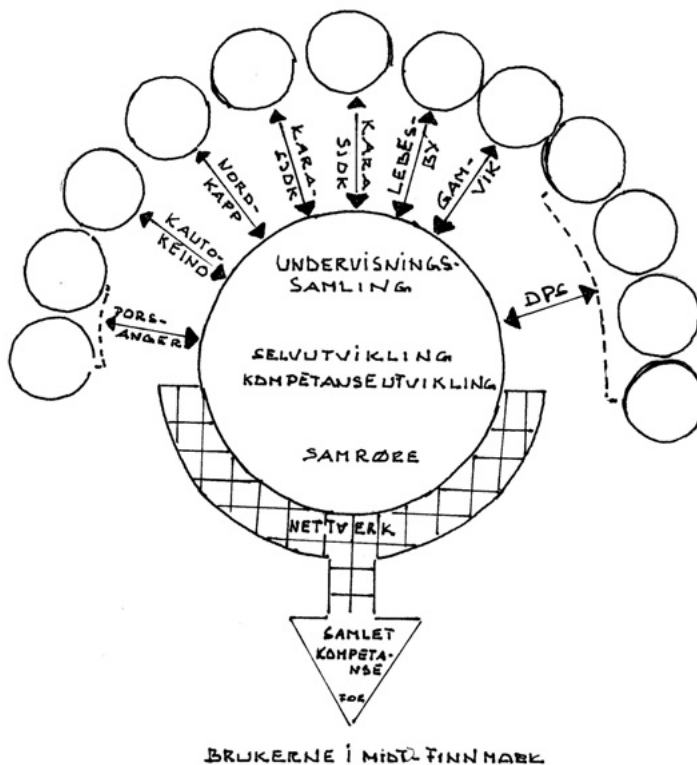
kunnskap, så kan dette bare skje i et fellesskap der en lærer å se med det gode blick. I denne sammenheng vil det gode blick innebære at en både kan se og høre, lytte og fortelle, kjenne og føle den andre. Med andre ord, å anerkjenne det den andre er og har å komme med, for eksempel den enkeltes barfotkompetanse.

Den gode vilje

Prosjektledelsens gode vilje kan sammenfattes i figuren under.

Tverrfaglig sammensatte grupper av helsepersonell fra hele regionen som arbeider innenfor psykisk helsevern kommer sammen til undervisning og veiledning. På undervisningssamlingene ønsker en å hente fram og synliggjøre den enkeltes kompetanse både for den enkelte selv og de andre. Her skapes det samrøre og folk blir kjent med hverandre. Det knyttes kontakter som til sammen danner et nettverk av kompetente fagfolk. Disse vender tilbake i sine lokale grupper og trener videre på det de har lært på undervisningssamlingene. Til sammen utgjør disse gruppene et kompetansenettverk i Midt-Finnmark som er i stadig utvikling. Den samlede kompetanse mener en skal komme den enkelte bruker av psykisk helsevern til gode.

Fig.3. Den gode vilje



Barfotpsykiatriprosjektet var, slik det er skissert, et utviklingsprosjekt med to viktige utviklingspotensialer; selvutvikling som er beskrevet over og kompetanseutvikling. Kompetanseutviklingen gjaldt både innlæring av ny kunnskap og en re-aktivering av den enkeltes realkunnskap. Strategien for denne utvikling var å bidra til økt bevissthet om den egne realkompetansen, barfotkompetansen, og i tillegg tilføre deltakerne ny kompetanse, et redskap for forandring som kan bedre kommunikasjonen med den andre, her medarbeider og pasient. I neste kapittel skal vi se hvordan prosjektledelsen tenkte at dette skulle foregå.

Kapittel 3 Farkosten

Kapitlet foran viser til noen tanker og gode intensjoner for reisen. Prosjektledelsen uttrykker der vilje til nytenkning og et brudd med tradisjonelt kunnskaps-syn. Navnet *Den gode vilje*, uttrykker både en intensjon og et håp, en intensjon om å satse på åpenhet og helhet i det psykiatriske helsevern i Midt-Finnmark, en intensjon om *pasienten først* og et håp om å dyktiggjøre den enkelte medarbeider til denne oppgaven. Underforstått er de to, pasienten og hjelperen, avhengige av hverandre, den ene for å kunne takle hverdagen og mestre det gjenstridige livet, den andre for å bli bedre i stand til å støtte pasienten i dette.

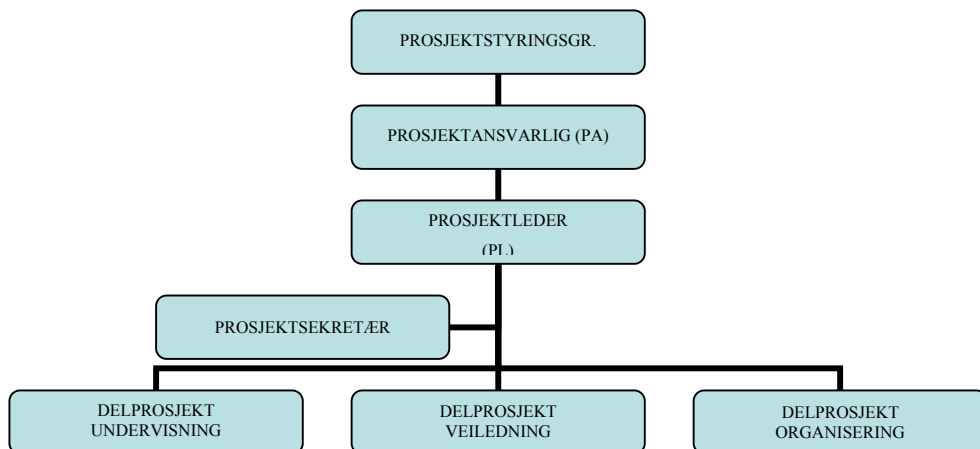
Prosjektledelsen mente at veien til et bedre psykisk helsevern for pasientene blant annet går gjennom å oppvurdere den enkelte medarbeiders reelle kompetanse og en ytterligere utvikling av denne. De ville prøve å gjenvinne og synliggjøre den realkompetanse og kunnskap de mente var tilstede hos den enkelte medarbeider, men som ikke har kommet godt nok fram og som ikke har kommet den til gode som trenger denne kunnskapen, nemlig brukeren av det psykiske helsevern. Så selv om brukeren er hovedmålet for prosjektet, var det den enkelte barfoting det ble satset på her og som kom først i prosjektets opplæringsplan.

Hva slags utseende hadde farkosten som medarbeiderne var passasjerer på i to år? Og hva drev båten fram? Med andre ord; hva var opplæringsplanens modell, dens pedagogiske ide, innhold og fremgangsmåter? Hvordan tenkte underviserne og veilederne i prosjektet at de relevante ressurser hos prosjektdel-takerne skulle hentes frem og videreføres og hvordan kunne den nye kunnska-pen tilegnes?

Opplæringsplanen

Planleggingen i forkant av reisen er nedfelt i Prosjektplanene (1998 og 2000) der mål og styring av prosjektet er gitt.

Fig. 4 Styring og organisering¹¹

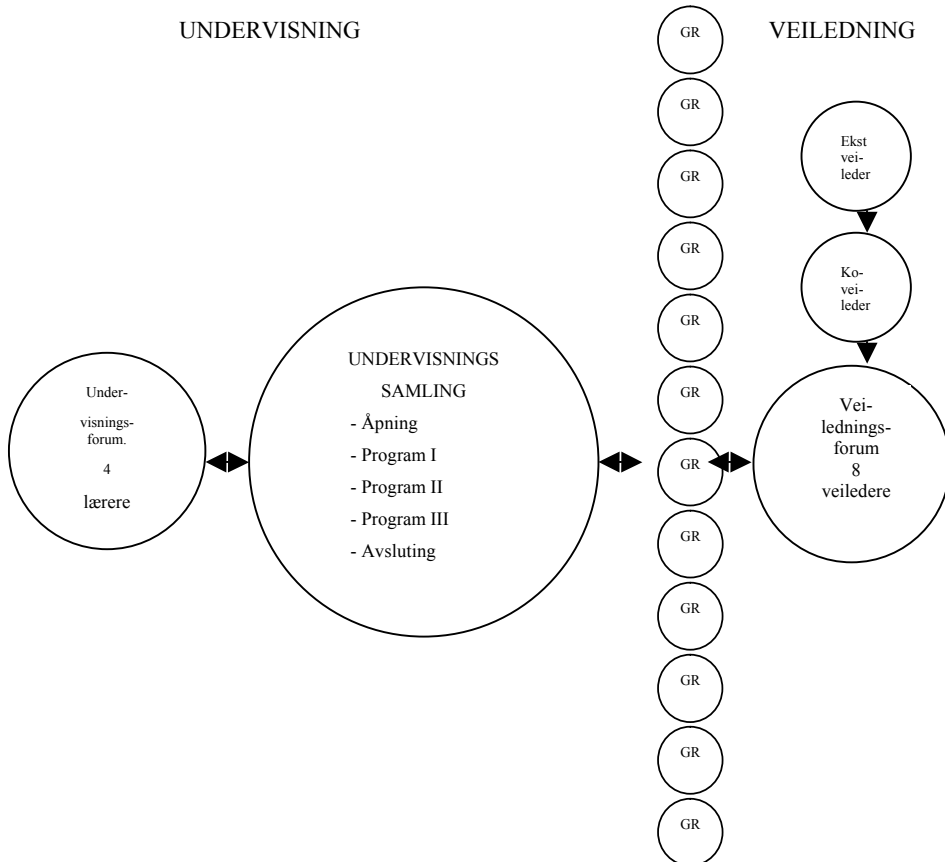


Det inngikk to delprosjekt i opplæringsplanen: Undervisning og veiledning i tverrfaglige grupper. Det tredje delprosjektet; organisering i kommunen, inngår ikke i evalueringsprosjektet.

Selve undervisningen ble lagt til Karalaks, et leirsted midt mellom Karasjok og Lakselv, der deltakerne ble samlet tre ganger à tre dager til et felles undervisnings- og øvelsesprogram. Hvert program ble gjentatt 4 ganger før alle deltakerne hadde gjennomført dette. To av samlingene, åpning og avslutning, ble lagt til henholdsvis Lakselv og Karasjok der det var plass til alle deltakerne samtidig. Undervisningen på Karalaks ble på ulike måter fulgt opp i de 12 lokale tverrfaglige veiledningsgruppene, 4 grupper knyttet til DPS i Lakselv og resten til de øvrige kommunene. Hver av gruppene ble ledet av en godkjent veileder. (se Prosjektrapport 26.02.01).

¹¹ Se også Prosjektplan februar 2000.

Fig. 5 Organisering av delprosjektene



Opplæringsplanens mål og rammer var lagt i forkant av selve utformingen av opplæringsplanen (Prosjektbeskrivelse februar1998). Planen ble utviklet av et lærerteam på fire, samtlige med lang undervisningserfaring fra Høgskolen i Tromsø. Disse utgjorde et undervisningsforum der undervisningsprogram og opplegg ble utformet. Programmet for hver undervisningsbolk ble utarbeidet i detalj mellom hver bolk. Veiledningen i gruppene ble ledet av godkjente veiledere. Disse fikk selv veiledning i et veilederforum som ble ledet av egen ko-veileder, som igjen hadde veiledning av en ekstern veileder.

Den pedagogiske ide

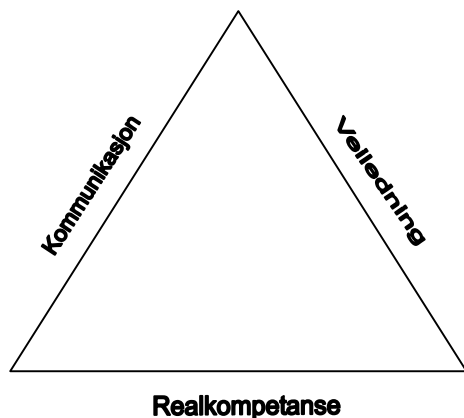
Planens grunnelementer

I sonderingene i forkant av prosjektet hadde prosjektleder gjort noen observasjoner og tanker som ble retningsgivende for den pedagogikk som ble lagt til grunn i opplæringsplanen.

Jeg både så og hørte at folk satt inne med en utrolig mengde med erfaringskunnskap. Men når jeg spurte dem om å begrunne hvorfor de gjorde slik og slik, så kunne de ikke svare meg. Da gikk de ofte i forsvar. De hadde så mye mer kunnskap enn de kunne gi uttrykk for. Folk her har heller aldri fått anerkjennelse for denne kunnskapen. De anerkjenner den heller ikke selv. De er liksom ikke bevisst at den finnes. Samtidig var det et høyt angstnivå i personalgruppen. Det var tydelig i forhold til utagerende pasienter. Det fantes ikke noe eller noen i systemet som ivaretok personalet i deres arbeidssituasjon. De gikk med mye ubearbeidet opplevelse som førte til dårlig kommunikasjon mellom personalet og mellom personalet og pasientene. Jeg så at her var der et potensiale, en mulighet for utvikling og endring. Vi ble opptatt av å lære folk å kommunisere på en måte som kunne gjøre dem tryggere på seg selv. Gi dem noen redskaper til hjelp i å mestre situasjoner ute i det praktiske felt. I forhold til pasientene, men også i forhold til hverandre. (Fra samtale med prosjektleder.)

Prosjektledelsen mente at erfaringskunnskapen var der, men ikke tilgjengelig nok. Den kom ikke til uttrykk. Det var ikke noe som en tok opp og snakket om. Dårlig eller liten kommunikasjon medarbeiderne i mellom pluss manglende veiledning for ubearbeidede opplevelser hadde skapte utrygghet og ensomhet, noe som igjen gikk ut over samarbeidet både mellom medarbeiderne og mellom pasienter og personale. *Erfaringskunnskap, veiledning og kommunikasjon ble derfor tre stikkord som hele tiden har vært sentrale i utformingen av planen. (Fra samtale med prosjektleder.)*

Fig. 6 Planens grunnelementer



Modellen danner en likesidig trekant der veiledning¹² og kommunikasjon danner sidene i trekanten. Erfaringskunnskapen, her barfotkompetansen, danner basislinjen. De støtter seg til hverandre og danner et solid grunnriss av farkosten.

Planens hensikt

Prosjektledelsen ønsket at den enkelte skulle oppleve en endring i egen jobbhverdag, bli trygg i jobben og trygg på seg selv, få anerkjennelse for det arbeid som ble gjort, og få veiledning i faglige dilemma og personlige opplevelser i jobben. Der var et ønske at den enkelte skulle bli synlig og tydelig både i forhold til seg selv, sine brukere, og sine medarbeidere inkludert ledelsen. *Vi ønsket å se pasienten med andre øyne, slik at det ikke ble snakk om dem og oss, men om et vi.* (Samtale med lærer.)

Lærerne ønsket å gå fra et diagnose-blikk til et med-menneske-blikk på pasienten. Fra en forståelse der diagnosen er styrende i tilnærmingen, til en relasjonell tilnærming og forståelse av pasienten. Til et *vi-blikk* der relasjonen til pasienten og kvaliteten av den er vel så viktig å fokusere på som ensidig fokus på pasientens sykdomstilstand og de behandlingsprosedyrer som er knyttet til dem. I *vi-blikket* ligger også tanken om at de som jobber i forhold til pasienten er felles med pasienten og hverandre om å løse pasientens problem. Øvelse i *vi-blikk* mente undervisningsgruppen skulle foregå i tverrfaglige grupper på undervisningssamlingene, og videreføres i de tverrfaglige veiled-

¹² *Veiledning i denne sammenheng er veiledning i grupper, blant kollegaer fra ulike fag og sektorer. Individuell veiledning kan inngå i denne formen, men mer som rollespill for å anskuliggjøre et problem, noe som denne observatøren ikke observerte.*

ningsgruppene ute i kommunen. Her ville kollegaveiledning¹³ være den sentrale arbeidsform.

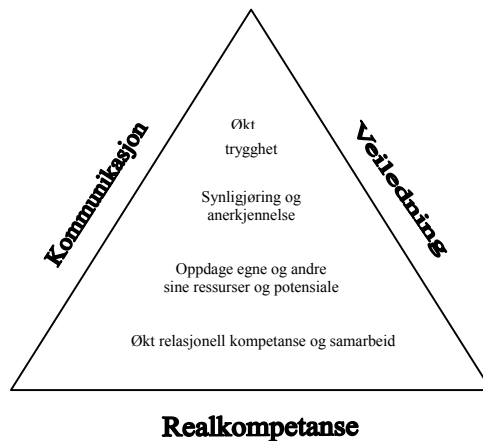
For å øve på anerkjennelse og blick for den andre mente en at en først måtte øve opp å få blick på seg selv, oppdage sin egen styrke og sine egne potensialer. Dette skulle læres gjennom mini-forelesninger med påfølgende øvelser i det forelesningene tok opp. Gjennom øvelsene ønsket lærergruppen at deltakerne skulle få større selvinnsikt og lære å oppnå noe av den trygghet, anerkjennelse og synlighet de mente var nødvendig for at samarbeidet og kommunikasjonen innad og i forhold til brukerne skulle bli bedre. Dette for at endringen fra et diagnoseperspektiv til et brukerperspektiv skulle gjøres mulig.

I åpningsforelesningene var erfaringskunnskap, kulturforståelse og tverrfaglighet tema. Prosjektledelsens verdivalg lå nedfelt her, og brukerperspektivet var gjennomgående. Undervisningsprogrammenes overskrifter var henholdsvis : *Meg selv som redskap*, *Veiledning kollegaer imellom* og *Jeg selv og mine samarbeidspartnere*. Overskriftene uttrykker at det er deltakerne selv og relasjonen til medarbeidere som er fokus for opplæringen. Ikke brukeren, selv om brukeren hele tiden var indirekte til stede i de mange eksempler og fortellinger deltakerne la fram. Det hele ble avsluttet med en evalueringskonferanse (Prosjektplan februar 2000).

Lærerteamet mente at tverrfagligheten ville bidra til større kreativitet, et videre perspektiv, og en ny giv i det faglige samarbeidet i forhold til brukeren. De mente at det å arbeide på tvers faglig kunne gi faglig inspirasjon og motivasjon i arbeidet.

¹³ En modell utviklet av Lauvås, Lycke & Handal (1991).

Fig. 7 Planens hensikt



Planens didaktiske verktøy

Undervisningsgruppen diskuterte hva slags didaktisk verktøy de kunne nyttiggjøre seg som ivaretok både grunnelement og hensikt. Alle hadde litt ulike pedagogiske ståsted, men alle hadde erfaring med veiledning av studenter og med undervisning i kommunikasjon. Og alle hadde gjennomgått undervisning i TMK¹⁴.

TMK er en tilnæringsmåte innenfor blant annet veiledning som tilbyr et konsentrat av mønstre i kommunikasjon og forandringsarbeid. Disse mønstrene er blant annet hentet fra Grinder og Bandlers studier (1979, 1981, 1982). TMK er opptatt av forandringens form, ikke innholdet i det som skal forandres, slik som i psykoterapi. Tilnæringsmåten bygger på hvordan psykologene Virginia Satir, Milton Erikson og Fritz Pearls¹⁵ har arbeidet med kommunikasjon og forandringsarbeid innenfor familierapi og gestalterapi (Konsmo 2000).

¹⁴ TMK – Tverrfaglig Meta- Kompetanse er en utdanning i kommunikasjon og forandringsarbeid som bygger på systemteori, teorier innenfor kommunikasjon og nevrofysiologisk forskning. Blant annet NLP – nevrolingvistisk programmering. Det er et praktisk treningsprogram utviklet av Jorunn Sjøbakken og Truls Fleiner, henholdsvis psykiatrisk sykepleier og pedagog. Veiledning i TMK perspektiv går ut på å sortere og analysere problem eller situasjoner som hindrer eller bremser den enkelte i å bruke hjernen og sine ressurser på en hensiktsmessig måte. Forandringsarbeidet går ut på å finne løsninger heller enn forklaringer på problem.

¹⁵ Virginia Satir, arbeider med familierapi, Fritz Perls er kjent som gestalterapeut og Milton Erickson for sitt virke som hypnosebehandler.

Forandringsarbeidet foregår i TMK på tre nivå, svarende til progresjonen i utviklingen av kommunikasjonskompetansen, ved hjelp av øvelser (mønstre/formater) som er tilpasset disse nivå. Nivåene gjelder endring av adferd, å kunne skille på adferd og det som er intensjonen for adferden eller handlingen, og å bli bevisst den antakelse, tro eller verdi som ligger til grunn for våre handlinger og adferd.

Det didaktiske verktøy ble dels hentet fra TMK og dels fra konfluent pedagogikk¹⁶ som begge kan sies å være alternative retninger i pedagogikken som bevisst aktiverer de auditive, visuelle og kinestetiske sanser i læringsprosessen. I veiledningen innenfor disse retningene gjelder det å bli kjent med sin egen adferd, intensjoner og forforståelse i samhandling med andre. Det går ut på å bli bedre kjent med seg selv og utvikle sine ressurser for derigjennom, i vår sammenheng, å bli en bedre hjelper for andre. I opplæringsplanen fokuserer didaktikken på den enkeltes egenutvikling og på den enkeltes samarbeid med den andre, både brukere og medarbeidere.

Pasientperspektivet ville en ivareta gjennom å trekke pasienten indirekte inn i dialogen i etterkant av undervisning og øvelser. I veiledningsgruppene mente en at deltakerne skulle bidra med egne eksempler fra jobben. Der kunne de presentere hendelser og egenopplevelser som illustrerte både god og dårlig samhandling med pasienter. Grunnlaget for veiledningen i hjemmegruppene skulle være faglige og relasjonelle problem i forhold til pasienter, i forhold til jobben, eventuelt også personlige problem i forhold til jobben som kunne dukke opp underveis.

Populært kan en si at den modell undervisningsteamet utformet skulle ivareta hele personen, med både kropp og sanser, hjerte og hjerne. Kroppsperspektivet fikk en sentral plass gjennom de ulike sansebaserte øvelsene. Grunnen til dette kan forstås ut fra prosjektledelsens følgende utsagn:

Psykiatrien er jo omtrent fri for kropp. Oppmerksomheta har vært retta mot diagnoser i stedet for personer og personer i relasjoner. Det meste av terapien har vært samtaleterapi ut fra en diagnostisk kultur. Vi mente at psykiatrien skulle være referanserammen i opplegget, men bestemte oss for at vi ikke skulle undervise noe om diagnoser. Vi skulle ikke ha en time i sykdomslære, om psykoser eller depresjoner. Vi ville forsøke å alminneliggjøre dette med psykiske lidelser og heller styrke den enkelte til å se seg selv i relasjonen med den andre. Særlig ville vi bruke noen av de grunnsorteringer som inngår i TMK og som vi mener passer godt innenfor psykiatrien. (Fra samtale med lærer.)

¹⁶ En pedagogikk som legger vekt på å ta i bruk hele sanseapparatet i tillegg til de kognitive anlegg og få disse til å flyte sammen (konfluere).

Grunnsorteringer

For noen av disse grunnsorteringer gjelder det å skille mellom jeg og du, mellom det indre og det ytre og mellom fortid, nåtid og fremtid.

Jeg – du.

Vi har en tendens til å blande sammen hva vi selv har behov for, mener eller føler med det andre mennesker har behov for, mener eller føler. Vi tillegger andre våre egne behov, tanker eller meninger. Å bruke man og vi istedenfor jeg er uttrykk for mangel på dette skille mellom meg selv og den andre. Blanding av sak og person, sansning og tolkning er varianter av dette.

Indre – ytre.

Poenget her er å skille mellom det som skjer i den ytre verden og det som er min subjektive opplevelse av verden. I TMK terminologien snakker en om å være på indre eller ytre bane sansemessig. Her blander en ofte sammen og kan bli privat der dette er u hensiktsmessig.

Fortid, nåtid og fremtid.

Opplevelser blir lagret nær hverandre i hjernen ut fra likhet i sansenyanser (submodaliteter) og ikke ut fra logikk. Det vil si at vi assosierer ubevisst til lignende situasjoner vi tidligere har vært i, ut fra at vi gjenkjenner sansenyanser i hva vi ser, hører og kjenner i den situasjonen vi er i nå. Manglende sortering her gjør at tidligere opplevelser og erfaringer får virke forstyrrende inn på aktuelle problem (Konsmo 1994).

I psykiatrien kjenner vi dette igjen hos pasienter som blander opplevelsene, de klarer ikke å skille på det som skjedde i går, for 20 år siden og det som skjer i dag og det som skal skje i morgen. Dårlig sortering her gjør det vanskelig å orientere seg i verden.

