

Tyrili skriftserie nr 4

ISBN – 82-8026-000-7

Tyrili Forskning og Utvikling (FoU)



Den Unike Kompetanse (DUK) - et læringsprosjekt

av

Laila Sand (Red), finansiert av VOX, GVO og Tyrili

Tyrili Skriftserie nr 4
ISBN – 82-8026-000-7



Tyrili Forskning og Utvikling (FoU), Sverres gate 4, 0652 Oslo
Internett: <http://fou.tyrili.no> E-post: fou@tyrili.no

Tyrili Forskning og Utvikling (FoU), Sverres gate 4, 0652 Oslo
Internett: <http://fou.tyrili.no> E-post: fou@tyrili.no

Innhold

Prolog

Laila Sand

Læringsprogrammet

Side 4

Finn Sand

Om ideologi og verdigrunnlag

Side 29

Tore T. Rokkan

Fremdrift, tilbakeblikk og Den Unike Kompetanse

Side 42

Trond Haugerud og Karine Sand

"Nå vet jeg hvordan jeg fortsetter!"

Side 50

Epilog

Den Unike Kompetanse (DUK) er et læreprosjekt finansiert av VOX og Kompetanseutviklingsprogrammet (KUP) i samarbeid med Tyrili Utvikling og Prosjektstiftelse og Grønland Voksenopplæring (GVO).

Prosjektet ble utviklet i 2001 – 2002 i samarbeid mellom Tyrilistiftelsen og Grønland Voksenopplæringssenter. Prosjektleder var Laila Sand.

Er også publisert og distribuert av VOX og på DUK sine egne sider som du finner på <http://duk.ressurser.no>

Ytterligere eksemplarer kan lastes ned på nett eller bestilles fra Tyrili Forskning og Utvikling på <http://fou.tyrili.no>, e-post: fou@tyrili.no, telefon 22 08 05 55 eller faks 22 08 05 56

Prolog

I begynnelsen av 1990-årene ble Tyriliseret i Oslo etablert som en ny enhet i Tyrilistiftelsen. Tyriliseret skiller seg ut fra de andre Tyrilienhetene ved at det er et dagtilbud, ikke et bokollektiv. På Tyriliseret er det de ulike arbeidstreningsplassene under ledelse av arbeidsledere, som er hovedarenaen for rehabiliteringsarbeidet.

Etter hvert oppstod det et ønske om å knytte seg opp til en skole som, i tillegg til å gi undervisning i sentrale fag, også kunne dekke behovet for informasjon i forhold til opplærings- og utdanningsplanlegging. Høsten 1995 etablerte Grønland voksenopplæringssenter (GVO) en skoleavdeling på Tyriliseret i Sverresgate. GVO er et voksenopplæringssenter som administrerer all fengselsundervisning i Oslo, i tillegg til at de organiserer undervisningstilbud for personer under tilsyn og ettervern. Tyrilistiftelsen hadde allerede den gang skoleavdelinger både på Tyrilitunet, Mesnali og på Frankmotunet i Folldal. Disse avdelingene er ikke administrerte gjennom GVO.

Til tross for GVO's etablering på Tyriliseret, var det fortsatt de ulike arbeidstreningsplassene som representerte de viktigste læringsarenaene og det ble etter hvert et ønske om å finne flere integreringspunkter. Det ble blant annet stilt spørsmål ved om de felles ressursene kunne utnyttes på en bedre og mer effektiv måte. Kanskje tiden var inne for et mer utradisjonelt samarbeid, på tvers av fagplaner? Skulle man driste seg til å utfordre det bestående og utvikle alternative undervisningsmodeller? Ved siden av de tilbudene som skolen hadde, så vi klart behovet for et mer praksisorientert undervisningstilbud. Erfaringene tilsa at dette kunne være veien å gå, og ønsket om å arbeide videre med å utvikle disse idéene var til stede. Entusiasme og pågangsmot fra ulike hold manglet heller ikke. Det ble derfor gitt klarsignal til å starte planleggingen!

Våren 1998 hadde de første deltakerne gjennomført pilotprosjektet. Det første utdanningsåret var begivenhetsrikt og bar preg av å være et forsøksår med stor deltakerinnflytelse og et romslig syn på det å prøve og feile. Rammene og innholdet i utdanningsprogrammet ble de neste årene justert og endret på som følge av de erfaringene som ble gjort underveis. Etter tre års utprøving av programmet, så vi behovet for et påbygningsår som i større grad skulle rette seg mot det åpne arbeidsmarkedet. Vi kalte det andre året for Trainéeprogrammet. Den Unike Kompetanse (DUK) inneholder begge disse programmene og det er det vi presenterer i dette prosjektet.

I denne prosjektrapporten ønsker vi å beskrive hovedelementene i utdanningsprogrammet for å gi leseren en forståelse av læringen som skjer. I prosessen med å omgjøre det praktiske læringsprogrammet og læringsprosessen til tekst, går nødvendigvis en del tapt, fordi læring alltid inneholder utsigbare elementer. Å presentere det utsigbare på en skriftlig måte er en utfordring. Vi har derfor valgt å gjøre sluttrapporten til en artikkelsamling. Hver enkel bidragsyter har ulike syn og ulik forståelse av hva kunnskap og læring kan være i et postmoderne kunnskapsbasert samfunn. På denne måten; ved å la ulike syn og oppfatninger spille opp mot hverandre, er vårt mål å få fram flere dimensjoner ved DUK enn en ensartet tekst kunne gjøre.

Bidragsyterne er personer som blant annet har spisskompetanse innen nyere pedagogisk filosofi og som har fanget opp nye pedagogiske strømninger i samfunnet.

Laila Sand er initiativtaker og leder for utdanningsprogrammet DUK. Hun er også leder for prosjektet som har ført fram til denne rapporten. Laila Sand har mange års praktisk pedagogisk erfaring fra ulike utdanningsinstitusjoner.

Finn Sand har ansvar for Trainéeprogrammet. Hans artikkel omhandler ideologi og verdigrunnlag i DUK med utgangspunkt i konfluent pedagogikk.

Tore T. Rokkan er forskningssjef for TUP (Tyrili Utvikling og Prosjekt) og har satt DUK inn i en sosiologisk sammenheng. Han har vært tilknyttet Tyrilistiftelsen i mange år.

Trond Haugerud og **Karine Sands** bidrag i denne rapporten er et forsøk på å sette DUK inn i en filosofisk kontekst. Begge er cand. polit med pedagogikk hovedfag og er opptatt av å se på endringer i læringsbegrepet og konsekvenser for læringsprosjekter. Deres perspektiv er postmoderne.

Laila Sand

Læringsprogrammet

Ideologiske prinsipper

Hvilken målgruppe retter programmet seg mot?

Behovet for en ny utdanningsmodell

Målgruppas skoleerfaring

Målgruppas arbeidserfaring

De grunnleggende spørsmålsstillingene

Målet er selvstendighet

Inntaksprosedyrer

Utdanningsstilling

Trainéeprogrammet

Metodiske fokusområder

Praktiske læringsoppgaver

Refleksjon

Læreprosessboka

Problem- og spørsmålsstillinger

Arbeidsmetodisk varians

Erfagrupper

Nøttekneking

Prosjektarbeid

Sentrale læringstemaer

Effektundersøkelse av programmet

Intervjuguide

Populasjon og utvalg

Utdrag fra noen av intervjuene

Analyse av intervjuene (Astrid Brandsberg-Dahl)

Ideologiske prinsipper

DUK bygger på en pedagogisk modell som tar utgangspunkt i et humanistisk lærings- og kunnskapssyn med vekt på at alle mennesker har mulighet for læring, endring og vekst. I sine programmer vektlegger DUK helhet og struktur i læringen hvor det integrerte mennesket er i sentrum, og arbeider for å etablere læringsmiljøer som preges av trygghet, akseptering, romslighet og åpenhet. Denne tilnæringsmåten skal understreke betydningen av at det opprettes tillit til det systemet deltakerne er en del av. Det er viktig at vi kjenner til de grensene som settes, men samtidig er det viktig å bli klar over de mulighetene som gis. Vi mener at mennesket trenger kunnskap om seg selv for å bli klar over sine grunnleggende ønsker og behov. Dette vil igjen føre til erkjennelse av ansvar for egne valg. For DUK betyr det at det utvikles handlingskompetanse som bevisstgjør individet på handlinger og valg.

DUK skal legge til rette for læringssituasjoner hvor læring kan erfares på bakgrunn av en forståelse av at kunnskap, ferdigheter og holdninger ikke kan tilføres av andre, men at læring er noe individet selv må tilegne seg gjennom egne opplevelser. Den enkelte må ut fra sine erfaringer konstruere sin egen kunnskap. Det forutsettes derfor at læreren/lederen er villig til å tre tilbake for å overlate læringsarenaen til deltakerne. Den lærende skal være i fokus!

Læring er ikke eksklusivt knyttet til formell utdanning. Læring skjer i alle livets faser. Læring skjer skjult eller åpent, mer eller mindre bevisst. Læring kan være både positiv og negativ. Du kan ikke hindre at læring skjer, men du kan til dels være med å styre og styrke læring dersom du er bevisst og reflektert. DUK ønsker å vektlegge og videreutvikle den realkompetansen som deltakerne har tilegnet seg gjennom livet og som er summen av uformell og formell kompetanse.

Dette læringssynet forutsetter at all pedagogisk virksomhet skal ta utgangspunkt i den enkeltes forutsetninger. Det dreier seg ikke bare om de evnemessige eller kunnskapsmessige forutsetningene, men om holdninger til det å lære, oppfatninger av hva det vil si å lære, evne til å ta ansvar for egen læring, ha tillit til egne *muligheter*, samt ha troen på verdien av å lære noe nytt.

Det pedagogiske arbeid i DUK blir å legge til rette og støtte den enkelte i deres individuelle utvikling. Forutsetningen er imidlertid at den pedagogiske lederen er i stand til å lede slike læreprosesser som gjør det mulig å oppdage, gjenoppdage, bekrefte eller videreutvikle egen evne til å lære. Nøkkelen ligger i evnen til å begeistre og motivere slik at man sammen klarer å skape en læringskultur som den enkelte ønsker å være en del av. Kunnskapssynet som DUK bygger på sier at det er viktigere å forstå enn å huske, det er viktigere å se helhet og sammenhenger enn å forholde seg til fragmentariske kunnskapselementer, og det er viktigere å stille spørsmål til forhold en lurert på, enn å lære svarene på spørsmål en ikke har stilt.

DUK har valgt å plassere sitt program i et utdanningspolitisk brytningsfelt mellom teori og praksis, hvor arbeidstrening er en sentral metode og arbeidsplassen er erklært som hovedarena for læring og utvikling. Utfordringen i dette programmet har vært å lage et program som integrerer praksis og teori, et dilemma i all praktisk-pedagogisk arbeid.

Hvilken målgruppe retter programmet seg mot?

DUK er utviklet som et opplæringsstilbud for tidligere stoffmisbrukere som er i siste fase av sin rehabilitering. Navnet DUK viser til den kompetansen som er ervervet gjennom år med kriminalitet, rus og prostitusjon. For å leve, og å overleve, i et slikt miljø, kreves det kunnskap, kreativitet og kløkt. Denne erfaringen er i utgangspunktet negativ. Vi har likevel en forståelse for at dersom vi skal klare å skape positive læreprosesser, må vi ta utgangspunkt i de erfaringene den enkelte bringer med seg inn i læringssituasjonen. Ved å bruke erfaringene i nye, positive situasjoner, skapes forståelsen av at de har en kompetanse som kan være verdifull dersom den blir brukt på riktig måte. Det handler om å lære å lære, avlære og relære.

I oppbyggingen av programmet har forutsetningen vært å utvikle mulighetene for å bevisstgjøre den læringen som skjer i arbeid. Derfor er det viktig at innhold og metode har relevans til arbeidspraksis. Den gruppa som vi i utgangspunktet henvender oss til, har levd i et miljø som har krevd andre måter å forholde seg til problemløsning på. Vi kan si at de har brutt seg ut av tradisjonell tenkning og sett ut over opplagte alternativer som en dyd av nødvendighet. De har lært å tenke annerledes. Da vi andre var opptatt med utdanning og karriereplanlegging, var disse opptatte av helt andre ting. Mens vi andre lærte å "tenke riktig", lærte de å tenke og handle for å overleve i et tøft miljø. Denne kreative tenkningen kan gi rom for "halvgærne" idéer som igjen kan være både verdifulle og etterspurte i ordinært arbeidsliv dersom de blir kanaliserte og brukt på riktig måte. I kjølvannet av en slik bevisstgjøring av egen kompetanse, følger den individuelle frigjøringsprosessen. Denne utviklingsprosessen skal DUK forsøke å legge til rette for.

Den Unike Kompetanse ligger organisatorisk under Tyrikompetanse og består av to utdanningsprogrammer; Utdanningsstillinger og Trainéeprogrammet. Hvert program har en varighet på ett år. Programmene er utviklet og tilrettelagt som et pedagogisk rehabiliteringstilbud for tidligere stoffmisbrukere, men kan også brukes i forhold til andre målgrupper hvor fokuset er satt på organisering og utvikling av menneskelige ressurser (MR-utvikling).

Behovet for en ny utdanningsmodell

Før vi går i gang med å beskrive rammene og selve programmet, skal det sies noe om begrunnelsen for hvorfor vi kom til å utvikle dette tilbudet. I gruppa vi henvender oss til er det en stor andel som har opplevd seg selv som skoletapere. De fleste har derfor et anstrengt forhold til skolen. De samme følelsene har de fleste også i forhold til arbeid. Lite eller ingen praksiserfaring er resultatet av år med rusmisbruk. Til tross for denne noe miserable avdekkingen, viser det seg at de aller fleste som er i rehabilitering ser det som helt nødvendig å bli oppdaterte i forhold til det å få mer adekvat arbeidspraksis, samtidig som de er klare på at de trenger å bygge seg selv opp slik at de tør ta steget ut av institusjonsrollen. Erkjennelsen av disse behovene ble førende for de uttrykte spørsmålsstillingene som ligger til grunn for utdanningstilbudet.

Målgruppas skoleerfaring **”-Bare tanken gjør meg kvalm”**

*”-Jeg har dårlige erfaringer med tidligere skolegang!
-Jeg føler meg for gammel!
-Tror ikke jeg vil klare det!
-Det tar for lang tid!
-Får ikke brukt det jeg kan fra før.
-Jeg vet selv best hva jeg trenger!
-Er lei av å bli styrt av andre!
-Jeg er redd for å ikke klare eksamen.
-Innholdet passer ikke til det jeg egentlig har lyst til å drive med!
-Føler angst for å oppleve nederlag.
-Målene er for fjerne og langsiktige.
-Innholdet er for teoretisk.
”Jeg var livredd for å avsløre hvor lite jeg kunne. Jeg blei svett og varm. Hjertet dunka. Jeg var redd for skoler og redd for å dumme meg ut.”*

Dette er noen av de svarene som ble gitt under en uformell spørreunde i en rehabiliteringsgruppe vedrørende spørsmål om hvorfor gruppa ikke kunne tenke seg å søke tradisjonelle utdanningstilbud til tross for at de mener utdanning og opplæring er viktig. Slike uttalelser som dette er ikke uvanlig å høre, og viser at for mange var skoletiden ensbetydende med tap av selv tillit og selvrespekt, noe som det tar lang tid å bygge opp igjen. Undersøkelser har vist at en stor andel av stoffmisbrukere har opplevd seg selv som skoletapere. Å legge til rette for utdanning og opplæring for en slik gruppe, krever kjennskap til, og kunnskap om, de mest vanlige problemtypene og årsakssammenhenger som har ledet til det ufore de har havnet i. Allerede tidlig i skoletiden kan vanskelighetene ha begynt å hope seg opp, ofte utløst av konsentrasjonsvansker, hyperaktivitet, svak impuls kontroll og/eller lese- og skriveproblemer. Dette kan forsterke både de faglige og sosiale problemene videre utover i skoletiden og medfører ofte sosial isolasjon, mobbing og lignende. Søkning til alternative miljøer har derfor blitt løsningen for noen.

Imidlertid har de fleste som bryter ut av det tradisjonelle utdanningsløpet en formening om at skole og utdanning er nødvendig, og at de har gått glipp av noe. I ettertid kan følelsen av å ha kastet bort år av ens liv være påtrengende. De underkjenner ofte den praksis og erfaring de faktisk har. Mange som er i en rehabiliteringssituasjon kommer derfor til et punkt hvor de har et ønske om å lære. De ønsker ”å ta igjen” noe av det de føler de har mistet.

Målgruppas arbeidserfaring **”Jeg vil heller jobbe enn å gå på skole”**

Tidligere undersøkelser har bekreftet behovet for arbeidstreningsplasser i rehabiliteringen av stoffmisbrukere og i Tyrilistiftelsen er arbeid en viktig del av rehabiliteringstiltaket. Alle elever i Stiftelsen skal så snart som mulig etter inntak, få en plass i et av arbeidslagene. Arbeidet som blir tilbudt kan i utgangspunktet være enkelt og rutinepreget. I den første perioden kan en slik ordning være grei da det kan være utfordrende nok å holde seg til tidsrammer som å komme seg opp om morgenen og å stille presis på jobb. Etter hvert som rehabiliteringen utvikler seg positivt, kan en gryende misnøye med tingenes tilstand melde seg. Det etterlyses en form for progresjon i arbeidstreningstiltaket. Ønsket om å få større tillit

og ansvar, en form for anerkjennelse og avansement, er en naturlig følge av en våknende selvbevissthet.

At arbeidstrening er viktig for denne gruppa, begrunnes også med den manglende praksiserfaring de fleste av disse har fra før. Mange har startet sin ruskarriere allerede mens de gikk i grunnskolen. Det er derfor forståelig at tidligere arbeidspraksis er noe brokete, eller også helt fraværende. Den arbeidserfaringen som fins, varierer stort sett fra kortvarige ansettelse, spredd over et vidt spekter av ulike arbeidsplasser for ufaglært arbeidskraft.

I tillegg til mangelen på arbeidserfaringer, kommer fraværet av deltakelse på en slik sosial arena som en arbeidsplass er, og som igjen har ført til utelukkelse fra ett av de viktigste stedene hvor nettverk etableres.

Yrkesidentitet er et annet element. Et menneske får ved deltakelse i arbeidslivet en yrkesidentitet som representerer en vesentlig faktor av menneskets totale identitet. I arbeidsfellesskapet etableres relasjoner som oppleves som betydningsfulle og som gir følelse av å høre til. Mangelen på arbeidskompetanse er med på å forsterke det lave selvbylde mange sliter med. Derfor er deltakelse i arbeidslivet også viktig når det gjelder å bygge opp og styrke selvbylde.

De grunnleggende spørsmålsstillingene **”Jeg kan ingenting, skjønner du.”**

Dette hjertesukket er ikke uvanlig å høre. Ofte fortsetter det med: *”Hva skal jeg gjøre for å komme videre?”* Gruppa vi snakker om ser vanligvis etter hvert på sin manglende erfaring med arbeid og utdanning som et stort problem, som gradvis føles mer og mer tyngende etter hvert som rehabiliteringen går framover.

Fraværet av adekvate opplæringstilbud førte til idéen om å utvikle et eget utdanningsprogram hvor målet skulle være å kvalifisere tidligere rusmisbrukere for arbeidslivet, samtidig som de skulle dyktiggjøres på det personlige plan. I tillegg var det behov for et oppfølgingsansvar. Ønsket var å gå nye veier, både når det gjaldt det innholdsmessige og metodevalget. Vi ville prøve å møte brukerne med et opplæringstilbud som de mente stemte overens med deres egne behov; en kombinasjon mellom arbeidstrening og utdanning, mellom praksis og teori.

Vi måtte se på de lokale mulighetene som var tilgjengelige. Spørsmålet som ble stilt var om praksisarbeidsplassene på Tyrili kunne brukes på en mer effektiv og målrettet måte i rehabiliteringssituasjonen. Det ble vist til utviklingen ute i det ordinære arbeidslivet hvor det foregår en ”kunnskapsrevolusjon” (NHO 98) i form av en stadig økende kunnskaps- og kompetanseutvikling ute på arbeidsplassene.

”Den viktigste læringen skjer på arbeidsplassen,” konkluderes det med i en rapport fra FAFO (2000) om Lærende arbeid. Der sies det også at to av tre arbeidstakere heller vil lære noe nytt på jobben eller ha kortere kurs, enn å sette seg på skolebenken igjen. De fleste arbeidstakere ønsker faktisk bedre læringsmuligheter på arbeidsplassen slik at de kan bli dyktigere i utførelsen av arbeidet sitt. Dette er helt i tråd med de svarene vi fikk på vår lille spørreunde på Tyrili angående holdningen til skole og utdanning.

I den refererte FAFO-undersøkelsen skiller det mellom ”læringsfattige” og ”læringsintensive” jobber. Med læringsfattige jobber menes arbeidsplasser hvor det er lite utviklingsmuligheter, mens i læringsintensive jobber er det gode lærevilkår for arbeidstakerne, både faglig og menneskelig.

Vi stilte spørsmålet på nytt, denne gangen litt mer presist: ”Hvordan kan praksisplassene på Tyrili gjøres mer *læringsintensive* og mer tilpasset dagens situasjon i det ordinære arbeidslivet?” Det vil si: På hvilken måte kan vi utnytte og utvikle de eksisterende arbeidsplassene på Tyrili, slik at brukerne kan tilbys et utdanningsopplegg basert på yrkespedagogiske prinsipper som vil være tilfredsstillende for dem i forhold til å få reell faglig arbeidskompetanse? Samtidig skulle programmets innhold være fokusert på den enkeltes personlige utvikling.

Planlegging av opplæringstilbud krever problematisering av målsettinger og metoder. Vi ville at det sentrale kjennetegnet ved programmet skulle være sammenhengen mellom arbeid og utdanning, to viktige områder for en vellykket rehabilitering, med læring som fellesnevner.

Disse overveielser ligger til grunn for utviklingen av utdanningsprogrammet som er basert på følgende spørsmålsstillinger:

- **Hvordan kan arbeidsplassene i Tyrilistiftelsen på en planlagt og målrettet måte, brukes som arenaer for ansvarsutvikling og selvutvikling som gir handlingskompetanse det kan bygges videre på i en yrkesmessig sammenheng?**
- **Hvordan kan vi utvikle et utdanningsprogram som integrerer praksis og teori, slik at teorien utvikles av den enkelte og i gruppa ut ifra de erfaringer som gjøres i praksis?**
- **Hvordan kan vi utvikle et program som tilrettelegger for at den enkelte får ansvar for sin egen læring, samtidig som det blir et felles ansvar å utvikle kompetanse sammen med andre?**
- **Hvordan kan vi bygge opp og organisere et utdanningsprogram som tar hensyn til den enkeltes personlighetsegenskaper og livserfaring, hvor deltakerne gjennom refleksjon og bevisstgjøring kan utfordre sitt utviklingspotensiale, øke sin selvforståelse og styrke sitt selvbylde?**

Målet er selvstendighet

På bakgrunn av de behovene som er avdekket i forhold til den spesielle målgruppa som vi her henvender oss til, peker det seg ut noen bestemte fokusområder som kommer til uttrykk i de nevnte spørsmålsstillingene. Vi erkjenner at denne målgruppa har behov for mer enn ren arbeidstrening. Selvutvikling og personlig vekst blinker seg ut som overordnede mål.