Grensene mellom det som er i fortid, nåtid og fremtid blir flytende og blandes i hverandre. En går tilbake i minne uten å være klar over at det er det en gjør. Også sitter en fast der, i fortiden. Grunnsorteringene i TMK passer som overordna knagger for folk som skal arbeide i psykiatrien. Både for å forstå pasientene og for å forstå seg selv i samhandling med dem. (Fra samtale med lærer.)

Kinestetiske og kreative øvelser

Undervisningsgruppen tok i bruk bevegelse, maleøvelse og musikk som pedagogisk virkemiddel i undervisningen.

Musikk ble brukt til konsentrasjons- og avslappingsøvelser, men også som introduksjon til enkelte undervisningstema der musikkvalget ofte var metafor på

tema. I så måte ble den auditive sansen aktivert på en annen og ny måte enn bare å lytte til ordene fra den som foreleser.

Bevegelsesøvelser

De kinestetiske øvelsene fikk en stor plass i planen. Disse var faste innlegg på alle samlingene, og i flere av veiledningsgruppene ble de brukt regelmessig.

Vi er jo først og fremst kropp alle sammen. Og mange pasienter i psykiatrien sliter med kroppene sine. Så dette å finne en måte som kunne gjøre det enklere for personale å jobbe med kroppens uttrykk og hjelp til å løse opp i fastlåste mønstre var viktig, syns vi.

Kroppen forteller jo mye mer enn ordene. Ordene flykter mange ganger. Så kroppsperspektivet og det der med det kinestetiske arbeidet var vesentlig for oss å få inn i undervisningen. (Fra samtale med lærer.)

Bevegelser i kroppen foregår i mønstre, i rotasjon og diagonaler, spenning og avspenning. Rotasjonsbevegelsene befordrer sortering, og diagonale mønstre befordrer integrering av sanseinntrykkene. (Hentet fra Fleiner og Sjøbakkens TMK treningsprogram.)

Så vi la bevegelsesøvelsene inn i programmet der vi mente deltakerne trengte å få sortert i inntrykk og følelser og det som skjedde med dem. Når vi mente det var en hjelp å få sortert inntrykkene, la vi inn en rotasjonsøvelse og vi la inn en diagonaløvelse der det var viktig å samle inntrykkene. Og noen ganger la vi inn en avslappingsøvelse med musikk rett å slett for å få hvilt ut i et tettpakket program. Dette brakte den enkelte på indre bane og i kontakt med seg selv. (Fra samtale med lærer.)

Maleøvelser

Maleøvelsen inngår ikke i TMK øvelsene. Men som bevegelse, kan også det å male og forme være en måte å komme i kontakt med seg selv på. Det er en annen form for refleksjon enn bruk av ord, et annet språk bare. Det er særlig den visuelle sans som aktiveres, men maleprosessen setter også i gang de andre sansene våre. Snakker en med kunstnere som maler kan de fortelle at de hører lyder, hele konserter mens de arbeider. Andre får skjerpet luktesansen og kjenner dufter av ting som ikke finnes i rommet der de er, eller de oppdager at dufter som vanligvis finnes rundt dem blir skarpere. Noen kan få fornemmelser av bølgebevegelser. Og vi har vel alle opplevd hvordan farger setter følelser i gang. At lyse farger gjør oss glade og at mørke farger kan gjøre oss nedstemt eller tvert om, avhengig av hva det er vi assosierer med det lyse, dunkle eller mørke, det røde, grønne eller gule og så videre.

Gjennom øvelsene kan vi visualisere *glemte* sanseinntrykk og hente fram opplevelser som knytter seg til disse og synliggjøre dem gjennom malespråket. Både gode og dårlige erfaringer kan bringes til overflaten, og gamle fortrenge

inntrykk kan bringes lenger fram i bevisstheten. Særlig gjelder dette der en ikke har et profesjonelt forhold til kunsten. I psykiatrien er dette et nyttig redskap når pasienter har vanskelig for å sette ord på problem de sliter med.

I undervisningen var det et nyttig redskap for eksempel for å hente fram skjulte ressurser eller kunnskaper hos deltakerne. Tegningen forteller noe om deltakerne selv. Og med grunnlag i erfaringen som tegningen uttrykker, kan deltakeren begrepsfeste det uuttalte. Ikke som et speil av det erfarte, men som noe som blir til i malingen av det tidligere erfarte. Det tause aspektet i det erfarte blir først uttrykt gjennom en ikke-verbal uttrykksform, tegningen, for så å utsettes for begrepsfesting så langt det er mulig for den fortellende tegner (Tveiten 1998).

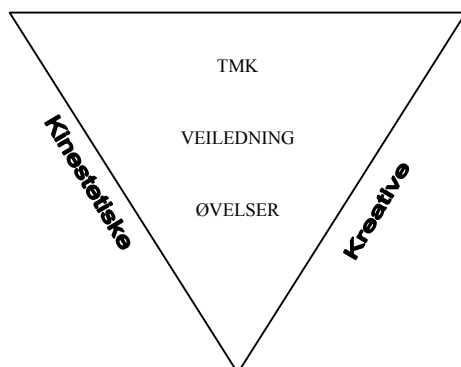
I denne sammenheng ble tegningen brukt som utgangspunkt for samtale og refleksjon i etterkant av øvelsen og som grunnlag for veiledning i gruppene.

-æ hadde lyst å prøve ut kossen det ville være å forberede sæ til veiledningen gjennom å male og tegne først. La opplevelsen liksom gå gjennom den kreative hjernehalvdelen før vi begynte å sette ord på det. Æ har jobba med pasienter uten språk, særlig en som bare hadde lyda igjen. Det var et langt prosjek. Vi begynte med at hun fikk uttrykke ting på papiret med fargeblyanter, rett og slett for å se om ho yttrykte noen ting gjennom den visuelle sansekanalen. Og så gjorde ho det. Ho tegna huset hjemme, foreldra og omgivelsene og etter hvert episoder som hun husket og så begynte ho å sette ord på det – ho fekk språket tilbake!
(Fra samtale med lærer.)

Dette hadde inspirert denne læreren til å prøve ut de kreative maleøvelsene i nye sammenhenger. I undervisningsopplegget i prosjektet brukte hun det som del av det endringsarbeid som foregikk der for å få deltakerne til å sortere i hendelser fra fortiden, eller i fastlåste mønstre i nåtiden som eventuelt hindret dem i å fungere hensiktsmessig i arbeidet. For eksempel det å gå på oppdagelsesferd i seg selv gjennom malingen – for kanskje å endre på en fastlåst tilstand. Dette kan bidra til å få øye på det som hindrer en i å nå sine mål og se hva som er ens styrke, for eksempel i arbeidet sitt. Og tilsvarende bli klar over at dette også gjelder for andre, for eksempel brukerne.

TMK-språket ble det felles språk som undervisningsgruppen og til dels veilederne nyttiggjorde seg i undervisningen. TMK-redskapen, inkludert de kinestetiske og kreative øvelsene, mini-forelesninger, dialogen og veiledningen på samlingene og ute i veiledningsgruppene, var det didaktiske verktøy i den forventede endringsprosess. En endring fra usikkerhet til mer trygghet, fra taus til mer artikulert kunnskap, fra lukket til mer åpen kommunikasjon, fra faglig ensomhet til faglig flersomhet og fra heller lite eller til dels svakt samarbeid med medarbeidere og brukere til det bedre.

Fig. 8 Planens didaktiske verktøy



I veiledningsgruppene mente en det var mulig å *oversette* det barfotingene lærte gjennom øvelsene til situasjoner de erfarte underveis i jobbsammenheng og som de tok opp i veiledningsgrunnlagene. Det didaktiske verktøy ble motoren i fartøyet. Den som skulle gi energi og drivkraft til *Den gode vilje*.

Kapittel 4 De reisende og deres bagasje

Om vi fortsetter metaforen med prosjektet som en reise, der farkosten, *Den gode vilje* er beskrevet foran, skal vi nå høre på de reisende, deltakerne først og fremst, og veilederne. Hva bærer de med seg i bagasjen, med andre ord, hvilke forutsetninger og førforståelse møter de med, og hvilke forventninger har de til reisen?

Deltakernes fortelling

I samtalen med deltakerne startet vi med å snakke om barndom og oppvekst. Jeg ba dem fortelle litt om hva som stod fram i minnet som betydningsfullt for dem, og om hvilke oppgaver og plikter de har hatt i oppveksten. Samtlige sitater i dette kapittel er fra samtale med deltakere i prosjektet.

Av erfaring vet jeg at dette er en grei måte å komme i gang med en samtale på. Men det viktigste var å prøve å hente fram fra den enkeltes bakgrunn noe som kunne fortelle meg om ballasten fra barndom og skolegang hadde hatt noen betydning for valg av arbeid, og om erfaringer herifra hadde hatt betydning for den kontakt og det forhold de sto i til sine pasienter i dag. Denne dobbelte hensikt gjorde jeg klart for dem i forkant av samtalen samtidig som jeg ba dem bare fortelle det de selv hadde lyst å fortelle som de mente jeg kunne ha nytte av å vite om dem. På denne måten mente jeg å få tilgang til noe av den realkompetansen den enkelte bar med seg.

Selv om tiden vi hadde til rådighet var knapp, og deres fortellinger ble begrenset av den grunn, tok de meg sjenerøst med inn i sin verden fra den gang. Selv sa de at å gå tilbake i tid vekket mye til live som de hadde glemte, men som i samtalen fikk mening igjen. For noen fikk minnene en helt ny betydning. Også såre ting kom opp. Da tok vi oss litt ekstra tid.

Når vi forteller fra våre liv til en relativt fremmed person, som meg i denne sammenheng, er det helst de gode og lyse opplevelser og minner vi formidler. Det er slik at vi gjennom fortellingen om oss selv ikke viser hvem vi er, men den vi helst vil være. Og det er ikke å jukse med sannheten. Det er å holde fram hva vi mener er viktig i våre liv.

Tilhørighet

Tilhørigheten til Finnmark, sted og natur, er framtreddende i fortellingene. Også for dem som kom til Finnmark i voksen alder, så omtaler de småstedet og folkene der, men særlig naturen som en viktig grunn til at de er blitt boende i landsdelen. Det å vokse opp i et fiskevær, det å få være med far på fiske. Sitte på båtripa og se en flokk småkval følge foran båten og fantasere og drømme seg inn i småkvalens lek gjør mye med et ungt sinn.

Æ fekk så lyst å dans sammen med dem, dem hadde det så artig.

Alle har vi vårt jordbærsted eller vår skjærgårdsø. Et yndet sted vi oppsøker i tankene når vi minnes barndommen. Til et slikt sted hvor kilden til oss ligger gjemt knytter det seg både lykke og nostalgi. ”Her lever Blomster for ingens Øine” og ”Mit Hjærte blir som en Fabelhave”, skriver Hamsun. For noen er altså stedet langt til havs utenfor nordspissen av Europa. For andre andre steder. For de fleste av barfotingene er det et eller annet sted i Finnmark.

Det var en god del lek også. Men det var ikke den her organiserte formen. Vi måtte finne på alt sjøl. Å sparke boks, klinke kuler, leke gjømt, springe i fjellan. Altså var det opp til oss sjøl å finne på. Og vi var masse barn den tiden.

Hjemme så sang vi veldig mye og dansa. Pappa er 80 og mamma 70 i dag og de danser fortsatt. Mannen min og æ er veldig glad i å danse swing og pasientene er jo også det.

Leken er uorganisert. De må finne på ting selv. Fantasien og de skapende krefter får utfolde seg. Lek og sang og dans henger sammen, og fri utfoldelse av dette slipper kreativiteten til. Denne kreativiteten tar skolen senere i stor grad knekken på ved å insistere på orden og struktur og gitt kunnskap (Bergstøm 1995). Dett er også noe Rita og Tom Tiller beskriver i sin bok, ”Den andre dagen, det nye læringsrommet” (Tiller og Tiller 2002).

Vil deltakerne i barfotprosjektet kunne gå tilbake til sin Fabelhave og hente inspirasjon og fantasi til det daglige arbeidet herifra? Kan prosjektet være et hjelpemiddel her til å gjenvinne kroppen? Til å ta dansen og sangen og kanskje joiken tilbake?

Oppgaver og plikter

Etter hvert får de oppgaver og plikter med til dels mye ansvar:

Det var egentlig et ganske barskt miljø på mange måter. Det var en god del plikter. Vi var 13 søsken og æ deltok i alt husarbeidet. Særlig koppvask og så måtte æ passe småsøsken.

Mamma blei aleine med 5 barn så alle hadde hver sine oppgaver hjemme. Når det var husvask måtte alle trå til. Vi hadde hver vår oppvaskedag, også guttan, dem slapp ikke unna selv om det var mye bråk med dem.

Foreldrene mine trengte meg. Vi hadde gårdsbruk. Æ hogg ved og sanket mose til kjørereinan våres. Om høsten hjalp æ far med å fiske.

Det eneste æ husker av plikter vi måtte gjøre, det var å være ute på jordan sammen og hjelpe til med slått. Ja, og så var vi med i fjøset når kalvan og lamman kom. Det var en fin barndom.

Vi ungan hadde ansvar for å melke kuan med melkemaskin og det her med å vaske melkespannan grundig. Det var naturlig for oss å hjelpe til. Det var forventet at vi skulle stille opp. Vi hadde ikke vondt av det. Det har vært veldig fint å ha med seg, den tryggheten det var å vokse opp på en gård.

De fleste av de deltakerne jeg samtalte med hadde vokst opp på gård eller i nærheten av gårdsbruk der stell og samvær med dyr var en del av det som formet deres liv.

Det er en rural livsform de i hovedsak beskriver. Livsformen er karakterisert ved sin udifferensierte virksomhet, noe som går igjen i landbruk, fiskeri og håndverk. Den er basert på at arbeid og liv er ett. Virksomheten åpner for nære relasjoner mellom familie, slekt og naboer og en sammensmelting av materielle, ideologiske og følelsesmessige forhold. Den enkelte og familien inngår som en del av et større nettverk som utgjør hele stedet eller deler av et større sted. Ungene inngår som deltakere i de kollektive virksomhetene. De voksne fører dem inn i arbeidet og forholder seg til dem som gagns folk og de blir tilkjent en voksen status i ung alder (Højrup 1983 i Seljelid 1996).

Dette gjelder særlig de deltakerne som har vokst opp på femti- og sekstitallet, mens de yngre forteller om en litt annen livsform der arbeid og fritid var to atskilte verdener, og hvor det var fritiden og aktivitetene der som ga mening.

Virksomhet i voksen alder

Den virksomhet og de forpliktelsene som deltakerne har vokst opp med og som de fleste omtaler som noe de har hatt glede og nytte av, har lagret seg i kroppen som praktisk viten.

Sanseinntrykkene fra sjø og hav, myr og vidde, fra nærvær med dyr og småsøsken og fra lek med jevnaldrene, sitter i kroppen. Følelsene og stemningene herifra lagres i den indre verden som en emosjonell viten. Både den praktiske viten og den emosjonelle viten mobiliseres i voksen alder i møte med det voksne livet. I arbeid og i forhold til andre mennesker, både kollegaer og pasienter.

Det å stelle dyr det var liksom det beste æ visste. Det var hobbyen min før æ begynte på skolen. Æ gikk fra gård til gård når det var fjøstid. Det var yndlingsjobben min. Og æ snakka veldig mye når æ var inni fjøsan. Æ snakka med dyran. Dem har jo ikke språk så du må snakke for dem, snakke sjøl, du både spør og svarer sjøl. Dem kan jo ikke svare med språk, men de svarer likevel. Du ser det på dem om du har svart riktig

eller galt, du ser det på dem når de blir urolige eller trygge og avslappa. Det er jo den samme omsorgen som når æ er sammen med brukerne mine som ikke har språk. Da må du snakke selv, spørre og svare selv. Men de gir jo en masse tegn. Dem smiler og ler. Du ser det på ansiktet og kroppen kossen dem har de. Når dem har dårlige dager så trekker dem seg bort fra oss, vil ikke ut og du kjenner dem så godt at du ser på forhånd de små signalan når det er like før dem blir sint eller glad eller vil trekke seg ut.

Her er både praktisk og emosjonell viten mobilisert. Og denne realkunnskapen er dannet i svært ung alder. Hennes brukere har ikke verbalt språk, men hennes positive forhold til dyr og sansningen herifra er en ressurs og kompetanse hun henter viten fra i det daglige arbeidet med brukere som av mange oppfattes som særdeles krevende nettopp fordi de ikke kan uttrykke seg verbalt. Men hun leser brukernes kroppsspråk slik hun som barn brukte å lese dyrenes språk. Hun har en sensitivitet og beredskap for kroppens uttrykk som ikke er mulig å tilegne seg i skolen eller på noe kurs i kommunikasjon. Vil barfotprosjektet kunne bygge videre på en slik realkompetanse?

Æ var enebarn og trur æ blei veldig selvstendig av den grunn. Hadde mye frihet, men også plikter som æ likte å holde på med. Huslige oppgaver mest. Men æ ble mobba på skolen, æ var skoleflink. Æ var best i alle fag. Det var avvik nok til å bli mobba. Men akkurat det har æ lært mye av. Æ kjenner meg veldig mye igjen når æ i dag har samtaler med pasienter som har opplevd forskjellige overgrep, mobbing og trakassering. Æ forstår dem. Æ kan sette meg inn i deres situasjon. Æ forstår dem litt bedre, selv om æ ikke forstår alt.

Denne deltakeren kjenner seg igjen i pasientenes situasjon. Hun har snudd den negative opplevelsen til noe positivt idet hun bruker sin mobbeerfaring konstruktivt. Hun henter forstand fra de negative erfaringene. Hun har lært å sette ord på erfaringene gjennom utdanningen sin. I dag er det en del av hennes kompetanse som terapeut. En dyrekjøpt erfaring. En erfaring som kan være vanskelig å rippe opp i gang på gang. En erfaring hun kunne trenge veiledning på.

Skolegang

De reisende har ulik skolebakgrunn. Noen har *ulikere* enn andre. Jeg tenker på det skammens kapittel i norsk skolehistorie som knytter seg til fornorskninginstruksen fra 1898. Den ble avskaffet i navnet i 1959, men i gavnet varte den til langt inn på 60-tallet. I over hundre år arbeidet norske myndigheter for at samer og kvener skulle bli så norske som mulig. I etterkrigstiden bygget en denne politikken på velferdsstatens ideal om likhet. Det skulle ikke være forskjell på folk, rik eller fattig, same eller nordmann. Og skolevesenet var en viktig arena for denne likhetsprosess som utelukkende gikk på at det var nordmenn som var likest. Skolene skulle undervise på norsk. Etter norsk læreplan. Barn gikk

gjennom skolen uten å lære sitt eget språk og uten å lære noe som helst om egen kultur eller tilhørighet. Først i 1967 startet en prøveordning med samisk språk som første språk.

Fornorskningsprosessens konsekvenser er vi etter hvert blitt godt kjent med. Å bli frarøvet troen på sin kulturelle arv, har skapt identitetsforvirring og fornektning av det egne. Hatet har vendt seg mot egen opprinnelse, og utslag av dette ser vi i konflikter innad i det samiske og kvenske samfunn. Folk står ofte mot hverandre i synet på den fornorsknings- og assimileringssprosess som har foregått (Bjørklund 2000).

Det skal ikke så mye fantasi til for å forstå hvorfor skolen var noe en helst ville glemme, og det norske ble symbol for tvang og overmakt. Enten så sloss man, eller så ga en opp og innordnet seg. Først etter Alta-kampen ble det etter hvert slutt på de uverdige skoleforhold.

Selve barndommen husker jeg som en lek. Jeg kaller den de syv somre. Og så begynte jeg på skolen og det kaller jeg for de syv vintre. Vi ble plassert på internat. Der var alle vi her såkalte sjøsamiske barna internert og måtte snakke norsk. Det var forbudt både å snakke samisk og finsk. Også lukta vi tran¹⁷. Så det var forskjell på lukta til internatongan og hjemmeboende barn. Og så oppførte vi oss som ulveunga i matsituasjonen. Det var ikke så mye mat, så vi sloss om den.

Og hadde vi gjort noe galt så tok den som hadde vakt og låste oss inn på et rom kor det spøkte. Han lempa oss inn på en madrass og slo av lyset og der var vi hele natten.

Vi fikk ikke lov å dra hjem om lørdagen før vi hadde spist havregrøt til middag, havregrøt hver lørdag. Og så gikk vi på fotan hjem, over 10 km. Gjennom skog, søkkmyrer og elver og så var det den samme turen tilbake søndags ettermiddag.

Ja og så husker jeg at vi ikke fikk lov å snakke samisk. Vi måtte lære alt på norsk. Og de lærerne som kunne samisk dem fikk ikke lov til å snakke samisk. Syns det var forferdelig. I dag så snakker jeg samisk, men har ikke lært å skrive eller lese det. No har jeg lært litt av ongan mine for de hadde samisk i skolen.

Som fløttsamebarn gikk vi på skole i vinterhalvåret – 11 uker. De første fem åran hadde vi lærerinne sørfra og hun kunne ikke kommunisere med oss, vi snakket forskjellig språk. Så alt foregikk på norsk. De første fem årene forstod jeg ingenting av det som ble undervist. Men så kom

¹⁷Tran var en viktig del av det å bli norsk. "En sunn sjel i et sunt legeme" het det. På internatene ble barna presentert for viktige norske velferdsidealene når det gjaldt kosthold, helse og atferd. Verdier som de norske myndighetene tydeligvis mente ikke fantes i det samiske samfunn (Bjørklund m.fl. 2000).

det endelig to lærere som snakket samisk, selv om det ikke var lov. Og på de neste to årene lærte jeg såpass at jeg kunne gjøre meg forstått. Men sånn grammatikalsk riktig ble det aldri. I dag kan jeg skrive litt rapporter og slikt, men må oversette fra samisk til norsk om teksten blir for komplisert.

I helse- og sosialvesenet og her i det psykiske helsevern, krever mye av dokumentasjonen skriftlig språkføring, i motsetning til det som har vært tradisjonen i de kjernesamiske områdene.

Fornorskningen har satt spor i den forstand at en hel generasjon ikke hører helt hjemme i noen av språkene. Denne halvspråkligheten gjelder for flere av deltakerne i barfotprosjektet. Det egne språket, og her er det samisk, omtales som hjertespråket. Det er det en kan uttrykke følelser med.

Å snakke norsk er som å kle seg i fremmede klær. Det føles veldig ubekvemt. Det både strammer og klør. For når du skal snakke om følelser, så kan du ikke gjøre det på norsk. Det stemmer ikke. Derfor er det så viktig å kunne snakke samisk med samiske pasienter som har psykiske problem. Det er jo mest følelser det gjelder for dem.

Den språklige og kulturelle undertrykkningen er for mange av deltakerne en erfaring de har følt på kroppen. Den har preget oppveksten og er en del av den ballast de tar med seg inn i voksen alder, der avgjørende valg som videreutdanning og yrke skal gjøres. De vi kommer i kontakt med har valgt et omsorgsyrike. Kanskje nettopp fordi erfaringene de har kan komme andre til gode? Flere jeg snakket med mente at nettopp disse negative erfaringene var nyttige i den jobben de har i dag.

Æ kjenner pasientenes bakgrunn. Æ vet hva det vil si det der med fornorskning og usynliggjøring og hele den pakka der. Mange har jo mista sin kultur og mange ønsker å få den tilbake. Og der har jo æ mange nøkler som æ kan hjelpe med. Det gjelder ikke bare språket, men også matskikker, slakting og røyking av kjøtt. Vi har mange av de aktivitetene her på institusjonen. Og da ser æ at det skjer noen ting med dem. Dem blir tryggere. Egentlig driver vi en form for språklig og kulturell habilitering kan du si.

De yngre deltakerne som har gått på skole etter 1967 har fått opplæring først på samisk og deretter norsk. De er to-språklige. De har sluppet unna fornorskningsspøkelset og har utviklet en sterk samisk tilhørighet.

Æ var faktisk en av de første som fikk opplæring på mitt eget morsmål. De to første årene hadde vi all undervisning på samisk. Fra tredje klasse lærte vi også norsk gradvis. Det har preget livet mitt, og jeg er veldig sterk i min egen samiske identitet. Æ opplever at det er flere av mine pasienter som synes det er veldig vanskelig det her å være halvspråklige. Det er jo flere av dem som sier at de rett og slett er analfabeter i sitt

eget språk. De kan verken lese eller skrive sitt eget språk, selv om de snakker det.