En stoffmisbruker har på mange måter mistet sin frie vilje. Avhengighet av rusmidler har i stor grad styrt livet til den enkelte. En nedverdiggende tilværelse med rusmisbruk, kriminalitet og prostitusjon gjør noe med ens selvbylde. Denne avhengigheten av rusmidler, og senere avhengigheten av støtteapparatet, påvirker evnen til å handle selvstendig. Selv etter at man har blitt rusfri, kan det å ta tilbake ansvaret for sitt eget liv, virke vanskelig og nesten uoverkommelig. Redselen for å mislykkes ennå en gang, sitter hardt i. Ulike hjelpetiltak i det offentlige systemet kan også ha vært med på å opprettholde avhengigheten og forsterket følelser som resignasjon, oppgitthet og hjelpeløshet.

Noe av innsjonen med å lage et eget utdanningsprogram har derfor vært å gripe tak i disse problemene. Vi har prøvd å stille spørsmål som går på hvordan vi kan legge til rette for en utvikling i forhold til å bygge opp deltakernes funksjonsdyktighet. Gjennom bevisstgjøring og aktiv deltakelse i læreprosesser ønsker vi at deltakerne selv etter hvert kan frigjøre seg fra hjelpeapparatet. Vi vil tilrettelegge for læreprosesser som kan påvirke den enkeltes selvutvikling ved å fokusere på selvbylde, selvstendighet, mot og vilje.

Målet er å få den enkelte til å mobilisere sine krefter i denne frigjøringsprosessen. Det handler kort og godt om å bli i stand til å ta tilbake ansvaret for seg selv og sine omgivelser. Det handler om utviklingen fra avhengighet til selvstendighet.

Inntaksprosedyrer

Fra spørsmålsstillingene og de overordnede målene, rettet vi fokuset på de praktiske og mer konkrete rammene vi hadde å forholde oss til. Hvilke muligheter og begrensninger så vi i forhold til de ytre rammene, og hvilke krav syntes vi at vi måtte stille til deltakerne? Det var viktig for oss å få utnyttet både de fysiske og de menneskelige ressursene på en måte som kunne gi maksimalt utbytte. I dette avsnittet sier vi noe om hvilke deltakere vi henvender oss til og hva slags krav vi stiller til dem. Videre sier vi noe om inntaksprosedyrene som vi utarbeidet for blant annet å sikre at brukerne skal vite hva de søker på. Til slutt beskriver vi utdanningsmodellene, hvordan de er delt opp og hva vi vektlegger i de to årsprogrammene.

Vi valgte å henvende oss til en deltakergruppe som hadde kommet et godt stykke på vei med sin rehabilitering. Deltakerne bør ha kommet så langt at misbruket kan bli vurdert å være under kontroll og de skal ha vært stoffrie over en viss tid. Vanligvis har de da også opparbeidet seg en viss ansvarsposisjon i institusjonen.

Bak en slik utvikling ligger hard og bevisst jobbing. Likevel har de ikke fått status som fullt rehabiliterte. De går fortsatt under betegnelsen ”tidligere rusmisbrukere”. Dette kan være en vanskelig periode. De har prøvd å legge sitt tidligere liv bak seg, med de normer og regler som har vært styrende der, og prøver møysommelig å bygge opp en ny tilværelse og en ny identitet. Selv om belastningsfaktorene fra misbrukertiden kan ha vært forskjellige og ulikt sammensatt, er det den felles erfaringen de har som misbrukere i et misbrukermiljø, samt den vanskelige veien ut av misbruket, som til sammen har gitt gruppa et spesielt utgangspunkt.

På bakgrunn av det som er beskrevet, ble følgende kriterier lagt til grunn for hvem som kunne søke en utdanningsstilling:

- Deltakerne bør ha tilknytning til en arbeidsplass som kan gi mulighet for utvikling både på det faglige og personlige plan, i form av å få overført gradvis større ansvar og utvidelse av ansvarsområde.
- Det forventes at søkeren skal ha en periode bak seg som rusfri.
- Søkeren skal ha et avklart forhold til sitt tidligere misbruk.
- Han/hun har fått utvidet frihet og ansvar, både i forhold til arbeid og privatliv.
- Å løse problemer og konflikter ved bruk av rus eller vold, bør være et tilbaketrukket stadium.
- Det forventes at søkeren kan tilpasse seg et fellesskap, ha en normal døgnrytme, ha en akseptabel stil og tone og klare å overholde avtaler.
- Søkeren bør ha evne til å kunne planlegge for framtida og ha evne til å se utdanningen i en større helhet og sammenheng.

For å få tak i de ”rette” personene, er det utarbeidet ganske omfattende inntaksprosedyrer. Både gjennom skriftlig søknad og ved personlig intervju, må søkeren begrunne ønsket om å få en utdanningsstilling.

Før oppstart lyses stillingene ut internt. I tillegg er det da allerede gitt en del informasjon om utdanningen og utlysningen på ulike typer møter i Stiftelsen. Dessuten er tidligere deltakere de beste ambassadørene når det gjelder rekrutteringen til utdanningen. De er opptatte av å fortelle om utdanningen og anbefaler andre å søke. Denne ”jungeltelegrafen” er vel noe av det mest effektive. Andre ser hvilken vekst kameraten har vært gjennom, blir nysgjerrige og får lyst til å søke selv.

De enkelte fagteam og arbeidsledere er viktige medspillere når det gjelder å anbefale/ikke anbefale de som er interesserte i å søke. Fagteamene har stor innflytelse fordi de har god kjennskap til elevens progresjon og muligheter i forhold til å kunne klare et forpliktende utdanningsløp. Andre potensielle søkere kan være tidligere elever som nå er i arbeidstrening. Her innhenter vi uttalelser fra de ansvarlige arbeidslederne. Det er også viktig at andre medarbeidere og fagpersonell på de ulike enhetene har kunnskap om utdanningsstillingene, slik at de også kan fungere som informanter, eventuelt være referansepersoner.

Den videre prosedyren er at søkeren innkalles til et intervju hvor den intervjuede, i tillegg til å utdype søknaden, får en del tilleggsspørsmål som blant annet berører forholdet til rus. Spørsmål om hva konsekvensene bør være dersom de eller noen av de andre deltakerne, får en ”sprekk” i løpet av utdanningstiden blir også stilt. På denne måten tvinges søkeren til å tenke igjennom bestemte problemstillinger for å klargjøre hvilke forpliktelser han/hun er i ferd med å påta seg. Inntakssamtalen legges nær opp til lignende intervjuer som foretas ute i det ordinære arbeidslivet.

Etter intervjuene inviteres det til et felles informasjonsmøte med både søkerne og ansvarspersonene for å avklare, eventuelt utdype, spørsmål i forbindelse med utdanningen. Deretter blir den enkelte søker vurdert av en inntakskomite som igjen kommer med en innstilling. Hvis det hersker tvil om et inntak, kan også annet fagpersonell bli forespurt. Søkeren får skriftlig svar på søknaden.

Utdanningsmodellen tar utgangspunkt i den enkelte deltakers arbeidsplass og er tilrettelagt som en veksling mellom praksis og teori, mellom arbeid og refleksjonssamlinger. Begge programmene, Utdanningsstillingene og Trainéprogrammet, bygger på arbeidsmetoder og pedagogiske prinsipper hvor problem- og prosjektbasert læring står sentralt med hovedfokus på erfaringsutveksling fra det praktiske arbeidet deltakerne utfører. Det jobbes med konkrete oppgaver i grupper og individuelt. Utdanningen er prosessorientert. De mellommenneskelige forhold som oppstår under arbeidet er viktige fokuselementer. Stikkord i forhold til læringsmetoder er erfaringslæring og helhetslæring.

Utdanningsstilling

I Tyrilistiftelsen er det mange ulike praksisarbeidsplasser. Det kan være arbeid på kontor, i kaféen, i utelaget, på kjøkkenet, i klatresenteret eller lignende. Utdanningsstillinger skal fungere som en videreføring av deltakelsen i elev- og arbeidsfellesskapet i Tyrili. Utdanningsstillingene er derfor i hovedsak knyttet til arbeidsplasser innenfor Tyrilistiftelsen. Deltakerne skal forankre kompetanseutviklingen sin til egen arbeidsplass knyttet til stillingsinstruks og individuelle opplæringsplaner. Arbeidskontrakter skal skrives og

underskrives før oppstart. Hver deltaker skal ha sin kontaktperson/arbeidsleder som skal følge opp praksisarbeidet, ha jevnlig medarbeidersamtaler og legge til rette for at praksisplassen gir rom for vekst og utvikling gjennom blant annet gradvis ansvarsutvidelse. Gjennom medarbeidersamtalene fokuseres det blant annet på bevisstgjøring av yrkesrollen, personlig utvikling, praksismuligheter etc.

I løpet av utdanningsåret kan det gis tilbud om praksisrelaterte kurs over en viss tid. Det bør også være mulighet for tidsbestemt hospitering i andre bedrifter eller organisasjoner, i den hensikt å få kunnskap og erfaringer som den stedlige arbeidsplass ikke kan gi.

For å sikre kvaliteten på arbeidspraksisen, er det ønskelig med en fast veileder som kan ha veiledningssamtaler ca. to ganger pr. semester. Veilederens oppgave vil være å fokusere på konkrete praksiserfaringer og vektlegge den enkelte deltakers læring i arbeidssituasjonen i den hensikt å øke forståelsen for egne ressurser og utviklingsmuligheter. Målet er å få deltakerne til å reflektere over egen praksis og utvikle sin egen praksisteori. Denne erfaringen og forståelsen flettes inn i temaene på fellessamlingene og utvikles videre.

Fellessamlingene skal binde utdanningsåret sammen og gi utdanningen et teoretisk fundament som er basert på yrkespedagogiske prinsipper. I tillegg til å arbeide videre med erfaringene fra praksisdelen for å styrke det praksisfaglige, er selvutvikling og personlig vekst sentrale mål i forhold til de ulike temaene som vi tar opp. Samlingene går over to dager og avholdes ca. hver tredje uke gjennom hele utdanningsåret. Innholdet i disse samlingene går vi nærmere inn på i eget kapittel.

Mellomoppgaver er konkrete arbeidsoppgaver som deltakerne skal utføre i tidsrommet mellom to samlinger og som skal danne grunnlag for videre arbeid i fellesskap på samlingene, eventuelt følge opp og forsterke læreprosesser. Oppgavene er varierte og stort sett praksisrelaterte. Mellomoppgaven skal også forplikte deltakerne i forhold til å forberede seg til neste samling og være delaktige i opplegg og innhold der. De ulike arbeidsoppgavene har også som mål å tilrettelegge for ulike situasjoner hvor den enkelte får prøvd seg som leder, instruktør, ordstyrer etc.

Kort oppsummert består utdanningen av følgende komponenter:

- Arbeidspraksis med veiledning og oppfølging
- Todagers fellessamlinger med yrkespedagogisk innhold basert på helhetslæring og erfaringslæring.
- Gjennomføre et gruppeprosjektarbeid med prosjektveiledning
- Arbeidsoppgaver i perioden mellom to samlinger som hovedsakelig er relatert til praksisplassen.

Trainéprogrammet

Trainéprogrammet ble etablert tre år etter oppstarten av utdanningsstillingene. Årsaken var at vi så behov for et oppfølgingsår til utdanningsstillingene som kunne ”følge” deltakerne ut i mer ordinært arbeid. Vi erfarte at ”ting tar tid”. Etter år i institusjon, ligger mye brakk. Å etablere seg ute i ”normallivet” igjen, med arbeid og nettverk, krever et lengre tidsrom enn ett år. Erkjennelsen av det fikk oss til å utvide utdanningstilbudet.

Trainéprogrammet er derfor i større grad rettet mot det åpne arbeidsmarkedet, og det forventes at deltakerne er i ordinært arbeid/hospitering, eller at det etableres et slikt forhold i

løpet av året. Organiseringen er stort sett den samme som for utdanningsstillingene med vekslning mellom praksis og teori hvor praksisplassene ideelt sett skal være utenfor Tyrilis enheter. Fellessamlingene til Trainéeprogrammet er i hovedsak parallellagt til utdanningsstillingenes samlinger av praktiske årsaker. I tillegg til disse samlingene er deltakerne med i et åpent veilederprogram sammen med deltakere fra ulike bedrifter og organisasjoner.

Menneskelige egenskaper som blir videreutviklet i Trainéeprogrammet er vilje og ønske om å ta ansvar for, og styring over, egen utvikling og læring gjennom arbeid i team. Det arbeides med bevisstgjøring omkring de krav og betingelser som et moderne kunnskapsbasert arbeidsmarked forventer av sine medarbeidere og trening i å takle disse kravene. Gjennom forbindelser i næringslivet arbeides det med å få kontakt med aktuelle bedrifter for besøk, orientering og for å få innføring i ordinære arbeidskrav, samt rekrutteringsmetodikk. Det skrives realistiske jobbsøknader, CV og det trenes på jobbintervjuer.

For å skape en selv motiverende utvikling i programmet, arbeider vi med tre eksistensielle spørsmål knyttet opp til praksis:

Hva vil jeg? Det er ofte en møysommelig prosess å utvikle et realistisk forhold til egen vilje.

Hva kan jeg? Lavt selvbilde kjennetegnes ofte ved at en underkjenner eget kunnskapsnivå eller har et urealistisk forhold til det.

Hva tør jeg? Det kreves mot for å ta sjanser dersom man skal komme i en positiv utviklingsfase.

Det meste av arbeidet foregår i grupper, men det gis også individuell veiledning basert på den enkeltes ønsker. Stikkord her er: Etablererkompetanse, leder- og organisasjonsutvikling, trening i å delta og å markere seg i debatter, holde innlegg etc. Refleksjonsrunder som har med spørsmål og problemstillinger om eget arbeidsforhold står sentralt. Det stilles også krav til deltakerne om å planlegge og organisere prosjektarbeid, møter, samlinger, samt bygge opp nettverk rundt egen praksis.

Metodiske Fokusområder

I våre programmer strukturerer vi ikke samlingene ut fra fagområder i tradisjonell forstand. Vi strukturerer ut fra det vi kaller metodiske fokusområder, som i større grad beskriver arbeidsformer enn faginnhold selv om disse konkret er knyttet opp til ulike temaer. På denne måten vil både innhold og metode være med å utvikle og styrke den generelle handlingskompetansen.

Egentlig finnes det et utall av ulike fokusområder, og i samspill med ulike temaer, kan de nærmest legges inn under det begrepet Wittgenstein kaller det utsigelige, dvs. det som ikke lar seg beskrives i ord og består av en kombinasjon av en rekke små handlinger med ulikt innhold.

I det følgende vil vi kommentere noen av de mest sentrale fokusområdene vi bruker i programmene:

Praktiske læringsoppgaver

En av ledernes viktigste oppgaver er å legge forholdene til rette for bruk av varierte oppgaver (**oppgaveorientering**), fortrinnsvis fra deltakernes egne erfaringer eller fra fellesoppgaver/treningsoppgaver, slik at deltakerne får ulike opplevelser (**opplevelsesorientering**) de kan knytte til egen erfaring (**erfaringsorientering**). Det kan være med på å belyse forhold om hvordan deltakerne lærer, hvordan de selv utvikler sin egen kunnskap og hvordan de anvender den, hvordan de kan bli mer bevisst sin egen kompetanse, hvordan de forholder seg til andre mennesker, hvordan de oppfatter seg selv, hva som motiverer dem og hva som skaper fluktbehov hos dem.

Refleksjon

For å komme i gang med denne prosessen, er det nødvendig med refleksjon. Refleksjon er en av våre meste sentrale fokusområder og knyttes direkte opp mot deltakernes egne erfaringer. Refleksjon er et bevisst tankearbeid rettet mot hva som skjedde da du handlet eller erfarte noe. Dette arbeidet utføres dels individuelt og dels i grupper. Det er en slags "time out" situasjoner i arbeidet, hvor vi fokuserer på den prosessen vi var igjennom da vi arbeidet med oppgavene.

Det kan f.eks. være å tenke gjennom ulike spørsmålsstillinger som: Hva er det egentlig jeg holder på med? Hva betyr det at jeg valgte å gjøre det på denne måten? Hva er grunnen til at jeg ikke får det til? osv. Spørsmålsstilling og refleksjon griper i hverandre idet man forsøker å tydeliggjøre strukturer i læreprosessen. Økt forståelse gir mulighet til å trekke nye konklusjoner som igjen kan gi føringer for videre arbeid.

Ved å reflektere over egne og andres handlinger, oppnår vi større forståelse og innsikt både i forhold til oss selv og andre. Vi får oversikt og mulighet til å se ting i sammenheng, noe som vil øke forståelsen for både arbeidet og samarbeidet. På den måten kan vi foreta eventuelle korreksjoner og justeringer, som i neste omgang kan føre til kvalitetsheving av arbeidet og samarbeidet på alle plan. Etter hvert utvikles evnen til å formulere klarere og mer konkrete spørsmål fokusert på den aktuelle situasjonen.

Gjennom felles og individuelle refleksjonsprosesser vil deltakernes bevisstgjøring og kunnskapsutvikling styrkes. Slik gjøres handling til en del av selve læreprosessen. Det blir den aktive siden av læringsbegrepet. Handlingen vi utfører spilles tilbake på oss selv, og utfordrer og oppfordrer oss til refleksjon over det vi har tatt del i. Gjennom et samspill mellom handling og refleksjon skjer læring. Erfaringsmessig har det vist seg at dersom vi systematisk bruker refleksjon aktivt som en læringsmetode, vil det influere positivt både på læringsprosessen og læringseffekten. Effekten av vår undervisningspraksis blir styrket ved å implementere refleksjon i læringsaktivitetene.

Ofte skjer refleksjonen individuelt, ganske ubevisst og nær opp til handlingen i tid. Andre ganger er handlingen bevisst, tidsperspektivet i forhold til handlingen er lenger, og det kan være flere som reflekterer sammen. På den måten kan vi få en helhetsoversikt hvor flere handlingselementer er med, og dermed få en mer nyansert forestilling av handlingsbildet. Vi bevisstgjøres på læringen og selve læreprosessen. Vi snakker om metalæring; vi lærer å lære.

Læreprosessboka

Et konkret hjelpemiddel i refleksjonsarbeidet er bruk av det fokusområdet vi kaller læreprosessboka. Det er en metode og et arbeidsredskap som ideelt sett blir benyttet daglig gjennom hele utdanningsåret. Å føre en prosessbok vil si å bruke noe tid, f.eks. en halvtime ved slutten av en arbeidsdag, til å registrere det som har skjedd og det som en husker best eller har reflektert over i løpet av dagen, og skrive det ned. En slik metode vil være med på å forsterke refleksjonslæringen da den enkelte utfordres til å formulere tankene sine i ord, en handling som igjen vil føre til dypere innsikt og forståelse. En slik nedtegnelse vil også være til hjelp med hensyn til å ta vare på enkelte hendelser som en mener kan være verdifullt å huske.

Prosessbokskriving er også en metode til å få bedre kommunikasjon med seg selv og med sine medarbeidere om den læreprosessen som pågår. I tillegg gir metoden trening i å registrere, analysere og vurdere egne og andres handlinger, noe som igjen vil føre til større bevissthet i forhold til egne og andres motiver. Samtidig trenes en opp til å bli mer åpen og ærlig overfor seg selv.

Selv om prosessboka er et viktig arbeidsredskap som kommunikasjonsmiddel i gruppa, er det viktig å ha sine "private" sider da det er naturlig og nødvendig å ha en høy grad av ærlighet overfor seg selv, og det kan selvfølgelig være tanker en ikke har lyst til å dele med andre.

Systematisk bruk av prosessboka vil i tillegg være et godt redskap både til å utvikle språket og til å utvide begrepsapparatet. Det bør imidlertid være en stor grad av individuell frihet i forhold til å føre prosessbok, og det må alltid oppfattes som et frivillig tilbud. Å skrive prosessbok kan gjøres på mange måter og legges på mange nivåer.

Problem- og spørsmålstillinger

Et annet viktig fokusområde er problem- og spørsmålstillinger. Det å utvikle spørsmålstillinger er en metode for utvikling og bevisstgjøring av egen vilje og en hjelp til å fokusere på det som er viktig for den enkelte. Det kan dreie seg om alle typer spørsmål fra filosofisk, eksistensiell art til praktiske spørsmål knyttet opp til konkrete oppgaver med klare svar. Hvilke spørsmål som taes opp og i hvilken rekkefølge de kommer, kan være tilfeldig og styrt av de praktiske oppgavene deltakerne arbeider med. I begynnelsen kan dette virke frustrerende for noen og oppleves som sløsing av tid, da det til en viss grad bryter med tankene om streng struktur, systematikk og "effektivt arbeid". Imidlertid er denne måten å arbeide på helt nødvendig for å få til en kreativ utviklingsprosess, noe som også er en viktig kompetansefaktor i dagens arbeidsmarked. Fordelen ved det problembaserte læringsarbeidet er at den ansvarliggjør og personifiserer læringsarbeidet slik at arbeidsmotiveringen øker. Det at en får anledning til å arbeide med problemer og spørsmålstillinger en opplever som viktige i sin egen praksis, fører også til forståelse av sammenheng og mening, noe som igjen kan føre til konkrete løsninger for den enkelte.

Arbeidsmetodisk variasjon

Dette bringer oss videre over til et fokusområde vi kaller arbeidsmetodisk variasjon. Etter å ha utviklet fruktbare problemstillinger, valgt metoder for løsninger og gjennomført arbeidet, er det mulig å stille spørsmål som:

Er det andre måter å løse dette problemet på?

Kan vi samarbeide på andre måter?

Hva slags arbeidskultur vil kunne påvirke løsningen av de problemer vi står overfor?
Hva kunne vi i så fall ha opplevd av fordeler og ulemper?

Å lære ulike arbeidsmetoder, og erfare ulike måter å samarbeide på, er derfor en viktig del av utdanningen. Ut ifra forståelsen av at læring best skjer ved først å erfare i praksis (den induktive læringsmetoden), er mye av det vi gjør på samlingen knyttet til aktiviteter gjennom ulike organiseringsmåter av gruppesamarbeid og individuelt arbeid. Det arbeides derfor med varierte arbeidsoppgaver og deltakerne inviteres til å delta i mange fellesøvelser som skal gi erfaringer til videre bearbeidelse. At deltakerne får mulighet til å praktisere ulike måter å arbeide på i konkrete situasjoner, gir viktig kunnskap som kan overføres til andre lignende situasjoner. Et viktig formål ved å bruke varierte arbeidsmetoder er også at deltakerne må forholde seg til og samarbeide med, ulike mennesker i ulike settinger. Å oppleve mestring sammen med andre, er viktig både for læringsmiljøet og for den enkeltes læringsprosess. Det styrker både gruppeidentiteten og enkeltindividets selvoppfatning.

Trygghet er en forutsetning for læring og vekst. I oppstarten legges det stor vekt på at deltakerne skal bli godt kjente med hverandre, og de ulike arbeidsmetodene er fokusert på å etablere et trygt og aksepterende læringsklima. Vi trenger å opparbeide en trygghet for å få mot til å være med på noe nytt. De ulike fellesøvelsene har også til hensikt å gi kollektive erfaringer som fremmer tilhørigheten til gruppa. I tillegg er det lov å ha det gøy!

Deltakerne oppfordres derfor til å våge å "by på seg selv". Klimaet skal ligge til rette for at det egentlig er sunt "å dumme seg litt ut". Det er ikke nødvendigvis så viktig å være "flink" hele tiden, noe som kan være en av de viktigste hindringer for god læring. I det hele tatt er generell rangering av mennesker i en læresituasjon som f.eks. dum/klok, svak/sterk, snill/slem osv., lite fruktbar i våre programmer. Gravalvoret må heller ikke være påtrengende. Humør og humor må være på plass! Latter er et godt utgangspunkt for læring.

De erfaringene som høstes, skal videreaktiveres gjennom hele utdanningsåret og brukes i oppbygging og utvikling av gruppas felles kompetansebase.

Erfagrupper

Fokusområdet som knytter seg sterkt til erfaringsorienteringen i programmene, er det vi har kalt for erfagrupper (erfaringsgrupper). Erfagrupper er fortrinnsvis spontant etablerte grupper basert på ett eller flere felles interesseområder. Det som holder disse gruppene sammen og som erfares som positivt, er opplevelsen av at den enkelte deltaker får mer igjen enn det vedkommende gir i en sosial sammenheng. Høy kvalitet i erfagruppene forutsettes at deltakerne har utviklet en viss veilederkompetanse og er i stand til å lytte med innlevelse og forståelse, og har evnen til å ta andres problemområder på alvor. Samtidig kreves det ønske og vilje til å være så vidt åpen og trygg slik at en kan by på seg selv og våge å ta opp egne problemer i gruppa.

Grunnen til etableringen av erfagrupper er flere. For det første kan det for mange være ganske tøft å møte opp i en gruppe med bare ukjente hvor det forventes at en skal delta på ulike måter, noe som kan virke skremmende. Da er det godt å ha en mindre gruppe å forholde seg til; et sted hvor det er lettere å bli kjent, enklere å ta ordet etc. Erfaringsgruppa kan fungere som en treningsplass som gir den nødvendige tryggheten før en tør delta aktivt i den større gruppa.

Hovedårsaken til etableringen ligger imidlertid i navnet; deltakerne skal få anledning til å prate sammen og diskutere ut fra de erfaringene som de bringer med seg fra sin egen livssituasjon eller arbeidsplass, ulike problemstillinger som har både med arbeidsmessige og personlighetsmessige forhold å gjøre. I tillegg til å bli bedre kjent med hverandre, gis det muligheter til viderepraktisering av blant annet kommunikasjon, lytting, veiledning.

Etableringen av erfaringsgrupper skal også sikre at deltakerne fortsetter å ha kontakt med hverandre og videreutvikler det gode samarbeidet som allerede er etablert, også etter at prosjektgruppene er opprettet. Erfaringsgruppene etableres på tvers av prosjektgruppene, helst med deltakere fra ulike arbeidsplasser, for å sikre kommunikasjon på tvers av de etter hvert etablerte prosjektgruppene. Dette for å forhindre at prosjektgruppene begynner å leve sitt eget liv under den hektiske prosjektperioden. Til erfagruppene avsettes det ca. en time til møter på hver samling. Gruppene er autonome og bestemmer derfor selv hvordan de vil organisere seg.

Nøttekneking

Nært knyttet opp til erfagrupper og deres arbeidsform, er fokusområdet vi kaller nøttekneking. Dette begrepet henspiller seg på å utvikle evnen til å formulere og presentere utfordringer og problemstillinger i sitt eget sosiale og yrkesmessige liv og bearbeide, velge og inkludere reaksjoner fra de andre i gruppa. Materialet er deltakernes egen daglige refleksjon – f.eks. beskrevet i Læreprosessboka. Metoden kan ofte være en gruppebasert veiledning hvor gruppa lytter til en av deltakernes beskrivelser og kommer med uforpliktende spørsmål, kommentarer, råd eller andre intervensjoner på det de hører. Fokuspersonen kan selv velge å benytte tilbakemeldingen slik han/hun selv finner mest hensiktsmessig. Denne veiledningen går gjerne på omgang.

Prosjektarbeid

Et fokusområde som har stor plass i begge programmene i DUK, er prosjektarbeid hvor læreprosessene underveis vektlegges like mye som produktresultatene. Problembasert læring er etter hvert blitt en aktuelt arbeidsform både ute i bedrifter og organisasjoner, som i våre utdanningsinstitusjoner. Å beherske denne arbeidsmåten er en etterspurt kompetanse, og det er derfor viktig at prosjektmetodikk og erfaring med å jobbe i prosjektgruppe er med i utdanningsprogrammet.

Gjennom prosjektarbeidet videreutvikles evnen til å arbeide sammen med andre i gruppe og å ta ansvar for fellesskapet, samt for felles mål. Deltakerne skal lede og gjennomføre et stykke arbeid og utvikle ny og unik kunnskap. Den enkelte prosjektdeltaker får videreutviklet og hevet sin kompetanse i samarbeid med de andre i gruppa. Fellesskapet blir både en utfordring og en forpliktelse. Det er følgelig viktig at tryggheten er til stede og at viljen og ønsket om å jobbe selvstendig, men samtidig i et forpliktende samarbeid med andre, er etablert. Ansvar for egen læring blir i aller høyeste grad satt i sentrum. I tillegg kommer også ansvar for de andres læring. Kunnskap om dette må ligge til grunn før vi starter opp med prosjektarbeid. Derfor starter vi vanligvis ikke med prosjektarbeid før vi har kommet over halvveis i utdanningsløpet.

På refleksjonssamlingene arbeides det med å etablere bevissthet og forståelse for hva det innebærer å jobbe med et prosjekt og i en prosjektgruppe. Verdifull læring ligger også i den praktiske erfaringen gruppa får ved å lage problemstillinger, formulere hovedmål og delmål, utarbeide prosjektplan, skrive prosjektrapport o.l.

Prosjektarbeidene kan gjerne ta utgangspunkt i reelle problemstillinger på de enkelte praksisplassene. Det er derfor viktig at det er etablert en forståelse for at deltakerne får den frihet som er nødvendig i prosjektperioden til å arbeide med prosjektet på sine respektive arbeidsplasser. På refleksjonssamlingene i prosjektperioden vil det bli fokusert på prosjektmetodikk og prosjektveiledning, samt framlegg av tilstandsrapporter fra de enkelte prosjektgruppene vedrørende innhold, arbeidsmåter, progresjon, videre planlegging og organisering etc.

Problembaserte læringsmetoder er viktig å ta i bruk. Prosjektarbeid er også en metode til å utfordre utvikling av personlig frihet, ansvar og tillit på. Dersom deltakerne får ta utgangspunkt i et problem som er viktig for dem, skjer selvinitiert læring. Det er derfor vesentlig at deltakerne konfronteres med spørsmål og situasjoner som har mening og relevans, og som er reelle problemer for dem.

Sentrale læringstemaer

Som en del av deltakernes bevisstgjøringen på egen realkompetanse, har utdanningsprogrammet lagt vekt på en del temaer som tar sikte på å heve kompetansen på det personlige plan. Kvalifisering på disse områdene vil også være med å øke den yrkesmessige kompetansen. Vi har lagt vekt på å utvikle kvalifikasjoner på ulike områder som bl.a. evnen til å observere og tolke situasjoner, motivere, veilede og støtte andre i deres læring, arbeid og utvikling. Videre mener vi det er viktig å ha kjennskap til hvordan det skapes gode læringsmiljøer, vite noe om hvordan læring fremmes, eller hemmes, og utvikle evnen til å kunne se muligheter for vekst og utvikling både hos seg selv og hos andre. Det er også lagt vekt på at deltakerne skal utvikle kunnskap om evaluering og få kjennskap til, og erfaring med, ulike måter å evaluere på. Slik kan de selv bli i stand til å kvalitetsvurdere egen utvikling, egne arbeidsmål, prosessmål og produktmål. En viktig målsetting er å øke den enkeltes forståelse med hensyn til behovet for oppdatering og endring både på det personlige plan og i forhold til en framtidig arbeidssituasjon. Det er også viktig å kjenne til prinsippene for å kunne planlegge, organisere, gjennomføre og evaluere opplæringstiltak og opplæringsmål.

Arbeid med kommunikasjon og ulike kommunikasjonsformer har en betydelig plass i programmet. Videre prøver vi å bli mer bevisste på hvordan vi bruker språket, på hvordan vi tolker ulike utsagn og situasjoner, samtidig som vi bevisstgjøres på ulike projiseringsmekanismer som ofte er grunnen til dårlige samarbeidsforhold, misforståelser og konflikter. Konfliktløsning er et annet område.

Å fremstille seg selv overfor andre i ulike sammenhenger, kan føles truende. Det er noe de fleste av oss prøver å unngå og derfor er det mange som mangler slik erfaring. I utdanningsplanen legges det opp til at deltakerne skal få erfaring med å stå foran en forsamling, presentere seg selv eller andre, ta ordet i forsamlinger, være med i diskusjoner, redegjøre for bestemte saker, planlegge og lede opplæringssekvenser, legge fram og forsvare et prosjektarbeid etc. Etter hvert som man venner seg til å være i fokus, slapper man mer av og tar seg selv mindre høytidelig. Dermed får man frigjort oppmerksomheten sin slik at konsentrasjonen kan rettes mot de andre. Ved å lære andre å kjenne, deres tanker og måter å være på, lærer man også samtidig seg selv bedre å kjenne. Gjennom å oppdage andre, kan man ”oppdage seg selv”, noe som igjen virker frigjørende og fører til økt selvforståelse.

Effektundersøkelse av programmet

Behovet for en tilbakemelding i forhold til effekten av utdanningsprogrammet ble etter hvert stort. Muligheten til å foreta en undersøkelse når det gjaldt å få kunnskap om resultater og praksis gjennom fire års forsøk med utdanningsstillinger fikk vi da vi fikk prosjektmidler gjennom VOX høsten 2001. Prosjektet skal beskrive en helhetlig undervisningsmodell som bygger på erfaringene fra DUK, og en av prosjektets tre hovedfaser inneholder en slik effektundersøkelse. Årskullene som deltok i undersøkelsen har til en viss grad deltatt i en kontinuerlig evaluering av programmet som en del av utdanningen. Det er imidlertid ikke foretatt noen form for systematisk analyse av effekten av utdanningen sett blant annet i forhold til andre tiltak gjennom behandling, rehabilitering og sosiale variabler.

Vi hadde en del spørsmål som vi ønsket å få svar på. Vi ønsket blant annet å få svar på om programmet var adekvat i forhold til den gruppa vi henvendte oss til. Hadde utdanningen svart til forventningene, og i hvilken grad hadde utdanningen bidratt til å øke den enkeltes handlingskompetanse? Det var også viktig å få vite noe om hvorvidt deltakelse i utdanningen hadde virket positivt med hensyn til egen rehabilitering, og i hvilken grad deltakelsen hadde ført til en kvalitativ bedre livssituasjon. Disse og lignende spørsmål var det viktig for oss å få svar på. Vi fant det mest hensiktsmessig å bruke en kvalitativ tilnærming og valgte samtale/intervju som metode. I den sammenheng ble det utarbeidet en intervjuguide.

Intervjuguide

Intervjuguiden er utarbeidet av Astrid Brandsberg-Dahl og Laila Sand

1. Kan du si noe om livssituasjonen din i dag?

- Er det noe du er spesielt fornøyd med?
- Er det noe du er spesielt misfornøyd med?

Stikkord: -helse
-bolig
-familie
-venner/nettverk
-arbeid/skole
-annet

2. I hvilken grad tror du at din deltakelse i utdanningsstillingen har hatt betydning for hvordan du har det i dag?

Stikkord: -venner/nettverk
-arbeid/skole
-annet

*Hvordan synes du deltakelse i utdanningsstillingen fungerte sammen med det andre behandlingsopplegget til Tyrili?

3. Når du tenker tilbake på utdanningsåret, er det noe du helt spontant kan si at du lærte som har hatt betydning for deg i ettertid?

Stikkord: -øvelser
-oppgaver
-arbeidsmåter

-annet

*Hvilken betydning synes du praksisdelen hadde i forhold til samlingene?

3a. (Bare for dem som sluttet i løpet av utdanningsåret)

Kan du si noe om hvorfor du sluttet?

Stikkord/viktig dimensjon: Hvor plasserer deltakeren årsaken ev. skylden?

-på seg selv

-på eksterne årsaker utenfor Tyrili/utdanningsstillingen

-på Tyrili/utdanningsstillingens opplegg/innhold

4. Hvis du tar utgangspunkt i deg selv og din egen situasjon mens du var i utdanningsstillingen, er det noe du synes burde vært gjort annerledes?

4a.og som kunne fått deg til å fortsette?

5. Vil du anbefale andre i lignende situasjon som deg å søke på dette utdanningstilbudet?

6. I fjor startet vi opp med et oppfølgingsprogram som vi kaller Trainéeprogrammet. Dette programmet går også over ett år, men er nærmere knyttet opp til næringslivet og ordinære arbeidsplasser. Ville du ha vurdert et påbygningsår som dette dersom du hadde fått tilbud om det?

I det følgende skal det sies noe om utvalget i forhold til effektundersøkelsen vi foretok. Deretter følger noen utdrag fra fire av intervjuene. Til slutt kommer en analyse av intervjuene.

Populasjon og utvalg

Populasjonen i denne undersøkelsen er 40 personer. Det er samtlige deltakere som har deltatt i 1. trinn (Utdanningsstillinger) siden oppstarten i 1997 og fram til juni 2001. Vi ønsket å legge vekt på å ha et grundigere dybdeintervju av et utvalg av populasjonen i stedet for å undersøke hele populasjonen mer overfladisk. Vi la vekt på å få et tilfeldig stratifisert utvalg som basis, med tillegg av noen få intervjuer av enkelte deltakere som vi fant spesielt interessante av ulike årsaker.

I populasjonen viste det seg at 21 av de 40 deltakerne hadde fullført utdannelsen. Vi la likevel ikke stor vekt på å stratifisere etter dette kriteriet siden årsaker til avbrudd er svært vanskelig å klassifisere siden avbrudd ofte også kan betraktes som positive i rehabiliteringsmessig sammenheng (fått arbeid eller inntak i skole/studier). I pedagogisk sammenheng legger vi også vekt på at programmene skal føre til realkompetanse og rehabilitering, og at den formelle gjennomføring ikke er noe mål i seg selv. I undersøkelsesutvalget viste det seg likevel å være en tilnærmet lik fordeling når det gjelder dette kriteriet.

En variabel vi valgte å stratifisere, var kjønn siden vi av pedagogiske årsaker tror det er en fordel med tilnærmet lik kjønnsmessig fordeling i kullene. I tillegg viste det seg at kvinnene har vesentlig større gjennomføringsfrekvens enn menn. Dette kan være en tilfeldighet, men er noe vi vil se nærmere på i forhold til videre tilrettelegging av tilbudet. Kun 30 % av deltakerne var kvinner, men i undersøkelsen er det altså like mange kvinner som menn.

Et problem som naturligvis oppstår i en undersøkelse som dette, er at en del av de utvalgte deltakerne viser seg å være vanskelig å komme i kontakt med. Imidlertid viste det seg at dette

var et mindre problem enn fryktet. Av de vi valgte ut, var det kun en vi ikke fikk gjennomført intervjuet med til tross for flere og gjentatte avtaler.

Selv om undersøkelsen er av intern karakter og ikke konstruert for vitenskapelig behandling, mener vi den er av stor verdi til vårt formål for å justere de pedagogiske og metodiske valg i programmene.

Utdrag fra noen av intervjuene

Lene, 35år, fullført utdanning

Lene er for så vidt fornøyd med det meste bortsett fra at hun for tiden er uten jobb, og sier hun sliter mye med å komme seg ut i jobb. Hun har hatt et vikariat over en viss tid som fungerte veldig bra. Da følte hun selv at hun hadde det mye bedre. Hun sier at hun fikk mye mer guts av å ha et arbeid å gå til. ”Det blir fort tyngre å komme opp om morran når en ikke har noen jobb å gå til.” Hun presiserer likevel at hun har det veldig bra og har ingen grunn til å klage. ”Helsa er bra, ungen har det bra og samboeren har det bra”. Lene har også god kontakt med moren sin. Ellers har hun ikke mye annen kontakt. Hun sier at det er ”**utrolig vanskelig å bli kjent med andre**”. Hun merker det spesielt når hun er uten jobb, og sier savner et nettverk. Lene synes at alle har det så forferdelig travelt. Både samboeren og hun er nyinnflyttet til stedet så de er begge nødt til å forsøke å opparbeide nye nettverk. Det tar sin tid. På skolen til sønnen opplever hun det samme. Det er nikk og hei, og ellers ikke noe mer.

Lene sier at hun fortsatt er opptatt av å lære mer. Til arbeidskontor og trygdekontor har hun sagt at hun kan gjøre hva som helst og er villig til å skolere seg. Hun har også begynt å tenke på at hun kanskje skulle gå nye veier, ikke bare prøve seg på de områdene som hun bestendig har tenkt på. ”Kanskje man har for lett for å kjøre seg inn i ett spor og har vanskelig for å tenke alternativt”, sier hun. ”Man blir liksom helt besatt på den ene tanken.” Hun ser nå at det kunne være spennende å prøve nye ting. Lene har fått tilbud om Trainéestilling og vurderer sterkt å takke ja til den dersom det ikke er jobb å få i den nærmeste framtid, men aller helst ville hun hatt en jobb. Det hadde passet best inn i hennes privatsituasjon nå.

Lene presiserer igjen at det var veldig synd at hun ikke fikk fortsette i det vikariatet som hun hadde. Der følte hun sterkt at hun gjorde en god jobb. Hun fikk også tilbakemeldinger om at det stemte. Det var omplasseringer innen fylket og folk som hadde jobbet i over 40 år som fikk hennes jobb, som var årsaken til at hun måtte slutte.

Når det gjelder deltakelse i utdanningsstillingen, sier Lene at hun uten tvil har hatt utbytte av den. ”Å opptre under jobbintervjuer, det å lære seg å uttale seg på en måte som ikke virker frekk eller freidig, men heller være litt ydmyk”, har hun funnet ut er lurt etter at hun begynte på utdanningsstillingen. ”**Å høre på andre, og ikke trumfe igjennom og være så sikker i sin sak, å tenke igjennom hva en sier, bruke andre litt mer, samarbeide mer**”, har jeg lært i utdanningsstillingen, sier hun. Lene sier også at hun har lest gjennom det skriftlige materialet som ble delt ut om treningsmetoder og lignende, flere ganger, og sier at hun har kjenner erfaring som hun synes er fin å ha. ”**Det var så morsomt å se virkningen når jeg praktiserte det.**”

Lene sier at hun ikke skjønner at hun lærte så mye den gang hun gikk på utdanningsstillingen. Mye har på en måte kommet etterpå. ”Det har vært sånn sniklæring, det der.” Hun sier hun er blitt mer bevisst også fordi andre gjør henne oppmerksom på at hun er dyktig på de tingene.

Det har ført til at hun har tenkt mer på det etterpå og tenkt at ”det må jeg passe på, sånn må jeg uttale meg, sånn må jeg være” for det er ingen som kan si imot deg i sånne situasjoner. Det er det jeg trur, og ingen kan gå imot det, fordi det er ingen som kan nekte deg å mene det du mener. Da er det jo bare å si” Ja, det er kanskje sånn.” ”Mulig det.” Da åpner man opp for mer forståelse.”

Lene presiserer igjen den betydningen som utdanningsstillingen hadde for henne, og det var også grunnen til at hun sendte et brev for en stund siden for å takke, fordi hun var så stolt av at hun hadde fått så mye skryt på jobben. For hun husket at i løpet av utdanningsåret hadde hun en del fighter fordi hun var en person som sa mye og uttalte seg om mange ting, hadde meninger om alt og det ble det mye konflikter av. Dette syntes hun at hun etter hvert lærte å takle godt. Andre ting hun lærte uttrykker hun slik: ”Å stå foran en forsamling, bli ”tvunget” til det fra første stund av, det var en god trening. Å vise seg fram slik, er ikke bare, bare. Har lært enormt mye når det gjelder å omgås mennesker. Kunne ikke det før. Var mye mer aggressiv. Teknikken med å lære å ta opp ting på en riktig måte, var også enormt viktig. Det å stå i en litt tvungen situasjon foran en gruppe og måtte prate til en forsamling, det å spille seg sjøl og det å tenke igjennom ting for man snakker, at det er viktig med litt planlegging, har jeg lært mye om. Likevel synes jeg det mest spennende vi lærte, var om kommunikasjon. Hadde heller ikke noe selvtilitt i det hele tatt tidligere. Jeg trodde alt jeg sa var dumt. Det jeg gjorde var dumt. Men etter at jeg fikk trening og skjønte at jeg ikke var så dum likevel, da har jeg nesten fått for mye selvtilitt. Noen ganger føler jeg at jeg sitter å skryter meg sjøl opp i skyene, og da blir jeg litt kvalm.”

Lene sier også at har man ballasten fra Tyrili på forhånd, så står man sterkere. Behandlingen på Tyrili passer veldig godt sammen med utdanningsstillingene.

Kjell, 36 år, fullført utdanning

Kjell karakteriserer livssituasjonen sin som bra. Han har jobb og har etablert egen familie og bor nå i egen bolig. De har god kontakt med sine respektive familier. Vennenettverket er relativt lite, men tett. Kjell fullførte utdanningen og uttaler blant annet i intervjuet: ”Utdanningen betydde mye for meg. Den lærte meg nye måter å tenke på.” Han sier det er vanskelig å peke direkte på spesielle ting som har hatt betydning. Det var helheten med de arbeidsoppgavene og øvelsene det ble jobba med gjennom året, sier han. Særlig følte han at arbeidsoppgavene som de skulle utføre mellom samlingene, var viktige. De fikk han til å være nødt til å tenke på utdanningen i ”hverdagen” også. På den måten ble det han lærte på samlingene aktivisert og forsterka. ”Det fikk meg i hvert fall til å ta med det vi dreiv med videre til neste samling fordi vi hadde en oppgave som skulle gjøres til neste gang og da måtte du være litt bevisst på de tingene vi holdt på med. Så jeg tok med meg en del av de tingene ut i jobben og prøvde å praktisere en del av det der.” Han sier også at han lærte mye av å legge fram resultatene av arbeidsoppgavene for de andre deltakerne på samlingene.