Min samiske identitet har æ fått fra mamma. Hun har vært en støttebjelke for meg. Spesielt i forhold til den her fornorskinga som var veldig framtreddende da æ vokste opp. Men æ stritta imot og sa æ var same. Under Alta-aksjonen ble det sterkt for da ble på en måte alle vi som hadde samisk bakgrunn stempla som fanatikere og ekstremister av de som var for utbyggingen. Særlig de ute ved kysten. Selv hadde æ ikke tatt stilling. Æ var både for og imot. Æ var veldig ambivalent i den der perioden. Men i ettertid ser æ at det har styrket min identitet som same.

Griper undervisning og veiledning fatt i disse erfaringene? Eller forblir den taus? Dette ble en utfordring i prosjektsammenheng.

Realkompetanse

Hva handler utsagnene foran om? Hva forteller de meg? Utsagnene forteller først og fremst om at tilhørigheten til Finnmark for barfotingene er sterk. De jeg har snakket med, har røttene sine her og er blant de stabile i jobben. Det er ikke blant fotfolket, sykepleiere, hjelpepleiere, hjemmehjelpere etc. at turnover er et problem i det psykiske helsevern i Finnmark. Det er spesialistene, psykiaterne og psykologene som kommer og går. Og de er også fraværende i prosjektet.

Flere av deltakerne har tatt utdanning utenfor Finnmark, men har kommet tilbake og blitt værende. De har som barn trasket på stier og myrer, har vært med og rodd fiske og sett leken i havet. Svært mange har vokst opp med dyr eller har hatt dyr i nærheten av hjemmet. De har hatt oppgaver og plikter i forhold til fiske og reindrift, i hjemmet og på gården, i forhold til småsøsken og til dyr. Slike forhold utvikler ansvarsfølelse og omsorg for andre (Seljelid 1996). De har fått ros og anerkjennelse av sine egne og blitt sett på som verdige deltakere i de voksnes samfunn. Å bli tatt med i det arbeid de voksne gjør er å bli tatt på alvor som en kan stole på og overlate ansvar til. Det gir voksen status i ung alder. Barna lærer hva som er gangbar og godtatt atferd der de vokser opp. Hva som er rett og galt i den sammenheng de lever i. Det gir dem en kunnskap om stedets sed og skikk.

Når barn vokser opp i et bestemt miljø, tilegner de seg gradvis dette miljøets ide-univers. Dermed får de forestillinger om hvordan "en bærer seg ad" i alle mulige situasjoner. De får et bilde av hvordan verden ser ut og hvilke deler den består av (Højrup 1983: 30).

For flere av barfotingene ble deres ide-univers rotet kraftig til under skolegangen. Nå gjaldt ikke deres forestillinger om virkeligheten lenger. De ble påtvunget en tankegang og livsform som ikke stemte med den de var vant til. Det fremmede ide-univers barna måtte innordne seg skapte både avmakt og aggresjon. For mange er skoletiden et traume som fortsatt sitter i kropp og sinn. En lærer å fortrenge de overgrep en er blitt utsatt for, men de sitter der som en

konstant følelse av å ikke strekke helt til eller å bli helt verdsatt i det norske systemet, som arbeidsplassen ofte ble omtalt som. Skolegangen har ikke bare resultert i en slags halvspråklighet, men for mange også resultert i at de ikke føler seg på høyden, verken med det ide-univers som gjelder eller det som en gang gjaldt. De er ikke helt hjemme verken i det samiske eller det norske. Selv om dette ikke er tilfelle for alle barfotinger, er det for de det gjelder en viktig erfaring som er relevant i denne sammenheng, der en skal lære å forstå seg selv for i neste omgang å forstå pasienten bedre. Disse har en unik innsikt i en del pasienters bakgrunn, der pasientene har lignende erfaringer som dem selv. Og av slike er det mange i Finnmark. De kan dessuten snakke med pasientene på hjertespråket og må regnes for å være eksperter i så måte.

Kort oppsummert kan en si at barfotingene møter med en bakgrunnserfaring hvori inngår finnmarkstilørighet, ansvar og omsorg for andre og en kulturforståelse særegen for regionen.

Dette er realkompetanse relevant i det omsorgsfelt de arbeider i. Foran fikk vi eksempler på det. Vil denne realkompetanse, som må sees på som en ressurs, kunne hentes fram, bli ivaretatt og styrket i prosjektet? Før vi hører hva deltakerne mener om dette skal vi se litt på hvilke forventninger og hvilken forberedthet de selv har til prosjektet.

Forventninger i forkant av prosjektet

Inntrykkene fra samtalene og teksten som følger er at forventningene er ulike. Enkelte deltakere hadde fått en god del informasjon om prosjektet. Noen sørget selv for å innhente informasjon direkte fra prosjektledelsen. Andre visste lite om hva prosjektet egentlig gikk ut på, og noen mente at dette angikk dem ikke, da psykiatri ikke var en del av deres jobbområde. Dette gjaldt særlig noen av de som arbeidet i den generelle omsorgen. Noen mente at dette var bare for høyskoleutdannede, og de hadde vært skeptiske og uinteresserte i starten. Andre hadde vært nysgjerrige og meldt seg på av den grunn. Noen var *beordret* som de sa, og hadde i begynnelsen sett på dette som en del av jobben og derfor vært lunken til opplegget. Andre gledet seg til å lære noe nytt. Vi skal høre litt på hva noen av de som jeg snakket med fortalte.

Da æ hørte om prosjektet klinget det godlyder i ørene mine. Det er et stort savn for oss som jobber i psykiatrien og alle som jobber i pleie og omsorg at vi har sånn liten mulighet til å få veiledning på de tingene vi går og sliter med til daglig. Det blir ikke tid til å ta opp ting som du føler behov for å snakke om. Det trenger ikke være så vanskelige ting, men noen ganger har du opplevd et eller annet du synes det hadde vært fint å få snakke med en kollega om, og så er det ikke anledning til det. Og så må du putte det tilbake i den der sekken og så blir det liggende der. Det vokser og blir en stor frustrasjon etter hvert. Æ så fram til å begynne. Så barfopsykiatriprosjektet kom som manna fra himmelen for meg. Det har gitt meg utrolig mye.

Denne deltakeren uttrykte det som flere fortalte meg, behovet for veiledning på arbeidsplassen. Hun har forventninger til at prosjektet skal være med å løse et følt savn i jobben. Det er en ordning som kan ivareta personale, her med hjelp til å bearbeide og reflektere over vanskelige situasjoner i jobbsammenheng.

Blant barfotingene var det både ufaglærte og spesialutdannede folk. Det var første gangen ufaglærte var blitt spurt om å delta på samme opplegg som de faglærte, og for flere var dette litt skremmende, men også overraskende. De mente de ikke ville forstå hva som ble sagt, at det nok lå på et for høyt nivå for dem, at de ikke ville strekke til. Dette kan forklare at så få blant de kommuneansatte hadde meldt seg på i starten og at noen måtte overtales.

Det hørtes forferdelig vanskelig ut. Det der kan jeg ikke være med på, tenkte jeg. Men så ble jeg overtalt og bearbeida til å bli med, så til slutt sa jeg ja. Jeg synes det har vært utrolig spennende. Jeg har gledet meg til hver gang. Ka nytt er det no denne gangen? Det har vært veldig lærerikt og jeg har oppdaget en masse jeg ikke har tenkt på i det hele tatt tidligere.

På min avdeling ble vi forespurt alle sammen. Vi kunne bare sette oss opp på en liste. Og så var det bare to som meldte seg på. Æ blei forfer. Vi skulle jo både få fri og alt betalt. Ja æ syns no æ har vært bra heldig.

Det der med barfotpsykiatri virka litt fjernt til å begynne med. Det lå no en sånn tjukk lefsa der på bordet. Og det var om noe de kalte barfotpsykiatri. Men det var ikke nokka som fatta min interesse da. Men så fikk æ et mer forpliktende jobbforhold og da satte æ mæ litt mer inn i ka det dreide seg om. På veggen hang det bare en sånn der papirlapp om prosjektet. Det var på en måte ingen i systemet som hadde noka sånn totalansvar for å få det på vind. Men da heiv æ mæ opp og så blei æ engasjert. Æ begynte å jobbe for å få folk med, for skal en få folk med så må en oppsøke dem personlig. Det nøtte ikkje bare å heng ei papirlapp opp på veggen eller gje den til avdelingsleder og si at her er informasjon. Det er død informasjon. Æ syns det her hørtes spennende ut og tenkte at æ må få flest mulig med mæ. Og så gikk æ rundt på de ulike avdelinger og kontor og da løfta det litt på seg. Og da folk først begynte å bli interessert, så var det en del vi måtte avvise tilslutt.

Det æ fikk vite var at vi skulle være med i et prosjekt og lære å veilede, og at det hadde med psykiatri å gjøre. På vår avdeling har vi både demens og psykiatri, og noen pasienter har begge deler. Og æ føler vel egentlig at æ ikke er flink nok på det her. Så æ burde lære mer og at æ sikkert fikk lære litt om det i prosjektet. Jeg har vel ikke lært så mye om psykiatri, men har lært ganske mye om mæ sjøl.

Vi fikk tilsendt et sånn der skriv. Æ leste det ikke, for det hadde egentlig ikke noe med oss å gjøre. Det var litt lite informasjon til oss kommuneansatte. Når vi begynte å skjønne at det var noe som også skulle gjelde

oss, så satt vi oss jo litt mer inn i de. På min arbeidsplass er det ingen bortsett fra de som er med på prosjektet som vet ka det dreier seg om. Æ tenkte vi skulle få litt gratis kunnskap om psykiatri i tillegg til den her personlige veksten.

Tenkte vi skulle få undervisning i psykiatri, for det trengte jeg. Men så forstod jeg at vi skulle bli mer kjent med oss sjøl. Bli trygg på oss sjøl for dermed lettere kunne møte psykiatriske pasienter.

Jeg var usikker på ka det her skulle gå ut på, men æ føler ikke at æ har måttet ofre noe på å være med på det her. Tvert imot så har vi vært heldige som har fått være med.

Den noe tilfeldige informasjonsflyten som uttrykkes her, svarer dårlig til den vekt prosjektledelsen la i å gi grundig informasjon ute i kommunene i forkant av prosjektet. Det er mulig at en spørreundersøkelse her ville fått fram en større spredning av svarene og et sannere bilde på hvordan deltakerne var blitt informert, like fullt gir svarene her et sant bilde for noen. Og det som er tydelig i de fleste svarene er at selv om det har vært noe uklart for dem hva prosjektet dreide seg om og hva det var de skulle få undervisning i, så har nesten alle de jeg har snakket med, med noen få unntak, blitt positive underveis. Samtalene her foregikk på våren og høsten 2000, da prosjektet var på hell.

Utbytte av og synspunkter på det deltakerne har vært med på vil vi ta opp i kapittel 5.

Veiledernes fortelling

Også i samtalene med veilederne startet vi med å snakke om barndom og oppvekst.

Utsagnene som nedenfor er hentet ut av teksten er relativt omfattende. Dette er gjort med hensikt for at teksten også skal tale for seg selv. Kommentarene underveis er ment å være delvis oppklarende og delvis tolkende. De bygger på observasjoner og inntrykk i gruppene, egne dagboknotater og uformelle samtaler med veilederne i etterkant av gruppeveiledningene. Samtlige sitater i underkapitlene framover er fra samtaler med veilederne i prosjektet.

Bakgrunn

Mor min var veldig flink til å joike og æ lærte å joike av henne. Hun sydde og joika. Hun joika den kofta æ skulle bruke på skolen. Og på skolen joika æ og var stolt over den fine kofta. Men så var det ikke lov å joike og kofta tok de ifra meg. Som straff måtte jeg sitte barbent i en nesten helt mørk spisesal. Da æ var ferdig med den der tvangskolen kom æ i 8.klasse med bare flyttsamebarn. Og de joika stadig vekk. Da syns æ det blei i meste laget med joiking og velting av pulter. De

brydde seg ikke om skole, det var ikke for samer sa de. Men æ ville lære nokka der. Så da ble det og galt.

Å kunne joike er kulturuttrykk. En inneforstått kunnskap og del av den realkompetanse prosjektet ønsket å synliggjøre og bygge videre på. Påvirkning hjemmefra, og det å måtte bevise at også samer kan lære har vært med å bidra til en annen form for realkompetanse, men også en dyrekjøpt læring for noen.

Forventningene hjemmefra var skyhøye. Min mor var en stolt kvinne som alltid framhevet det samiske. Husk at du er same, husk at du må være flink, husk at du må være snill og ikke krangle. Jeg var flink på skolen, men på en måte var det en byrde å være så flink, og det forfølger meg den dag i dag. Det å hele tiden skulle bevise for verden at selv om du er same og ikke en av dem, så kan du være flink. Det driver meg nok fortsatt i dag.

Samtlige veiledere er meget ressurssterke personer som tidlig bestemte seg for videre utdanning etter grunnskolen, på tross av at flere hadde svært negative erfaringer derifra.

I barneskolen var æ eneste same i klassen min. Æ forstod veldig tidlig at æ måtte lære norsk for å komme videre, det var bare tufser som faktisk måtte gå to år i første klasse på grunn av at de ikke kunne norsk.

Å bli lærer var min store drøm. Og æ var flink på skolen, fikk premier og sånn. Men etter hvert ble jo det og en belastning. De norske elevene sa at æ fikk premier bare fordi æ var sånn der flink "Finnlus" som spiste "Finnlusbrød" og drakk "Finnlusmelk" og lukta "Finnlus".

I fjerde klasse begynte de med fysiske angrep. Men så en gang slo æ tilbake. Og da banka æ og banka. Det var ingenting som kunne stoppe mæ..... Fra å være underkua blei æ lederen for klassen. Da ble æ den tøffe som mestret alt..... Det har gjort nokka med livet mitt så klart, men æ har ikke nokka bitterhet. Æ fikk både smerten og stoltheten med på en måte. Æ lærte å mestre livet mitt fra æ var sju år.

Fortellingene her vitner om at drivkraften til å holde ut med en vanskelig skolegang, tåle smerte og ydmykelse, var for å bevise gjennom gode skolerestultat og fysisk kamp, retten til å være same og være dyktig på samme tid.

Å komme fra samme landsdel og å ha lignende erfaringer når det gjaldt barndom og oppvekst var en fordel og en ressurs i funksjonen som veileder for deltakerne i prosjektet. Den kulturelle og språklige ballasten var en kompetanse de delte med dem de skulle veilede. Trakassering og ydmykelse ga også deltakerne foran uttrykk for. Dette kunne slå begge veier, enten at en trakk seg unna, gjorde seg usynlig og bare holdt ut, eller så sloss en seg gjennom skoletiden. Slikt setter spor. Inntrykket er at for flere av veilederne har motgangen i skolen vært en utfordring som har mobilisert den enkeltes evner og skjerpet deres vilje til å stå på og til å få gode skolerestulater. For disse

veilederne har det medført at de har nådd langt og kunnet påta seg de ulike lederfunksjoner de innehar i dag.

I samtalene uttrykte de dessuten et særlig engasjement og ansvar for den samiske pasienten:

Det er nødvendig at noen jobber for de samiske pasienter. Helt fra æ gikk i sykepleieskolen så æ at de samiske pasientene fikk dårligere tilbud enn de norske. De snakket dårlig norsk, de fikk ikke god nok tolk og fikk ingen oppfølging.

Jeg har alltid vært de svakes forsvarer. Jeg vet hvordan det er å ikke greie seg så godt. Jeg har slåss mye for den samiske pasienten. Jeg vet hvordan det er å være annerledes. Og æ slåss for de som ikke har de samme rettighetene som andre. Det har gjort at jeg har jobbet mye med samisk helsepolitikk de siste årene.

I utsagnene ligger motivasjonen for å engasjere seg i barfotpsykiatriprosjektet. Her ser de en mulighet til å være med å veilede personale som har med de svake å gjøre. De som det norske helsevesen og særlig psykiatrien har problemer med å gi gode nok tilbud. Her øyner de en åpning til å kunne gjøre noe med det. Og de har forventninger til at prosjektet kan være til hjelp.

Forventninger i forkant av prosjektet

Da jeg ble spurt om å være veileder, blei jeg veldig glad. Jeg syntes dette var enormt spennende. Jeg har selv gått i veiledning og syntes det var fin læring. Tenkte at dette var en stor velsignelse for vår kommune, og at det her måtte være en unik mulighet til å knytte helsefolk nærmere sammen, bygge broer og få en egen arena hvor en kunne ta opp problem i forhold til pasienter og kollegaer på jobb, og å få veiledning på det.

Jeg forstod det sånn i begynnelsen at vi skulle utdanne veiledere. At deltakerne skulle gå i veiledning og lære veiledning, og at prosjektet skulle gi deltakerne veiledningskompetanse. Noe jeg syntes var kjempefint.

Jeg hadde store forventninger til at vi nå skulle bygge opp kompetansen i kommunen, at etaten vår skulle bli mer tverrfaglig gjennom prosjektet, og at det kulturelle perspektiv skulle synliggjøres bedre i virksomheten vår.

Hvordan har informasjonen om prosjektet fungert?

Informasjon om prosjektet

Da gruppene skulle etableres var det hele 22 påmeldte fra ulike etater. Prestekontor, sosialkontor, lensmannsetaten og helsetjenesten var in-

teressert i å delta med folk. Men mange trakk seg da de så hvor tidkrevende og forpliktende det var. De hadde ikke fått med seg at der var en praktisk veiledningsdel i tillegg til undervisningssamlingene. Da trakk 50% av de påmeldte seg. Så det var noe med informasjonen i starten som sviktet.

Midt i veiledningsforløpet i siste halvpart av prosjektet spør min gruppe hva slags gruppe de egentlig er og ka hensikten er. Da ble jeg forbausset. Så jeg ga gruppen i hjemmelekse at de skulle sette seg inn i prosjektplanen og svare på noen spørsmål jeg ga dem til neste gang. Da kom det fram at gruppen hadde misforstått. De hadde trodd at de skulle læres opp til å bli en slags hjelpegruppe for vanskeligstilte i kommunen. Æ trur dette skyldes at det har vært dårlig informasjon om prosjektet i starten.

Forventningene og entusiasmen fra noen veilederes side i starten gjaldt særlig den muligheten de så for å være med å utdanne nye veiledere, danne veiledningsnettverk, bygge broer mellom ulike etater og enkeltpersonale som arbeidet innen psykiatrien. At det ikke helt ble slik de hadde trodd, mente de skyltes at informasjonen om prosjektet hadde vært mangelfull. Nå kan budskap forstås slik vi ønsker å forstå det, og andres oppfatninger påvirker vår egen uten at vi reflekterer over det. Men skuffelsen, forbauselsen og tegn på misforståelser som kom fram under samtalene kan tyde på at prosjektets hensikt, undervisningsprogrammets intensjoner og målsetting har vært uklart i starten og godt inn i andre året for noen grupper.

Informasjon og oppfølging av et så stort prosjekt som barfotpsykiatriprosjektet er et helt prosjekt i seg selv. Uklarheter med hensyn til hensikt og mål vil påvirke prosessene i gruppene underveis. I et opplæringsforløp der så mange er involvert, må en gjentatte ganger vise til prosjektplanen og hva den sier. En må diskutere og klargjøre hva hensikten med prosjektet er, hvordan mål skal forstås, hvorfor dette er viktig, og hvordan en skal gå fram for å nå disse mål. Prosjektplanen er et dokument på linje med en rammeplan som må forstås som det direktiv lærere og veiledere må forholde seg til når de utvikler sine program for læring og gruppeveiledning. Også deltakerne må forholde seg til planen. Selv om hovedide, hensikt og mål var klare for prosjektledelsen, synes det som det ikke var det for veilederne, og senere skal vi se at det også var noe uklart for deltakerne. Revidering av planen ble gjort fortløpende, den siste versjonen forelå februar 2000. Men dette gjaldt bare mindre endringer. Det som synes å mangle var et forum, der en kontinuerlig felles diskusjon og tid til refleksjon omkring prosjektets intensjoner, undervisning, veiledning, og prosess hadde plass.

Overføring av informasjon om hva det skulle undervises i på samlingene, om undervisningsteamets intensjoner med sine opplegg og hvordan en tenkte å gå fram, var ikke i tilstrekkelig grad oppfattet eller nådd ut til alle veilederne. Dette til tross for at disse også deltok på samlingene.

I forberedelsene til struktur for prosjektet hadde en tenkt inn et faglig utviklingsforum som skulle ivareta dette, der prosjektledelse, underviserne og veilederne kunne utveksle erfaringer om hva som skjedde på samlingene og i veiledningsgruppene, og holde hverandre informert om utviklingen begge steder. Dessverre falt dette viktige forum bort etter ett møte. Her kan det ligge en forklaring på at veilederne var noe usikre på hva de kunne forvente, hvilke roller de ulike personer hadde i prosjektet og hvordan hensikt og mål skulle forstås.

Den informasjonsutveksling som var tiltenkt det faglige utviklingsforum ble senere i noen grad overtatt av veiledningsforum, et forum der veilederne fikk veiledning på sin veiledning ute i gruppene, noe som medførte at dette forum til dels ble overlesset med for mange oppgaver. Men selv om ikke alle forventninger ble innfridd, ser samtlige veiledere på prosjektet som viktig både for seg selv og den enkelte deltaker. De mener det har skjedd en personlig utvikling hos den enkelte deltakere, og at det har foregått en kompetanseheving hos de aller fleste. De forteller at flere deltakere har prøvet ut sine nye kunnskaper i arbeidet med pasientene, noe som også kommer fram i samtalene med deltakerne lenger ut i rapporten her.

Intensjoner, arbeidsform og bruk av TMK i veiledningen

Gruppene var forskjellige og krevde ulike tilnærminger avhengig av de prosesser gruppen var inne i, og hvor i veiledningsforløpet de befant seg. Dette stilte hele tiden krav til veileder om å være sensitivt til stede i den enkelte deltakers læringsprosess og samtidig kunne ivareta fellesskapets behov og helheten i gruppen. Valg av arbeidsmetode måtte vurderes ut fra hvilke problem gruppen ønsket veiledning på, og hvilke behov gruppen uttrykte fra gang til gang.

Samtlige veiledere hadde i forkant av prosjektet, og som en del av hele barfotpsykiatriprosjektet, fått opplæring i Kommunikasjon og forandring. Alle hadde gjennomgått grunntrinnene i Sjøbakkens og Fleiners treningsprogram. Og for de fleste hadde TMK-kunnskapen vært et nyttig redskap i gruppeveiledningen. Den enkelte veileder utviklet etter hvert sin egen form, oftest en form som de selv og gruppen følte seg bekvem med. De valgte ulike måter å gå fram på, og i ulik grad benyttet de seg av TMK-kunnskapen.

Hva var deres intensjoner med veiledningen, hvilken arbeids- og veiledningsform har de nyttiggjort seg, og i hvilken grad har TMK-kunnskapen kommet til anvendelse? I det følgende gjengies noe av det som veilederne uttalte om dette. Mine egne inntrykk fra tilstedeværelse og deltakelse i gruppene og fra uformelle samtaler med veilederne, ofte i etterkant av veiledningsøkten, ligger som et bakteppe for min forståelse og tolkning av teksten fra intervjusamtalene.

Intensjoner

Mottoet mitt er nok aktivitet. Det betyr at gruppedeltakerne skal være aktive. Det er ikke jeg som skal styre gruppen hele tiden. Gruppene skal være med å styre selv. Min intensjon er at alle skal ha utbytte av å delta i gruppen. Jeg skal være en slags katalysator. Men folk trenger tid, og det er viktig å ikke la seg påvirke av enkeltes utålmodighet når de synes det går langsomt.

Jeg ser på meg selv som et instrument for noen mennesker som skal bruke hverandre til felles vekst.

Jeg er nøye på rammene slik at vi ikke glir ut, men holder oss til saken.

Å arbeide med kontrakten og å snakke om de forpliktelser som inngår der, synes jeg er et viktig utgangspunkt for å få til et veiledningsforhold.

Utsagnene svarer til det inntrykk jeg fikk fra tilstedeværelse i gruppene. Det er gruppedeltakerne som skal være aktive. Veilederne så på seg selv som et instrument. En som deltakerne kunne spille på og nyttiggjøre seg, ikke en som skal styre dem på veien, men en som kan få dem til selv å se nye mulige veier å gå i forhold til de problem de la fram og ønsket veiledning på.