I tillegg til det, var det ulike måter å jobbe på som har hatt betydning, sier Kjell; som ”å sitte i grupper og forholde seg til andre, ikke bare fokusere på det en selv kunne ha lyst til, men høre på andres innspill, bøye av selv litt – og at man felles kunne komme fram til noe, selv om man underveis var uenige”. Kjell sier at han i utgangspunktet kanskje ikke er noen lagspiller. Han måtte trene på å innfinne seg med at når det gjaldt gruppeoppgaver så måtte man samarbeide og sier at han tidligere gjerne har kjørt sitt eget løp, uten å ta nevneverdig hensyn til andres meninger. ”Jeg ville jo gjerne skrive prosjektoppgaven aleine også, ikke sant?”, sier han. Nå måtte han høre mye på andre og drøfte med dem. Kjell sier han tror sånne situasjoner

gjorde mye med han. Han måtte forholde seg til folk på en helt annen måte enn det han i utgangspunktet syntes var greit. Under utdanningen måtte han lære seg å samarbeide med andre og erfarte at det var positivt. Nå mener han at han er blitt mye flinkere til å lytte til andre og å bry seg mer om deres syn på saker og ting. Det samme gjelder i forhold til samarbeid. ”Det handler kort sagt om å utvikle seg sammen med andre”. Kjell sier at han var heldig som hadde en jobb i utdanningstida som gjorde det mulig å praktisere det vi hadde jobbet med på samlingene.

Kjell har også noen tanker om hvorfor det ikke fungerte så bra i utdanningen for noen, hvorfor noen slutta eller ikke var helt med. Det kan henge sammen med at de hadde begynt for tidlig, før de var helt ”klare” for det. Han poengterer også at det må være den enkeltes ansvar hva de ønsker/får ut av utdanningsåret. ”Utdanningen er jo veldig annerledes enn de situasjonene man står i til vanlig,” sier Kjell. ”Å sette seg på skolebenken og forholde seg til folk på en helt annen måte enn det man ellers gjør sånn i hverdagen sin, er ikke lett.

Derfor synes ikke Kjell at folk skal begynne for tidlig med denne utdanningen i forhold til rehabiliteringen sin. Det skal være som å få en gulrot som en kan strekke seg mot. En skal vite at hvis en arbeider med rehabiliteringen sin på en all right måte, så er utdanningen en mulighet og ett skritt videre. Det skal være en slags mellomstasjon i retning ”jobb ute”. Utdanningen skal være et ”løft” og en sjansje til å lære en del ting før man skal ut i vanlig arbeid. Derfor bør det gjøres klart før inntak hva utdanningen krever av den enkelte, mener Kjell. Det er viktig for å unngå frafall underveis. ”Det er klart tøft i begynnelsen. Det er nye settinger og mennesker å forholde seg til på helt andre måter enn det vi er vant til. Man kan igjen få en følelse av at dette er noe man heller ikke mestrer, og det blir et nytt nederlag – og det er vi gode på – nederlag!”

Torbjørn, 41 år, fullført utdanning

Torbjørn er veldig godt fornøyd med livssituasjonen sin i dag. Etter at han hadde fullført utdanningsstillingen, jobbet han som vaktmester og fikk tilbud om fast ansettelse etter en stund. Dette takket han imidlertid nei til fordi han ønsket å vurdere flere typer yrker/arbeid før han bestemte seg for hva han ville gjøre. Torbjørn sier at han er blitt bevisst på hvor viktig det er med god planlegging. Når det gjelder det yrkesmessige, så har han egne mål og planer om hvordan han skal få oppfylt dem. Han ønsker bevisst å bruke de mulighetene som ligger i tilbudet om Trainéestilling og har takket ja til det. Torbjørn sier at han har følelsen av at ting er i ferd med å falle på plass i større grad enn forventet, at han har fått ulike tilbud og muligheter. ”En kurv med godsaker. Jeg kan bare velge.” Han er optimistisk i forhold til framtida. ”Det skal bli gøy” sier han – ”og det er gøy. Det er så deilig å være nykker!” Torbjørn holder for tiden på med å ta førerkort. I tillegg til å ha sluttet med rusmisbruk, har han også sluttet å røyke.

Torbjørn er aktiv og bevisst i forhold til det å skape nettverk. Han har en sønn som bor sammen med sin mor og han har god kontakt med dem begge. Han har også meldt seg inn i en sportsklubb og er aktivt med på kamper og i andre sosiale sammenheng.

På spørsmål om hva deltakelse i utdanningsstillingen har betydd for hvordan han har det i dag, svarer han blant annet: ”Det viser seg egentlig i alt jeg gjør nå, syns jeg. Er mer bevisst nå på god planlegging. Reflekterer over ting og ser liksom meninga med alt det man gjør for å få til ting, og hvor mye som egentlig skal på plass”. Først og fremst har det gitt han økt selvtillit, for som han sier: ”Selvtilliten var ikke direkte på topp.” Han sier at han har blitt

bevisst sin egenverd. Føler nå at han er verdt noe og at han har noe å bidra med, samtidig som han har fått troen på seg selv og sine egne evner og muligheter.

”På den første samlingen, da vi snakket om Anti-Jante loven og om at du skal tro du er verdt noe, og at du er like mye verdt som andre, da kjente jeg at det begynte å boble i meg, og jeg tenkte: Dette er noe for meg. Dette er viktig for meg. Dette vil jeg være med på.”

”Det var mye vi gjorde som var viktig og som jeg lærte mye av. Det var fokuseringen på den enkeltes positive sider: Hva kan jeg? Hva bringer jeg med inn i denne gruppa? Det var da vi lærte om å lytte. Lytte for å forstå, ikke for å finne feil og idéer til motargumenter. Det vi hadde om konflikter og konfliktløsning var også viktig.”

Torbjørn sier han sugde til seg som en svamp. Diskusjonene og fokuseringen på samarbeid og frustrasjoner blir også trukket fram som viktig. Prosjektarbeidet og framlegget av prosjektet var også veldig lærerikt. ”Det å grue seg så fælt, og likevel gjennomføre programmet uten å rømme, som jeg hadde mest lyst til, var lærerikt. Følelsen etterpå var også ubeskrivelig”, sier han.

Hanne, 32 år, fullført utdanning

Hanne er spesielt fornøyd med tilknytningen som hun føler hun har til Tyrili. Hun er også fornøyd med at hun har blitt mer bevisst på enkelte ting. Nå er hun opptatt av å bygge opp et nytt sosialt nettverk, og forstår at det kreves mye mer av henne selv for å få ting til å fungere bedre både i forhold til familien og til naboer i bomiljøet. Hanne ser at hun også har muligheter til å bli kjent med andre gjennom skolen hvor sønnen har begynt, ved å treffe foreldre og delta i ulike aktiviteter som foregår i skolens regi. Hun er opptatt av at hun etter hvert skal få et nettverk som ikke bare består av folk med samme bakgrunn som henne, og innser at hun må søke i andre miljøer. Hanne sier hun er veldig avhengig av å ha nære relasjoner, og at hun er litt engstelig for plutselig å skulle stå alene ”Det er mulig det er jeg som er litt sær fordi jeg føler meg mye mer avhengig av et godt nettverk enn det jeg tror andre er.”

Når det gjelder arbeid og skole, så kombinerer hun nå Trainéestilling og hospiteringsplass. Hun mener det er bra for henne nå å prøve seg på en arbeidsplass utenfor Tyrili da hun mener hun er klar for nye utfordringer.

”Utdanningsstillingen har betydd masse for meg,” sier Hanne. ”Det var vanskelig å forklare hva vi drev på med når noen spurte, men det var kjempegøy. Det var liksom det jeg kunne si. Nå i etterkant ser jeg at mye av det vi holdt på med, handlet om min vekst i meg, at jeg ble mer bevisst på måter å snakke på og samhandle med andre på, hva slags rolle jeg føler jeg kan ta tak i, og lignende. Det handlet om min utvikling og i hvilken grad jeg kunne bidra positivt i forhold til arbeidsmiljøet mitt eller privat. Men jeg synes fortsatt det er vanskelig å konkretisere hva det dreier seg om.

”Verdien opplevde jeg også i forhold til fokuseringen på det som gikk på hvem jeg er og hvor jeg står. Hva jeg har av minus- og plussider, og det å kunne ta litt mer tak i de tingene jeg har på pluss-sida,” sier hun. Hun husker også godt da gruppene jobba sammen for å finne ut hva slags ressurser gruppa hadde til sammen: ”Vi hadde ulike ressurser, men utfylte hverandre.”

På spørsmål om hvordan innholdet i utdanningen gikk sammen med innholdet i behandlingen, svarer Hanne at forskjellen var vel utdanningens fokusering på arbeid. Hun synes det egentlig hang sammen.

Hanne tror nok hun ser utdanningen mer som en helhet uten at hun nødvendigvis vil trekke fram noe spesielt. Men hun sier hun husker jo at hun skulle stå foran de andre og prestere noe. Hun husker også at etter at hun hadde gjennomført ulike oppgaver, så føltes det veldig greit. Det som var veldig bra, sier hun, var at hun i forkant hadde gått gjennom hva hun skulle gjøre, hvordan hun skulle gjøre det osv. Hun opplevde prosessen som gikk forut for slike øvelser som positiv. Hun opplevde at det å forberede seg, det å være trygg på stoffet, var veldig viktig. Hun sier også at når hun i dag blir møtt med lignende utfordringer, så ligger den erfaringen som hun fikk i bunn. Hun vet at det er lurt å sette seg ned og forberede seg når en får ulike oppgaver. En har noen metoder/teknikker som kan brukes.

Prosjektarbeidet var også lærerikt. Det å finne ut hvilke roller de enkelte skulle ha, holde ut kaoset en stund, og det å kjenne på at en var eier av det stoffet som en var med å presentere, var viktig erfaring. ”Det å være litt i kaos sammen med andre, skjønner jeg nå ikke er så farlig. Jeg skjønner at det også er en viktig bit,” sier hun. Hanne tror det er viktig at gruppa på en måte må være like energisk. ”Hvis jeg hadde stått aleine om det siste puslespillet, da det var mest hektisk, da er jeg ikke så sikker på at det hadde gått så bra.”

I forhold til praksisdelen så mener Hanne at det var noe som manglet der. Utdanningen ble ikke helt tatt på alvor, noe som kan skyldes manglende informasjon, sier hun. Likevel presiseres det at det var stor forståelse og velvilje når det gjaldt å få den tiden man trengte til utdanningen.

Med de erfaringene Hanne sitter igjen med, vil hun anbefalt andre å begynne på utdanningen. Hun har faktisk allerede anbefalt noen å begynne, og hun har også antydnet at det å begynne på Trainéeprogrammet uten først å ha gjennomgått Utdanningsstilling, ikke er noe lurt.

Hanne har sagt ja til å være med på Trainéeprogrammet. Begrunnelsen er at det har noe med det første året hun gikk og hva hun sitter igjen med etter det. Hun mener det er viktig at Trainéeprogrammet baserer seg på at nå skal folk ut i arbeid, og sier at hun blant annet trenger den kunnskapen som er direkte knyttet opp til det som hører med til jobbsøking, intervjuer og lignende.

Analyse av intervjuene

Astrid Brandsberg-Dahl, sosiolog, Tyrili forskning

”Kort sagt, jeg lærte å oppføre meg på en måte jeg ikke trodde var mulig...”

Etter en gjennomgang av de kvalitative intervjuene som er blitt gjort av et utvalg tidligere deltakere (12 av 40) i utdanningsstillingene i forbindelse med dette prosjektet, er det første som slår meg at det virkelig har skjedd ting med deltakerne. I tittelssitatet oppsummerer en av elevene dette på en treffende måte. Spesielt interessant er det å registrere at opplevelse av endring relatert til deltagelse i utdanningsstillingene også i stor grad gjelder de som av ulike grunner ikke fullførte utdanningen. I denne artikkelen skal jeg se nærmere på innenfor hvilke områder det beskrives endringer, bakgrunn og betydning av disse endringene for den aktuelle målgruppen (tidligere rusmiddelbrukere/rusmiddelbrukere i rehabilitering), samt resultatenes eventuelle overførbarhet og betydning for andre målgrupper.

”Det å grue seg så fælt, og likevel gjennomføre programmet uten å rømme - som jeg hadde mest lyst til - var lærerikt. Følelsen etterpå var også ubeskrivelig.”

Rehabilitering av rusmiddelbrukere handler i stor grad om å lære folk å mestre tilværelsen etterpå, uten ”hjelp” av rusmidler. En grunn til at mange faller tilbake til misbruk etter en tilsynelatende vellykket rehabilitering er at de plutselig opplever å skulle klare seg på egen hånd i en tilværelse som er dem fremmed, og som stiller helt andre krav til individet enn hva han eller hun er vant med fra misbrukermiljøet. Dette, kombinert med en ofte dårlig tro på seg selv og egne evner, fører i mange tilfeller til at individet bevisst eller ubevisst søker tilbake til et miljø som han eller hun kjenner og mestrer. Å utstyre dem med nødvendig selvtillit og ballast for å mestre en ny tilværelse er derfor en svært avgjørende del av prosessen mot et varig resultat i form av vedvarende rusfrihet.

Eleven som kom med sitatet overfor setter fokus på noe som er svært viktig i en rusmiddelbrukers rehabiliteringsprosess, nemlig det å evne å bli stående i en ubehagelig situasjon for å nå et mer langsiktig mål fremfor å velge den enkleste og kortsiktige løsningen for umiddelbar behovstilfredsstillelse. Det å stikke fra en ubehagelig konfrontasjon eller droppe ut av et prosjekt fordi du kjenner på angsten for å mislykkes vil føre til umiddelbart velbehag; presset slipper taket og du kan puste lettet ut. I etterkant er imidlertid sannsynligheten stor for at det melder seg både dårlig samvittighet, redusert selvbilde og anger for at en ikke gjorde et ærlig forsøk. For en vet innerst inne at nytten av eller tilfredsstillelsen ved å nå det mer langsiktige målet ville vært så uendelig mye større enn det korte behaget som det å stikke av eller gi opp av gav. Eleven beskriver da også følelsen av å lykkes, det å gjennomføre og mestre programmet tross problemene, som ”ubeskrivelig”.

Det er fristende å anta at eleven som sa dette har tidligere erfaringer med nettopp det å stikke av fra ubehagelige situasjoner og konfrontasjoner. Både ut fra måten vedkommende beskriver dette på, og fordi dette er en svært vanlig problemløsningsmekanisme hos rusmiddelbrukere generelt. På grunn av misbrukertilværelsens ustabilitet og stadige uforutsigbarhet oppleves det ofte som rasjonelt for misbrukeren å hele tiden søke umiddelbar behovstilfredsstillelse, vanligvis i form av rus eller å avslutte enhver samhandling som ikke går helt etter eget ønske. Hva morgendagen bringer vet ingen, og det er derfor viktig å utnytte

nuet best mulig.¹ Denne type innstilling er imidlertid uholdbar i resten av samfunnet, der evne til å utsette en belønning eller tilfredsstillelse av behov ofte er avgjørende for å lykkes. En utdanning kan være lang og slitsom, preget av stress, eksamensnerver og dårlig økonomi, men vissheten om alle fordelene ved å fullføre holder de fleste oppe. På samme måte kan en jobb føre med seg kjedelige arbeidsoppgaver, overlegne sjefer og altfor tidlig signal fra vekkerklokken, men tanken på lønna gjør det verd å holde ut for de fleste.

Erfaring i hva det vil si å mestre og fullføre noe, og gleden av å gjøre det, samt evnen til å stå i ubehageligheter for å nå større mål, er derfor noe av det mest sentrale en kan gi alle som vil noe her i livet. Flere av de intervjuede nevner nettopp det å tørre å utfordre seg selv, å tvinge seg til å gjøre ubehagelige ting som det å ta ordet i forsamlinger eller å si sin mening, som noe deltagelse i utdanningstillingen har hjulpet dem med. En elev beskriver det slik: *”Og det å være litt i kaos sammen med andre skjønner jeg nå ikke er så farlig. Jeg skjønner at det også er en viktig bit”.*

”Jeg har tidligere gjerne kjørt mitt eget løp, uten å ta nevneverdig hensyn til andres meninger.”

Så godt som alle de intervjuede elevene gir uttrykk for at de har hatt stor nytte av å måtte samarbeide med andre, lytte til hva andre har å si og ta hensyn til resten av gruppa fremfor bare å fokusere på seg selv og egne ønsker. Å samarbeide fordrer enighet, og det er nyttig å erfare at dette ikke kan oppnås dersom alle står på sitt og nekter å bøye av. En elev sier også at det var stort å oppleve at han plutselig var en som *andre* fant verd å lytte til, en som ble regnet med og hadde noe å bidra med. Eller som en annen sier: *” (...) Det var da vi lærte om å lytte. Lytte for å forstå, ikke for å finne feil og ideer til motargumenter”.*

Det å få erfaring og trening i samarbeid og samspill med andre er spesielt viktig for tidligere rusmiddelmissbrukere, fordi de fleste i langt større grad enn andre har levd i et miljø hvor egoisme og ivaretagelse av egne behov har stått i sentrum. Dette er ikke fordi rusmiddelmissbrukere flest har en grunnleggende forskjellig mentalitet eller psykologi i forhold til ”oss andre”, men må heller ses som en tilpasning til å leve i et miljø hvor en ofte ikke har andre enn seg selv å stole på, og hvor vennskap, lojalitet og tillit har dårlige kår. For en aktiv misbruker kan konsekvensene bli store dersom noen han har valgt å stole på i henhold til penger eller stoff svikter, og siden det å sikre egen rus gjerne overgår alle andre prioriteringer og hensyn, så er det ofte ikke verd å ta risikoen med å stole på noen.

Det å rette fokus bort fra seg selv og egne behov, og over til andres eller en hel gruppes behov, er derfor ofte en ny erfaring for en tidligere rusmiddelmissbruker. I følge intervjuene oppleves dette av mange, kanskje spesielt for mennene, som litt skremmende og vanskelig i begynnelsen, men de fleste regner likevel evne til samarbeid og samspill med andre som noe av den viktigste lærdommen de tar med seg videre. En elev som stort sett alltid har ønsket å gjøre ting alene sier: *”Det kunne jo innimellom bli et irritasjonsmoment for meg hvis de andre ikke alltid ”catcha” det jeg mente – men det var allright. At man lærte å se sine begrensninger, og at man ikke for enhver pris må gjøre alt sjøl, det å tørre å overlate arbeid til andre og stole på at det blir gjort likevel, var en sunn opplevelse”.*

¹ For mer utdypende om dette temaet anbefales Smith-Solbakken og Tungland (1997): ”Narkomiljøet - økonomi, kultur og avhengighet”, Universitetsforlaget 1997.

”Nå i etterkant ser jeg at mye av det vi holdt på med, handlet om min vekst i meg.”

Mange gir i intervjuene uttrykk for at de reflekterer over sin egen rolle på en ny måte, både ved å ta inn over seg og tro på de evner og egenskaper de selv innehar, og ved å se sine egne begrensninger. De ser på seg selv med ny innsikt og glede over å ha tilegnet seg evner til å se seg selv som en del av at større fellesskap, hvor en selv har en sentral rolle for at ting skal lykkes. *”Jeg reflekterer over ting og ser liksom meninga med alt det man gjør for å få til ting, og hvor mye som egentlig skal på plass”* sier en.

For folk som er i en livssituasjon som tvinger dem til stadig å gjøre ting de opplever som galt, som for eksempel rusmiddelmissbrukeren som stjeler fra sin mor eller soldaten som dreper sin fiende, vil høy grad av selvinnsikt og refleksjon over egne handlinger gjerne oppleves som vondt og smertefullt. Derfor ser man at blant annet rusmiddelmissbrukere bruker mye tid og energi på å rettferdiggjøre egne handlinger, gjerne ved å fraskrive seg ansvaret og legge skylda over på andre, som for eksempel sosialkuratoren som nektet deg mer penger, regelverket ved institusjonen eller ”samfunnet” generelt. Å få øye på sin egen rolle, reflektere over den og ansvarliggjøre seg selv og egne handlinger er derfor et svært viktig skritt i en rusmiddelmissbrukers rehabilitering. Selv om deltagerne i utdanningsstillingene i utgangspunktet har kommet langt i sin rehabiliteringsprosess, så synes det som om mange først har blitt bevisst dette gjennom deltagelse i programmet.

Det kan se ut som om prosessen i forhold til refleksjon og selvinnsikt er faktorer som i større grad enn de andre har fortsatt å utvikle seg i etterkant av utdanningsstillingene. En av kvinnene sier at hun ikke skjønnte at hun lærte så mye den gangen, og at mye har kommet etterpå: *”Det har vært sånn sniklæring, det der”.* Her er vi ved noe av kjernen ved ”Den Unike Kompetanse” – nemlig at det er individet selv med sine personlige utviklingsmuligheter som står i sentrum, og ikke helt konkret *hva* hun eller han tilegner seg kunnskap *om*. Mange gir da også uttrykk for at det er vanskelig å sette fingeren på hva de lære, samtidig som de føler at de har lært veldig mye som betyr mye for dem. Eller som en sier: *”Det var vanskelig å forklare hva vi drev med når noen spurte, men det var kjempegøy”.*

”Det viser seg egentlig i alt jeg gjør nå, synes jeg”.

Jeg har i analysen av intervjuene valgt å se nærmere på faktorer som selvinnsikt, samarbeid, samspill, mestring og evne til refleksjon. Det er langt flere faktorer og forhold som kunne vært utdypet, men disse er trukket ut fordi de er spesielt sentrale med hensyn til å fungere i en ”normal” setting, det være seg jobb, skole eller fritid. Samtidig er det faktorer som tidligere rusmiddelmissbrukere svært ofte scorer dårlig på, vanligvis av den grunn at de ikke har fungert/levd i en ”normal” setting på mange år, noen kanskje aldri. For dem er det derfor av avgjørende betydning å tilegne seg kunnskap og evner som gjør dem i stand til å fungere og samarbeide i nye og ukjente situasjoner som jobb eller skole, samt å se på seg selv som et betydningsfullt individ som har noe å bidra med.

Å se at nettopp disse faktorene går igjen i hva elevene i utdanningsstillingene opplever som den mest sentrale lærdommen fra utdanningsåret er gledelig, ikke bare med hensyn til deres egen personlige selvutvikling, men fordi det viser at opplegget rundt utdanningsstillingene bør kunne være overførbart til andre grupper. Disse faktorene er nemlig ikke noe som spesielt tidligere rusmiddelmissbrukere trenger å bli bedre i, det er tvert imot faktorer som de aller fleste av oss kunne trenge å styrke oss i. I arbeidslivet erfares det ofte at dårlig samarbeid ødelegger potensielt gode prosesser og prosjekter, og mange får aldri realisert sine drømmer og evner til fulle i jobb eller skole på grunn av dårlig selvbilde. Programmet bør derfor kunne

tilpasses ulike grupper, både i det vanlig utdannings- og arbeidsliv og for andre som kan trenge spesielt tilpasset hjelp for å mestre og å bli integrert i det vanlige samfunnslivet. Eksempler på sistnevnte målgrupper kan være blant annet ungdom med kriminalitets- eller atferdsproblemer, innsatte i fengsler, innvandrere eller personer i rehabilitering fra psykiske lidelser.

"Jeg har fått troen på meg selv og mine evner og muligheter" - jeg lar til slutt dette sitatet oppsummere denne artikkelen, da jeg på grunnlag av intervjuene finner grunn til å hevde at utdanningsstillingene generelt har lyktes i å gjøre deltagerne modigere og tilført dem verdifull lærdom og erfaring som styrker mulighetene til å klare seg på sikt i ulike roller i samfunnet, uten å falle tilbake til rusen som løsning på et hvert lite eller stort problem som måtte dukke opp. For som vi alle har erfart; det nyktre livet er ikke alltid en dans på roser det heller...

Finn Sand

Om ideologi og verdigrunnlag

Filosofisk grunnlag – Et humanistisk grunnsyn

Konfluent læring

En konfluent kommunikasjonsmodell

Kongruens

Kunnskaps- og læringssyn

Hva kan kunnskap være?

Hva kan læring være?

Konsekvenser for læring

De tre fallgruver

En vitenskapelig arbeidsmåte og tenkemåte

Peter M. Senge og de fem disipliner

Filosofisk grunnlag - Et humanistisk grunnsyn

Vår grunnleggende holdning til læring og kunnskap er under utvikling og dannelse fra lenge før vi har noen bevisst forhold til disse begrepene. Det har sammenheng med oppdragelse, kulturbakgrunn og personlighet. Yrkesroller som ledelse og undervisning, hvor organisering av menneskelig utvikling, vekst og læring er sentrale arbeidsoppgaver, er i større grad enn andre yrkesroller preget av og utformet gjennom modeller og identifiseringer. Bildene eller modellene kan være foreldre, tidligere lærere/ledere, fortrinnsvis dem som vi likte best og syntes fungerte bra, eller bilder av ulike forventninger som vi ønsker å leve opp til.

Etter en tids fungering i yrkesroller, får utøverne erfaring som gjennom refleksjon og tenkning fører til endringer i egen måte å arbeide på. Yrkesrollen blir ens egen. Slik får en etter hvert tenkt systematisk gjennom sin egen praksis og utfordret teorier og filosofiske retninger. I noen av dem gjenkjenner en seg selv og sin egen måte å tenke på. Dette gir motivasjon til fortsatte studier. Praksisen styrer hva slags teori og forståelse en bygger opp.

Ut fra denne læreprosessen vil den pedagogiske praksis som er grunnlaget for DUK (Den Unike Kompetanse) best kunne defineres innenfor et humanistisk grunnsyn. Humanistisk pedagogikk brukes som en fellesbetegnelse på en rekke pedagogiske teorier og skoler, og i denne rapporten beskrives hvordan man kan anvende en del av disse prinsippene i praksis.

Sentrale begreper ut fra vårt ståsted, er frihet og ansvar. Dette er to begreper som er nært knyttet til hverandre. Når læreren beklager seg over at elevene ikke tar ansvar for sin egen læring ved f.eks. ikke å utføre leksene sine, dreier det seg for eleven ikke om å ta ansvar for egen læring, men å ta ansvar for de krav som læreren stiller. Skal vi kunne ta ansvar for vår egen læreprosess, kreves det at vi selv har valgmuligheter, oversikt og kontroll. Dette er forutsetninger og betingelser for den læring og utvikling som hver enkelt av oss gjennomgår.

Videre er samspillet mellom de intellektuelle og de emosjonelle faktorene i læreprosessen fokusert, og begreper som kreativitet, selvforståelse, fantasi, humor, undring og refleksjon står sentralt. Det er mennesket, og det mennesket gjør, som står i sentrum og ikke faget eller temaet med innhold og metoder.

Det er flere retninger innenfor den humanistiske pedagogikken som har vært styrende i den praksis som framkommer i våre programmer. Vi skal ganske kort og summarisk referere noen kjennetegn og forhold ved et par av disse retningene, med hovedvekt på konfluent pedagogikk.

Konfluent læring

Denne pedagogikkretningen har sin rot i gestaltterapien, men det er viktig å merke seg at den er bygget på praktisk erfaring. Det er erfarne lærere og ledere som har utvekslet erfaring med erfarne terapeuter i gestaltterapi som utviklet denne retningen fra 1960-årene. Sentret lå i Santa Barbara i California.

Konfluent betyr å flyte sammen. Det kan referere til ulike forhold, men det skal flyte sammen til en helhet eller en gestalt. Mennesket er et helhetlig og integrert individ, og lærer, handler og utvikler seg i samsvar med dette. I pedagogisk sammenheng betegner konfluens ofte en sammenflyting av de intellektuelle og de følelsesmessige elementene i læreprosessen. På samme måte som vannet fra to elver som møtes og virvles inn i hverandre til en elv hvor det

ikke er mulig å skille det ene elvevannet fra det andre, vil de emosjonelle forholdene i læreprosessen veves sammen med det intellektuelle til en integrert helhet.

En konfluent kommunikasjonsmodell

Konfluentlæring har en kommunikasjonsmodell som gir uttrykk for en del av de forutsetninger den bygger på. Den er like enkel i teorien som den er vanskelig å praktisere. Modellen fokuserer på:

1. Oppmerksomhet overfor seg selv.

2. Oppmerksomhet overfor andre.

3. Erkjennelse og akseptering av forskjellen mellom oss.

Disse tre forholdene bygger på hverandre slik at i den grad vi er oppmerksomme overfor oss selv, kan vi også være oppmerksom overfor andre.

I vår praksis ligger det største, tyngste og viktigste arbeidet i pkt 1. Målet er å erkjenne egne behov, kunne gi uttrykk for dem, ikke bare intellektuelt men også emosjonelt, og så tilfredsstillende dem. Det å observere og registrere forhold ved seg selv - egne tanker, følelser, muligheter, ansvar - hva som fører til engasjement, motivasjon og entusiasme - og hva slags makt- og manipulerings teknikker som brukes, er forutsetninger for å være oppmerksom overfor andre.

Hvis vi er for mye opptatt av

- hva vi **må** gjøre,
- hva vi **bør** gjøre og
- hva vi **skal** gjøre

kan vi føle at det vi gjør er tvangspregget og mer styrt av andre enn av oss selv. Kan hende føler vi oss presset mot vår vilje, og gjør vi det, synker motivasjonen og vi begynner å mistrives.

For vår egen utvikling og trivsel, er det bedre å konsentrere oss om å jobbe med

- hva vi **vil** gjøre,
- hva vi **tør** gjøre og
- hva vi **kan** gjøre

Det skaper en selv motiverende utvikling slik at vi får større ansvar for det vi gjør og blir mer tilfreds med oss selv. Det blir våre egne ønsker som styrer våre handlinger. Det gir større arbeidsglede og lyst til å prøve ut nye ting. Dette fører til at vi endrer oss og utvikler oss i den retning vi selv ønsker.

Men kan ikke dette føre til egoisme og selvopptatthet?

Bare tilsynelatende. Læring er på mange måter en ensom prosess, men det må skje i samarbeid og samspill med andre. Dette «oppmerksomhetsarbeidet» i pkt 1 ovenfor, er, i dette perspektivet, en forutsetning for å kunne utvikle kontakt og kommunikasjon med andre.

For å opprettholde gode lærebetingelser, kan en huskeregel være:

Når noen av dine medarbeidere sier eller gjør noe du er uenig i, så regn med at de har «rett» - (i hvert fall inntil videre). Det vil derimot ikke si det samme som at du har «feil».

Det er mulig begge to har "rett" - dere er forskjellige og derfor er grunnlaget for hva som er riktig og galt forskjellig. Ved å dele hverandres syn og erfaring kan vi komme til ny forståelse og erkjennelse av en «ny riktighet eller sannhet». Det er læring gjennom oppmerksomhetskommunikasjon.

Denne utviklingen av oppmerksomhet overfor seg selv og andre er en forutsetning for kontakt; erkjennelse og akseptering av forskjellen mellom oss. Å oppnå kontakt med andre mennesker forutsetter at vi vet noe om hvordan ting skal gjøres og når det skal gjøres. Retningslinjene for og kvaliteten i denne kontakten, finner hver enkelt av oss hos seg selv, og den må vi selv utvikle.

Kontakt oppnåes i den grad forskjellene mellom oss aksepteres. Akseptering av forskjeller er mer enn å akseptere den andres meninger og holdninger. Vi aksepterer at det er forskjell og forholder oss til det. Har vi lederansvar for andres utvikling og læring, innebærer det f.eks. at vi ikke legger våre verdier og holdninger til grunn for andres læring, men legger forholdene til rette for at andre kan vokse på egne premisser.

At dette er vanskelig, viser følgende sitat fra konklusjonen i en artikkel fra en av våre mest kjente konfluentpedagoger, Nils Magnar Grenstad

Jeg ser også en stor fare som lurar. Kanskje jeg enklest kan uttrykke faren jeg ser slik: Oppdragelse til frihet, selvstendighet og til ansvar blir tomme og farlige ord, om ikke arbeidet blir klart fundamentert på stabile verdier og på et grunnfestet menneskesyn. Men basert på et stabilt verdigrunnlag ser jeg i konfluentundervisning et bidrag til vår skole av uvurderlig betydning. (Nils Magnar Grenstad: Konfluentundervisning . Prisme 5/73)

Det er ikke vanskelig å være enig i dette utsagnet, men det innebærer at det finnes grenser for konfluentlæring. Å legge forholdene til rette for at f.eks. forbrytere skal kunne utføre sine lovbrudd på en slik måte at de oppnår store gevinster med liten risiko, vil de færreste kunne akseptere. Men hvor går grensene, og hvor langt tør vi å vide ut rammene i den hensikt å skape gode menneskelige vekstbetingelser?

The crazy person says, «I am Abraham Lincoln.» and the neurotic says, «I wish I were Abraham Lincoln.» and the healthy persons say, «I am I, and you are you.» (Pearls)

For at vi skal få kontakt med våre medmennesker, kreves altså at vi kjenner våre egne kontaktgrenser eller egobegrensninger. Desto klarere kontaktgrenser vi har, desto mer integrerte, selvstendige og uavhengige er vi. Denne evnen utvikles gjennom oppmerksomhet mot forskjellen mellom "hvem er jeg?" og "hvem er du?".

I dette arbeidet er det spesielt viktig å ha fokus på den forsvarsmekanismen som kalles projisering. Når vi møter andre mennesker forsøker vi å forstå dem i vårt eget bilde; ut fra vår egen erfaring, moral, etikk, kunnskap osv. Vi har ikke noe annet valg. Vi kan ikke forstå andre på noen annen måte enn ut fra vår egen måte å tenke på. Konsekvensen av dette blir at læremetoder knyttet til det å lære bort, gi råd og andre metoder som handler om å overføre kunnskaper og erfaringer til andre, blir kunstige. Det handler heller om å gi impulser, legge til

rette for, organisere og strukturere situasjoner og handlinger hvor det gies muligheter til selv å utvikle sine egne kunnskaper, tanker og handlinger.

Lærerens oppgave er ikke å peke på veien, men å sette eleven i stand til selv, ut fra sin egenart, å finne veien til målet.

En ung mann kom en gang til en Zen-mester for å lære fektekunst, og mesteren, som hadde trukket seg tilbake til en hytte i fjellene, gikk med på å undervise han. Eleven ble satt til å sanke brensel, hente vann i en kilde i nærheten, hugge ved, passe varmen, koke ris, feie huset og haven. Noen undervisning i fektekunst fikk han ikke. Etter en tid ble den unge mannen utilfreds, for han var ikke kommet for å være tjener hos den gamle mesteren, men for å lære å fekte. Derfor gikk han en dag til mesteren og bad om å få undervisning, Mesteren samtykket, og fra nå av kunne den unge mannen ikke føle seg trygg, hva han enn holdt på med. Når han begynte å koke ris tidlig om morgenen, dukket mesteren opp og slo ham bakfra med en kjepp. Når han var midt i rengjøringen, kunne han når som helst få et overrullende slag. Han fikk ikke fred, men måtte hele tiden være på vakt. Etter noe tid ble han dyktigere til å unngå slagene, uansett hvor de kom fra. Men mesteren var ennå ikke helt fornøyd med han. En dag sto mesteren ved ildstedet og kokte grønnsaker, og eleven bestemte seg for å benytte anledningen. Han hevet den store kjeppen sin og lot den falle over hodet til mesteren, som sto bøyd over gryten og rorte i grønnsakene. Men mesteren parerte slaget med grytelokket. Dette åpnet elevens øyne for fektekunstens hemmelighet, som hittil hadde vært skjult for han.

Å leve handler ikke bare om å bøye unna og å tilpasse seg, det handler også om å ta initiativ, ansvar og vise vilje til makt – men fordelingen mellom dem, må du velge selv. Det kommer an på situasjonen her og nå.

Det viktigste som skjer i et menneskes liv, skjer her og nå. Det er i øyeblikket virkeligheten er. Det som har skjedd er historie, og det som skal skje vet vi lite om. Vel kan vi håpe på å kontrollere framtiden gjennom å bruke visjoner og fantasi, men når vi gjør det, gjør vi det her og nå. Mange kjenner kanskje uttrykket: «Livet er det som skjer mens du planlegger framtiden.» Det å være oppmerksom på det som skjer her og nå, medfører at vi er mer i pakt med den situasjonen vi befinner oss i til enhver tid. Det medfører også at vi lettere kan tilpasse oss og justere for endringer, og bli mer fleksible. Andre resultater er at vi blir mer uformelle, direkte og følelsesmessig ærlige i vår atferd, og utvikler friere klima og personlig form i arbeidsmiljøet.

Av dette følger også at beskrivelser og begrunnelser er viktige i kommunikasjonen. De interessante spørsmålene dreier seg om **hva** som gjøres og hvordan det gjøres. Årsakene til handlingene er ikke så interessante. Det tilhører historien.

Kongruens

«Hvordan skal jeg få undervist dere i dialogpedagogikk når dere sitter og prater og forstyrrer meg hele tiden?»

En følge av konfluentlæring er at individet handler, arbeider og utvikler seg som et helt (gestalt) menneske som kan opprettholde sin balanse og sunnhet under vekslende forhold. Det vil si at praksis er i samsvar med teorien - det at vi gjør det vi sier at vi skal gjøre.

Kongruens handler også om at handlingene skal være i samsvar med følelsene. Følelser inneholder viktig informasjon både om oss selv og andre, men i en følelsesladet situasjon er vi

sårbar og vi kan bli et lett bytte for våre motstandere. Derfor har vi lang tradisjon i vår kultur på å skjule følelser. De slår seg heller ut i uspesifiserte psykosomatiske lidelser. Kongruens handler om å øke tåleevnen slik at vi kan ta vare på og leve med vår sårbarhet, sinne og sorg.

Kunnskaps- og læringssyn

I all kommunikasjon, samarbeid eller samspill med andre, vil vår atferd, fortelle om våre grunnleggende holdninger til kunnskap, læring, utvikling og vekst. Vårt kunnskapssyn og læringssyn kan vi ikke skjule. Det kommer til uttrykk i alle våre handlinger, og ingen steder kan det være så langt mellom liv og lære som nettopp her. I vår kultur er vi gjennom skoleverket sosialisert inn i gamle læretadisjoner. Kanskje er det behov for å endre synet på læring i samsvar med endringer i samfunnet for øvrig. Dette har vist seg å være vanskelig. Noe av årsaken er at ekte læring er nøye knyttet opp til frihet og eget ansvar.

Hva kan kunnskap være?

Kunnskap kan være så mangt. Etter vår mening vil det være uriktig i denne sammenhengen å gi en definisjon av begrepet. Begrepet er for mangesidig, fleksibelt og dynamisk til å bli underlagt en definisjon. Kunnskapsutvikling kan sees på som en prosess som jevnlig må taes opp til diskusjon og refleksjon i det daglige arbeidet. I stedet for definisjon, velger vi derfor å gi noen bilder som belyser noen sentrale sider ved det kunnskapsbegrepet vi bruker i våre programmer.

1. Desto mer du vet, desto mindre synes du at du kan.

Først vil vi invitere leseren med på et tankeeksperiment. La oss tenke oss at inne i sirkelen i figuren «Kunnskapssirkelen», finnes all den kunnskap som eksisterer. Av all denne kunnskap besitter du bare litt, som små flekker rundt omkring. Selv om du ikke er rørerlegger kan du kanskje stake opp et tett avløpsrør eller skifte en pakning, og selv om du ikke er økonom, holder du orden i egen økonomi og følger kanskje med i renteutviklingen på huslåne dine. Innenfor visse områder er imidlertid dine kunnskapsflekker litt større. Det kan være innenfor en organisasjon hvor du nedlegger mye arbeid, en hobby som tar mye av din fritid eller innenfor din yrkespraksis eller profesjonsområde. Rundt hver av disse kunnskapsflekkene ligger det en ring av potensiell kunnskap. Denne kalles vekstsonen. Denne vekstsonen er interessant. Den representerer din undring. Vekstsonen er større desto større kunnsapsområdet er. Det vil altså si at jo mer kunnskap du har om et område, desto flere spørsmål og problemstillinger har du å arbeide med.

Følgene av dette er at om du skal utvikle deg og utvide ditt kunnskapsområde, må du arbeide med de spørsmålene du har, ut fra det du kan. Når du selv arbeider med din egen kunnskap vil kunnskapen øke. Hva blir så konsekvensen av det? Riktignok øker kunnskapen - kunnskapssonen blir større, men det som er viktig for din læring og utvikling er at vekstsonen også vokser. Du stiller flere spørsmål og lurer på enda mer. Slik utvikler livet seg for den som synes det er interessant å arbeide, leve og lære.

En av de viktigste kjennetegnene på kunnskap som ressurs er at det skapes behov for mer kunnskap. I næringslivet opplever en ofte det paradoksale at høyt avanserte, teknologiske kunnskapsbedrifter er nettopp de som bruker mest ressurser på å skaffe seg enda mer og avansert kunnskap. Det er her behovet, interessen, engasjementet og nødvendigheten for mer viten er fokusert.

2. Zen-mesteren

I boka "Zen: forstand i uforstand" refereres en samtale mellom Zen-mesteren Mat-su og munken Liang. Munken forteller at han bruker forstanden i sin undervisning. Zen-mesteren er tvilende til dette. «Det vesentlige i Zen er at forstanden ikke er til å stole på, for den forandrer seg hele tiden etter hvert som den tilegner seg nye kunnskaper, meninger og ideer». «Dersom forstanden ikke kan brukes til å forelese, kan kanskje uforstanden brukes til det?». «Ja» svarer Mat-su, «uforstanden kan nok. Uforstanden forblir den samme, ubesudlet synger den alltid en sang om sannhet, om vi hører eller ikke. Dens dans er evig.»

Det er i søkingen etter kunnskap, innsatsen for arbeid og læring ligger. Når kunnskapen er erkjent, er den alt begynt å bli uaktuell og vil fortrennes av ny kunnskap.

I arbeidslivet representerer selve kunnskapen ofte resultatene. En bedrift må produsere varer og tjenester av en viss kvalitet og standard som kundene etterspør, for å kunne tjene penger. Dette er nærmest belønningen for å kunne fortsette å arbeide - hvis ikke går de konkurs og de som arbeider der, blir arbeidsledige. Men i de varer som er produsert og solgt og de penger som er tjent, ligger det i seg selv liten motivasjon til endring og vekst. Det er i alle de spørsmålene, problemene, konfliktene, undringene, som har oppstått underveis i produksjons- og salgsprosessen, at kilden til vekst og læring ligger. Dette representerer utviklingsmulighetene, nye produkter, nye organisasjonsformer, nye samarbeidsrelasjoner, nye kundegrupper; endringer som kreves om organisasjonen fortsatt skal være levedyktig.

3. Blåbærturen

Er du på bærtur i skogen, så representerer de bærene du alt har plukket og som ligger i spannet, selve kunnskapssonen. Du er glad for det du har plukket, og det representerer et stykke arbeid du har utført og som du har lyktes med (du har funnet bær). Arbeidet videre er å finne nye tuer med bær. Og mens du plukker, søker du stadig etter nye områder hvor de største og beste bærene er. Denne søkingen representerer vekstsonen. Energien og viljen er samlet om det som skal skje - å skaffe mer bær, nye inntekter, ny kunnskap.

Etter denne kunnskapsmodellen er grunnlaget for all ny læring, den kunnskap du allerede selv er i besittelse av. Kunsten er å få den fram og betrakte den, reflektere over den, manipulere den, kommunisere med den i et sosialt fellesskap, kople den opp mot annen kunnskap, bearbeide den og evaluere den.

I vår datatid finnes det mengder av kunnskap dokumentert og lagret som informasjon. Vi mangler ikke kunnskap! Utfordringen ligger i å bruke den, og knytte den sammen i nye sammenhenger til nye kunnskapsbyggverk. I dette byggverket knytter vi nye begreper til hverandre, utvikler nye hypoteser og antakelser, prøver disse ut i praksis og utvikler på basis av dette nye teorier, nye begreper og nye koder. Mye av denne kunnskapen blir aldri tatt i bruk i praksissituasjoner. Den forblir antakelser, teorier og fragmentariske modeller. Dette skjer ofte med forbløffende hastighet. Kunnskap utvikles og produseres, men nytten er ofte kortvarig og hektisk før ny kunnskap kommer og overtar. Dette gir seg uttrykk i nye yrker, nye produkter og nye tjenester. Det er i vekstsonen dette arbeidet skjer.

Hva kan læring være?

Læring og arbeid er begreper som ikke bare henger sammen, men i stor grad også dekker hverandre. Læring er videre nær knyttet til begrepene utvikling, vekst og endring.

Det enkelte individ endrer seg kontinuerlig enten det vil eller ikke - enten det gjør noe bevisst for disse endringene eller ikke. På samme måte som akselerasjon i fysikken er et mål for endring av hastighet, kan læring betraktes som et mål på endringens hastighet eller kvalitet. Når vi er i en god læresituasjon, opplever vi det som positivt og vi endrer oss raskere. Når vi kjeder oss og synes livet og arbeidsoppgavene blir trivielle, opplever vi det som en dårlig læresituasjon, og endringen skjer langsomt.

Dette kan virke som et defensivt læringssyn ut fra et mer tradisjonelt skolemønster med stor lærerautoritet og læreplanstyring, men ut fra prinsipper for god veiledning og dialoglæring, er det viktigere å komme sammen å lytte til hverandres beskrivelser av virkeligheten – og gjerne la seg bli provosert av denne "nye virkeligheten". Slik sett kan vi få nyansert vårt eget «virkelighetsbilde» først og fremst når vi får fortelle om den til andre som lytter til oss, men også når vi lytter til andre og prøver å forstå deres oppfatning av verden.

I konfluentlæring betegnes læring som veien (prosessen) fra avhengighet til selvstendighet. Altså er læring alt du gjør som får deg til å «stå på egne bein», ta selvstendige avgjørelser og bli uavhengig.