Struktur og rammer for veiledningen var alle veilederne opptatte av. Uten struktur kunne det lett flyte ut, og kaos ble ofte resultatet. Særlig hadde de store gruppene problemer med å holde seg til *saken* da innspillene kunne bli mange og sprikende, og dermed gikk oversikten tapt. Når det gjaldt kontrakten i begynnelsen av veiledningsforløpet, hadde veilederne brukt god tid på arbeidet med den. Dette var ut ifra tanken om at her ble grunnlaget for en god gruppeprosess dannet. Et felles verdigrunnlag og enighet om hva som skulle gjelde som *gruppevettregler* fungerte forpliktende gjennom hele veiledningsforløpet. De mente det ryddet av veien tilløp til splittelse og fungerte samlende på deltakerne. De mente at det å kunne vise til kontrakten når uoverensstemmelser og for mye solospill ble en tendens, ansvarliggjorde deltakerne i større grad enn om de ikke hadde underskrevet en kontrakt. Selv opplevde jeg aldri at det ble nødvendig å henvise til kontrakten, noe som forteller meg at forarbeidet hadde vært grundig og at deltakerne var voksne og motiverte.

Arbeidsform

Jeg har brukt et mangfold av veiledningsmetoder. Litt kollegaveiledning¹⁸ fordi gruppen ønsket det etter at de hadde hatt undervisning i det

¹⁸ Kollegaveiledning etter modell av Handal & Lauvås, der den som blir veiledet legger fram et problem vedkommende ønsker veiledning på (veiledningsgrunnlag) og der samtlige i gruppen etter tur kan stille avklarende spørsmål. Når spørsmålsrunden er ferdig, kan kollegagruppen komme med et forslag hver til løsning av problemet som den som blir veiledet velger å notere seg eller forkaste etter som vedkommende synes rådet har noe for seg eller ikke.

på Karalaks. Vi har brukt en del en-til-en veiledning,¹⁹ der jeg har stilt en del reflekterende spørsmål til det problem som ble lagt fram. Deretter har jeg latt gruppen stille spørsmål.

Jeg har fokusert på en-til-en modellen. Jeg begynner spørsmålstillingen, men etter en stund overlater jeg initiativet og ansvaret for spørsmålsstillingen til gruppedeltakerne. Dette gjorde jeg fordi jeg mente at deltakerne selv skulle lære å veilede.

Gjennom rollespill har jeg demonstrert en-til-en veiledning og latt deltakerne selv prøve å være veileder.

Vi har holdt unna det med klientveiledning. Det har jo hendt at gruppedeltakerne bringer fram veiledningsgrunnlag kor klienten er tatt med, men da fokuserer vi ikke på klientens problem, men på dem selv som redskap for klienten. På deres egne handlinger og løsninger på klientens problem.

Jeg har tenkt mest på deltakernes egen utvikling. Det er jo veldig vesentlig det her å jobbe med sine egne ting, sine egne reaksjoner i forhold til pasienten for dem som skal jobbe i psykiatrien.

Min gruppe havner veldig lett i lange diskusjoner om helsepolitikken i kommunen. Så i begynnelsen prøvde jeg å holde en stram struktur. Etter hvert vekslet jeg mellom å la gruppen få diskutere tema den ene gangen, og så hadde vi en-til-en veiledning den neste. Når jeg kjente at gruppen var sliten, så la jeg inn en kinestetisk øvelse som avslapping.

Det er vanskelig å skille på veiledning og undervisning, ka som e ka. Det ligger så nært opp til hverandre. Det har vært vanskelig for gruppedeltakerne å forstå forskjellen. De syntes jeg burde styre mer. Det er uklart for dem ka veiledning er. Det har tatt tid og mange opprydingsmøter før gruppen forstod at de kunne bruke den kunnskapen de har. Synes det har vært et problem. Her burde underviserne og veilederne i prosjektet ha snakket mer sammen. Om forskjellen på ka som e ka.

Jeg har brukt kollegaveiledning, der deltakerne får komme med spørsmål etter tur for å avklare ka slags problem det er, og så har de kommet med forslag til problemløsning til den som har problemet. Jeg ser det gjør noe med dem, dem blir litt sånn der tenksom. Og jeg støtter dem i at de gjør en god jobb, for da tør de å begynne å reflektere.

Kollegaveiledning og en-til-en veiledning var gjennomgående former i de gruppene jeg observerte. Alle fikk øvelse i å være både veileder, den som blir

¹⁹En-til-en veiledning er den form for veiledning som er mest vanlig i forhold til enkelt klienter. I læringsammenheng som her, fungerer en eller flere deltakere også som observatører.

veiledet og observatør til veiledningen. Som oftest var det et konkret problem fra jobben veiledningsgrunnlaget handlet om. Veiledning på egne følelser og reaksjoner i forhold til opplevelser i jobbsammenheng, enten i forhold til medarbeidere og eller i forhold til klienter, ble også tatt opp, men i mindre grad så vidt jeg kunne observere.

Å velge temadiskusjon istedenfor veiledning var for enkelte veiledere et grep de gjorde når helsepolitikk og kulturelle motsetninger ble påtrengende tema. Dette trengte å få oppmerksomhet og luft før det var mulig å konsentrere seg om selve veiledningen. Det viste seg at mange veiledningsgrunnlag dreide seg om frustrasjoner knyttet til organisatoriske, politiske og kulturelle samarbeidsproblem, så vel som rent faglige problem relatert til pasienter. Veiledningsgruppene ble på den måten også en arena for avklaring av uforståelige administrative og politiske bestemmelser og utlufting av frustrasjoner i den sammenheng.

TMK-kunnskapen

Og hva med bruken av TMK-kunnskapen?

Jeg har fått et nytt redskap i veiledningen gjennom TMK. Er blitt tryggere på bruken av det. Det hender jeg bruker det i form av kinestetiske øvelser. Et annet format som jeg synes er nyttig er dissosiering²⁰ som ligner på det vi tidligere kalte visualisering²¹. Ofte endrer jeg eller legger til og kombinerer øvelser. Istedenfor å visualisere en situasjon så ber jeg dem for eksempel tegne situasjonen. TMK hjelper meg til å sortere inntrykkene fra gruppen og til å ha blick for dem som legger fram et problem. Hvordan vedkommende har det, følelsesuttrykk og språk. Hvor de befinner seg sansemessig. Om de er på visuell, auditiv eller kinestetisk sansekanal. Da vet jeg bedre hvordan jeg kan gå fram i veiledningen.

Jeg har brukt dissosiering når jeg ser folk bli helt oppløst av følelsene sine når de har opplevd noe vanskelig og jeg har kjent at nå var det nødvendig å løfte dem opp og ut av de der følelsene.

²⁰ Dissosiering i TMK-sammenheng vil si å høre og se seg selv utenifra, uten å kjenne på følelser. Dette er spesielt nyttig for å legge noe bak seg (Konsmo 1994). Øvelsen for å prøve dette kan gå ut på å se seg selv utenifra, som å være tilskuer til en film om seg selv. Dette for så å bli veiledet til selv å endre handlingen i filmen, og på den måten få hjelp til å konstruere ny handling. En måte å komme ut av en situasjon som det er knyttet fastlåste og negative følelser til.

²¹ Visualisering er her å se seg selv i en tenkt eller faktisk situasjon i framtiden der en i nåtid forestiller seg hva som vil skje i framtid om en opptrer med en annen eller mer ønsket adferd. En tredje metaposisjon er å tegne den situasjon eller adferd, ofte en adferd, en sitter fastlåst i, og som en ønsker å endre. Tegningen kan så brukes som utgangspunkt for veiledning på hva en vil endre.

Før jeg begynner veiledningen har det vært nyttig å finne ut hvor deltakerne er sansemessig, om de er på et kognitivt eller emosjonelt plan. Der har TMK vært til hjelp.

TMK-kunnskapen har vært mer inni hodet mitt, for å rydde opp i eget kaos. Jeg har ikke brukt det så mye i gruppen. Men det å sette rammer for ka vi holder på med har vært nyttig.

Er vant med sykepleiefaglig veiledning som fører til mye refleksjon. Men no bruker jeg mye TMK og synes det er et viktig redskap å ha med seg inn i veiledningen. Jeg er blitt mye flinkere til å se ting utenifra, til å sortere i det som skjer i gruppen. Jeg er ikke så opptatt av detaljer hele tiden.

Og så spør jeg meg kossen e det vedkommende tenker, hva er hennes intensjoner, hvorfor har hun gjort det på den måten. Og hvordan kan jeg guide²² vedkommende slik at hun kanskje kan se andre muligheter. Lede dem til å se sine egne ressurser og få dem til å se ressursene hos hverandre.

Når det gjelder TMK så har vi praktisert kinestetiske øvelser og positiv intensjon²³. Det siste har vært nyttig når jeg lurer på hvorfor i all verden vedkommende handler sånn eller sånn. Dette har gitt den veilede a-ha opplevelser.

I min gruppe har vi praktisert Jeg-du sortering, og så har vi repetert øvelsene fra Karalaks der deltakerne har blitt undervist i "å lese respons"²⁴, det med øynene og pusten, og så har vi relatert det til veiledningen i gruppen.

Jeg opplevde motstand mot kinestetiske øvelser i min gruppe, og jeg har derfor ikke villet insistere på å prøve det ut. Det synes jeg ville være uetisk.

For samtlige veiledere har TMK-kunnskapen kommet til anvendelse. Utsagnene tyder på at den har vært til hjelp for å rydde i mengden av inntrykk fra gruppen.

²² Guide her er å lede den veiledede gjennom spørsmål til selv å finne nye måter å løse problemet på.

²³ "Positive intensjoner" er et TMK-format der det gjelder å forstå den andres handlinger ut ifra en antakelse om at det foreligger en positiv mening eller tanke bak enhver handlingen. Hensikten er å veilede for å kunne endre fastlåste negative handlinger slik at de kan bli mer i tråd med den egentlige positive beveggrunn for handlingen.

²⁴ Et uttrykk for å "lese" på hvilke sansekanaler de(n) andre er på. Ved hjelp av "accessing cues", et TMK-uttrykk som kan oversettes med tilgangsnøkler, kan en "lese" hvilke sansekanal de(n) andre er på gjennom å observere øynenes bevegelse. Øynene beveger seg avhengig av hvilken sansekanal vi har tilgang til i øyeblikket, samt om det er noe vi husker eller forestiller oss (Konsmo 94).

Det har hjulpet dem å sortere i vesentlige og mindre vesentlige *signaler* fra deltakerne. Noen veiledningsgrupper hadde opptil 10 deltakere. Det vil til sammen si 55 relasjoner å holde rede på.²⁵ Selv om veiledningsgruppene ikke er fotballag som i Andreassen og Wadels eksempel, så vil deltakerne også i en veiledningsgruppe måtte forholde seg til hverandre i en form for samspill. Det er veileders oppgave å se dette spillet og veilede underveis i den prosessen som utvikler seg, noe som vil være en umulighet om en ikke øver seg opp i å sortere eller *filtrere* vesentlige hendelser fra uvesentlige, og velge ut hva en skal konsentrere oppmerksomheten eller veiledningen om. Men dette krever evne til å se detaljer uten å miste helheten og oversikten. Til dette mente de fleste veilederne at TMK- kunnskapen har vært et godt hjelpemiddel.

Andre mente at TMK i en del tilfeller vekket motstand i gruppen og kunne virke mot sin hensikt, og at det ville være uetisk å insistere på å prøve det ut. Men dette gjaldt mest de kinestetiske øvelsene. I enkelte grupper uttrykte noen deltakere at de følte seg ubekvem med de kinestetiske øvelsene. De sa at det brøt blant annet med samisk sed å ha så mye fysisk kontakt med fremmede som de kinestetiske øvelsene innebar. De mente at de kinestetiske øvelsene var noe nymotens greier og en ny vri på et kjent fenomen, det å gå for seg selv og tenke, samle seg og roe seg, noe de sa var vanlig og noe en ikke trengte å lære ved hjelp av noen metoder.

Det samiske og flerkulturelle aspekt i veiledningen

I hvilken grad var det samiske og flerkulturelle aspekt tilstede i veiledningen?

Nei kor gjenspeiler det samiske seg? Igjen er det det norske språket som dominerer – norsk er veiledningsspråket. Og kor e kystperspektivet?

Jeg har jobbet mye med å skape trygghet i gruppen. Men det her med det samiske er et veldig "touchy" tema. Folk kommer mye i forsvar, sånn at det mer blir en kamp om kem som har det rette ordet og mening. I veiledningen er jeg forsiktig med det samiske i forhold til hva jeg spør om. Kunne kanskje utfordre gruppen mye mer, men jeg vil ikke lage noe sånn der ras. Det er store motsetninger i gruppen, og jeg tenker at vi skal ikke lage en ny sånn der storm. Jeg fokuserer heller på andre ting i veiledningen.

Det flerkulturelle er nok til stede, men vi har ikke fokusert på det. Vi tar det som en selvfølge, det er jo en del av oss, vi er jo oppvokst med det og lever fortsatt i det, så vi tenker ikke så mye på det. Så hvorfor skal vi snakke om det?

²⁵ Utfra formelen $n \times (n-1) : 2$ kan en regne ut hvor mange mulige relasjoner den enkelte i en gruppe må forholde seg til (Andreassen & Wadel 1989).

Det var ulik innstilling til å fokusere på det samiske og flerkulturelle aspektet. Det er sterkt tilstede i noen grupper, mens det i andre grupper bare lå som en anelse, noe som var der, men som ikke ble gitt særlig oppmerksomhet. Bare i en av gruppene snakket alle i gruppen samisk. Og om jeg som observatør i den gruppen, ikke kunne forstå hva veiledningen dreide seg om, fikk jeg ut ifra kroppsspråk og den muntlige tonen i språket inntrykk av en velfungerende gruppe, der ordet vekslet og alle fikk og ga hverandre oppmerksomhet. I samtale med gruppedeltakerne etterpå fortalte de at det samiske var sterkt tilstede i gruppen, både når det gjaldt hva den enkelte fikk veiledning på og i diskusjoner der for eksempel kommunens samiske helsepolitikk var tema. De mente det at alle snakket samisk sveiset gruppen sammen.

I andre grupper der det både var samisk og norsktalende i gruppen, var språket norsk. Her kunne det oppstå langvarige diskusjoner om kulturelle motsetninger. Disse diskusjonene vekket ofte følelsesmessige sterke reaksjoner. Samtidig opplevde jeg diskusjonene som avklarende. De bidro til større innsikt i hverandres ståsted, som igjen gjorde deltakerne tydelige for hverandre og bidro noen ganger til større aksept for den andres forståelse. Dette var mulig på grunn av dyktig veiledning og et grunnleggende ønske i gruppen om åpenhet og forståelse for hverandre, noe de hadde skrevet under på i kontrakten helt i starten av veiledningen.

Disse siste gruppene kan sees på som et viktig forum for gjensidig åpenhet og innsikt i et sårbart, men dynamisk aspekt i hverdagen og i samarbeidet helsepersonellet imellom. Et pusterom, der øvelse i respekt og aktelse for hverandres syn og ståsted ble praktisert. Jeg opplevde disse gruppene som svært engasjerte og vitale med et stort utviklingspotensiale. I grupper der tilløp til kulturelle motsetninger ble lagt lokk på, hang det igjen noe uforløst. Noe jeg mener gjorde at kommunikasjonen forble uklar også i fortsettelsen. Dette igjen medførte en viss tilbakeholdenhet og reserverthet i forhold til hverandre, men kanskje særlig til veilederen. Min antakelse er at tryggheten i gruppen led under dette. Nå er det vanskelig å peke på alt som kan bidra til å skape trygghet i en gruppe. Men åpenhet er en forutsetning for å våge seg fram på og kunne bidra med den kunnskapen en sitter inne med.

Om vi tar en oppsummering her så vet vi at av de 8 veilederne som deltok i prosjektet har 6 vokset opp i Finnmark og kom, liksom deltakerne fra kyst, fjord og innland, både fra finsk/kvensk, norsk og samisk miljø. Samtlige har bodd det meste av sitt voksne liv i Finnmark. Og samtlige har ulike videreutdanninger etter 3-årig profesjonsutdanning innen helse- og sosialfag. I samtalene med veilederne uttrykker de, liksom deltakerne, stor tilhørighet til hjemsted og har ulike erfaringer knyttet til skolegang, fornorskningsprosess og kamp for å bli verdsatt og godtatt i ulike miljøer i oppveksten, i utdanning og i jobbsammenheng senere. De uttrykker ulike forventninger til prosjektet og hva de mener prosjektet kan bidra med for det psykiske helsevern i Midt-Finnmark. De fleste har en positiv innstilling til prosjektet, men har forskjellig oppfatning av

informasjonen i begynnelsen og til oppfølgingen underveis. Det generelle inntrykket er at det har vært en del usikkerhet med hensyn til mål og intensjoner med prosjektet og særlig i forhold til opplæringsplanen, som ble til underveis, noe som ble klarere etter hvert. Noen hadde forstått det slik at de skulle være med å utdanne veiledere, at prosjektet skulle gi uttelling i form av veiledningskompetanse for deltakerne. Disse ble skuffet da dette viste seg ikke å være tilfelle.²⁶ De har fokusert på ulike veiledningsformer, alt etter det de selv var fortrolige og kjent med fra egen veiledningspraksis og har tilpasset denne til hva som har dukket opp i gruppene av ønsker og behov. Samtlige har nyttiggjort seg den TMK-kunnskap de fikk opplæring i i forkant av prosjektet og hatt stor hjelp av den i flere sammenhenger. De mener oppfølging i veiledningsforum har vært nyttig, og noen fortalte at for dem hadde det vært helt nødvendig å få veiledning på sin egen veiledning i gruppene for å komme videre med arbeidet der. Samtlige har opplevd funksjonen som veileder som utfordrende, lærerik, til tider frustrerende og ofte slitsom ved siden av den vanlige jobben.

Det er forskjellig innstilling til å fokusere på det flerkulturelle og det samiske aspektet i veiledningen. Dette var blitt vektlagt på åpningsseminaret og er uttrykt i målene for opplæringsdelen. I noen grupper har det vært sterkt tilstede, men i andre er det ikke ble gitt noen særlig oppmerksomhet.

Så langt jeg kunne vurdere, ble ikke barfotkompetansen forsøkt hentet fram direkte i gruppene, men i noen sammenhenger ble det reflektert over samisk sykdomsforståelse, kulturelle og språklige implikasjoner i relasjon til pasienteksemplere som ble tatt opp.

²⁶ Prosjektansvarlige har i ettertid startet veilederutdanning for en del deltakere. Forutsetningen var tre-årig høyskoleutdanning som inntakskriterium. Mange barfotinger hadde ikke slik bakgrunn.

Kapittel 5 Reisen

Fortellingen fra Karalaks

Karalaks er et sted på veien mellom Karasjok og Lakselv. Et enkelt og meget trivelig kurs- og leirsenter i naturskjønne omgivelser. Her foregikk undervisningssamlingene, i alt tre samlinger for hver av deltakerne. Hver samling varte i to og et halvt døgn, og deltakerne bodde på stedet. Det var intense dager. Takket være et hyggelig vertskap som dekket opp og serverte god mat, ble måltidene og pausene en viktig arena for den samrøre, kontakt- og nettverkbygging prosjektledelsen hadde hatt i tankene da de planla prosjektet. Naturen omkring ga hvile og inspirasjon. Dels ble den trukket aktivt inn i selve undervisningsprogrammet, der det kunne bli snakk om å bruke gjenstander fra naturen som symbol eller metaforer på tema og problemstillinger som var aktuelle. Dels var det et sted for vandring, samtale, meditasjon og refleksjon. Dette var nødvendige pauser i et program som i stor grad krevde at deltakerne jobbet med seg selv, sine egne følelser, tanker og holdninger.

Som vi husker fra kapittel 3, var noe av hensikten med arbeidet på undervisningssamlingene å øve opp evnen til å se den andre. Å tilegne seg et anerkjennende blikk for den andre. Fra et kalkulerende blikk som gjør den andre bevisst på seg selv på en ubehagelig måte, til et blikk som heller bygger opp og styrker den andre. Dette vil kunne skape et aksepterende og trygt klima der samarbeid kunne utvikle seg. Et lignende utviklingsprosjekt, VEPS,²⁷ har vist hvordan kunnskap og trygghet utvikles i relasjoner, og at trygge hjelpere er mer orientert mot brukerens behov og mindre bundet av metoder og profesjonstilhørighet, og at den økte relasjonskompetansen som utvikler seg i et positivt klima, bidrar til en perspektivendring, fra et institusjons- og sektorperspektiv til et brukerperspektiv (Baklien og Solberg 1997).

For å øve opp blikk for den andre mente en i barfotprosjektet at en aller først må øve opp blikk på seg selv, og oppdage sin egen styrke og potensiale. Undervisningsprogrammet hadde derfor en indre logisk struktur, der fokus i første program var på seg selv som redskap, deretter ble oppmerksomheten mer og mer rettet mot den andre som kollega og samarbeidspartner, implisitt at også brukeren ble sett på som en en skulle samarbeide med. Og for å kunne samarbeide med den andre må en *kunne se den andre*, og forsøke å forstå og anerkjenne det den andre forstår før en kommer med forslag til endringer eller løsninger på den andres problem, slik det ofte er snakk om i behandlingssam-

²⁷ VEPS (Videreutvikling og Etterutdanning innen Psykisk helsevern og Sosiale tjenester) var et utviklingsforsøk på midten av 90-tallet, initiert av Sosial- og helsedepartementet som et ledd i det perspektivskiftet en ønsket innen psykiatrien.

menheng. Veiledningen ute i kommunene var ment å skulle videreføre og forsterke de relasjonelle ferdighetene som ble satt i gang på samlingene.

Deltakelse på undervisningssamlingene har betydd mye for den enkelte. I samtalene jeg hadde med dem, ba jeg dem fortelle fra samlingene om det var deler av opplegget de ville framheve og hvorfor. Om de syntes de hadde oppdaget noe nytt ved seg selv? Om det å se den andre? Om det å forholde seg til andre? Om de hadde tatt det nye med seg inn i jobben?

Med dette mente jeg å få vite noe om deltakernes læringsutbytte fra samlingene så langt. Hadde samlingene betydd noe for dem? Var noe av det de hadde lært anvendelig? Hadde erfaringene fra samlingene ført til en rekonstruksjon, bekreftelse eventuelt avkreftelse av realkunnskapen, eventuelt til konstruksjon av ny kunnskap, alt sett i forhold til jobb, kollegaer og pasienter?

Inntrykket av samtalene og tekstene fra disse, var at mangfoldigheten og variasjonen i svarene er stor. Jeg har gjort fortetninger og laget meningsbunter av svarene. Meningsbuntene danner et mønster av hva svarene i hovedsak handler om. Disse er sortert i 4 hovedkategorier som omhandler personlig vekst og trygghet på seg selv, kommunikasjon og forandring (jeg-du sortering), nettverk, samt kreative øvelser (maleøvelser) og kinestetiske øvelser (bevegelsesøvelser).

Der det faller naturlig vil jeg flette inn kommentarer og inntrykk fra min egen deltakelse på samlingene, som observatør, mest fra sidelinjen, men også som aktiv deltaker i noen av øvelsene. I tillegg vil alle de uformelle samtalene med deltakerne under oppholdene på Karalaks ligge som et bakteppe for mine tolkninger og min forståelse av deltakernes utsagn.

Personlig vekst og trygghet på seg selv

I samtalen ba jeg dem fortelle om de mente de hadde oppdaget noe nytt ved seg selv, om de mente det hadde skjedd en personlig utvikling, og om de kunne beskrive dette.

Her er noen av svarene:

Ja, faktisk så snakka vi om det her i går, at vi var blitt mer åpen. At vi kan prate om ting som vi ikke torde prate om før. Æ har fått anledning til å åpne meg mer...

Nå har æ i hvert fall lært å tørre å stå fram og prate der det er mer enn to tilstede. Æ har mange ganger lurt på koffør æ ikke har tort å prate. Det har vel med min bakgrunn å gjøre, æ lærte jo ikke norsk før æ begynte i 2. klassen, så det er litt vanskelig mange ganger å forstå ka det betyr når det blir brukt mange fremmedord. Men æ har no klart mæ li-kevel.

Æ trur æ har blitt flinkere til å sette ord på ka æ sjøl mener. Og det var jo en milepæl det å begynne å snakke norsk. For det gjør æ ikke til daglig.

Jeg syns no selv at jeg har blitt dristigere til å si fra. For jeg var veldig beskjeden. Jeg torde ikke si mange ordene i begynnelsen. Jeg var så redd for å si feil, men nå bryr jeg meg ikke så mye om jeg sier feil eller ikke.