Som vi gjorde med begrepet kunnskap, ønsker vi også å belyse begrepet om læringssyn gjennom bilder og modeller:

La oss tenke oss at din kunnskap kan betraktes som en kunnskapsfigur i likhet med en muskel. Å lære vil da si å la denne «muskelen» arbeide. Det er det indre arbeidet i kunnskapsmassen som er læring. Desto smidigere og mer fleksibel denne kunnskapsmassen er, og desto større kraft det er i den til å endre seg - desto bedre læring skjer. Ny kunnskap produseres. På samme måte som en muskel vil kunnskapen også øke i styrke og smidighet ved bruk.

Du må gjøre noe selv, men du kan ikke gjøre det alene

En slik individuell læreprosess er i sin egentlige form en ensom prosess, men da blir det lett tankespinn og teorier. Det er sammen med andre, i kontakt og kommunikasjon med dine omgivelser, at du kan prøve ut dine tanker, ideer og drømmer slik at du kan utvikle deg, endre deg og lære. Ut fra denne modellen kan læring vanskelig styres eller kontrolleres på annen måte enn ved å hemme den. Derimot kan den få gode vekstbetingelser gjennom frihet og ansvar. Selve læreprosessen eller «muskelarbeidet» i vår modell, består i stor utstrekning av å foreta beslutninger og utvalgelse av det den enkelte vil lære (arbeide med) og så organisere arbeidet slik at det blir meningsfullt.

Vi aksepterer uten vanskelighet at dersom vi besøker et helsestudio for å bedre vår kondisjon og styrke, må det egeninnsats, slit og svette til. Ingen forventer at dette skal kunne skje gjennom passivt å høre på forelesninger, eller å ligge avslappet på en benk og bli behandlet av terapeuter og apparater. Når det gjelder læring og kunnskapsutvikling, er det imidlertid tradisjon på å tro at det er mulig å lytte og lese seg fram til kunnskap. Det vi i beste fall kan håpe på, er at lytting og lesing kan gi impulser til handlingen som er grunnlaget for læring.

Konsekvenser for praksis

Hvordan vil et slikt kunnskapssyn og læringssyn komme til uttrykk i en praktisk arbeids- og læresituasjon?

Konfluentlæring er veien fra en uselvstendig, avhengig tilværelse til en selvstendig, ansvarlig livsførsel. Selve arbeidsformen eller den didaktiske prosessen, blir først å bevisstgjøre seg selv på sin egen praksis. Deretter reflektere over denne praksisen. Refleksjoner og tanker deles med andre i et gjensidig samarbeid. Gjennom dette utvikles en felles praksisteori som kan uttrykkes i målsettinger, visjoner, strategier, som igjen danner grunnlag for ny praksis. Praksis og spørsmål knyttet til den, står sentralt.

Leder/lærerrollen

Dette kunnskapssynet får også konsekvenser for leder- og lærerrollen. I denne modellen har lederen/læreren i liten grad rollen som besitter av kunnskaper som skal overføres til elever/medarbeidere. Å lære bort, gi råd, undervise, forelese, formidle eller «gi påfyll», er begreper som er lite forenelig med dette kunnskapssynet. Rollen blir primært å **legge forholdene til rette** for at deltakerne kan utvikle seg gjennom å reflektere over sin egen kunnskap og egen praksis. I uttrykket "å legge forholdene til rette" er det en defensiv og aksepterende atferd fra lederens side som er utgangspunktet.

De 3 fallgruver

Det er noe naturstridig i å ha ansvar for mennesker i en utviklings- og læringsprosess som vil ikke fullt ut har kontroll, makt og oversikt over. På samme tid er den samme kontrollen det viktigste hinder for den gode, effektive og frie læreprosessen. Sannsynligvis er dette et dilemma som leder av læreprosessen må leve med, og som gjør pedagogikkfaget til et vurderingsfag hvor de viktige beslutninger blir tatt under forutsetningen: "det kommer an på--". Å lede seg selv og andre forutsetter derfor en bevisstgjøring og utvikling av en del selvinnviklingsfaktorer hvor noen er listet opp i det følgende.

1. Kontroll

Noe av det vanskeligste i lederfunksjonen, er å unngå å forstyrre eller blande seg inn i den læreprosessen som er i gang individuelt og i prosjektgruppene. Når du ser dine medarbeidere arbeider i blinde og kaster bort tid på detaljer og selvfølgheter, er det lett og menneskelig å gi gode råd eller fortelle dem hva de skal gjøre for å komme videre. For effektivitetens skyld og for å unngå frustrasjon kan det være riktig, men fra et læringsmessig synspunkt kan det hindre den gode erfaringslæring. Selv om en slik situasjon skjer i den gode hensikt, skaper den ofte dårlig grobunn for læring, endring, ansvar og selvstendigjøring.

Men lederen har også et lederansvar som må ivaretaes gjennom ulike absolutte rammebetingelser. Dessuten har lederen/læreren et erfarings- og kunnskapsgrunnlag som ofte gjør han til en av de viktigste brikkene i deltakernes kontaktnett. Lederens tilnærming til denne rollen, blir som defensiv veileder, dvs at det er deltakerne som i størst mulig grad styrer denne prosessen, og at den skjer på deltakernes premisser.

2. Fag- og sektorinndeling

Behovet for faginndelingen kan ha sitt utspring i angst og makt. Angst for å komme i den situasjonen at en føler at en ikke behersker noe eller kan noe. Dersom lederens posisjon og autoritet er knyttet til at han kan noe de andre ikke kan, utløses ofte behovet for å avgrense det kunnskapsfeltet han mener å besitte, samtidig som han arbeider for at dette kunnskapsfeltets betydning øker. «Verdien» av faget utvikles også gjennom å alliere seg med andre som har samme kunnskap - gjerne dokumentert gjennom sertifikater, titler eller eksamener, og danne maktallianser gjennom pressgrupper, interessegrupper, faggrupper o.l.

Med utgangspunkt i det kunnskapsbegrepet vi har beskrevet overfor med særlig referanse til helhetslæring og frihetsaspektet, er det ikke vanskelig å se at læring i denne settingen er problematisk. Modulstrukturering av studier er en avart av denne type kunnskapstenkning, men har en mer praktisk begrunnelse - nemlig at studentene kan velge mer fleksible måter å gjennomføre studier på. Imidlertid bygger også det på ideen om at kunnskap kan organiseres av fagplanutvalg og nedfelles i fagplaner og studieplaner. I følge det kunnskapsbegrepet vi bruker, er kunnskap noe som velges ut, organiseres og struktureres hos den enkelte, og all ytre kontroll og styring vil uvegelig bli skinnkontroll. Dette står ikke i motsetning til at ideer og impulser, og også krav og rammer fra omverdenen danner basis for de valg den enkelte gjør. Alternativ organisering er gruppering basert på felles interesseområder, utfordringer, utviklingsområder og problemområder i prosjektgrupper, team eller avdelinger.

3. Defleksjon - teorifokusering

Teoribygging er et nødvendig ledd i enhver læreprosess, og utvikles som en konsekvens av praksis og refleksjon. Den kommer derfor i prinsippet sent i læreprosessen. Teorien er knyttet til det enkelte individ eller det teamet som samarbeider, og den praksisen de har. For å utvikle sin egen praksis er det behov for å søke i nettverket for å «lære av andres erfaring» og få impulser. Dette tolkes og internaliseres av de lærende selv og gjøres til egen kunnskap.

I tradisjonell undervisning har teori fått bred plass, stor betydning og selvstendiggjort uavhengig av praksis. Dette kan ha mange årsaker, og kan dels skyldes at det vedlikeholder en maktstruktur som springer ut fra formelle beslutningssystemer. En viktig årsak kan også være at lærer/leder som organiserer læreprosessen, har behov for orden og kontroll slik at medarbeiderne/elevne ikke utvikler og arbeider ut fra teorier som er ukjente og ikke i samsvar med det rådende eller leders/lærers kunnskapsbilde.

Den deduktive undervisningsformen er blant annet kjennetegnet av at teorien kommer før praksis. Først må elevene få oppskriften på hva de skal gjøre eller finne ut, og deretter kan de utføre det. I enkelte læresituasjoner er dette en hensiktsmessig form, men der det er mulig, gies det bedre læringseffekt å bruke en induktiv læreform hvor egen erfaring og praksis danner utgangspunktet for egen teoriutvikling. På denne måten overføres kontrollen fra læreren til elevene, samtidig som elevene blir mer motiverte og kan arbeide mer oppgave- og problemorientert.

Teori kan ofte gi et skinn av seriositet. For mange kan det også være intellektuelt utfordrende samtidig som det gir orden og struktur, men det er ikke dermed gitt at det skaper en god læreprosess. Noen ganger kan den være forførende ved at den fjerner oss fra praksis.

Ved siden av metoder som intellektualisering, generalisering, ignorering m. f., er teoretisering også en av de mekanismer vi ofte bruker til å fjerne oss fra andre når kontakten blir

ubehagelig eller konfliktfylt. Når vi snakker så vanskelig og komplisert at tilhørerne ikke skjønner oss, kan det virke imponerende men også undertrykkende. I den sammenheng virker den som en avbøyningsmekanisme (defleksjon). Den brukes effektivt til å holde egen angst på avstand, men kan virke drepende på læreprosessen.

En mildere og mer aksepterende form for defleksjon kjenner vi alle fra den engasjerende og entusiastiske foreleseren hvor tilhørerne i større grad lar seg lede med av vedkommendes emosjonelle engasjement av eget fag enn av at han har skapt grobunn for tilhørernes egen utvikling. I skolepolitisk debatt er det ofte denne faglig sterke lærer som trekkes fram som idealet. Etter en slik seanse føler en ofte å ha vært med på en happening og det vi har lært er at vedkommende er flink, vi kan stole på han og hans kunnskaper, og vi kan trygt gi han vår støtte og lene vårt hode til hans skulder når det gjelder dette faget. I beste fall oppnåes følelsen av at "jeg skulle ønske jeg var like flink som han, eller i hvert fall nesten så flink".

En vitenskapelig arbeidsmåte og tenkemåte

Vi har erfaring med at begrepet «vitenskapelig» er et belastet begrep blant vår målgruppe. Det peker ofte mot en akademisk og teoretisk arbeidsform. Vi definerer begrepet annerledes. Vitenskapelig arbeidsmåte er for oss i høyeste grad en praktisk arbeidsmåte. Vitenskapelig arbeids- og tenkemåte er det også når håndverkeren bruker sine tidligere erfaringer og kunnskaper når han planlegger og gjennomfører en ny arbeidsoppgave han ikke tidligere har gjort.

I denne situasjonen er aktørene kanskje ikke like grundige til systematisk registrering og dokumentering av sine erfaringer som forskere ofte er, men i prinsippet er det de samme arbeidsformer og tenkemåter som benyttes. Det er omhyggelig observasjon og konsentrasjon om mentale forestillinger hvor tidligere erfaringer og kunnskaper trekkes inn og bearbeides til løsningsforslag, som så prøves ut i praksis. Problemet frambringer altså en eller flere metoder som utprøves for å løse problemet akkurat som i tradisjonelt vitenskapelig arbeid. En vesentlig kompetanse for å kunne stake ut den retningen som skal føre til løsningen på problemet, er fantasi, kreativitet, intuisjon og oppfinnsomhet. En annen kompetanse er evnen og viljen til å se problemet som et helhetlig problem. For å løse problemet må det foretas en rekke beslutninger og utføres ulike handlinger som krever ulik kompetanse.

Peter M. Senge og de 5 disipliner

Senge er en av de mest sentrale bidragsytere til tanker om organisasjonslæring. Han hevder at en lærende organisasjon er preget av et samspill mellom fem disipliner som både individene og organisasjonene må mestre. De fire første er grunnleggende kjernedisipliner - personlig mestring, mentale modeller, felles visjon og teamlæring. Den femte er systemtenkning som er en overbygning over de andre disiplinene, og er det som opprettholder den kontinuerlige læringen. Senges tanker om organisasjonslæring, ønsker vi å fokusere på når vi forsøker å beskrive vår praksis

1. Personlig mestring.

Forutsetningen for personlig mestring er at deltakerne er seg bevisste på hva de gjør og i hvilke sammenhenger deres handlinger skjer. I DUK (Den Unike Kompetanse) arbeides det med grunnleggende spørsmål om hvorfor de har meldt seg på kurset, hva de kan, hvordan de har lært det de kan osv. Gradvis bevisstgjøres egen vilje og kunnskapen om egne

læringsstrategier. Parallelt legges det til rette for refleksjon over hva de ønsker å få utav den læresituasjonen de er i (personlig visjon).

I dette spenningsfeltet ligger det Senge kaller «den kreative spenningen». Det ligger mye energi i dette spenningsfeltet som utløser læring, men forutsetningen er at det skjer i et trygt og aksepterende miljø. Ellers kan spenningsfeltet oppleves som en angsttilstand hvor arbeidet blir stereotyp og rettet mot å dempe angsten. Motivasjonen for endring kommer fra visjonen, og den personlige mestringen er med på å opprettholde den kreative spenningen som utgjør en livslang læreprosess.

2. Mentale modeller

Mentale modeller innebærer en del antakelser som påvirker vår atferd. Syke, rusmisbrukere, arbeidsledige m. f. har f.eks. ofte mentale modeller av sin livssituasjon knyttet til begreper som hjelpetrengende, utstøtt, offer for maktovergrep, nedverdighet eller snyltere på samfunnet. Dette er mentale modeller som er lite egnet til å skape gode lærebetingelser. Det å utvikle ny og mer nyansert forståelse av egen livssituasjon er et nødvendig arbeid som gjennomsyrer DUK. Det å tørre å ha meninger og å argumentere for dem, være stolt av det arbeidet en utfører m.v., skaper nye mentale modeller som gir grunnlag for økt vekst og læring.

3. Felles visjon

Utviklingen av felles visjon har sin tyngde i programmets prosjektfase. Den bygger på arbeidet med personlig mestring og visjoner, men er preget av kollektive mål og felles forpliktelse.

Når deltakerne i prosjektgruppene gradvis og ofte gjennom frustrerende diskusjoner, misforståelser, og utmattende samtaler, men også gjennom samhörighet og fellesskap opplever felles visjon, skaper det mye energi, forpliktet felles ansvar og ikke minst en opplevelse av å arbeide i samme retning. Dette skaper også lyst til å eksperimentere, risikere og planlegge langsiktig. Prosjektgruppa ser hvordan de er med på å skape sin egen meningsfulle virkelighet, og det gjør dem også i stand til å kunne beherske den og se hvordan den kan endres.

4. Teamlæring

Teamlæring handler om hvordan man kan lære sammen. Senge trekker fram tre viktige elementer i teamlæringen. Det er å utvikle evnen til kollektiv fokusering på kompliserte faglige forhold, behovet for å kunne koordinere kunnskapsutviklende arbeid og refleksjon over og evaluering av det gruppa har lært, slik at kompetansen blir forvaltet og utviklet i nye sammenhenger. Sentralt i dette arbeidet er kompetansen til å utvikle læring gjennom veiledning.

Veiledningssituasjonen utvikler blant annet evnen til å kunne beskrive hva vi gjør og begrunne det på en slik måte at vi selv lærer når vi gir uttrykk for dette. Det forutsetter at vi har teammedlemmer som veiledere som kan lytte til oss og prøve å forstå hva vi mener. Denne frie dialogen omkring tema og læreprosesser hvor lytting og akseptering av hverandres synspunkter er metoden, er en forutsetning for teamlæring. Trening i, og praktisering av veiledning og dialog, er fundamentalt for læring i prosjektgruppene.

5. Systemtenkning

"Det bekvemme er det rette. Begynn rett, og du har det bekvemt. Fortsett bekvemt og du er på rett vei. Men den rette måten å gå på er å glemme den rette veien og glemme at vandringen er bekvem." (Chuang-Tzu)

Systemtenkning er en overbygning over de andre disiplinene, og bidrar til en optimal mestring av disse. Det innebærer et system for sirkeltenkning framfor lineær tenkning. I stedet for å se ensidig enkeltheter i årsak-virkningsforhold konsentrerer en seg om mønstre, systemer og forhold som påvirker hverandre. Det dreier seg om å se på seg selv som en del av en helhet.

På mange måter er dette noe av det sentrale i systemtenkningen. Sammenhengen mellom årsak og virkning følger ofte ikke lineære baner, men kan ha sin rot i langvarige prosesser hvor problemet gradvis har utviklet seg. I en tidspresst hverdag vil vi løse våre problemer raskt og enkelt. Det medfører at vi ofte bruker liten tid på å se på de sammenhengene problemet oppstår i. Det vi tror er løsningen, legger vi all energi og innsats i å iverksette. I neste omgang dukker problemet opp på nytt, men da ofte i nye forkledninger og nesten alltid som et enda større problem.

Tore T Rokkan
Fremdrift, tilbakeblikk og Den Unike
Kompetanse

Fellesskap
Verdifellesskapet
Samfunn
Interessefellesskapet
Modell

Den unike kompetanse (DUK) henter sin inspirasjon fra to fagområder. Den ene er behandling som begrunner sine handlinger i omsorgen for den enkelte – en verdiforpliktelse som en del av samfunnspakten. Dette er verdifelleskapet. Den andre er utdanning, som ofte er basert på felles interesser og fellesskap om mål. Dette kan være faglige mål like mye som individuelle målsetninger. Felles for disse to egenskapene – verdi og interesse – er at de skapes og redannes i sosial samhandling: verdifelleskapet i sine nære relasjoner, interessefelleskapet i sin kommunikasjon av mål.

Deltagerne i programmet har ofte felles bakgrunn fra tidligere behandling i Tyrilistiftelsen. For mange er det også naturlig å tenke på fellesskapets verdier før egne interesser. I en komparativ studie av to fellesskaper i Tyrili viser forskeren Jo Wennesland (i arbeid:2002) hvordan elevene ved det ene fellesskapet (Tyrilitunet) oftere begrunnet egen fremgang med fellesskapet enn ved det andre (Tyrili Kampen), hvor egen fremgang oftere skyldtes individuelle egenskaper. Forskjellene mellom de to enhetene i Tyrili er både aldersmessig og for kjønn, men også at den ene ligger på landet (Tyrilitunet) og den andre i by. Eksempelet her illustrerer hvordan de to systemene forholder seg på ulik måte til omverden og skaper ulike rammer for fellesskapet. Hvis denne grensereguleringen inkluderes som en del av fellesskapet vil den virke både på verdi og mål (interesser) gjennom grunnlaget for hvem som er inkludert og fellesskapets mål.

Både rusbehandling og utdanning har sterke felles elementer av endring, forandring og prosess i seg, men har ofte ulik vektlegging av nå-situasjonens forhold til mål-situasjonen. I behandling er nå-situasjonen det som skaper en forskjell mellom de som behøver behandling og de som er friske (hele). I utdanning er oftere målet – en felles interesse – drivkraft i prosessen. Det er ingen motsetning mellom vektlegging av verdi- og interesseegenskaper. De er begge tilstede i sosiale relasjoner avhengig av kultur, struktur og rammer for situasjonen. Eksempler på dette kan være merkeklær, ungdomsgjengen eller enhetsskolen som verdisystem. Fellesskap om interesser er på samme måte knyttet til organiserte strukturer eller systemer som ivaretar kommunikasjon om interesser mellom aktørene. I en formell organisering som i en utdanningssituasjon må det være en bevissthet om verdi- og interesseegenskaper i forholdet deltagerne imellom, mellom deltagere og ledere (lærere og veiledere i programmet) og i organiseringen av utdanningen og av fagstoffet.

Helheten i Tyrilis behandlingstilbud opprettholdes av et felles menneskesyn – et grunnlag for en optimisme i møte med den enkelte, men som likevel ikke binder samhandlingen til en metode eller et program. Tyrilis menneskesyn er beskrevet som fem områder:

1. Alle mennesker bærer i seg muligheten for forandring

Uansett opphav, historie og aktuell situasjon, alle har mulighet til å gjøre noe annet og mer positivt ut av livet sitt. Vi ser ikke på elevene som hjelpeløse ofre for ytre omstendigheter. Hvert individ bærer i seg muligheten til å gjøre noe med sin livssituasjon. I så måte står vi for et optimistisk og offensivt menneskesyn som uttrykkes godt i slagordet: *Det finnes ingen håpløse mennesker, det er bare situasjoner som virker håpløse.*

2. Mennesket er sosialt

En forutsetning for vår utvikling og vekst ligger i vårt forhold til andre mennesker. Vi trenger å bli bekreftet av andre, og å få noe fra andre. Derfor må vår egen virksomhet gjennomføres av det sosiale som det primære. I tråd med dette bærer vi i oss ideer om fellesskap, likhet,

kameratskap og solidaritet, ikke som politiske honnørord, men som nødvendige verdier i Tyrilis dagligliv.

3. Mennesket er unikt

Vi er alle utstyrt med forskjellige evner og anlegg, både som enkeltindivider og som kjønn. Det å utvikle disse sidene styrker vår egen identitet og gjør oss til noe mer i fellesskap med andre. Biologiske vilkår og kulturelle forutsetninger er med på å føre oss i ulike retninger, og er grunnleggende for de særegne evner og anlegg som finnes i oss som kjønn og som enkeltindivider.

4. Mennesket er formet av de materielle, økonomiske og kulturelle forhold som preger samfunnet

For å forstå oss selv, må vi også forstå samfunnet rundt oss. For vår del betyr dette at vi også må rette oppmerksomheten ut av Tyrili-systemet og engasjere oss i den samfunnsutviklingen som vi selv er en del av. Vår solidaritet er rettet mot elever og medarbeidere, men den er også knyttet til de grupper i samfunnet som jobber mot undertrykkelse, økonomisk utbytting og ødeleggelse av naturen. Dette engasjementet blir viktig å holde levende i en tid da ideologi av typen *"elsk deg selv"* og *"ta det du kan få"* preger vårt samfunn.

5. Familien er grunnleggende for vår identitet

Uttrykket *"blod er tykkere enn vann"* er meningsbærende for oss i denne sammenheng. Grunnlaget for vår identitet formes gjennom vår tilknytning til de som har skapt oss; foreldre, nære omsorgspersoner og vår familie forøvrig. For de fleste mennesker virker det som dette forholdet ikke kan erstattes av forhold til andre mennesker. Enten dette forholdet er svært dårlig eller ikke, preger det vår selvforståelse. Derfor er det også naturlig innenfor rammen av Tyrilis virksomhet å arbeide med forholdet til familie/fosterfamilie.

I menneskesynet ligger et normalitetsperspektiv som er viktig for utforming av målene: den vanlige hverdagen som ramme og samskaping gjennom betydningsfulle relasjoner som et terapeutisk redskap. Menneskesynet danner også et verdigrunnlag for hvordan deltagere møter hverandre og som lederne møter deltagerne på.

Mange elever som er i behandling i Tyrili har tidligere dårlige erfaringer med utdanningssystemet. 80 prosent sa at de hadde hatt ulike former for skolevansker under oppveksten i en undersøkelse av alle elever i Tyrili 1980 – 1993. 28 prosent oppgav disse vanskene som lærevansker, mens 64 prosent omtalte dem som adferdsvansker (Tjersland 1995). Undersøkelsen tegner videre et bilde av oppvekstsituasjonen som forklarer tidligere møter med utdanningssystemet: seks av ti begynte å ruse seg før 13-års alderen, halvparten opplevde rusproblemer hos foreldre og 60 prosent opplevde seg utsatt for seksuelle overgrep. Halvparten hadde flyttet mer enn 3 ganger under oppveksten og seks av ti var blitt plassert utenfor hjemmet en eller flere ganger (Op.cit.).