Ja, så har æ blitt flinkere til å si fra på jobben, no tør æ å si nei når æ syns det blir for mye.

Etter at æ begynte å være med i Barfotpsykiatrien har æ turt si min mening. Der må alle komme med synspunkter. Finne på noe å si. Og så må du høre på den andre og prøve å forstå vedkommende. Æ har blitt litt flinkere til begge deler.

Jeg har blitt mer reflektert og tryggere på de avgjørelser jeg tar i jobben, ofte på bakgrunn av den veiledning og de råd jeg har fått i gruppen. Jeg tør å forme min egen arbeidsdag og påvirke arbeidssituasjonen min. Jeg er ikke så redd for autoriteter lenger og er blitt tryggere på meg selv som fagperson.

Utdragene over forteller om endring i atferd mot en ny sikkerhet hos den enkelte. Den går her særlig på det å stå fram å snakke i en forsamling, våge å høre sin egen stemme, våge å si sin mening. Overført til jobben, er det å kunne si fra til ledelsen for eksempel at nå er arbeidsbelastningen så stor at nok er nok. Assymmetrien i forholdet mellom leder og ansatt oppleves mindre. Autoritetene fortøner seg mer lik andre folk det går an å snakke med.

Åpenhet, det å kunne snakke om seg selv og om saker de har trodd var ikke-saker, kan de nå snakke høyt om. De har lært å definere og avklare problem av ulik karakter på en metodisk og saklig måte. Å avdekke det fordekte gjør ting enklere å forholde seg til. Problemet er ikke lenger så tyngende. Det er ikke det samme som å trivialisere det saken og problemet dreier seg om. Derimot er det å dele med andre det en er opptatt av, faglige problem og bekymringer som ellers setter seg fast, slikt som kan vokse en over hodet, hemme arbeidet og føre til utbrenthet.

I evalueringen er det ikke gjort noe skille mellom profesjonsgruppene i prosjektet med hensyn til hvem som har opplevd mest personlig vekst og trygghet. Men inntrykket er at der assymmetrien mellom ansatt og ledelse er størst, blir den nye sikkerheten tydeligere. Barfotingene tør nå å bli synlige, stå fram, og bli fokusert på og være fri til å kunne si fra om ting i jobben som de vil endre på.

Trygghet, det å bli hørt og sett og anerkjent i barfotsammenhengen slår ut i troen på seg selv også som fagperson, det å ta styring over eget arbeid og stole på egne avgjørelser. Det øker viljen til å ta beslutninger en ikke alltid kan være

100% sikker på utfallet av. Dette er en betydelig ressurs i et arbeidsforhold. Forutsetningen er at det finnes et miljø, et faglig nettverk der det er åpenhet for å diskutere og luften sin tvil og der den enkelte kan få støtte i form av saklig tilbakemelding fra fagkollegaer og ledelse.

Aktelsesarbeid

Åpenhet, aksept og anerkjennelse i arbeidsforhold og teamarbeid er en prosess som krever tid, kunnskaper i kommunikasjon og en etisk dialog. Det prosjektet prøver å fremme her, kan sammenlignes med det Cato Wadel kaller for aktelsesarbeid (Fugelstad 1997). I aktelsesarbeidet ligger det en etisk grunnholdning som erkjenner asymmetri når det gjelder kunnskap, kreativitet og initiativ i en gruppe. Gruppen her kan være et arbeidslag, en prosjektgruppe, kollegagruppe eller folk som jobber på samme sted i forhold til klienter og brukere som i vår sammenheng.

Forskjelligheten på disse områder sees på som en styrke og ikke en trussel. Når det en kan og vet blir verdsatt, mobiliserer den enkelte sitt potensiale, sine ressurser og evner. Den enkelte blir stimulert og trygg til å bruke sine evner og kreativitet ytterligere, og utveksling og konstruksjon av ny kunnskap kan foregå.

Strategien er å ta utgangspunkt i den enkeltes erfaring og kunnskap og så knytte dette til det tema det gjelder å finne avklaring eller svar på. Det handler om å anerkjenne den enkeltes kunnskap og verdsette det den enkelte gjør og kan. I læringssammenheng oppnår en dette ved å vise til at det den enkelte har å komme med, det han sier, tanker og refleksjoner elevene uttrykker eller skriver i forhold til det aktuelle tema eller sak, er viktig, fornuftig og verdifullt. Å anerkjenne assymetri når det gjelder kunnskap er å fremme symmetri i relasjoner. Vi blir likeverdige for hverandre.

Aktelsesarbeidet uttrykker seg gjennom en kommunikasjon der *høy verdsetting*, *autentiske spørsmål* og *opptak* er stikkord. Dette er analytiske begrep for det som Olga Dysthe (1995) har beskrevet i boken *Det flerstemmige klasserom*.

Autentiske spørsmål er hva vi forbinder med åpne spørsmål, spørsmål som ikke har noe fasitsvar. Åpne spørsmål gir den spurte anledning til å komme med sine egne innspill i diskusjonen. Her er en ikke ute etter å få vite hva den andre vet som en form for kontroll, men for å gi den andre mulighet til å komme med sin forståelse, tolking eller refleksjon over den sak, problem eller tema som er i fokus. Svaret den enkelte gir følges opp ved å inkorporere svaret i neste spørsmål. Opptaket signaliserer at svaret er viktig og verdt å følge opp. Innspillet blir referert til i nye spørsmål. Dette viser at spørsmålsstilleren verdsetter svaret ved å bygge videre på det i fortsettelsen. Det som ligger i høy verdsetting er noe annet enn vurdering, slik vi er kjent med den i skolesammenheng, der en karakterfester svaret i forhold til fasit på gitt kunnskap. I den etiske dialog gjelder det å ta den andres svar på alvor som et sant svar for det den

andre fra sitt ståsted anser som gyldig. Slik kan flere stemmer og dermed flere perspektiv nyansere og øke innsikten til den sak og det tema som er i fokus. Høy verdsetting anerkjenner den enkeltes forståelse som sann for den det gjelder. Videre kan denne forståelsen utvides og endres gjennom at alle får delta i samtalen (Dysthe 1995).

Asymmetri i kunnskap, det at vi kan og vet så ulike ting, gjør dialogen kreativ. Å vise anerkjennelse og respekt for hverandres kompetanse og kunnskap, det den enkelte har å fare med, gjør oss trygge og modige. Vi slipper både oss selv og andre til.

Anerkjennelse og verdsetting av den enkelte barfotings bidrag både i gruppe- og plenumssamlingene var gjennomgående i hele prosjektet. I begynnelsen tydeligst fra undervisningsteamets og veiledernes side, etter hvert også blant barfotingene seg i mellom.

Selv om de forannevnte begrep ikke var en del av språkbruken i undervisningsteamet, så var aktelsesarbeid en del av den kommunikative kultur både på undervisningssamlingene og i veiledningsgruppene, der veilederne videreførte formen.

Fra usikkerhet til trygghet, fra lukkethet til åpenhet, fra *jeg selv kan no ingen ting*, til *jeg kan*, er endringer vi kan lese ut av utsagnene foran. Slike endringer kan sees på som et resultat av det aktelsesarbeid prosjektet har prøvd ut.

Å skille på jeg og du

Øvelsene i å skille på jeg og du, er samtidig en øvelse i å sette grenser. Bevisstheten om dette skille har for mange deltakere vært en ny erkjennelse i forhold til seg selv. Det virker som når de har oppdaget dette skille for sin egen del, er det lettere å se det også hos pasienten.

Det e det hele prosjektet går ut på. Æ har vel tenkt på det, men ikke vært så bevisst på kor viktig det e å skille på jeg og du. Ka som e min verden og ka som e den andre sin verden. Vi har jo lett for å tillegge pasienten ting som egentlig handler om oss sjøl.

Egentlig så har æ fått bekrefte noe som æ har visst hele tiden, at den største jobben når vi skal arbeide med folk som har store psykiske plager, det er å jobbe med seg sjøl. Det er ofte et helt arbeidstøkke aleine.

Æ har i allefall oppdaga kor viktig det e å skille på ka som gjelder mæ og ka som gjelder den andre. På en måte lær sæ å godta at vi er forskjellige. Og bli bevisst på ka vi gjør for pasienten, ka vi gjør i lag og ka de må greie sjøl.

Det der med å ta omkring pasienten, det har æ gjort bestandig, men no e æ mer bevisst på at æ gjør det, det var æ ikkje før.

Å lære å sortere på jeg og du, ditt og mitt, min kropp og din kropp, noe som ofte er problematisk for psykiatriske pasienter, var en sånn der aha- opplevelse for meg. Det å kjenne kor grensene går e en form for kommunikasjon. Det e å være oppmerksom på at en ikke trår over den andre sine grenser. Det e å bli bevisst ka en sjøl gjør i forhold til pasienten. Det e å snu perspektivet litt, å ha oppmerksomheten på sæ sjøl, selv bli fokus, det var lærerikt. Men vi har ikke øvd så mye på det i gruppene.

Det med den der jeg-du sorteringa har vært nyttig. Æ bruker det en del i samtalene med pasienter der brukeren har problemer med å sette grenser. Æ har en voksen dame som hele sitt liv har hatt følelsen av at hun må passe på at andre har det bra. Og hvis de ikke har det bra, så tar hun på seg skylden for det. Å da har æ snakka med henne ka som e hennes ansvar og ka som kan være de andre sitt ansvar. Og ho sier at ho e blitt flinkere til å gjøre ting for seg sjøl etter hvert.

Altså æ har det med å prate, og det har æ nok visst, men no har æ lært å holde stilt og vente på tur og slippe den andre til.

Æ føler meg litt forvirret på det her med jeg–du sorteringen. Det blir så mye av dette at en risikerer å gå for langt. At alt skal ligge hos den enkelte sjøl liksom – vi e jo ikke isolerte individer, det e jo ikke enten ditt problem eller mitt problem, alt kan jo ikke tilbakeføres til den enkelte, det meste er jo relasjonelt. Det e ett eller annet i opplegget som skurrer fundamentalt altså – men æ har ikke funnet ut ka det e.

For noen kan grensesettingen synes å føre for langt, det oppleves nesten som ansvarsfraskrivelse. Problemet er ikke enten mitt eller ditt, men noe som oppstår i relasjonene mellom de involverte. I en vi–kultur, som den samiske, der bruk av første pronomen er uvant, vil denne jeg–du sortering kunne bryte med vante forestillinger om andre, der problem eller sykdom mer er et felles anliggende enn et individuelt problem. Dette siste kom fram i uformelle samtaler jeg hadde med de eldre samiske deltakerne. Og verdt å merke seg.

Nettverk

Noe av hensikten med å samle deltakerne på et uforstyrret sted, var at deltakerne skulle få ro til å bli bedre kjent med hverandre. Det å samle folk fra ulike kommuner, fag og etater, som alle var knyttet til psykiatrisk helsevern i Midt-Finnmark på et slikt sted, skulle befordre den samsnakking som prosjektledelsen ønsket å sette i gang. Det var et ledd i det å bygge nettverk.

Når vi var ute i kommunene så traff vi stort sett kommunelegene og helse- og sosialleder, og i sjelden grad de som virkelig jobbet direkte i forhold til klientene. Og det var ikke godt nok samarbeid internt i kommunene. Forskjellige samarbeidsinstanser samarbeidet ikke og snakket ikke med hverandre. Så vi tenkte at greide vi å sette i gang dette pro-

sjektet så fikk vi "tvunget" folk til å komme sammen og snakke med hverandre. Fagmiljøene ute i kommunehelsetjenesten er små og sårbare så vi ønsket å bidra til å skape et nettverk mellom kommunene i regionen. Da ville folk lettere ta kontakt med hverandre, mente vi. (Fra samtale med prosjektansvarlig.)

Vi visste veldig lite om den kompetansen som satt ute blant folk. Det vi visste var at det var mye kompetanse, men at den var lite samlet og at folk opplevde en faglig ensomhet. (Fra samtale med prosjektleder.)

Et viktig ledd i nettverksbygging er å samle folk og skape samrøre. Og en skaper samrøre ved å bo sammen, gå sammen til måltider og samtale mellom undervisningsøktene. I etterkant å gå tur og småprate om hva som har hendt i løpet av dagen åpner for fortrolighet, utveksling av inntrykk, erfaringer og refleksjon. Og folk sveises sammen. For noen var det slitsomt å nesten ikke ha privatliv i tre sammenhengende dager av gangen. Etter en intens dag som vanligvis varte fra ni til fem var det nok noen som ønsket seg bort fra *leirområdet*, andre syntes at samværet i pausene, ved måltidene og om kvelden var noe av det fineste ved hele prosjektet.

Æ syns at samværet var vel så viktig som alle øvelsan.

Æ oppleve at det sosiale om kveldene, kor du sitter og prater og vi får vite litt om hverandre og kossen folk har det i jobben i andre kommuner, har vært veldig fruktbart. For da ser du at det kanskje ikke er så galt der du kommer fra likevel. Ting som du svartmaler hjemme i din egen kommune, virker som det kan være verre andre steder. Så en lærer om andre forhold og kan sammenligne med sitt eget og da lærer du jo om deg sjøl også.....

Om å sammenligne seg med andre:

Man får høre kossen folk har det i jobb og ellers. Det er ganske sterkt kor mange det e som ikke har det så bra på jobb.

Æ syns det var veldig spennende. Det var jo folk fra andre kommuner der. Det var fint å høre kossen dem jobbet i forhold til prosjektet. Og så var det veldig godt å treffe andre med samme utdanning og høre kossen de gjorde det i sine kommuner, vi e jo bare to i min kommune med samme fagbakgrunn. Æ syns det var fint å få diskutere fag.

Det er lettere å ta og få kontakt når en har en stemme og et ansikt å forholde seg til.

No har æ truffet flere av dem og det er mye lettere å ta telefonen og ringe og prate med dem.

Æ syns det var viktig å se ansiktan til de fra andre kommuna og vite kem e kem når du prate med dem. Det der e nettverksbygging. Og selv

om det kanskje ikke blei så sterkt det der nettverket da, så vet vi kem vi e.

Æ trur vi vil ha kontakt etter prosjektet og. Og det er lettere å få gjennomslag for ting når du kjenner folk, det e jo ikke til å stikke under en stol.

Om å komme ut å se andre folk og måter å være på

Æ blei så inspirert av det som skjedde der og de personan som æ traff. Spesielt var det mange samisktalende, og det var fint. Dem var så rolig og avslappa. Vi ved kysten e litt barske og kjappe og syns det må gå så fort all ting. Dem ga mæ så mye og gjorde mæ så bevisst på så mange ting. Æ mått ta innover mæ kor rolig dem var, at alt går i sånn sakte tempo, men likevel så får dem gjort det dem ska, mens vi bare raser av sted uten å få gjort noka så mye mer. Det har æ tenkt mye på og æ beundre dem den der roen

Ja, æ prater og hører ka dem jobber med og det syns æ var greit. Men æ har ikke gjort sånn veldig mye for å bli sånn veldig godt kjent. Æ har ikke lyst å bli så godt kjent med flere. I jobben min er det masse folk ut og inn, så æ føler mæ mætta på stadig å forholde mæ til nye. Men æ vet jo sånn noenlunde kem e kem når æ ringe. Æ kjenner dem igjen på stemmen, så vet æ, aha, det var hun der fra Karalaks.

Å bli kjent med kollegaer fra andre arbeidsplasser og få vite om andre sine arbeidsforhold gir nye perspektiv på eget arbeidssted. Å diskutere fag og utveksle jobberfaringer er nytt for mange. Kommunene er små, og enkelte yrkesgrupper er representert med to personer, kanskje bare med én innenfor samme fag. Faglig ensomhet er noe som har forårsaket ustabil tilgang på kvalifisert personale i de små kommunene. Karalaks ble her en faglig møteplass for mange. Kanskje den første for noen.

Å oppdage andres kompetanse og måter å opptre på vekker både undring og beundring. Innsikt i og aksept av egen og andre sin faglige og kulturelle kompetanse, vil kunne oppheve skillet mellom vi og dem, mellom kvener, nordmenn og samer og styrke følelsen av å tilhøre både en faglig familie og en særegen landsdel med stort kulturelt mangfold. I dette ligger et læringspotensial som vil kunne styrke finnmarksidentiteten og samarbeidet på tvers av gamle skiller.

For noen er det å møtes på samlingene en oppdagelsesreise både faglig og kulturelt. Andre er mett på møter med nye mennesker og disse skjermer seg blant annet ved å hoppe av eller reise hjem mellom arbeidsøktene. For noen minner *leirlivet* om skoleinternatene i oppveksten, noe som vekker negative assosiasjoner. Men også disse uttaler at det er fordeler ved å møte kollegaer fra andre steder i fylket. Samværet gir ulikt utbytte, men de fleste synes å ha gjort

positive erfaringer som har styrket et på forhånd heller tynt nettverk innenfor det psykiske helsevernet i regionen.

Kreative og kinestetiske øvelser

Leken, sangen og dansen er tilgangsnøkler til livskraften i oss, sier Bjørkvold²⁸ (1991). Den finske hjerneforsker Matti Bergstrøm kaller denne kraften for vårt kreative kaos som kontrolleres gjennom fornuft og orden (Bergstrøm 1995). Lek foregår også med ord og farger. Overført til tegne- og maleøvelsene i vår sammenheng, er den pedagogiske tanke å stimulere barnet i oss og hente fram fra kaoset tilstander og følelser som lettere lar seg formidle med farger og symboler enn med begrep. Gjennom øvelsene kan en få aha-opplevelser, oppdage nye ting ved seg selv som en ikke har tenkt på. Se sammenhenger og mønstre som har vært skjult for en. Ofte kan dette gi ny innsikt og dermed mulighet til å forandre fastlåste atferdsmønstre i våre liv.

Overgrep, ydmykkelser, og sårhet liksom glede, fryd, og vennlighet sitter i kroppen, i muskler og skjelett og uttrykker seg blant annet gjennom bevegelsene våre og mimikken i ansiktet. Det våre sanser har tatt inn er lagret i kroppen et sted, ofte som *låste* følelser i stivnede ledd og muskler. Gjennom male- og bevegelsesøvelsene kan det skjulte få farge og bevegelse fram til bevisstheten. Vi kan gjøre det skjulte konkret gjennom et visuelt språk. En får det på utsiden slik at en kan se, høre og kjenne hva det handler om. Deretter kan det oversettes til verbalt språk og begrepfestes gjennom refleksjon og samtale. Den distanse en da oppnår gjør at en kan se det hele i et nytt perspektiv og å få ny forståelse. Endring av fastlåste mønstre er mulig på denne måten.

De kinestetiske øvelsene bringer oss i kontakt med kroppen. Det er rolige bevegelser som tar sikte på å trene det indre muskellag. Det vil si de korte musklene som binder sammen skjelett og muskelstruktur. Kinestetisk arbeid går ut på å bevege hode, over- og underkropp, hender og føtter i langsomme bevegelser. Dette kan gjøres som bevegelser i en kroppsdel, rotasjoner i sirkel, i diagonaler (høyre/venstre) og kryssbevegelser. Dette skjer mens den som beveges puster langsomt og rolig, og sier i fra hvis det blir ubehagelig (Nybrodahl og Håkonson 2002). De langsomme roterende og diagonale bevegelser som aktiverer de indre muskellag, de korte muskler innerst mot rygsøylen, medfører stabilitet. Bevegelser i støtte- og vridningsmuskulaturen stimulerer hjernestammen, der den kreative kraft eller kaos kommer fra, ifølge Bergstrøm

²⁸ I "Det musiske menneske" skriver Bjørkvold, jazzmusiker og professor i musikkvitenskap, om de kreative kreftene vi alle har som barn, men som gjennom skolens vektlegging av kognitive evner undertrykkes og forvitrer. (Bjørkvold 1991). Et uttrykk for dette er en dagsavistegning der førsteklasseelevene blir spurt om det er noen som kan tegne. Alle rekker opp hånden, og i neste bilde ser vi den samme klassen syv år etter som får det samme spørsmålet og da er der en som rekker opp hånden. Bjørkvold mener vi kan lære oss å ta tilbake den kreative ressurs gjennom bevegelsen, leken og dansen, gjennom sangen og fortellingen (ordet).

(Bergstrøm 1995). Uttrykk for dette på TMK-språket er å være på indre bane. Rolige spaserturer kan stimulere hjernestammen på liknende vis. Langsomheten bringer oss i kontakt med oss selv.

Vanlig sportsutøvelse, for eksempel i gymnastikk, styrke- og vektløfting, ballspill og jogging stimulerer de lange og ytre muskellag, det vil si de store musklene. Det gir mobilitet. Uttrykk på TMK- språket for dette er å være på ytre bane. Balanse mellom indre og ytre muskellag, mellom stabilitet og mobilitet mener en skaper integritet og helhet, og styrker blant annet innlæringsvevnen. (Notater fra Sjøbakken og Fleiners treningsprogram.)

I undervisningen på Karalaks ble begge øvelsesformene, både male- og bevegelsesøvelser praktisert som ledd i å oppdage ukjente ressurser hos seg selv, og å bli bevisst sin egen kropp for å finne balanse og harmoni, for dernest å kunne forstå andre sine kropp, hvordan andre kan ha det og at de også har uoppdagede ressurser. Disse øvelsene vil eventuelt kunne overføres til arbeidet med brukere i ettertid.

Øvelsene er nærgående i den forstand at de kan få fram minner og kanskje ubehagelige opplevelser. Det som kommer opp i bevisstheten under maleøvelsen kan ofte være *sannheter* vi helst ikke vil vite av, fordi de bryter med *det moralske jeg* vi har et bilde av. Dette kan være vanskelig å ta innover seg, eller det kan gripe fatt i følelser vi har vært ukjent med at vi hadde. Det kan gi sterke reaksjoner som tretthet, svimmelhet og kvalme. Brukt i en sånn sammenheng som her fordrer det at deltakerne blir tatt hånd om og fulgt opp etter øvelsene. En kan ellers risikere å bli værende i kaos. Dette ble her gjort meget innsiktsfullt ved å la deltakerne gå i grupper for å snakke om hva de har opplevd, det vil si de forteller hverandre hva tegningen handler om, og har på forhånd blitt bedt om å fortelle så lite og så mye som de selv ønsker. Dette er noe som ofte krever mot og vilje til å være åpen og å tro på at den andre vil en vel. Det at alle går igjennom samme prosess gjør noe med rederligheten til den enkelte. En roter ikke med andre sine følelser, når en selv har opplevd på kroppen hva en slik prosess kan bety. Her blir det etiske aspekt sentralt i prosjektet, ivaretagelsen av hverandre. Oppfølging av deltakerne fra undervisernes side ble også godt ivaretatt i denne fasen av undervisningen.

Ikke alle reagerer like sterkt, og ikke alle får noe ut av øvelsene. Ikke alle ser sammenhengen mellom øvelsene og mulig overføring til jobbsituasjonen i forhold til klienter og kollegaer. Det skal også godt gjøres på så kort tid og med begrenset mengde øving. Mitt inntrykk fra samlingene og samtalene er at hos nesten alle har det satt i gang tanker de kan bygge videre på.

Om maleøvelsene

Når voksne mennesker blir bedt om å ta i bruk sine kreative evner får nesten alle en form for sperrer. De opplever en slags prestasjonsangst. Alle har vi gått i en skole som forteller oss at en hest er brun og slettes ikke blå, slik vi så den, og

er blitt korrigert på våre prestasjoner. Det har medført innesperring og invalidisering av våre kreative evner og oppfinnsomhet, sier Bjørkvold (1991). Etter hvert som deltakerne glemmer at de skal male pene ting, men uttrykke seg gjennom farger og symboler om det som faller dem inn underveis i forhold til de enkle instruksjoner som underviser gir, går det bedre. Tvilen i starten avløses etter hvert av større og større innlevelse.

Første gangen vi skulle male så tenkte æ hjelpe og trøste mæ. Skal dem virkelig sette meg til å male – æ som ikke kan tegne noen ting, men flere hadde samme oppfatning som meg, og så gikk det jo veldig fint.

Æ syns det var interessant å skulle uttrykke følelser med farger. Når de andre fortalte ka dem hadde tegna så så æ det så tydelig. Mye mer tydelig enn æ klarte å se mitt eget.

I et abstrakt bilde så kan æ se mange ting og ikke slik andre ser det, og æ var forskrekket over kor filosofiske folk var når de fortalte ka de så i de ulike bildene. Selv så æ bare fjell og vann og ferdig med det.

Æ blei overraska over meg sjøl. Æ begynte å male og så kom det berre. Æ malte et problem vi har på jobben. Ingen figurer. Bare farger. Det var det som var så spennende. Den svarte fargen var sjefen og den oransjegule det var meg. Og alle på jobben fikk hver sin farge. Og så snakket vi om det i gruppen etterpå.

Men akkurat for mæ så sa det ikke så mye. Æ måtte jo le av det her. Æ fant ut at æ kanskje ikke hadde skjont ka æ skulle oppleve. Æ kan ikke si at det var tull, men æ forsto ikke helt meninga med det.

Æ husker første gangen vi malte. Æ blei veldig kvalm og har tenkt mange ganger etterpå ka det var som gjorde at æ blei så uvel. Om det var det at du skulle leve deg inn i noe som var ubevisst.

Alt ble kaotisk. De hadde lagt opp til en øvelse etter maleøvelsen som skulle samle oss på plass igjen. Og det fungerte jo – æ følte mæ på plass igjen før æ skulle kjøre hjem. Det hadde vært ekkelt å reise hjem uten den. Det var ikke uro æ kjente. Det var bare det at æ følte mæ uvel og kvalm. Liksom svimmel i kroppen. Ikke sånn angst, det utløste ikke noe sånt, æ kan ikke forklare det faglig

Utsagnene her bekrefter den forestilling at det som kan være vanskelig å uttrykke med ord, kan sies med farger og abstrakte former. I denne sammenheng fungerer *maleriet* som forløser av diffuse følelser, fornemmelser og tanker som i neste omgang settes ord på gjennom samtalen i gruppen etterpå. Noen ble sterkt berørt og trengte oppfølging for å bearbeide det gjenoppdagede, men hittil skjulte univers hos seg selv. Da fikk de hjelp hos veileder eller en i lærergruppen. Ellers så hjalp barfotingene hverandre, da det i gruppen var mye både formell og uformell omsorgskompetanse tilgjengelig.

Den første maleøvelsen gikk ut på å finne fram til ressurser hos seg selv en kunne sette inn for å nå et mål, en visjon eller drøm vedkommende hadde for eksempel i jobbsammenheng, men også privat. Først tegnet en hva en var stolt av hos seg selv, deretter hva en ønsket å forandre, hva som hindret en eventuell forandring, hvilke egne ressurser en ville mobilisere for å lykkes i å endre, og til slutt malte en den drøm en ønsket å virkeliggjøre. Hensikten med øvelsen er å gi seg selv et positivt selvbilde og gjennom tegneprosessen og den påfølgende samtale klargjøre hvilke verdier og forhold som gir mening i ens liv. Samtidig var det trening i å være åpen på seg selv. I den påfølgende gruppesamlingen fortalte deltakerne hverandre hva de hadde tegnet. På denne måten ordfestet den enkelte så langt det var mulig det *maleriet* mente å uttrykke. For noen hadde det hele tiden vært klart hva de ønsket å formidle, for andre ble det uklare mer klart gjennom begrepsfestingen.

Den andre maleøvelsen tok tak i deltakernes samarbeidsmønster. Deres evne til å spille på lag. Her begynte alle på hver sin tegning ut ifra en enkel muntlig instruks om å tegne eller male noe som var av verdi for dem selv. Deretter forflyttet deltakerne seg rundt og fortsatte å male på sidemannens tegning til ringen var sluttet og alle hadde bidratt med sitt på de andre sine tegninger. Enten i form av nye figurer, streker eller farger, eller at det som allerede var tegnet og malt ble overmalt. Metoden kan sees på som en kreativ innfallsvinkel til å forstå gruppeprosesser og samarbeid. Likeens var det en bevisstgjøring av egne verdier i møte med andre sine verdier og hvordan det følte å bli overkjørt av andre.²⁹ Øvelsen ble videreført ved at alle tegningene ble samlet inn og klippet opp til nye enkeltmalerier som ble utstilt. Hver og en valgte så blant de nye maleriene som de tok med seg inn i gruppen og fortalte hvorfor de hadde valgt sitt maleri og hva de så i det.

Oppsummeringen i gruppen gikk ut på å reflektere over egen adferd og betydningen av denne i samarbeidsforhold med kollegaer og brukere. Gruppen skulle også reflektere over valg av enkeltmalerier og komme fram til ett de mente representerte en verdi eller symbol for gruppen som alle kunne enes om.

En gruppe hadde valgt et enkeltmaleri som forestilte et leirbål. Et kjent symbol og svært meningsbærende for den kultur og den del av landet vi var i. Teksten som fulgte uttrykker i ord det gruppen ble enig om skulle være følgetekst til bilde.

Det er no bare et bål, det er jo så vanlig eller.....? Bålet er en varmekilde som flere kan samle seg rundt. Alle formaliteter blir lagt bort og man kommer på samme plan. Bålet skaper fellesskap og samhörighet. Eksperten på å få til bålet trenger ikke være den som har høyest status. Det hjelper ikke med aldri så god ved om en ikke har gnist til å tenne flammen. For at bålet skal brenne må

²⁹ *Metaforer er vanlig brukt i TMK undervisning. Den aktuelle maleøvelse er som en forstår en metafor på samarbeid og lagspill.*

en stadig fylle på mer ved. Hvis noen fyller på rå ved blir det mye røyk som svir i øynene på de som sitter rundt. Da skjer det at folk flytter seg, eller at den som ikke kjenner trikset med god bålved får en leksjon i hvordan finne ved som brenner godt. Hvis det bare er en som må bære ved hele tiden og de andre ikke hjelper til, blir den ene som må jobbe hele tiden trøtt og lei og går derifra. Ikke alle er like flink eller har erfaring med hvilken sort ved som brenner best eller hvor den er å finne. Men dette kan læres ved aktivt å delta og observere de som kan det.

Valg av bålmaleri og teksten her er eksempel på hvordan en gruppe valgte å karakterisere *sin* forståelse av gruppesamarbeid. Andre hadde andre måter å reflektere på. Poenget er at maleriet her gir tilgang til indre bilder som setter fantasien og følelsene i gang, og ordene bevisstgjør og begrepsfester både hva bålet symboliserer, og at dette kan overføres til det innholdet og den meningen gruppearbeidet har for dem det gjelder.

Æ syns det var veldig interessant den andre gangen vi malte. Da vi først laget vår egen tegning og deretter fløtta oss rundt og tegnet på de andre sine tegninger. Æ tegna jo litt natur og sånne ting og fiskestanga kom jo opp og scooteren havna oppi hjørnet og skian var der og. Og ho som kom etter meg tegna på min tegning og fyllte liksom inn det æ skulle tegne. Og det var flere som kom etter henne igjen. Så når æ kom tilbake til min egen tegning så ble æ forfjamsa og noen sa at tegningen var ødelagt, men æ syns min tegning var blitt kjempefin. Andre syntes det var veldig trasig, de syns tegningene deres var ødelagt. De følte seg overkjørt. Vi snakket om det etterpå. Æ syns det var kjempeinteressant og litt skræmmanes å fortelle ka tegningen betydde, men du vet man blir mer og mer kjent.

Maleøvelsen synes jeg var veldig spennende, det er klart første gangen var det litt sånn her oj, jeg kan ikke male, men etter hvert ble jeg sikrere og det var artig å sirkulere og se ka de andre hadde tegna. Æ blei kjempeglad da æ kom tilbake til min egen tegning. Det var mest mine egne kollegaer i min malegruppe, og de hadde fullført min tegning. Og det var artig å komme tilbake og se at ok, så godt de kjenner meg egentlig. Det sier noe om at vi er veldig trygge på hverandre – kor sammen-sveisa vi er.

På spørsmål om tegneøvelsen var noe de kunne bruke i jobbsammenheng, svarte noen at dette lignet på metoder de var kjent med fra utdanningene sine, mens for andre var det noe helt nytt. Samtlige mente de måtte ha mye mer trening i øvelsene for å kunne bruke dem på andre, men at det hadde vært en lærerik erfaring å kjenne på egne reaksjoner. En deltaker var blitt forskrekket over at det hadde gitt henne en så stor tilfredstilse å overmale og ødelegge de andre sine tegninger. Dette var noe hun tok opp i gruppen etterpå og ønsket å jobbe videre med og få veiledning på.

De fleste deltakerne kom fort over tegne- og malesperren og gikk engasjert inn i øvelsene. Mange ble overrasket over hvor mye iderikdom de fikk fram hos seg selv, og at det var så mye følelser knyttet til prosessen. De ble også overrasket over hvor ulike reaksjoner de har på resultatet. Noen syntes tegningen deres var blitt finere og ble glade, og andre følte at tegningen deres var blitt ødelagt og følte seg overkjørt. I gruppene fortalte de hva tegningene betydde og svarte utdypende på spørsmål fra de andre. For noen ble dette ytterligere en avklaring og bevisstgjøring av tanker, følelser og hvilke muligheter de sitter inne med. Få har overført disse øvelsene til jobb. For de fleste deltakerne var dette en helt ny erfaring som først og fremst ga dem innsikt i egne følelser og reaksjoner, i forhold til seg selv, pasienter, kollegaer, familie og venner. Noen ble overrasket over at det felles maleprodukt ble så bra. De så betydningen av å jobbe sammen om en sak. Resultatet av øvelsen sa dem mye om gruppearbeid på godt og vondt. Det å spille på lag betinger at en bygger videre på det de andre i gruppen har å komme med. Det er lett å bryte ned et lagspill om den enkeltes solospill får dominere. En deltaker fortalte meg at maleøvelsen hadde ført til en viktig positiv beslutning i hennes private liv. Hun hadde greid å snu en negativ situasjon til en positiv.

Om bevegelsesøvelsene

Liksom de kreative øvelsene, var også de kinestetiske øvelsene uvante og fremmede for de fleste av deltakerne. Det oppleves merkelig å skulle legge seg på gulvet og gi seg over til en annens berøring. Vi har alle grenser for hvor nært vi slipper andre innpå oss. Og det tar tid å venne seg til en så stor grad av kroppsnærhet som disse øvelsene krevde. Det sier mye om deltakernes åpenhet og tillit til hverandre at tilvenningen gikk så pass fort, selv om flere uttalte at de aldri ble fortrolig med denne formen for undervisning.

Vi hadde en del sånne kinestetiske øvelser og dem syns ikke æ nokka om. Det å slepp fremmede sånn tett innpå mæ var noe æ ikke likte. Det skulle jo være så der deilig, ikke sant, og det skulle være så avslappandes og folk sovna rundt mæ, og selv lå æ stiv som en stakk og syns ikke det var nokka særlig.

Altså når du lå der og andre gjorde bevegelsan på dæ, da var det fantastisk. Å få være dronning for en stund og få all oppmersomheta var topp. Når æ sjøl skulle utføre det så var det litt tungt. Æ har litt problem med å ligge på kne og sånn.

Det var veldig godt det å lære å slappe av. Det klarte æ jo ikke til å begynne med, men det blei bedre etter hvert.....

Første gangen æ lå der så tenkte æ at det her kommer æ aldri til å lær mæ. Æ klarte å slappe av, men å prøve å komme på indre bane og når

vi skulle gjøre sånn der sansebasert oppstigning³⁰ så tenkte æ - ka verden – men siste gangen - det var deilig det å komme på indre bane. Det er nok en trenings sak, jo oftere en gjør det, jo lettere klarer en å komme på indre bane.

Det var veldig spennandes å bare ligge der og kjenne ka som skjedde, kossen det var å bli beveget av noen andre. Kossen det var å bli tatt på av fremmede. Det kom jo veldig an på kem du var i lag med. Om du føle at du har tillit til den personen. Og æ har tenkt kor viktig det her med å bruke tid på å bygge opp tillit til pasientene e, kossen du handler og kossen du bruker kroppen din og hendene dine. Ka opplevelser de får. Og særlig til de pasienter æ jobber med som har så mange negative opplevelser i forhold til sin egen kropp, som er blitt utsatt for incest og overgrep..... æ kjenner det med en gang hvis pasienten ikke føler seg trygg og ikke e med, da bare stopper æ..... det kjente æ sjøl kor viktig det var å sette grense, si i fra, kjenne når det var nok liksom. Det var fint å kjenne på egen kropp kossen pasienter også kan kjenne det når æ beveger demmes kropp.

Æ har fått friska opp igjen ting æ har lært. De kinestetiske øvelsene var kjente ting, men æ har lært det på en helt anna måte enn det vi fikk i studiet.

Æ syns vi burde ha mer av det i gruppen fordi æ personlig slapper mer av og blir så rolig av det. Kunne godt starte dagen med det, la tankan få vandre litt istedenfor å begynne dagen med å fortelle kordan æ har det og ka æ føler, det syns æ ikke så mye om.

Æ følte mæ utafør, følte at æ ikke mestra det. Og så ble det litt sånn krav om at alle skulle være så lykksalige og ha det så fint på de øvelsan. Æ hadde ikke det.

De kinestetiske øvelsene satte meg ut av spill. Du blir jo sendt ut på en reise, som en prosjektkanin, uten å få vite ka slags reise du blir sendt ut på. Du åpner jo opp for mange sansekanaler uten å få vite ka det kan innebære. Og så går du fra det ene til det andre, litt informasjon, litt fo-
relesning på samme dag. Det er noe jeg har tenkt at det her er en effek-

³⁰ Sansebasert oppstigning kalles det når øvelsen er slutt og en skal komme tilbake til virkeligheten her og nå, tilbake til rommet en befinner seg i. Ordet oppstigning sier noe om at en tenker seg at en beveger seg fra et indre dyp til en ytre overflate, der vår indre opplevelsesverden er bygget opp av bilder, lyder og følelser akkurat som i den ytre. I følge TMK er det tre overordnede måter å oppleve på, visuelt, auditivt og kinestetisk (følelsesmessig). I TMK språket forflytter en seg fra en indre opplevelsesverden til en ytre, fra indre til ytre bane. At vi beveger oss fra en mental tilstand til en annen. Denne oppstigning fra en tilstand til en annen skal ta den tid kroppen og sansene bestemmer. Indre – ytre er en viktig grunnsortering i TMK språket. Liksom jeg – du sortering er det.

tiv form for hjernevasking. Første gangen syns jeg det var ubehagelig fordi det var så mange tilstede og alle ligger rundt på en masse madrasser. Det var ingenting sånn der farlig, men jeg merker veldig godt at det skjer ting inni hodet på meg, det har vært ubehagelig, men jeg har aldri tenkt å trekke meg. Jeg har deltatt på alle øvelsene.

De kinestetiske øvelsene er lite teoretisk begrunnet, og det kan være vanskelig å forklare i vanlige termer hva det er som skjer i kroppen. En tar ofte i bruk metaforer for å billedgjøre hva det er som foregår. Dette bryter med en vanlig kognitiv måte å tenke på og kan vekke en form for intellektuell motstand. En føler ubehag ved å bli påført noe som en ikke helt forstår hensikten eller meningen med.

Jeg er veldig bevisst på at vi tar på hverandre. Men vi skal passe på å være litt forsiktig, noen liker det, noen ikke, det vet en etter hvert som en blir kjent med pasientene. Men jeg har lært at en blir fortere trygg på hverandre om en prøver å holde en hånd, tør å bruke kroppen, sitte nært hverandre, ta omkring skulderen – for meg er det veldig viktig, det er barnelærdom for meg å ta i folk.

Vi kunne ha lært litt mer hvorfor en skal gjøre sånn her øvelser. Hva det gjør med folk, hva som er hensikten, synes ikke jeg har fått nok bakgrunnsstoff hvorfor vi gjør sånne øvelser. Vi kunne ha gått mer i dybden.

Æ har aldri vært redd for å ta i folk eller at andre tar på meg. Har æ trudd. Men æ oppdaga no at det er avhengig av kem som tar i dæ. Du må like personen og være trygg på han.

Æ e litt skeptisk til ka vi kan bruke og ka en ikke ska bruke av de her øvelsan i forhold til pasientene. Æ e veldig usikker på kor nært skal æ komme, kor mye berøring vil de tåle. Vi har jo blant annet en kvinne som er seksuelt misbrukt. Er litt sånn redd for å rippe opp i noe, lage sår der som kanskje er i ferd med å gro.

Æ har prøvd den her "Himmel på jord"³ på en avlastningsklient med stor motorisk uro. Og det var veldig vellykka. Klienten har store problem med å falle til ro om kvelden så da har æ satt mæ på sengekanten og strøket henne over skuldre og nakke. Og så synger æ. Kjente barnesanger. Og ho har roa seg ned og fått sove. Det e jo egentlig ikke kinestetisk øvelse slik vi har lært, men vanlig berøring og fysisk kontakt.

³ "Himmel på jord" er navn på en øvelse hvor to personer gjør svært langsomme og roterende bevegelser, gjerne av hånd eller fot på en tredje person. Øvelsen, om den er vellykket, medfører en tilstand av ro og behag.

Vi hadde en ung gutt med rusproblem som hadde hørt om de her øvelsene og som sjøl kom å ba om å få prøve. Og det virket veldig bra. Han roa seg ned og klarte å sovne. Det samme med en med mye angst, han hadde opplevd mye vold i barndommen, han ble trygg og sovnet.

Kanskje bør vi bli flinkere til å fortelle pasientene om disse øvelsene, om den her muligheten, og så la dem selv få bestemme om de vil prøve eller ikke.

De kinestetiske øvelsene faller i smak hos noen, hos andre ikke. Det uttrykkes en viss usikkerhet om hensikten med øvelsene, hva de gjør med en. Flere mener det er nødvendig å få mer opplæring før de kan brukes på pasientene. Andre uttrykker at øvelsene har hatt god effekt på dem, at de blir rolige og avslappet og blir midlertidig kvitt ytre stress og mas. Noen kjenner øvelsene litt fra før av, men at det er først her de har fått dem prøvet ut på seg selv og fått kjenne hvordan de virker. Og noen har prøvd dem ut på pasienter i den hensikt å dempe motorisk uro og angst. Om de ikke har overført øvelsene direkte, så har de funnet fram til kombinasjoner og varianter der flere sanser er tatt i bruk, for eksempel sang.

Noen føler at de er blitt satt ut av spill og har blitt med på en reise, uten å vite hva reisen innebærer eller hvor de skal. Som å være med på et eksperiment uten å kjenne til verken hensikt eller utfall. Andre ser ikke den store betydning av øvelsene, det med fysisk berøring har alltid vært en del av væremåten der de kommer fra. Vurderingene her fanger neppe opp alle aspekter ved deltakernes syn eller alle sider ved de kinestetiske øvelsene. Det er dessuten vanskelig å si hvilken læring som skyldes øvelsene i seg selv eller hva som skyldes andre forhold i den gitte sammenheng.

Intervjuene er foretatt på ulike tidspunkter i prosjektforløpet. Et inntrykk er at for mange falt tingene mer på plass etter siste samling, det vil si at det som syntes uklart eller uforståelig i starten, ble klarere og mer forståelig etter hvert. Begynnerskepsisen synes å avta ettervert som TMK-språket og -kunnskapen ble øvd inn, forstått og akseptert, like fullt er det verdt å merke seg at noen har opplevd å føle seg som prøvekluter i et eksperiment.

Fortellingen fra veiledningsgruppene

Observatørens fortelling

Uten unntak følte jeg meg velkommen i gruppene. De første gangene ante jeg en viss usikkerhet hos deltakerne på hva slags person jeg var. Jeg ba dem derfor vurdere hvilken rolle de ville tildele meg. Jeg forklarte hva rollen som deltagende observatør innebar. At det var å få delta tilnærmet på lik linje med de andre i gruppen, men samtidig ha lov til å registrere hva jeg så, hørte og kjente. Etter hvert mente jeg at de ville bli bedre kjent med meg og glemme at jeg var en

inntrenger, slik at ikke min tilstedeværelse skulle virke som en hemsko på den tryggheten de holdt på bygge opp, og som var sårbar for fremmedelementer. De valgte å stå fritt, og vi ble enige om at noen ganger kunne jeg få være både deltaker og observatør, andre ganger bare en observatør, og andre ganger igjen, om det falt seg slik, be meg *vente på gangen*. Det siste ble aldri aktuelt.

Gruppene hadde ulike størrelser, i noen grupper var de 4–5 deltakere, i andre 10. De møttes med ulike mellomrom, noen en gang i måneden, noen en gang i uken, og noen hver fjortende dag. Varigheten på gruppesamlingene varierte med hyppigheten, da hver gruppe hadde 6 veiledningstimer i måneden til disposisjon. Noen grupper var delt i to, og disse hadde 3 timer hver til disposisjon. Lengden på samlingene kunne altså varieres fra 6 til 1.5 time sammenhengende tid. Gruppene hadde stort sett faste rom i bra lokaler med plass til bevegelsesøvelser om en ryddet bort stoler og bord. Noen grupper foretrakk å sitte rundt et bord, andre satt på stoler i ring. De gangene jeg var tilstede, var det alltid den faste veilederen som ledet møtene i veiledningsgruppen. På slutten av prosjektet hadde også noen av deltakerne som ønsket, det ledet gruppen. Dette var et ledd i treningen for selv å kunne overta veiledningsfunksjonen i samme grupper eller i eventuelle nye grupper etter prosjektslutt.

På undervisningssamlingene kunne det være opptil 35–40 stykker tilstede samtidig, mens det aldri var flere enn 10 stykker å forholde seg til i gruppene. Dette gjorde gruppene mer oversiktlige og det var lettere å følge med i hva som skjedde der. Feiltolkningsmarginen er mindre når en har 10 enheter og 45³¹ relasjoner å forholde seg til, enn 30 enheter og 270 relasjoner. Jeg opplevde gruppesamlingene som et godt sted å være og et godt sted å lære. Hovedinntrykket var at selv om språk og stemning kunne variere, så var det en grunntone av aksept for hverandre og nysgjerrighet på læring som virket overbevisende på meg som en inneforstått utenforstående. Men vi skal senere høre litt på hva de selv forteller om sine erfaringer derifra.

I det følgende vil jeg først komme med noen inntrykk jeg som observatør fikk. Deretter vil jeg slippe deltakerne til. Datamaterialet er hentet fra egne feltnotater og fra samtaler med deltakere. Disse fungerer som narrativer der det er gjort fortetninger i teksten. Det jeg fant er sortert i kategorier, angitt her i underkapitler.

Å bli kjent tar tid

Et hovedinntrykk var at oppstarten tok lengre tid enn deltakerne hadde forventet. Prosjektet ble åpnet medio november 1998. Høsten 1999, da jeg møtte gruppene første gang, uttrykte deltakerne at de så vidt hadde fått begynt, og først sent på våren og over sommeren 2000 mente de at de endelig begynte å bli effektive som veiledningsgrupper.

³¹ *Utfra formelen $n \times (n-1) : 2$ (Andreassen og Wadel 1989).*

Bli-kjent-fasen for en gruppe som skal fungere godt, er vanligvis en tidkrevende og omstendelig, men nødvendig prosess. Og jo større gruppen er, desto lenger tid tar det. Å bli enige om en kontrakt, om de kjøreregler som skal gjelde for gruppen, åpner for mange og viktige diskusjoner om etikk, arbeidsvaner og fraværproblematikk, samtidig som diskusjonene omkring dette er et ledd i å bli kjent med hverandre. I en tverrfaglig gruppe tar det oftest lengre tid å bli fortrolig med hverandre enn i rene faglige grupper. Profesjonenes interne språk kan virke gjensidig fremmedgjørende. Er for eksempel gruppen av sykepleiere i flertall kan ergoterapeutene, eller renholderne, føle seg utenfor og vise versa. Gruppen må bruke tid på å forme sitt eget språk for å føle seg som en gruppe.

I tverrfaglig sammensatte grupper fra samme arbeidssted, som det her var snakk om, vil også mange være tilbakeholdne med å eksponere seg, da det kan være overordnede tilstede. For mange vil det være folk med mer utdanning og høyere status enn de selv, noe som ofte kan legge bremse på spontaniteten. Og mange uttrykker at de er redde for å dumme seg ut, de er uvante med å stille spørsmål, med å svare på spørsmål, ta ordet, eller å snakke om egne problem i en forsamling. Ofte var det siste lettere å gjøre i fremmede grupper, for eksempel på undervisningssamlingene der gruppene var tilfeldig sammensatt, enn i grupper fra egen arbeidsplass, der de var kjent med hverandre fra før av. Her virket det som deltakerne måtte arbeide med å løse opp i vante forestillinger om hverandre. Og se på hverandre med nye øyne. De er fortsatt kollegaer, men nå i en helt ny sammenheng.