Beskrivelsen inviterer ikke til å finne felles verdier og interesser med utdanningssystemer på nytt. Det er også lett å tenke at det må stilles særskilte krav til tilrettelegging av utdanningssituasjon og innhold for denne gruppen for å *nå inn til* eller kompensere for tidligere mangler. Alternativet til historiene om tap og nederlag er historien om Den Unike

Kompetanse. Her er det personen som fremheves og som gjennom situasjoner gjør erfaringer som få andre har tilgang til.

Fellesskap

For Tyrilistiftelsen er fellesskapet elever imellom og mellom elever og ledere det bærende element i behandlingen. Fellesskapet representerer det motsatte av ruskulturens isolerte og selvcentrerte tilværelse. I Tyrilis fellesskaper finnes også flere elementer fra kampen mot gatekulturen og frigjøringspedagogiske trekk. En annen måte å se ruskulturen på er som en ikke-tilstand hvor den enkelte bare eksisterer parallelt uten de kvaliteter som binder fellesskapet sammen. Sartre (I Østerberg 1990:173) bruker bildet av en busskø for å forklare sitt begrep for serialitet. I køen inntar alle sin plass i påvente av bussen som kommer, men de utgjør ikke et fellesskap eller en gruppe, de bare er.

Fellesskapets kvalitet forutsetter identitet og deltagelse. Identitet uttrykker en forskjell mellom deltagerne, jeg er noen – på samme måte som deltagelse innebærer et mål, vi vil noe. I behandlingsfellesskapet er identitetsutvikling og deltagelse synonymt og deltagelse noe som markerer forskjellen og manifesterer identitet. Fellesskapet forutsetter også kontinuitet, som forsterker og utvikler relasjonene i fellesskapet og utvikler nye arenaer for samskaping. Utdanningsprogrammet er en forlengelse av fellesskapet, men samtidig et brudd med dette som åpner for en annen vektlegging av verdi- og interesseegenskaper. Her er eleven i større grad utøver av deltagelse for noe utenfor seg selv.

Parallelt med utviklingen av Den Unike Kompetanse (DUK) har Tyrili også innført et skille mellom fellesskapsbaserte tiltak (Tyrili Fellesskap) og tiltak med mål om integrering eller samspill med samfunnet (Tyrili Samfunn). Utdanningsprogrammet er en del av Tyrili Samfunn med en sterkere vektlegging av interessefellesskapet. For noen innebærer overgangen å flytte ut av bofellesskapet og/eller starte i trainee-stilling utenfor Tyrili.

På samme måte som fellesskapet er et grunnlag for læring, så er det også et mål for læringen. Den kunnskapen vi søker er evnen til å nyttiggjøre egen kompetanse i møte med andre. For mange deltagere med erfaring fra behandling vil aktiv deltagelse i utdanningen i seg selv avdekke unike erfaringer fra egne opplevelser av arbeid med fellesskap, motivering, gjennomføring og evaluering av felles aktiviteter. Arbeidet i samlinger og grupper får derfor en dobbelt funksjon, både i form av sitt innhold og i form av sin form. Dette er kompetanse om prosesser og samspill som avdekkes for den enkelte gjennom refleksjon om egen praksis, språk som skiller adferden fra tidligere behandling og rehabilitering samt metoder for å sette egne mål og måter å evaluere målene på.

Denne overgangen – fra det omsorgsbaserte behandlingsfellesskapet til det målbar arbeidsfellesskapet – representerer for mange en motsetning mellom det ideelle og det reelle, livsverden og systemverden, det gamle og det nye. De fleste av oss tar likevel denne reisen hver dag – fra familien til jobben, fra det private til det offentlige. De to fellesskapene eksisterer parallelt og for mange som en integrert del av våre liv. Slik er det også for tidligere klienter i behandling. Isteden for å forstå utdanning som etter behandling, kan utdanning ses som en parallell størrelse – samtidig med andre former for fellesskap.

Verdifellesskapet

Tian Sørhaug har beskrevet motsetningen mellom behandling og mål-middel rasjonalitet som forholdet mellom endogene og eksogene prosesser. Endogene prosesser kjennetegnes av innsatser som investeres uavhengig av sannsynligheten for utbytte, mens eksogene prosesser kan eksemplifiseres med økonomiske beregninger. Behandlingsinnsatser er endogene prosesser på samme måte som det å lære en femåring å sykle: Når skal du slippe tak i sykkelen og la ham eller henne sykle selv? Slipper du for tidlig, går det galt. Slipper du for sent, lærer han eller hun kanskje aldri å sykle. Mange foreldre opplever de samme frustrasjonene når barna når tenårene... Den ideelle familie brukes ofte som bilde på verdifellesskapet og i Tyrili som ideal for samhandlingen i fellesskapene. Verdifellesskapet tar sitt utgangspunkt i ”noe ved den andre” som skaper en forskjell i fellesskapet og en mening for fellesskapet. Denne ”vesens” er også beskrevet av Talcott Parsons ordpar *Gemeinschaft* og *Gesellschaft*, som fellesskapet eller ”det enkle samfunn” til forskjell fra systemet eller ”det komplekse samfunn”.

I Tyrili er et viktig prinsipp at teoretiske begrunnelser er underordnet praktiske erfaringer. Det er lederne med lengst fartstid og autoritet som tar imot nye elever som møter til behandling. Dette markerer verdier som er med på å understreke hva som gjelder: Du inviteres inn i fellesskapet og våre erfaringer utgjør vår felles livsverden. For Tyrili var det en måte å markere et brudd med psykiatrien og den tradisjonelle institusjonsbehandlingen som rådet grunnen innen rusbehandling på '70 og 80-tallet. I ettertid har dette også utviklet en behandlingssideologi og en personalpolitikk hvor samskapingen står i sentrum for både elevenes endringsprosess og medarbeidernes kompetanseutvikling.

Møtets betydning for behandling er det samme som for utdanning. Behandlerens og lærerens rolle er å regulere rammene (grensene) for møtet og være sin egen deltagelse bevisst. I barnevernskollektivet, i småskolen og i oppdragelsen er forholdet mellom leder, lærer og foreldre gitt ut fra forskjeller i alder og utvikling. I arbeid med voksne elever i behandling og i studenter i utdanning er det like viktig å være bevisst på egen rolle som behandler, veileder eller lærer. Skillet mellom Tyrili Fellesskap og Tyrili Samfunn markerer også en progresjon med ulike relasjonelle posisjoner mellom ledere og elever, veiledere og deltagere. Den naturlige autoriteten i de asymmetriske posisjonene erstattes med ervervet autoritet som opprettholdes gjennom samhandlende posisjoner. Skillet mellom behandling og oppfølging representerer på denne måten også en forskjell og en videreføring av ulike relasjonelle posisjoner i møtet mellom medarbeider og elev som skaper ulike muligheter for samhandling.

Samfunn

I samfunnet utfordres fellesskapet av systemet rundt, som for mange – også mange behandlere – er synonymt med fiasko og nederlag. I Den Unike Kompetanse (DUK) er dette fortenget snudd om: Det er vår livsverden som skaper samfunnet og våre unike erfaringer som gir nye muligheter. Det gjelder bare å synliggjøre kompetansen og identifisere samfunnets behov. Denne refleksjonen kan synes naiv, men er ofte nødvendig å gjenta i møte med mennesker som har andre erfaringer enn fra det vanlige arbeids- og samfunnsnivå.

Med utgangspunkt i Sartres begrep om serialitet (Op.cit.) er det mulig å tenke seg misbruk og marginalisering som en sosial ikke-tilstand, en individuell isolasjon hvor tilværelsen skjer i parallelle prosesser uten sosiale berøringspunkter. I Smith-Solbakken/Tungland bok *Misbrukermiljø* (1997) ses kompetansen i misbrukermiljøet på en annen måte. Her avsløres et nettverk med distribusjon og omsetning som bygger på mange av de samme prinsippene som i

moderne næringsliv. Her er entreprenøren, gründeren, selgeren og gambleren med sine kompetanseområder som i normalsamfunnet. Det er ikke noen motsetning mellom disse to betraktningmåtene, de kan gjelde ulike situasjoner og individuelle forskjeller mellom personer.

Interessefellesskapet

For de fleste av oss er ikke livet enten eller, men både og. Vi er ikke bare medlemmer i betydningsfulle relasjoner (verdifellesskap), men også deltagere i sosiale spill som bygger på felles interesser, tro, preferanser, osv. Interesse er noe mellomværende som utløses av motivasjon, deltagelse, proaktiv handling og reguleres av avtaler om spilleregler, grenser for aktiviteten og rammen for samhandlingen. Dette er fritiden og arbeidstiden, dette er fisketuren og læreprosessen, dette er deltagelse i samfunnet.

Tyrili Samfunn er en videreføring av arbeidet i fellesskapene, samtidig som deltagelse i fellesskap og samfunn er samtidige prosesser for den enkelte. På samme måte som vi alle deler livet mellom hjem, fritid, utdanning og arbeidsliv, gjelder det også for våre elever. Livet består ikke av etterfølgende faser, men samtidige ønsker og behov og perioder hvor enkelte livsområder overskygger andre. På samme måte er utdanningsprogrammene som del av Tyrili Samfunn også en del av en fleksibel helhet hvor både fellesskap og samfunn inngår.

Interessefellesskapet omfatter flere fellesskapsformer enn verdifellesskapet, men det er ikke mulig å finne verdifellesskaper som ikke deler felles interesser. I interessefellesskapet kan det som deltagerne "har felles" begrunnes i nåtidige eller fremtidige interesser og inngå i helhetlige eller delvise systemer. Verdifellesskaper kan ikke være delvise, for- eller fremtidige, men er alltid helhetlig og nåtidig. Begge fellesskapsformene innebærer hierarkisk organisering, mens interessefellesskapet i større grad gjør avtaler hvor posisjonene mellom aktørene endres i ulike situasjoner. Interessefellesskapet åpner for både læreprosesser og implementeringsprosesser, verdifellesskapet kun læreprosesser.

Verdifellesskap	Ikke verdifellesskap
Interessefellesskap	Interessefellesskap
	Ikke verdifellesskap
	Ikke interessefellesskap

Tabell 1: Fellesskapsformer

I tabellen over ser vi tre mulige kombinasjoner av fellesskapsformer i kombinasjonen mellom verdi- og interessefellesskap. Kombinasjonen verdifellesskap/ikke interessefellesskap er ikke mulig. De andre kombinasjonene gir ulike muligheter for involvering i fellesskapet for eleven i behandlings- eller undervisningssituasjonen. Som en prosess skaper kombinasjonene ulike mulighetsbetingelser for sosialisering eller effekt av skolemiljø, miljøterapeutiske tiltak osv.

Modell

Forholdet mellom verdi- og interessefellesskap er et element i oppvekstpedagogisk teori. Overgangen mellom behandling og utdanning innebærer også et systemelement som vanligvis ikke er tilstede i normaloppdragelsen. Det er i denne kontinuiteten overgangen fra verdifellesskapet til interessefellesskapet er relevant som modell for (re)habilitering til

samfunnet. For de fleste av oss skjer dette i sosialisierende prosesser hvor aktøren alternerer mellom de ulike fellesskapene, mellom utforskning og utprøving i samfunnet og trygghet og nærhet i familien. Et tilbud som skal gi elever muligheter for reell (re)integrering i samfunnet er avhengig av å ta hensyn til disse problemstillingene.

I en studie av samers integrering i det norske samfunn utviklet pedagogen Anton Hoëm en modell for sosialiseringsprosesser med begrepsparene verdi- og interessefellesskap. Modellen viser fire ulike effekter av sosialiseringen for en underordnet aktør etter grad av integrering i verdi- og interessefellesskap:

Prosesser	Forsterkende sosialisering	De-sosialisering	Re-sosialisering	Ikke-sosialisering
Karakteristika	Helhetsorientert	Delorientert	Helhetsorientert	Disintegert
Identitetsskapende faktorer	Verdibundne	Ingen	Verdibundne	Ingen
Instrumentelle faktorer	Redskaper	Verdi og redskaper	Redskaper	Ingen
Verdifellesskap	Sammenfallende	Ikke sammenfallende	Ikke sammenfallende/ nøytralisert	Nøytralisert/ ikke sammenfallende
Interessefellesskap	Sammenfallende	Sammenfallende	Sammenfallende	Ikke sammenfallende
Effekt for underordnet	Forsterket	Svekket	Ingen	Ingen
Effekt for overordnet	Forsterket	Ingen	Forsterket	Ingen
Resultat	Utvidet forståelse og mestring	Svekket forståelse og mestring	Ny forståelse og mestring	Fastlåst i opprinnelig forståelse og mestring

Tabell 2: Sosialiseringmodell: Effekt av interaksjon mellom enheter på ulike sosiale nivå. (Tilrettelagt etter Anton Hoëm, 1994: 75)

Verdifellesskap og interessefellesskap som grunnlag for sosialisering. Modell etter Hoëm:

- Forsterkende sosialisering er nærmest det jeg oppfatter som den ideelle situasjonen som en helhetlig verdibundet prosess med sammenfallende verdi- og interessefellesskap. Instrumentelle faktorer er ikke verdibasert
- De-sosialisering kjennetegnes som delorienterte prosesser uten verdiskapende faktorer. Verdier brukes som instrumentelle faktorer i samhandlingen, men det er ikke noe verdifellesskap mellom deltagerne. Relasjonen opprettholdes, på tross av sin negative innvirkning på den underordnede, gjennom sammenfallende interessefellesskap
- Re-sosialisering ligner prosessen for forsterkende sosialisering, men mangler verdifellesskapet mellom over- og underordnet enhet

- Ikke-sosialisering er ikke sosialisering, men kan ses analogt til Sartres begrep om serialitet. Ikke-sosialisering kan ses som en verdi-nøytral ikke-tilstand

En prosess med sammenfallende verdi- og interessefellesskap vil maksimere muligheten for å oppnå en utvidet forståelse og mestring av egen situasjon. Motsatt vil et interessefellesskap som ikke har en verdibasis eller hvor deltagerne mangler et verdifellesskap som fundament kunne fungere de-sosialiserende og svekke forståelse og mestring av situasjonen. Den mer klassiske undervisningssituasjonen er representert med manglende eller nøytralisert verdifellesskap, men et aktivt interessefellesskap.

Veien videre...

Den Unike Kompetanse er utviklet som en videreføring av verdifellesskapet i behandlingstiltakene i Tyrili eller andre samarbeidende organisasjoner. I Den Unike Kompetanse skaper dette mulighet for både læringsprosesser hvor elevene har trygghet til å skape ny kompetanse sammen og implementeringsprosesser hvor undervisning og veiledning styrer prosessen for å gi erfaring og ny mestring.

Overgangen fra behandling til utdanning er i seg selv en unik mulighet for kombinerings, utvikling og kompetanse. Samtidig er det viktig å opprettholde muligheten for å bruke både verdifellesskapet og interessefellesskapet som metoder for tilrettelegging av læringsmiljøet. Dette er også i overensstemmelse med flere av deltagerne i intervjuene som ble gjennomført blant tidligere deltagere i utdanningsstillingene. Flere etterlyste ettergrupper (alumni-grupper) som kunne styrke og videreføre de prosessene som er startet i utdanningen. Disse gruppene skulle både være fora for å ta opp nye problemer og løsninger med utgangspunkt i deltagerens situasjon, men også for å styrke det felles verdibundne fellesskapet deltagerne mellom.

En av satsningsområdene fremover vil være å styrke etterarbeidet for å fremme videre forståelse og mestring gjennom individuell tilslutning og deltagelse i Det Unike Nettverk (DUN). Et annet område er å finne bedre individuelle måter å sikre den enkeltes mulighet for å veksle mellom verdibaserte fellesskaper og interessefellesskapet. Delingen mellom Tyrili Fellesskap og Tyrili Samfunn er begrunnet ut fra slike problemstillinger. Til sist er utfordringen å se helheten i de tilbudene som gis og hvordan tilbudet representerer en helhet for den enkelte deltagerens individuelle progresjon. Det er her muligheten for utvikling finnes.

Trond Haugerud og Karine Sand

”Nå vet jeg hvordan jeg fortsetter!”

Prisme

Samfunn og vitenskap i bevegelse
Kunnskaps- og læringsbegrep i bevegelse
Menneskesyn i bevegelse

Språket er grunnleggende
Kultur er kompetanse
Kunnskap er bevegelse

Poesi

Prisme

Det har eksistert en rekke forskjellige syn både på mennesket generelt og læring spesielt opp gjennom historien, og disse har hatt stor betydning for hvordan vi oppfatter oss selv som sosial vesener. For å få en forståelse av disse forskjellige synene på oss selv, kan det være nyttig å kort skissere hva som skiller dem fra hverandre. Det er særlig to elementer som er interessante for oss i denne sammenheng: Spørsmålet om hvordan vi verdsetter den kunnskapen vi til en hver tid besitter, og hvordan vi ser på – og beskriver – oss selv som mennesker.

Et av de store temaene i antikken var spørsmålet om hvordan mennesket kan tilegne seg kunnskap, og hvordan vi kan vite at det vi vet er sant. Undersøkelser av dette førte til at det ble skilt mellom en "ytre" og en "indre" verden; bevisstgjøring om at verden slik den fremstår for oss skiller seg fra verden slik den "virkelig" er. Det ble stilt spørsmål om hvordan vi kan vite at den kunnskapen vi har om omverdenen er sann, og flere av svarene gikk i retning av at vi måtte vende oss til det guddommelige, til det som var over og rundt oss, for å få et glimt av hva som virkelig var. I forhold til hvordan mennesket ble beskrevet, utgjorde pottemakeriet ett av de viktigste bildene. Menneskets egenskaper ble ansett for å være av en slik karakter at det utgangspunktet som forelå kunne formes som en klump med leire, for å få frem de ønskede resultatene.

Det antikke bildet dominerte tenkningen i svært mange hundre år, helt opp til slutten av middelalderen. I renessansen ble det imidlertid et skifte i fokus, og Gud, eller generelt det overmenneskelige, ble etter hvert ikke like relevant som forklaringsgrunnlag: Mennesket selv ble normen og standarden for hvordan ting skulle bedømmes. Menneskets intellekt alene ble antatt å kunne skille det som var sant fra det som var falskt, overtro og tradisjon ble erstattet av rasjonalitet og vitenskapelig metode. Dette er blitt betegnet som et moderne verdensbilde. I denne tidsepoken var det urverket og konstruksjonene av klokker som stod i sentrum for hvordan mennesket skulle forstås. Det mekaniske i urverket kunne spille mekanikken i den menneskelige bevegelse, og egnet seg dermed godt som sammenligning.

Beveger vi oss opp til vår tid, har datamaskinen til en viss grad fungert som et bilde på hvordan mennesket kan sees. Den måten en dataproessor behandler signaler på, er hevdet å ha likhetstrekk med måten også den menneskelige hjerne opererer på. I og med at informasjonsstrømmen har blitt vesentlig større de senere år, er det blitt viktig å skaffe til veie kunnskap om hvordan denne informasjonen best kan behandles. I tillegg har utviklingen av datateknologi gjort det mulig å konstruere kunstig intelligens. På den måten skapes et bindeledd mellom teknologi og den menneskelige hjerne. Dermed har det etablert seg retninger som ser mennesket som et "informasjonssystem", hvor et inntrykk som kommer inn via sansene, prosesseres i hjernen, før det kommer ut igjen som en handling eller lignende.

Det å sammenligne mennesket og den menneskelige læringsprosess med forskjellige produkter og oppfinnelser, har altså vært med på å sette mennesket i et stadig nytt lys; vi har fått andre oppfatninger av mennesket etter hvert som sammenlikningsgrunnlaget har endret seg. Det blir klart for oss at mennesket kan sammenlignes med en hel rekke forskjellige ting, i vår sammenheng vil det passe med et prisme: Som lyset brytes forskjellig når prismet slipes forskjellig og kommer ut som et spektrum av farger, forandrer menneskets bakgrunnskunnskap seg til et "spektrum" av nyttig erfaring og viten når vi får sjansen til å "slipe til" vår kunnskap på en hensiktsmessig måte.

Det vi, i denne teksten, forsøker å gjøre ved å bruke metaforen med et prisme er imidlertid ikke å redusere den menneskelige væremåte til et spørsmål om "engineering"/ingeniørkunst, men tvert i mot å åpne opp for det mangfoldet av personlige bidrag hver enkelt av oss har til våre omgivelser og vår egen læring. Denne metaforen innebærer at en ikke ser mennesket bare, ikke engang hovedsakelig som et sosialt og fysisk avgrenset vesen med en kunnskap som helt og holdent er sin egen. Den fokuserer heller på at det er måten man velger å forholde seg til omgivelsene på som er avgjørende for hvordan man bedømmer nyttig kunnskap. Vi har alle en bakgrunnskunnskap, en kunnskap vi får av å oppholde oss og handle aktivt i forskjellige miljøer. Denne kunnskapen er kanskje usynlig i dagliglivet, men ved å være oppmerksom på våre handlinger, blir det tydelig at vi likevel kan noe og utretter noe hver dag.

Prismet viser at hvitt lys kan brytes opp i et spekter av ulike farger; farger som ikke er klart avgrensede, men som utgjør et kontinuerlig spektrum. Det "hvite lyset" av kunnskap og kompetanse som vi alle besitter, kan gjøres spennende for oss selv og andre hvis vi legger til rette for at den kan brukes på nye måter. Spektrumet som kommer ut av prismet kan sammenlignes med det spennet av responser og handlinger som vi "har til rådighet" i en samhandlingssituasjon. Vi er alle forskjellige, og hvis vi ut fra vår egen historie kan finne frem til vår egen måte å være handlende på, vil vi kunne bringe frem flere fargenyanser i det å være i et fellesskap. Det rutinepregede "hvite lyset" brytes opp, og vi blir klar over at vi kan velge mellom en mengde forskjellige "handlingsnyanser".

I vår beskrivelse av oss selv som mennesker forsøker vi derfor å fokusere på *hele* mennesket, og ikke bare utvalgte deler av det. Slik vil vi forholde oss til en beskrivelse av "to sider" ved mennesket som ofte fremheves hver for seg, men som vi mener er komplementære: det individuelle og personlige, og samhandlingen og fellesskapet. Vårt poeng her er at dette *ikke* er forskjellige og atskilte perspektiver, men to nødvendige og integrerte dimensjoner ved en beskrivelse av mennesket. En ensidig fokusering på bare én av disse vil etter vår mening gi et bilde av mennesket som ikke favner det som er interessant: Individets samhandling i fellesskap, og hvordan læring og kunnskap kan beskrives i forhold til dette.