Kommunikasjon og språk

I startfasen opplevde jeg kommunikasjonen mellom deltakerne som utydelig. Dette hadde ikke bare å gjøre med at deltakerne var usikre på hverandre, men at de i tillegg var usikre på hva prosjektet gikk ut på og hva veiledning egentlig var for noe. Usikkerheten med hensyn til hva veiledning var forsvant da alle deltakerne hadde gjennomgått andre Karalaks-samling, der tverrfaglig kollega-veiledning var tema. Men da deltakerne i gruppene var på samlingene til ulike tidspunkt, kunne det gå lenge før alle i en gruppe hadde hatt undervisning i denne form for veiledning. Dette hemmet kommunikasjonen og forsinket utviklingen i gruppen.

Et fenomen var den indirekte kommunikasjonen hos noen deltakere, det å ikke legge fram saken i klartekst, men ta seg god tid og snakke mye omkring den før den kom på banen. Særlig var dette tilfellet om saken involverte en selv, som nesten alle veiledningsgrunnlag gjør, uansett faglig tilknytning. *Å gå rundt grøten* er det norske uttrykket for dette, det samiske er å *ha lang tarm* oversatt fra samisk. For noen var dette uvant og irriterende, for andre var det en form som har med seg og skikk å gjøre, for eksempel at det er upassende å gå rett på sak og å bruke første pronomen i talespråket. I noen grupper førte dette til interessante og ofte meget konstruktive diskusjoner om kommunikasjon, normer og etnisitet. Det preget gruppeprosessen som til tider kunne bli både følelsesla-

det og amper og satte samholdet på prøve. Dyktig veiledning og deltakernes egen vilje til å forstå hverandre hjalp dem gjennom til større innsikt og aksept av hverandres ulikheter og forskjeller.

Trygghet har blant annet med språk å gjøre. Etter hvert som deltakerne forstod hverandres språk, og ble kjent med den enkeltes særegne stemme, ble de tryggere på hverandre. Dette er grunnleggende for senere å kunne våge seg ut på dypt vann og å stå fram som den en er. I grupper der trygghet ikke er etablert, vil utydelig kommunikasjon vedvare og deltakerne forbli uklare for hverandre.

I de gruppene der samtlige hadde samisk som sitt hovedspråk, var oppmerksomheten til hverandre stor og ordet skiftet likt mellom deltakerne. Kroppsspråket var avslappet og tonen i gruppen aksepterende. Samtlige formidlet en egen ro jeg tolket som en konsekvens av samhörighet og trygghet.

Veiledningsgrunnlag og veiledningstema

Noen grupper kom tidlig i gang med å ta i bruk veiledningsgrunnlag, der en av deltakerne hadde forberedt seg på en sak eller et problem de ønsket veiledning på. Andre grupper valgte å diskutere et tema de var opptatt av. Det kunne være alt fra vaktordninger i jobben til kråketing i havna. Eksempelet med kråketinget startet med at en av deltakerne beskrev en tur i fjæra der de store, skremmende fuglene hadde ødelagt søndagsturen for henne. Fortellingen utviklet seg til en viktig diskusjon om fenomenet angst som i høyeste grad var relevant i denne sammenheng.

I utgangspunktet kunne tema tilsynelatende ligge langt utenfor hva jeg selv anså for å være relevant i barfotpsykiatrisammenheng, men som takket være dyktig veiledning kunne bli dreiet inn mot viktige fenomen i psykiatrien. I noen grupper praktiserte de ordningen med skrevne grunnlag for veiledningen, i andre la deltakerne grunnlaget fram muntlig. I begynnelsen var det særlig samarbeidsproblem og kjøret på jobben som føltes viktig å få veiledning på. Etter hvert ble det fokusert på mer faglige problem som gjaldt arbeidet med brukerne av det psykiatriske helsevern.

Struktur

Noen grupper fant tidlig fram til en struktur på veiledningssamlingene som passet den enkelte gruppen. Vanligvis en myk åpning, hvor den enkelte fikk noen minutter til å fortelle om seg selv og hva de var opptatt av i øyeblikket, og om hvor oppmerksomheten deres var. Dette var en slags samling i botn for å ankre deltakernes oppmerksomhet til der og da. Deretter tok en opp tråden fra sist gang og tok fatt i tanker som var kommet opp i mellomtiden. Ofte ble disse veiledningstema den dagen. Det ble så lagt en plan for dagen der en eller flere av deltakerne hadde forberedt et veiledningsgrunnlag, og det ble gjort et valg om hvem sitt grunnlag en skulle konsentrere veiledningen om. Deretter ble det

bestemte om veiledningen skulle være individuell eller kollegabasert. Veiledningen ble gjennomført, og det hele ble avsluttet med en oppsummering og evaluering av dagen. Denne formen med en introduksjon, en arbeidsfase og en avslutning, var gjennomgående struktur for samtlige grupper.

I noen grupper videreførte veileder i sine grupper det de selv hadde lært av TMK og tilpasset det til dagens plan. Deltakerne fikk dermed en repetisjon av det de hadde lært på Karalaks. Kinestetiske øvelser, ofte som avslapping etter en anstrengende veiledningsøkt, som sorteringsøvelser for å anskueliggjøre og erfare jeg–du sortering, og kommunikasjonsøvelser for å skille mellom sansning og tolkning, var gjennomgående tema i alle gruppene jeg var tilstede i. Noen veiledere tok også i bruk metoder som rollespill og rollebytte.³²

Gruppene fulgte veiledningsformen og fasene i mer eller mindre grad. Noen grupper virket meget strukturerte, andre lette mer etter en form som kunne passe alle deltakerne i gruppen, noe som kunne være vanskelig i de store og meget uensartede gruppene. Disse gruppene virket mer ustrukturerte, men på ingen måte mindre kreative. Mangelen på form opplevdes som kaos for en del deltakere, noe som medførte frustrasjon og irritasjon. De mente at progresjonen og utviklingen i gruppen gikk for langsomt, og noen hadde vurdert å slutte av den grunn.

Kontinuitet

Ønsket om kontinuitet, om at alle burde oppdateres og informeres om det som skjedde i gruppen og om tema som ble tatt opp, kunne ta uforholdsmessig mye av den tid gruppen hadde til rådighet. Særlig i de store gruppene der det nesten alltid var noen deltakere borte hver gang. Dette kunne føre til frustrasjoner og lange diskusjoner omkring deltakelse og aktivitet, om fravær og den enkeltes prioriteringer, deltakelse i gruppen eller andre oppgaver i eller utenfor jobben. Tid til selve veiledningen led under dette.

Interaksjon

Utveksling av tanker, utsagn, spørsmål og svar, oppmerksomhet og støtte, ideer og forslag, latter og tårer, alt som gjør gruppen til en aktiv sosial enhet, virket mest dynamisk i de små gruppene. Men disse gruppene var også sårbare for fravær. I de store gruppene var det tendens til undergrupperinger, eller av enkelte deltakers utålmodighet, oppgitthet eller utmelding.

³² Dette er anerkjente og velbrukte metoder i for eksempel sykepleiefaglig veiledning. Rollespillets hensikt er at deltakerne prøver seg i ulike roller og situasjoner innen et valgt tema eller problemområde for eksempel en samtale mellom en pasient og en helsearbeider. Ved rollebytte inntar deltakeren en annen sin plass eller stol i rommet. Dette for å bli oppmerksom på hvordan det er å være i den andres sted, en måte å oppnå større forståelse for den andre på (Tveiten 1998).

Kollegaveiledning fungerer vanligvis slik at alle i gruppen engasjeres gjennom å stille spørsmål til den veiledede og komme med forslag og råd. Den som blir veiledet velger selv om de vil nyttiggjøre seg rådene eller forkaste dem. I de små veiledningsgruppene gikk runden med spørsmål og rådgivning ganske lett, og alle hadde mulighet til å følge med. I de store gruppene ble det mange innspill, runden kunne ta lang tid og det var vanskelig å beholde konsentrasjonen og oppmerksomheten gjennom hele runden. Flere falt av lasset underveis. I de store gruppene hendte det at undergrupper fortsatte å samtale seg imellom før runden var ferdig, noe som forstyrret de andre. En gruppe diskuterte å dele storgruppen i to av denne grunn, men jeg så aldri at det ble gjort.

Deltakernes fortelling

Som i fortellingen fra Karalaks ba jeg deltakerne berette fra sine opplevelser så langt i veiledningsgruppene. Var det noe de ville framheve som særlig betydningsfullt for dem og hvorfor? Hadde de oppdaget eller lært noe nytt om seg selv, i forhold til sine kollegaer og pasienter? Hadde de tatt noe av dette *nye* med seg inn i jobben i en eller annen forstand? Eller var det *nye*, gammelt nytt?

Med spørsmålene mente jeg å få tilgang til deltakernes syn på læringsutbytte både på meningsnivå, kunnskapsnivå og anvendelsesnivå. Jeg var interessert i deres umiddelbare opplevelse og reaksjon på det å delta i gruppen, hva de hadde fått med seg i form av kunnskaper og ferdigheter, eventuelt holdninger og om dette hadde fått noen innflytelse så langt på jobben deres i forhold til pasienter, kollegaer eller ledelsen. Hadde erfaringene fra å delta i tverrfaglige veiledningsgrupper ført til en rekonstruksjon, en bekreftelse, eventuelt avkreftelse, av realkunnskapen? Eller hadde deltakelsen ført til konstruksjon av ny kunnskap?

Teksten fra samtalene inneholder også her et bredt spekter av svar, og beretningene er mangfoldige. Hvordan fungerer gruppene for deltakerne, og hvilken læring foregår der? Jeg fant å kunne sortere svarene tematisk omkring gruppeprosesser, tverrfaglighet og samarbeid, overføring til jobb, samt kommunikasjon og struktur.

Gruppeprosesser

Æ ser veldig fram til å komme på veiledningene. I den gruppen æ e med i, e vi veldig trygg på hverandre. Det e en veldig avslappa stemning. Æ kan ta opp ting som æ føler e vanskelig, men som og kan være litt vanskelig og viktig for de andre. Du tør si at du e lei deg for et eller annet, at æ har det tøft. Og så legg du problemet ditt fram for de andre som hjelper deg å sortere i det sånn at æ ser at det ikke e så forferdelig som æ innbilte mæ. Og så får æ nytt mot til ikke å gi opp.

De har tid til å lytte til meg. Jeg vet at hvis det hender noe som blir trassig for meg, så har jeg denne utluftingsmuligheten. Gruppen er en slags sikkerhetsventil.

Her forstår de meg. De skjønner at æ har det trasig og du får lov å ha det trasig, ikke minst. Tåran bare rant. Endelig fant æ en plass kor æ kunne ta opp mitt problem.

Jeg har mange ganger kommet til gruppen frustrert og oppgitt, og så har æ fått veiledning og råd i forhold til kossen æ kan takle problemene og gått derifra og alt syns så mye lettere igjen.

Uten denne gruppen tror æ det hadde vært vanskelig å holde ut. I hverdagen på jobben min er det lite rom for å reflektere. Det med å sette seg ned og tenke over hva er det jeg gjør nå. Det er så hektisk, det kommer stadig spørsmål og henvisninger og hva skal jeg prioritere. Til nå har det ikke vært noe sted det har passa å ta opp jobbproblem. I gruppen har det vært rom for det, noen har tid til å lytte til deg og du selv til å tenke.

Å ha et pusterom i hverdagen der en får anledning til å bli hørt, ta ut frustrasjon og få anledning til å reflektere over det en gjør og står i til daglig, har her hindret utbrenthet. Dette er også funn som er gjort i undersøkelser der en har evaluert veiledningens betydning for den enkelte (Gadgill & Forsgren 1997).

Om hudløshet og pene og pyntelige grupper

Æ syns det e ganske tøft å legge fram sånn veiledningsgrunnlag. Det kreves mye av deg sjøl egentlig, du utleverer dæ, spesielt når gruppa e så stor. Æ tok opp et ganske følsomt tema og følte mæ ganske hudlaus etter den veiledningen. Du mister jo en del av beskyttelsen liksom. Æ fikk så mange spørsmål retta mot mæ og følte at æ blei en sånn der offentlig gapestokk. Stemningen var amper og veilederen var ikkje oppmerksom på ka som skjedde og æ blei irritert. Noen bare bryt inn og liksom bare sette sæ på dæ og andre bare sitt der og ikkje sier nokka. Æ følte mæ veldig pressa i situasjonen, og æ var vel ikkje den mest høflige, det inrøm æ. Og så tåler dem ikkje det her med sinne, at noen blir sint og irritert. Det e ikkje pent, liksom. Alle skal være så enige. Vi e blitt så lik, det e jo merkelig. Æ syns gruppa har stoppa opp. Det har vært lite fart i det siste, og det har gått mye tid til å prate og vi e blitt så forsiktige. Det e fordi vi e så mange og vi e ikkje trygge nok. Vi blir så generelle og ufarlige, og æ føle at de renn ut i sanden de spennandes tema, det blir for kjedelig

Om å utnytte tiden

Dagen i dag var tung, syntes jeg. Vi fikk for kort tid. Tema som ble brakt på banen egna seg egentlig ikke for veiledning. Det var ikke noen konkret problemstilling som ble presentert. Synes at mye tid går med til å avklare detaljer, det kommer i konflikt med måten jeg jobber på og tar avgjørelser på, det ligger ikke for meg å jobbe så detaljert, så grundig

og så avklarendes. Det går på bekostning av veiledningstiden vi har til rådighet.

I den daglige jobben handler det for de fleste om å få ting unna, ellers hoper det seg opp. Det må taes beslutninger hele tiden. Denne arbeidsformen tar deltakerne naturlig nok med seg inn i gruppen. Den nye arbeidsformen de lærer der, krever ro og langsomhet, og dette kolliderer med den de er vant til og det skaper frustrasjon. For flere deltakere var dette et problem i begynnelsen. Etter hvert som deltakerne ga slipp på kravet om effektivitet og aksepterte at dette var en ny måte å jobbe på og at de måtte innrette seg etter hverandre og gruppene fant sin form, ble også læringsutbyttet større.

Arbeidet med å bli enige om hvilke kjørereregler som skulle gjelde i gruppen var en del av bli-kjent fasen og den tok tid. Det å bygge et team krever tålmodighet og evne til å kompromisse. Å forhandle mellom ulike syn på hva som skal være gruppens hensikt og mål, og hvordan en skal nå dette, er en øvelse i seg selv.

Vi e jo kommet godt i gang men æ syns vi har brukt veldig mye tid på den kontrakten, på det å bli trygg på hverandre, selv om vi kjenner hverandre fra før. Det e jo sikkert viktig å utarbeide en kontrakt, det ser vi jo på som nødvendig, men å gå de mange rundan med de samme tingan, det går for langsomt for meg.

Æ følte meg liksom stilt til veggs og jeg ble kjempeirritert. Alle må jo vurdere sjøl om de skal være med eller ikke, og hvis man ønsker å prioritere nokka anna så må en få lov til det. Vi må jo gå ut fra at folk har gyldig grunn for å være borte. Å få spørsmål om det synes jeg blir sånn der overprøvanes.

Hensikten med gruppekontrakten var todelt. Den skulle gi noen enkle kjøreregler når det gjaldt fravær, taushetsplikt og form for kommunikasjon. For eksempel at alt som det blir snakket om i gruppen, skulle forbli i gruppen og ikke diskuteres med andre utenfor. Det å lytte, slippe hverandre til og ikke snakke i munnen på hverandre er greit å bli enige om, men vanskelig i praksis. Derfor kan det være nyttig å kunne vise til en kontrakt når en vil minne hverandre på hva gruppen er blitt enig om senere i forløpet, når følelser, iver og engasjement lett kan ta overhånd. Det andre er at gjennom diskusjonen omkring kjørereglene blir det god anledning til å bli kjent med hverandres ståsted, synspunkter og holdninger. Ikke alle gruppene underskrev en kontrakt, de foretrakk å bruke en form for møtebok der referat fra samlingene, regler som var diskutert og møteplan ble notert ned.

Tverrfaglighet og samarbeid

Det er veldig viktig at gruppen er tverrfaglig. At vi har hvert vårt faglige ståsted. Vi kan få ulike innspill på samme sak og lærer kossen de andre tenker. Æ opplever det som en styrke. Absolutt. I psykiatrien må

du tenke litt mer kreativt, du må se litt videre på kossen du skal finne løsninger på forskjellige problem.

En ting som jeg synes er så fint i gruppen, er at vi har så forskjellig fagbakgrunn og så mye å bidra med, uansett utdannelse og hvor lang yrkeserfaring du har. Det er veldig godt å oppleve at når du kommer med et problem som i utgangspunktet ser ut til å være helt låst fast, så når vi snakker om det og får forskjellig faglige vinklinger på det, så trenger det ikke være så fastlåst, det går an å komme ut av dette problemet også. Det finnes alltid utveier.

Det har styrket samarbeidet. Æ vet at når æ ringer til en av de andre i gruppen og spør om råd eller et eller annet som æ lurer på, så vet æ at vi har den samme forståelsesbakgrunn. At når æ presenterer et problem så svarer den andre at, ja, æ forstår ka du mener, sånn at du slipper å forklare i det uendelige for at den andre skal forstå poenget.

Æ tror veiledningsgruppen har betydd mye for det interne samholdet på arbeidsplassen. Du får litt sterkere bånd til de andre i systemet.

Tverrfagligheten gir flere perspektiver på et problem. Her fungerte det positivt å få andres faglige blikk på sin sak, det utvidet forståelsen i egen sak og en fikk syn for nye veier å gå. Samarbeidet innad ble styrket. Gjennom veiledningsgruppen har de fått en felles faglig og sosial plattform. Å bli personlig kjent med de andre i jobbsystemet opplevdes som verdifullt. Deltakerne hadde fått sterkere bånd til hverandre, yrkesgrenser har oppløst seg, og de forholder seg nå til hverandre som likeverdige medmennesker, ikke som yrkesroller (Gadgill & Forsgren 1997).

Overføring til jobb

Æ har fått et løft i forhold til jobben i og med denne muligheten til å reflektere over arbeidet mitt – enda så har vi problemer med å få aksept fra ledelsen at det er viktig med de her veiledningsgruppene.

Man lærer seg å høre på alle og tie stille og vente til de er ferdig med å snakke. Æ har lyst å bruke dette mer bevisst på personalmøtan. Æ har lyst å formidle den her modellen (kollegaveiledning) til dem som æ jobber i lag med.

Det her at man ikke overkjører hverandre eller dette her med kommunikasjon rett og slett, det vil æ ta med meg inn i jobben. Å åpne for at alle skal få si sitt. Det med å respektere hverandre. Og legge vekt på trivsel og samhold.

Det med møteformen vil æ ta med, at den er så strukturert. Det her med å ta opp igjen tråden fra sist gang, legge en plan for dagen og gjennomføre det og snakke om ka som har hendt, det har jeg lært mye av.

Deltakerne mener veiledningsformen og strukturen der kan overføres til arbeidsplassen der den vil kunne strukturere møtene og åpne opp for at alle får en mulighet til å bli synlige og få delta i den felles samtalen på jobben. Vanlig rundt om er at det ofte er de samme som tar ordet og okkuperer rommet, mens andre lett blir passive bisittere. Veiledningsstrukturen kan være med på å bryte dette mønsteret.

Kommunikasjon og struktur

Om å komme til orde

Nå har det jo blitt litt bedre, men tidligere her var det jo at alle snakka i munnen på hverandre. Men det har vi nå klart å få bort. Nå må hver enkelt bli spurt eller vi må rekke opp hånden når vi har nokka vi skull si. Det syns æ e veldig positivt. Ordet går nå på omgang. Men det kan jo være både og. Æ gruer mæ mange ganger når æ liksom blir stilt til veggs og det blir min tur å svare, da vet æ liksom ikke ka æ ska si. For æ syns ikke æ har nokka å yte. Da lar æ heller vær å si nokka.

Og vi har respekt for hverandre og snakker ikke i munnen på hverandre. I mange andre sammenhenger jeg har vært i, så snakker alle i munnen på hverandre, og det kommer det ingenting konkret ut av. Her i gruppen har alle fått si noe og blitt hørt på, og nå kommer det alltid noe ut av de møtene vi har hatt. Det blir en fin atmosfære når møtene er så strukturerte.

Til vanlig konsentrerer jeg meg ikke nok om personen eller det dem forteller. Jeg lar tankene mine vandre langt bort. Jeg kobler ut liksom, jeg er en helt annen plass. Nå har jeg lært å bruke mer tid på å være her når jeg er her og jeg har lært å høre etter ka folk sier. Jeg har lært å lytte.

Om kollegaveiledning

Jeg liker denne form for kollegaveiledning veldig godt. Vi blir alle oppfordra til å delta . Det blir ikke sånn som det ofte er at det er de mest pratsomme og "jeg- vet- best- folkene" som tar all tiden. Her er det mulig for alle å stille spørsmål og å kommentere. Jeg synes det er veldig greit å vite at nå er det min tur til å spørre og bli nødt til å forme et fornuftig og konkret spørsmål som både hun (den som blir veiledet) forstår og de andre forstår. Det skal være kortfattet og tydelig i forhold til hva du spør om.

Det får personen til å tenke mer, kanskje se egne løsninger istedenfor at vi skal komme med svarene. Få personen til å se nye muligheter og finne sine egne løsninger. Denne møteformen vil egne seg i jobben slik at vi kan nå konkrete resultat med møtene der.

Det får personen til å tenke mer, kanskje se sine egne løsninger istedenfor at vi skal komme med løsninger og råd. Få personen til å se muligheter og å tenke sjøl.

Vi følte vi gikk sammen med henne (den som får veiledning) hele tiden. Vi spurte og hun svarte. Det aktiviserer og ansvarliggjør hele gruppen. Vi risikerer ikke at noen faller utenfor, at de som kanskje har de beste forslagene ikke kommer til ordet eller ikke tør si noe.

Om å tolke

”Æ e litt rappkjefta, tenker fort og galt og e fæl til å tolke. Veldig ofte tolker æ det folk sier og så mener de noe helt anna. Og så gir æ råd. Æ har tenkt på ka det e vi siler ut, ka vi oppfatter av det som blir sagt og når vi skal formidle noe, om man gjør det på en så forståelig måte at den som skal ta imot det forstår det. Æ har lært å ikke komme med råd uten å undersøke ka den andre mener først. I gruppen har æ lært å roe mæ ned og ordlegge mæ og tenke annerledes.

Om trygghet i gruppen

Det tok lang tid før vi kom i gang. Vi visste liksom ikke ka det her var for noe, ka det var vi gikk til. Det e jo et lite sted, alle kjenner alle veldig godt. Noen av oss jobber veldig tett sammen. Det gikk lang tid med en del føling fram og tilbake og skepsis om dette skulle gå bra. Sommeren var nok gått før vi følte at vi snakket samme språk. Når det gjelder det å være åpen; så føler ikke æ mæ trygg. Æ siler nok ut ka æ vil si. Og det spørs om æ kan bli så trygg at æ vil utlevere mæ. Men det e ikke nokka mål for mæ lenger. Gruppa gjer mæ veldig mye som æ må tenke over, æ har blitt mer gjennomtenkt og reflekterer mer over ting.

Alt må læres. Også det å holde orden på en samtale. Særlig når mange er ivrige med å komme med sine innspill. Eller når noen ikke våger å si noe. Spontanitet er ikke alltid et gode, det kan ofte avspore mer enn samle tankene om saken det gjelder. Det oppleves av noen som overkjøring når enkelte bryter inn med sitt. Det å vente på tur kan være en overvinnelse, men de erfarer det som nødvendig for at alle skal bli hørt. Det tvinger dessuten den enkelte til å følge med og å høre etter. De har lært å lytte. Å måtte forholde seg til noen regler og etiske retningslinjer for møtevirksomheten er for mange nytt og oppleves som viktig for samholdet i gruppen. Gjennom kollegaveiledningen aktiviseres og ansvarliggjøres hele gruppen, deltakerne oppfordres til å tenke selv og finne sine egne løsninger.

Flere ønsker å overføre samtalestrukturen de har lært i veiledningen til jobben sin. Det å ha en plan for møtet, en dagsorden, det å styre ordet og la det gå på omgang var ikke noe selvsagt i den enkeltes jobbhverdag. Møtestruktur var for flere en ny og positiv erfaring, for andre var det en bekreftelse på at en

strukturert arbeidsform er hensiktsmessig i jobbsammenheng. Det senker *støynivået* og øker effektiviteten.

Deltakernes utsagn vitner om at de har blitt bevisst hvor viktig det er å lytte, men kanskje enda viktigere er det for noen i denne sammenheng at de har lært å ta ordet. De sier de har lært å bli tydeligere i sin tale. Mange har oppdaget hvor lett vi har for å tolke det den andre uttrykker og komme med vår egen forståelse uten i tilstrekkelig grad etterspørre hva det er den andre forstår før vi kommer med råd.

Det er ulike oppfatninger av hva trygghet i en gruppe innebærer. Noen sier at det har med å bli kjent med hverandre å gjøre, å kunne stole på hverandre, kunne dumme seg ut, uten å miste selvrespekten. Åpenhet, det å uttrykke seg tydelig og direkte hører sammen med trygghet. Det er å vite og ikke måtte gjette seg til hva den andre mener og vil. Det er her ikke snakk om trygghet i form av privat fortrolighet, men en visshet om at den andre vil en vel. Det å våge å utlevere seg er ikke en test på tryggheten i denne sammenheng, men at en blir motivert til å vise at en har noe å fare med og å bidra med.

Kapittel 6 I samme båt?

Endelig helhetsforståelse

Inntrykk fra deltakelse på undervisningssamlingene, i veiledningsgruppene og fra utsagnene foran tyder på at hos den enkelte deltaker har det skjedd læring i form av ny kunnskap både på meningsnivå, kunnskapsnivå og jobbadferdsnivå.

På meningsnivå gjelder dette særlig opplevelsen av å ha en gruppe å komme til. Et sted der deltakerne kan puste ut og få hjelp til avklaring av både problem på jobben og i forhold til faglige problem i arbeid med klientene. Det er et sted for faglig fornying og mental opprustning. Deltakerne uttrykker at de er blitt mer sikker på seg selv og på hva de gjør i forhold til sine medarbeidere, kollegaer og klienter. De uttrykker at de har lært å stole mer på sin faglighet og blitt mer bevisst på at de har noe å komme med.

De mener de er blitt bedre til å sette grenser og si fra når grensen for dem er nådd, særlig overfor sjefer og overordnede, de har lært å si ja og nei på en tydeligere måte enn før. For mange har det vært nyttig å lære å sortere mellom jeg og du, skille mellom hva som er ens eget problem og hva som er den andres. Dette har også gjort at de er blitt mer oppmerksom på den andre.

For noen bryter det med ens kulturelle væremåte å si *jeg* og framholde seg selv i den grad opplæringen har lagt vekt på. I en *vi-kultur* som den samiske, oppleves vektleggingen av det individuelle perspektiv som noe besværlig. Det anses også uhøflig å vise følelser, da overtar heller joiken.

Barfotingene har oppdaget verdien av å komme sammen og ha et sted der de kan ta opp problemstillinger og føle seg trygge på at *avsløringene* ikke kommer videre i og med den kontrakt som er inngått i gruppen. Å få veiledning, hjelp til å gi og ta i mot råd og løse problem i forhold til klienter eller samarbeidsproblem på jobben, har gitt en fellesskapsfølelse av faglig og kollegial art som har fortsatt i jobben også utenfor veiledningsgruppene. Dette gjaldt særlig for de mindre gruppene, der det var stor grad av konsensus.

Andre mente at det kunne være vanskelig å ta opp samarbeidsproblem i gruppen, det følte risikofylt, særlig når problemet gjaldt en overordnet som også var deltaker i gruppen. Dette gjaldt særlig i de store gruppene der en vegret seg for å ta opp samarbeidsproblem. De store gruppene opplevdes i mindre grad som frirom, der deltakerne kunne puste ut og få alles oppmerksomhet. Disse fungerte heller som en arena for trening i å kompromisse og forhandle.

At gruppene var tverrfaglig sammensatt, ble sett på som en stor fordel. På kunnskapsnivået var det å få hjelp gjennom kollegaveiledningen i gruppene, å kunne gi og velge i råd, samt utveksle tanker på tvers av fag, en lærerik og ny erfaring. Det har gjort det faglige samarbeidet mer interessant og styrket det

interne samholdet på arbeidsplassen. De mente tverrfagligheten utvidet perspektivet på et problem. Når flere kom med innspill fra sitt faglige ståsted ga dette en videre horisont. Flere synspunkt og innfallsvinkler gir en større forståelse av et problem, enn om en bare hadde sett det fra en yrkesgruppes ståsted. De mente det hadde skapt en utvidet og bedre forståelse for en sak når en ble kjent med og hørte hvordan andre yrkesgrupper resonnerer.

Flere uttrykker at strukturen i kollegaveiledningsformen har gitt inspirasjon til å overføre denne formen til jobben. De framhever at den har lært dem å kommunisere på en mer strukturert måte i jobbsammenheng, og også privat. De mente de var blitt flinkere til å lytte til den andre, vente på tur, stille mer gjennomtenkte og konkrete spørsmål, vente med å tolke utsagn og gi råd. De hadde lært at en må ta seg god tid for å få kartlagt en sak før en kan komme med forslag til råd og at rådgivning måtte være ønsket av den som hadde problemet. De mente at strukturen og rammene veiledningsformen satte, medførte tid til å tenke og ga rom for refleksjon over hva en holdt på med i jobben.

På jobbadferdsnivået hadde det også skjedd en forandring. Enighet om rammene og møteform og hvilke etiske regler som skulle gjelde, mente de skapte trygghet og åpenhet omkring sensitive opplysninger og mulige *avsløringer*. De etiske reglene for hvordan de ville ha det i gruppen, det som i begynnelsen var blitt diskutert og nedfelt i kontrakten, medførte at dialogen ble ekte og at den fikk utvikle seg naturlig. Den som la fram et problem, fikk all oppmerksomhet og tid til å snakke ferdig før neste fikk slippe til. Og det at alle fikk slippe til, mente de hadde befordret en annen tone mellom dem, også i jobben utenfor gruppen. Arbeidsformen i gruppen og kravet til en etisk og strukturert dialog hadde gjort møter på jobben mer konstruktive og gitt resultater i form av bedre planlegging av dagens arbeid. Den hadde gjort samtalene i forhold til kollegaer og andre åpnere og mer inkluderende. De mente den hadde økt oppmerksomheten i forhold til den andre, også i forhold til brukerne. Noen hadde også overført denne formen i samtaler med klienter.

Det å bli kjent med andre kollegaer og yrkesfeller i andre kommuner mener de har lettet kontakten og gitt en opplevelse av å tilhøre *en faglig familie*. For noen har tilknyttingen til DPS, 2.linjetjenesten, blitt styrket. *Vet ikke hvem den andre er-barrieren* var blitt mindre. Det ble lettere å ta telefonen og forhøre seg og stille faglige spørsmål og få avklart uklarheter med folk både i 1.og 2.linjetjenesten, når en hadde truffet hverandre og blitt kjent med hverandre på samlingene. Her virker det som den forventede samrøen har hatt effekt på nettverksbyggingen.

Få fra lederskiktet i kommunenes sosial- og helsevesen har deltatt i prosjektet, noe som har gjort at *leder-barrieren* fortsatt er tilstede for flere deltakere. De mener at lederne på deres arbeidsplass ikke vet hva prosjektet går ut på, og at de dermed stiller seg uforstående til den åpenhet og direktehet noen deltakere har vist i jobbsammenheng. De blir oppfattet som *obsternasige* når de framfører sitt syn på en sak, eller setter grenser for hva de kan pålegges av arbeid.

Evalueringen tyder på at mange av deltakerne har hatt en positiv selvutvikling i prosjektperioden. Tryggheten har skapt sikkerhet hos den enkelte, struktur har utviklet positiv faglig interaksjon, samrøre har bidratt til nettverksbygging, og ulike øvelser har åpnet for stor grad av selvinnstikk. Og alt i alt har dette for manges vedkommende medvirket til endret jobbadferd. I hvilken grad det har kommet klientene til gode har ikke evalueringsprosjektet gått inn på, selv om noen utsagn kan tyde på at øvelsene i en tillempet form er prøvet ut i forhold til pasienter og med godt resultat.

Materialet som ligger til grunn for denne oppsummering forteller lite om i hvilken grad den enkeltes realkompetanse kommer til syne eller til anvendelse. Noen ganger i forbindelse med avklaring av jobbproblem og i noen temadiskusjoner, kunne deltakerne bidra med eksempler fra arbeid med klienter og komme med erfaringer som bidro til å belyse det aktuelle veiledningsproblem eller tema. Men det har vært vanskelig å peke på at der og der ble barfotkompetansen aktivisert. Den anes mer som et bakteppe eller spill for de nye erfaringene deltakerne gjorde i gruppe- og undervisningssamlingene. Like fullt kan det virke som det aksepterende klima i gruppene har åpnet opp for utlufting av kulturelle motsetninger, noe gruppen kom styrket ut av. Det kan tyde på at den trygghet og åpenhet som var generert i gruppen over tid, kunne åpne for sårbare tema som befinner seg i miljøet mellom det norske og samiske og kvenske. Dette gir håp om økt samarbeid på tvers av kulturelle motsetninger. Det å kunne sette seg i den andres sted og ta den andres perspektiv, og se det slik den andre ser et problem, uten nødvendigvis være enig, er et langt skritt i retning av aksept og toleranse for ulikhet.

Nettverk er bygget uten at en kan si i hvilken grad nettverket er kommet til anvendelse utover i kommunene eller hvilken effekt dette har hatt på samarbeidet mellom de ulike etater og helsetjenestenivå. Utsagnene tyder likevel på at den enkelte opplever en nærmere kontakt med andre barfotinger på ulike nivå og plan, og at dette har effektivisert arbeidet. Det er lettere å ta kontakt.

Strategien i prosjektet var å legge til rette for en større personlig trygghet som så kunne frigjøre barfotkompetansen, her realkompetansen, hos den enkelte. Det første har en lyktes med, det andre er mer usikkert. Prosjektets intensjoner var bl.a. å synliggjøre og bevisstgjøre den enkeltes ressurser gjennom en trygghets-skapende didaktikk. Denne didaktikken, som i stor grad bygger på tverrfaglig kollegaveiledning, kreative øvelser og undervisning i kommunikasjon og forandring (TMK), synes å ha gitt deltakerne ny og viktig kompetanse heller enn en re-aktivering av den eksisterende realkompetanse. Dermed mener en at det flerkulturelle perspektivet delvis har kommet i bakgrunnen. En deltaker sier riktignok at hun har tatt joiken tilbake og våget å bruke den igjen, et utsagn som synes å motsi dette. Flere slike utsagn har ikke evalueringen greid å fange opp, heller ikke mulige ettervirkninger av hva den nye tryggheten på seg selv kan ha medført av lignende reaktivering av tidligere kunnskap og kompetanse. Hvordan kommer det til uttrykk i forhold til brukerne for eksempel? Har den

kulturelle bagasje, kunnskapen fra barndom og oppvekst blitt bevisstgjort og dermed mer akseptert som en ressurs i arbeidet? I forhold til kollegaer og brukere?

En evaluering i kjølvannet av prosjektet, når det har skjedd en *ettermodning* av det lærte hos barfotingene, vil muligens kunne avklare dette. En undersøkelse der en følger barfotingene i arbeidet og ser hvordan den nyvunne og den gjenvunne kompetansen blir anvendt og kommer til uttrykk, ville være spennende.

En slik undersøkelse ville kunne vise om de reisende opplever, at selv om de har ulik kulturell og profesjonell bakgrunn, så er de i samme båt, faglig sett. Det gjenstår det å finne ut av.

Et annet spørsmål som tvinger seg fram, er hvorvidt den sterke individualisering som ligger nedfelt i selvtutviklingstankegangen, og også i TMK-tenkingen, bryter med særegne kulturelle tradisjoner og væremåter i Finnmark. Dette er noe som kan anes mellom linjene i enkelte av deltakernes utsagn, uten at evalueringsprosjektet ut fra de data som foreligger kan påstå noe sånt.

Mye tyder på at opplæringen har vært meningsfull og bidratt til positiv selvtutvikling og en jeg-styrking hos den enkelte. Ny kunnskap er tilegnet, særlig i form av bedret kommunikasjonsferdigheter som delvis er blitt overført til jobbsammenheng. Deltakerne har gjennom prosjektet økt sin relasjonelle og tverrfaglige kompetanse. Det er noe mer uklart om det har foregått en reaktivisering av den enkeltes barfotkompetanse, slik den ble definert foran, der den enkeltes kulturelle bagasje var en viktig komponent. Det siste kan likevel ha foregått, selv om datamaterialet som her ligger til grunn ikke har greid å fange dette opp.

Erfaringene fra reisen, både for deltakerne, veilederne og lærerne slik de har tilkjennegitt det i denne rapporten, tilsier at en lignende reise bør anbefales alle som arbeider i det psykiske helsevern.

Barfotprosjektet, som er et pilotprosjekt, vil med små endringer utfra de erfaringer som er gjort, kunne være modell for andre distriktpsykiatriske sentre. Modellen vil dessuten kunne overføres til andre områder innenfor sosial- og helseomsorgen, for eksempel hjemmetjenesten, eldreomsorg, rusomsorg etc., der det gjelder å styrke hjelpere.

Gjennom samværet på samlingene og i veiledningsgruppene har barfotingene blitt ivaretatt gjennom det aktelsesarbeid de ble møtt med fra lærernes og veilederne side og som de selv etter hvert overtok. Tonen og tilnærmingen til den enkelte var preget av anerkjennelse, og av den gode vilje og positive intensjon lærerne og veilederne la for dagen. Den læringsgevinst dette medførte, kan en delvis lese ut av utsagnene foran, men i særlig grad var dette et inntrykk jeg som delvis utenforstående observatør kunne registrere og fornemme underveis i prosjektet. Alt var ikke idyll, men prosjektet har åpnet veien for en

alternativ undervisningsform i psykiatrisk helsevern, der respekt og ivaretagelse av den enkelte og av hverandre er mer fokusert enn belæring. En oppfølging av prosjektet i form av en brukerundersøkelse i ettertid ville kunne vise om denne ivaretagelse og styrking av den enkelte hjelper også er en ivaretagelse av brukeren.

Litteraturliste

- Andreassen, K. S. og Wadel, C. (1989): *Ledelse, teamarbeid og teamutvikling i fotball og arbeidsliv*. Flekkefjord: SEEK
- Andersen, T. (1994): *Reflekterende prosesser*. Dansk Psykologisk Forlag. København
- Andersen, T. (ed) (1990): *The Reflecting Team, Dialogues and dialogues about the dialogues*. Borgmann. England
- Barfotpsykiatriprosjektet (2001): *Prosjektrapport 26. feb. til Statens helsetilsyn*. Finnmark. Fylkeskommune – DPS Midt-Finnmark
- Baklien, B. og Solberg, A. (1997): *Dialogen og Bevegelsen*. Prosessevaluering av et utviklingsprosjekt. VEPS. NIBR Prosjektrapport 1997:30
- Bandler, R. og Grinder, J. (1979): *Frogs into princes*. Neuro Linguistic Programming. MOAB: Real People Press
- Bandler, R. og Grinder, J. (1982): *Reframing-Neurolinguistic Programming and Transformation of Meaning*. MOAB. Real people ress
- Bergstrøm, M. (1995): *Neuropedagogik – En skole for hele hjernen*. Wahlstrøm og Widstrand Stockholm
- Benner, P. (1995): *Fra novise til ekspert*. Tano Oslo
- Bourdieu, P. (1991): *Kultursociologiska texter*. Brutus Østerlings Bokforlag Symposion Stockholm
- Bjørklund, I. M.fl. (2000): *Sapmi – en nasjon blir til*. Samisk etnografisk fagenhet Tromsø Museum. Universitetet i Tromsø
- Bjørkvold, J. (1991): *Det musiske mennesket*. Freidig Forlag Oslo
- Broady, D. (1989): *Kapital, Habitus, Fält - några nyckelbegrep i Bourdieus Sociologi*. UHA/FOU 1989:2 Stockholm
- Dysthe, O. (1995): *Det flerstemmige klasserommet*. Ad Notam Gyldendal Oslo
- Dysthe, O. (1997) *Leiing i et dialogperspektiv i Fuglestad & Lillejord: Pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv*. Fagbokforlaget Bergen
- Edvardsen, E. (1991): *Notat om pedagogisk teori*. UITØ/APPU
- Emaus, N. (1995): *Den levende kroppen i filosofien og fysioterapien*. Hovedfagoppgave i fysioterapi. Det medisinske fakultet. Universitetet i Bergen
- Eriksen, E. (1996): *Faglige utfordringer i forbindelse med etablering av DPS sentra i Finnmark*. Tana Helsecenter

- Finnmark Fylkeskommune (1995): *Plan for psykisk helsevern i Finnmark.*
- Finnmark Fylkeskommune (1995): *Rammeplan: Etablering av DPS i Midt-Finnmark.*
- Fuglestad, O. L. (1998): *Pedagogiske prosessar – empiri-teori-metode.* Fagbokforlaget Bergen
- Fuglestad, O. L og Lillejord, S.(red): *Pedagogisk ledelse i et relasjonelt perspektiv.* Fagbok- Forlaget Bergen
- Gadgil, I. E. og Forsgren, B. (1997): *Veiledning som verktøy i utvikling av tverrfaglig samarbeid.* En evalueringsundersøkelse av veiledning i tverrfaglige grupper ved Regionssykehuset i Tromsø
- Grendstad, N. M. (1986): *Å lære er å oppdage.* Didakta norske Forlag Oslo
- Hanem, T. (1994): *Kartlegging av nokre førestillingar om sjukdom, død og ulykke i et samisk område.* Tidsskriftet Diedut 4/1994
- Højrup, T. (1989): *Det glemte folk. Livsform og sentraldirigering.* Institutt for Europæisk Folkelivsforskning. Statens Byggeforskningsinstitutt København.
- Johannesen, K. og Rolf, B. (1990): *Om tyst kunnskap..* Uppsala Univ. Centrum for Didaktikk 7/1990
- Kvale, S. (1997): *Det Kvalitative forskningsintervju.* ad Notam Gyldendal
- Konsmo, T. (1994): *Sykepleiefaglig veiledning med utgangspunkt i Nevrolingvistisk Programmering* i Klinisk Sykepleie 3/1994
- Konsmo, T. (2000): *Veiledning i NLP perspektiv.* i Teslo,A.L.(red): *Mangfold i faglig veiledning for Helse og sosialarbeidere.* Tano
- Lauvås. P., Lycke, K. og Handal, G. (1996): *Kollegaveiledning.* Cappelen Oslo
- Lauvås, P. og Handal, G. (1990): *Veiledning og Praktisk yrkesteori.* Cappelen Oslo
- Løchen, Y. (1977): *Stol på egne krefter. Samfunnsliv, politikk og medisin i Kina.* Universitetsforlaget
- Magga, O. H. (2000): *Samebevegelsen og det samiske språket.* i Tidsskriftet Ottar 4/2000 Tromsø Museum Universitetet i Tromsø
- Moxnes, P. (1984): *Opplæringsmetoder i arbeidslivet; en sammenligning og evaluering.* Institutt for Sosialvitenskap Oslo
- Merleau-Ponty, M. (1962): *Phenomenology of perception.* Routledge & Keagan Ltd.London
- Møller, J. (1992): *Aksjonsforskning blant skoleledere.* Fra prosjektet: Kvalitetssikring. Vurdering av skoleledelse Rapport 2

- Nybrodahl, S. T. & Håkonson, H. O. (2002): *Kunsten å lære*. Telenor
- Patton, M. Q. (1990): *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Beverly Hills, Sage
- Prosjektplan (2000): *Barfotpsykiatriprosjektet* – revidert plan februar Finnmark Fylkes-Kommune DPS- Midt-Finnmark
- Prosjektplan (1998): *Barfotpsykiatriprosjektet* – Finnmark Fylkeskommune DPS – Midt-Finnmark
- Prosjektrapport (26.2.2001): *Barfotpsykiatriprosjektet* DPS–Midt-Finnmark
- Ricoeur, P. (1993): *Från Text til Handling*. Brutus Østlings Bokforlag Symposion AB Stockholm
- Rønningsbakk, L. (2001): *Barfotpsykiatri – Evaluering av et prosjekt i Midt-Finnmark*. Artikkel i HÅJA Internorgan for Høgskolen i Tromsø
- Schön, D. (1995): *The reflective Practitioner. How professionals think in action*. Arena Aldershot England
- Spradley, J. P. (1980): *Participant Observation*. Holt, Reinhart & Winston New York
- Sartre, J. P. (1980): *Erfaringer med de andre. L'être et le néant i utvalg av Dag Østerberg* Fakkell bok Gyldendal Oslo
- Seljelid, E. P. (2002): *Kan Omsorg læres? Fortellingen som pedagogisk hjelpemiddel*. Fagbokforlaget Bergen
- Seljelid, E. P. (1996): *Jenter og Omsorg i forandring. Et bilde fra Finnmark – en utfordring for skolen*. Kunnskapsbilder. Forskningsserie fra SUFUR Davvi Girji os
- Seljelid, E. P. (1999): *Evaluering av Barfotpsykiatriprosjektet*. Prosjektbeskrivelse AFH/HITØ Tromsø Mai 1999
- Seljelid, E. P. (2000): *Evaluering av Barfotpsykiatriprosjektet*. Rapport 1 AFH/HITØ Tromsø Februar 2000
- Statens Helsetilsyn (1999): *Distriktpsikiatriske senter- DPS*. Høringsnotat
- St.meld. nr. 25 (1996-97): *Åpenhet og Helhet*. Om psykiske lidelser og tjenestetilbudet
- St.prp. nr. 63 (1997-98): *Om opptrappingsplan for psykisk helse 1999 – 2006*.
- Teslo, A. L. (2000): *Mangfold i faglig veiledning for helse og sosialarbeidere*. Tano

- Tiller, R. & T. (2002): *Den andre dagen, det nye læringsrommet*. Høgskoleforlaget
- Triumpf, E. M. (2001): *Samisk sykdomsforståelse*. Avsluttende eksamensoppgave ved AFH /Sykepleieutdanningen Høgskolen i Tromsø
- Tveiten, S. (1998): *Veiledning – mer enn ord*. Fagbokforlaget Bergen
- Wifstad, Å. (1997): *Vilkår for begrepsdannelse og praksis i psykiatri*. Tano Aschehoug
- Ånestad, G. (1993): *Psykiatrien i forandring. Hvordan evaluere resultatene*. Fra prosjektet: Evaluering av psykiatriske tjenester. Delutredning 1 1993 Helsedirektoratet

ELISABETH P. SELJELID

Den gode vilje

Evaluering av Barfotpsykiatriprosjektet ved Distriktpsikiatrisk Senter i Midt-Finnmark.

Barfotpsykiatriprosjektet er et utviklingsprosjekt for kommunalt ansatte innenfor psykisk helsevern i Midt-Finnmark. På prosjektet, som varte fra november 1998 til november 2000, deltok 100 personer fra 6 kommuner, 8 veiledere og 4 undervisere.

Evalueringsrapporten er utformet på grunnlag av observasjoner, samtaleintervju og uformelle samtaler med deltakerne, veilederne og lærerne i prosjektet. Datamaterialet er analysert og tolket ut fra en narrativ metode og vurdert i forhold til prosjektets målsetting og deltakernes læringsutbytte. Læringsutbyttet er analysert og vurdert ut i fra læring på tre nivå; hvilken mening dette har hatt for den enkelte, om det har skjedd en tilegning av ny kunnskap, og om læringen har medført endringer i forhold til jobben.

Rapporten beskriver prosjektets intensjoner, mål og problemstilling og tar for seg opplæringsdelens pedagogiske ide og didaktikk, der tverrfaglig veiledning, kommunikasjon og forandring er stikkord. Den synliggjør deltakernes forventninger og den bagasje den enkelte møter med i starten av prosjektet, og den beskriver deltakernes læringsutbytte slik de selv velger å framstille dette. Både deltakernes og veilederens stemmer er tydelige i rapporten.

Evalueringen konkluderer med at prosjektmodellen med fordel kan overføres til andre områder innenfor sosial- og helseomsorgen, for eksempel hjemmetjenesten, eldreomsorg, rusomsorg etc., der det gjelder å styrke hjelpere.

Rapporten henvender seg til alle som ønsker en kompetanseheving innenfor sin etat, og til lærere og andre som er opptatt av nye veier i undervisning og i videreutdanning av helsepersonell, der respekt og ivaretagelse av den enkelte og hverandre er i fokus.



Elisabeth P. Seljelid er sykepleiepedagog og cand.polit. med fordypning i pedagogikk og skoleforskning. Hun har lang undervisningserfaring fra videregående skole, høgskole og universitet. For tiden arbeider hun som høgskolelektor ved Høgskolen i Tromsø, Sykepleier-utdanningen.

EUREKA NR 5/2003
ISBN 82-7389-056-2
ISSN 1502-8933