Samfunn og vitenskap i bevegelse

Usikkerhet og forandring er tema i svært mange filosofiske og pedagogiske tekster i våre dager. Vi opplever i økende grad at våre tradisjonelle måter å tenke på blir møtt med kritikk fra flere forskjellige hold. Det er ikke i like stor grad som tidligere akseptabelt å vise til tradisjonen for å forklare hvorfor vi gjør som vi gjør. Den kulturen vi lever i blir stadig utsatt for påvirkning fra kulturer som er forskjellige fra vår egen, og vi tvinges oftere til å revurdere de standpunktene vi har holdt for sanne. Dette gjelder ikke bare på det personlige plan; selve grunnsteinen i vår kultur – vitenskapen, og den vitenskapelige tenkemåte og tilnærming til verden – står også overfor utfordringer den ikke tidligere har måttet håndtere.

For å kunne se betydningen av de forandringer vi egentlig står overfor i våre dager, må vi vende blikket noen hundre år bakover i tid, nærmere bestemt til renessansen og den vitenskapelige revolusjon på 1600-tallet. På denne tiden skjedde det en rekke nye oppdagelser som fikk skjellsettende betydning for hvordan det ble vanlig å oppfatte verden. En av de viktigste av disse oppdagelsene var at Jorden likevel ikke var universets midtpunkt, men at den bare gikk i omløp rundt solen. Dette ble lenge fornektet, men påstanden krevde etter hvert en voldsom omstilling i tenkemåte. Etter hvert som vitenskapen viste seg å ha rett i de avsløringene den gjorde, ble man trygg på at denne vitenskapelige arbeidsmåten virkelig kunne vise vei til sannheten. Denne optimismen om at vitenskapen alene kan vise vei har vært

helt frem til våre dager; det har vært, og er fortsatt, ganske vanlig å tenke på vitenskapen som fremtidsrettet og fremskrittorientert - noe som gjør verden bedre.

Det er imidlertid ikke sikkert at det er mulig å opprettholde denne troen på at vitenskapen i enhver sammenheng viser vei: Det har blitt klart at den ikke alltid holder hva den lover. Alt blir ikke bare bedre. Det ble fortalt fra "sikkert hold" at Titanic ikke kunne synke; etter hvert som bilene våre har begynt å gå fortere, har vi sett en radikal økning i trafikkulykker; i de senere årene har vi sett romferger som eksploderer rett etter take-off, kjernekraftverk som løper løpsk, og svært avansert terror. Alt dette har fått mange til å lure på om vi virkelig er på rett vei, og om vi ikke har gått glipp av noe all den tiden vi har fokusert bare på den tradisjonelt vitenskapelige arbeidsmåte som den eneste vei til sannhet. Den tradisjonelle vitenskapen har gjort mye bra, og vi er selvfølgelig avhengige av den i vårt samfunn. Poenget i vår sammenheng er at ikke alt kan eller bør vitenskapeliggjøres. Kanskje er det noe annet som også må tas med i bildet hvis vi skal kunne få et klart blikk for hvordan vi på en hensiktsmessig måte kan leve våre liv.

Hvis vi ikke lenger kan vende oss til det som lenge har blitt holdt for absolutt sant, hva skal vi da vurdere sannhet opp mot? Mange opplever samfunnet vi lever i som et risikosamfunn, uten de faste holdpunktene vi synes vi trenger for å kunne håndtere tilværelsen. Rastløshet og uro kommer i kjølvannet av at ting ikke er som de "burde være", vi er ikke lenger sikre på hvordan vi skal *forholde oss* til det vi ser og hører. Hvis vi ikke ser hva som kan vise vei, er det lett bare å gå i vilkårlige og tilfeldige retninger. Det blir vanskelig å se helt hva vi skal fokusere på, vi hører ofte motstridende meldinger uten at vi alltid kan bedømme troverdigheten av dem. Og hvis vi ser større på det: Hvordan kan demokratiske verdier og humanistiske holdninger begrunnes når man ikke lenger kan søke tilflukt i faste, absolutte aksiomer; hvordan skal man kunne *mene* noe når sannheten er blitt historisk relativisert?

Kunnskaps- og læringsbegrep i bevegelse

Vi har sett at det kan oppstå en tilsynelatende ustabilitet når det hevdes at den vitenskapelige arbeidsmåte ikke kan fremskaffe svar på alle våre spørsmål. Vi blir kanskje usikre på hva vi skal tro er sant, og på hvordan vi skal leve rasjonelt - ...hvis vi derimot snur rundt på denne usikkerheten og ustabiliteten, vil vi kunne få øye på noen mye *muligheter*...

Som nevnt har det blitt presentert en mengde forskjellige læringsteorier opp gjennom historien. Betyr det at vi *vet* hva som skjer i læringsprosessen, eller betyr det at vi må følge én spesiell prosedyre for å oppnå økt kunnskap? Lite tyder på det. Likevel er det ofte et inntrykk av at noen har funnet "svaret" vi sitter igjen med når vi leser forskning om læring. Mange av de toneangivende læringsteoriene i vår tid mer enn antyder at individet forholdsviss uproblematisk kan ta med seg kunnskap fra en situasjon til en annen, og at kunnskapen er av en slik karakter at den kan *gis* videre til andre. Dette har imidlertid vist seg å være en holdning som har begynt å slå sprekker. Fra bakgatene i Brasil, er det gjort studier for å kartlegge hvordan barna der regner. For å overleve driver mange av disse barna med kjøp og salg av frukt og grønnsaker. Hvis en kokosnøtt har en pris på 35, finner barna fort ut at ti kokosnøtter koster 350. Det interessante er at hvis barna tas ut av sin vante kontekst og inn, for eksempel i et klasserom, og de får den samme oppgaven, er det svært mange som ikke kan svare. Kunnskapen barna har som selgere, *ligger i selve situasjonen* hvor de opptrer som selgere. Kunnskapen vi har eksisterer ikke isolert, men i den konteksten hvor den er meningsfull.

Dette er en annen måte å forstå læring og kunnskap på enn den tradisjonelle. Når vi forsøker å beskrive læring, og tilrettelegging for læring, er det lett å glemme *hva slags* kunnskap vi er opptatt av å øke. Kanskje er det slik at vi ikke kan beskrive læring isolert fra den situasjonen vi skal bruke kunnskapen i? Kanskje er *kunnskap og kontekst uløselig bundet til hverandre*. Vi skal problematisere dette, og se at det å kunne noe ikke nødvendigvis er en isolert ferdighet: Det vi *kan* avhenger av den konteksten vi må *kunne* det i!

Heller enn å beskrive læring ut fra en teoretisk forståelse, kan det dermed være interessant å se hva som skjer hvis vi tar utgangspunkt i praksis når vi skal beskrive læring. Å ta utgangspunkt i praksis og det som skjer der, vil i denne sammenhengen si at vi må ta høyde for at det er et fellesskap i denne praksisen som virker inn på lærings situasjonene og som er med på å bestemme hva som kommer ut av den. Vi blir nødt til å se mindre på oss selv, og mer på hvordan vi er i samspill med andre. Denne måten å se kunnskap på, fremhever andre egenskaper ved kunnskapen, enn den rent formelle. I denne sammenhengen blir kunnskap noe dynamisk, noe som ikke lar seg måle ved tradisjonelle metoder, men som gir seg uttrykk i praktisk handling ved at man intuitivt vet hvordan man skal forholde seg, hvordan man skal "navigere" i den situasjonen man er i.

Det er altså grunnleggende forskjeller mellom den tradisjonelle og denne nye måten å se kunnskap på. I den tradisjonelle, teoretiske tilnærmingen til læring finnes det kategorier som forteller hva som er rett kunnskap, og hva som er feil kunnskap. Hvis vi får utdelt en prøve på skolen, blir vår besvarelse vurdert opp mot en mal som forteller hva som er riktig svar. Denne måten å lære på er nødvendig i noen utdanninger og studier, men den er ikke den eneste måten å skaffe seg kunnskap på. I en sammenheng hvor det er en praktisk ferdighet og kunnskap som skal læres, må vi altså fokusere annerledes på hva som er nyttig kunnskap. Hvis vi tar praksisdimensjonen i læring og kunnskapstilegnelse på alvor, faller den teoretiske måten å vurdere kunnskap på bort. I stedet for å evaluere vår kunnskap i forhold til predefinerte maler, må vi spørre: "*Hvilken kunnskap og hvilke handlinger fungerer i forhold til det jeg nå skal gjøre?*" Vår kunnskap og kompetanse knyttes ikke lenger til et teoretisk rammeverk, men til hvordan vi kan håndtere aktuelle situasjoner. Den ligger mer i kroppen enn i tanken, det er en praktisk kunnskap som får sitt uttrykk gjennom en adekvat og intuitiv handling. Den kunnskapen vi må jakte på, er den som kan få oss til å si: "Now I know how to go on" - "Nå vet jeg hvordan jeg skal fortsette".

Menneskesyn i bevegelse

Det tradisjonelle synet på kunnskap som noe som bare har med tankene å gjøre nådde sitt høydepunkt i Descartes berømte "Cogito, ergo sum"/ "Jeg tenker, altså er jeg". Denne setningen er selve essensen av den vitenskapelige troen på at kunnskap sitter i hodet som tanker. Med "Cogito, ergo sum", la Descartes i verket "Om metoden" fra 1637 på mange måter grunnlaget for den menneskeforståelsen som har dominert Vestens tenkning fram mot det 21. århundre. La oss se nærmere på resonnementet bak "Cogito, ergo sum."!

Forenklet sett begynner Descartes' resonnement med påstanden om at vi ikke kan stole på våre observasjoner fordi våre sanser kan bedra oss. Ifølge Descartes kan vi altså ikke være helt sikre på at vi sitter på den stolen vi tror vi sitter på, at solen faktisk skinner på oss eller at tomater er røde. Alt dette kan være drømmer, eller endog hallusinasjoner. Descartes poeng er at vi ikke kan være sikre på at den ytre verden er slik den ser ut til å være. Det eneste han mener vi ikke kan tvile på er at vi tenker. Det slo han at selv når han tenker at han drømmer eller når han tenker at han hallusinerer, så tenker han. Eureka: "Jeg tenker, altså er jeg."

Slik innfører Descartes en av de mest seiglivede distingsjonene i den vestlige verdens vitenskap: Distingsjonen mellom en indre verden; "tankeverden" og en ytre verden; "tingverden". Han viser i et eksempel til et stykke bivoks, som han gjenkjenner med en bestemt smak, lukt, farge, form og størrelse. Han gjenkjenner den som hard, kald og lett å ha med å gjøre. Så sier han: "Setter jeg den ved peisen, forandrer alt seg. Voksen er den samme, men likevel annerledes.". Slik kommer Descartes fram til konklusjonen om at han erkjenner voksen med sin fornuft, og ikke med sin innbildningsevne eller sine sanser. Med andre ord: All kunnskap om den ytre verden sitter i hodet!

Descartes betrakter hele den ytre verden, altså alt som ikke er bevissthet, maskinelt. Han sammenligner det med et slags gigantisk urverk som er trukket opp en gang for alle. Også menneskekroppen faller inn under denne tankemåten. Han betrakter kroppen som en maskin som er satt sammen av mange små deler på en helt bestemt måte, og som fungerer etter bestemte lovmessigheter. Atskilt fra denne er menneskets bevissthet - "tankeverden". Vi ser dualismen i Descartes tankesystem tydelig: Sjel og legeme er to atskilte størrelser, der tenkingen beveger seg etter egne prinsipper og fysiske ting følger andre, selvstendige og atskilte prinsipper.

Innen pedagogikken og i psykologien har slike forestillinger fått stor innflytelse, og ført til at man innenfor studiet av mennesket i stor grad har fokusert enten på ytre observerbar atferd eller på indre mentale representasjoner. Slik har man til en viss grad opprettholdt et dualistisk syn på mennesket gjennom nesten 400 år. Spissformulert har dette resultert i en vitenskap der den fysiske menneskekroppen har blitt betraktet som maskinell og lovmessig, mens sjelen; fornuften; "tankeverden" har vært antatt å følge en annen type prinsipper.

Utgangspunktet for denne teksten er at grunnleggende trekk i kulturen er i bevegelse, så også det dualistiske synet på mennesket. La oss problematisere Descartes påstand: Vi så at Descartes utgangspunkt var at han ikke kunne stole på sansene sine, fordi hans sanseinntrykk kunne være del av en drøm. Hans utgangspunkt er altså at han er et menneske som kan sove og dermed drømme. På tross av dette stiller han spørsmålsteget ved om han har en kropp. Da må vi spørre: Hvordan kan Descartes betvile at han har en kropp og samtidig hevde at han kan sove og drømme? Kan Descartes sove uten kroppen sin? Idet vi stiller dette spørsmålet, ser vi det umulige i Descartes forsøk på å banke ned en kile mellom kropp på den ene siden og tanke på den andre. Forståelsen av mennesket som bestående av ren tanke uten kropp er umulig for oss som mennesker. Vi kan ikke tenke på våre venner og på vår familie som om de er mennesker bestående av bare tanke og ingen kropp. Vi ser at selve ideen om at tanke og kropp kan skilles ad, og betraktes som om de fungerer etter grunnleggende ulike prinsipper, kun er en filosofisk konstruksjon. Den har ingen relevans for oss som vanlige mennesker. Rent intuitivt vet vi at dette er rett. Vi forholder oss ikke til mennesker omkring oss som om de enten er kropp *eller* tanke. Vi forholder oss til andre mennesker som en helhet bestående av kropp, tanke, språkføring, erfaring, kunnskap, historie og mye, mye mer. Vi forholder oss til menneskene omkring oss som unike, hele individer.

Det dualistiske synet på menneske, som Descartes introduserer, har fått stor betydning innenfor all vitenskap. I vesten er vi oppdratt og sosialisert inn i en tradisjon for kunnskapsforståelse som nettopp bygger på dette skillet. Vi har det så under huden, at det er vanskelig å tenke seg mennesket uten i forhold til dette skillet. Som vi har sett er dette et paradoks, fordi denne måten å tenke på, ikke er en *intuitiv* menneskelig måte, men en *vitenskapelig* måte å tenke om mennesker på. Den intuitivt menneskelige måten å tenke om

mennesker på er jo ikke som om de er skilt mellom en maskinaktig kropp og en tankeverden som ikke er knyttet til denne kroppen. Og om oss selv - virker det ikke unaturlig å tenke om seg selv som atskilt i to, med én kropp og én bevissthet?

Så sterk har altså troen på vitenskapen vært i Vesten, fra tidlig på 1600-tallet og helt frem mot det 21. århundre, at den har utkonkurrert den intuitivt menneskelige måten å tenke om andre mennesker på. Vi skal nå prøve å ignorere dette seiglivede, konstruerte skille mellom kropp og bevissthet, og forsøke å tenke intuitivt på hva et menneske er. Da finner vi en rekke eksempler på at kroppen nettopp *ikke* er atskilt fra tanken. Snarere finner vi eksempler på at kroppen lærer *sammen med* tanken. Vi vet blant annet hvordan kroppen forandrer seg og blir annerledes når vi gruer oss til noe, enn når vi er trygge og komfortable. Vi vet hvordan kroppen blir ivrig og utålmodig når vi gleder oss til noe. Når vi gjør noe vi gruer oss til for første gang er vi skjelve; hjertet banker; vi svetter i håndflatene. Neste gang er vi mindre skjelve, mindre svette; vi har roligere hjerterytm. Vår påstand er at dette er resultat av læring. Kroppen besitter en ny kunnskap. Dette er en type kunnskap som ikke kommer til uttrykk som ord, men som en ny trygghet i situasjonen. "Jeg har gjort det før. Jeg vet hva som kommer til å skje. Jeg har kontroll" - "Jeg vet hvordan jeg skal fortsette!"

Språket er grunnleggende

Descartes dualisme har representert det dominerende syn på mennesket i nesten 400 år. Vi har sett at innenfor en dualistisk forståelse ser man på mennesket som atskilt i en maskinlignende kropp, som tilhører den ytre, fysiske "tingverden", og en bevissthet som tilhører "tankeverden" og fungerer etter grunnleggende annerledes prinsipper. Koplingen mellom det indre og det ytre er i denne forståelsen *representativ*. Det betyr at man tenker seg at de ordene man har inne i hodet, og som utgjør språket, finner sin referanse i den ytre verden, som en gjenstand. Det vil si at utsagnet " Dette er en stol." finner sin referanse i en gitt stol som den som snakker peker på. Hva da med utsagn som " Dette er min stol." Hvor er *min* sin referanse? Den tradisjonelle filosofien har i møte med slike spørsmål gått innover i språket for å finne *min* sin referanse, som for eksempel den som uttaler ordet "min". Hva så med Descartes utsagn "Jeg tenker, altså er jeg.". Hva er *tenker* sin referanse i den ytre verden? Descartes svar er at tankene eksisterer i et rom; bevisstheten, der beskjeftegelsen er tenkning. All kunnskap om den ytre verden befinner seg her. Men, må vi spørre, er det ikke slik at tenkning kan betegne mange ulike aktiviteter: Å tenke på noen, å snakke uten å tenke, å plystre tankefullt, å la en tanke streife seg, å late som en tenker, å tenke på løsningen av en gåte eller å tenke uten å snakke. Er ikke alle disse aktivitetene ulike former for å tenke? - Og "å plystre tankefullt", tilhører det egentlig den ytre eller den indre verden?

En som stiller nettopp disse spørsmålene er den østerrikske filosofen Ludwig Wittgenstein (1889 – 1951). Wittgenstein avviser hele skillet mellom en "tingverden" og en "tankeverden", og introduserer et annet syn på forholdet mellom det indre og det ytre. Han lanserer et alternativ til ideen om at vi tenker i, eller med, hodet, og også til ideen om språket som et medium for tanken. I stedet for å betrakte språket som uttrykk for noe som befinner seg inni hodet; om noe som eksisterer utenfor hodet, betrakter Wittgenstein språket som det som knytter tankene og tingene uløselig sammen. For Wittgenstein består ikke språklæring av å tilegne seg en rekke navn på ulike objekter, der ord og betydning forbindes gjennom å peke. Læring av språk er knyttet til å lære en måte å leve på, for som mennesker er vi "fanget" av språket. Vi oppholder oss og lever gjennom språket. Vi kan ikke tre ut av det!

Denne måten å tenke på kan være litt vanskelig å gripe. Den virker ukjent og ny. Husk hvor godt vi i vår kultur er sosialisert inn i et dualistisk tankesett (400 år)! Det paradoksale i at dette er en tankemåte som kan virke vanskelig tilgjengelig, er at Wittgenstein nettopp appellerer til en intuitivt menneskelig måte å tenke om mennesker på: nemlig helhetlig, og insisterer på at vårt dagligspråk, altså vår naturlige anvendelse av språklige uttrykk, er den hensiktsmessige måten å øke vår forståelse og kunnskap gjennom. La oss prøve å gripe Wittgensteins tankeverden!

Wittgensteins grunnidé er at språket styrer tankene våre, fordi tankene våre er språkbaserte. Tankene våre er altså bestemt av hvordan vi er opplært til å bruke språket, det vil si hvilke kategorier vi tenker innenfor. Hvis man for eksempel er vokst opp i et miljø der det er vanlig at man snakker veldig mye om seg selv i sosiale sammenhenger, vil man selv mest sannsynlig bli en som snakker mye om seg selv, ikke fordi man synes det er en fin ting å gjøre, men fordi det er den måten man tenker seg en samtale på: ”Han forteller om seg selv og det han har gjort siden sist. Jeg forteller om meg og mitt.” Hvis man er vokst opp i et miljø der en er veldig nysgjerrig på andre mennesker, vil hele ens holdning mot andre mennesker preges av spørsmål som ”Hvem er hun egentlig? Hvordan har hun det i hverdagen? Hvem er de egentlige vennene hennes?”.

Språket er altså styrt av hvordan vi er oppdratt til å leve, og hvordan vi faktisk lever livene våre. De to i eksemplet ovenfor møter andre mennesker på helt ulike måter. De vil bli oppfattet ulikt og menneskene de møter vil reagere ulikt på dem. Slik knytter Wittgenstein tanker, livsform og språk sammen, ved å endre fokus for språket fra dens referanse til dens *anvendelse*. Et ords betydning avhenger dermed av de situasjoner det brukes i, mer enn av referansen i den ytre verden. For å forstå hva tenkning er, må vi altså forstå *bruken* av ordet ”tenke”. Vi må forstå nyanseforskjellene mellom å bruke ordet ”tenke” om ”å plystre tankefullt” og ”å tenke på noen”. Vi ser at *ordene får sin betydning avhengig av hvilken kontekst de inngår i*. Wittgenstein har et eksempel: ”Den som dag etter dag forsikrer: ”I morgen kommer jeg og besøker deg” – sier han hver dag det samme; eller hver dag noe forskjellig?”. Hvis han hver dag sier dette: Er det da i morgen han kommer? Går ikke denne setningen på et eller annet tidspunkt over til å bli en spøk, en løgn – eller et rituale?”

Vi trenger et gjenkjennelig eksempel: Jeg prater med en venn. Kanskje foreslår jeg at vi skal gå en tur på kino. I det jeg foreslår det, stopper han opp et øyeblikk, tenker seg om et halvt sekund, før han sier: ”Bra forslag. Det gjør vi”. I det lille sekundet han stoppet og tenkte seg om har jeg rukket å få tvil om hans tanker rundt det å gå på kino med meg: ”Føler han seg forpliktet til å si ja på noen måte?”, ”Håper han at jeg skal ta med en av venninnene mine som han liker?”, ”Tror han jeg prøver å sjekke han opp?”, ”Går han på kino fordi han synes synd på meg, fordi jeg ikke har noen andre å gå med?”, ”Gjør han det av ren høflighet?”. Jeg kan lage meg mange fortellinger om hans tanker og hensikter, men likevel spør jeg ikke om annet, enn om han er sikker på at han har lyst å gå på kino. Hvordan kan jeg vite at han ikke lyver når han sier ”Ja, da!”. Og er det ikke også sånn at uttrykket ”Bra forslag. Det gjør vi” kan bety alt det jeg innbilte meg at det kunne bety - og mange, mange andre ting: Det kunne være ironisk som om vi skulle ha eksamen dagen etter, vi var dårlig forberedt og måtte lese hele kvelden. Det ville være uaktuelt å tilbringe kvelden på kino. Eller det kunne være humoristisk ment, som hvis måten han sa det på var som en parodi av en av våre venner, eller han hermet etter noen på TV. Det kunne være som en lettelse, som en flukt: ”Ja vi går på kino. Så slipper vi å sitte her å torrprate lenger. Jeg er sliten av det.” Det kunne også være ærlig ment: Han syntes det var et godt forslag, og foreslo: ”Nå går vi mot kinoen!”.

Det blir klart at en slik uttalelse kan bety mye forskjellig. Det er ikke ordene i uttrykket som er det avgjørende for hvordan det skal forstås. I stedet for ”Bra forslag. Nå går vi.” kunne vennen min ha sagt: ”Så smart. Skal vi bevege oss” eller ”God ide. Med det samme?” eller ”Yess! Vamos!”. Ordene kan byttes ut med en rekke andre ord med tilnærmet samme betydning. Det er altså ikke i selve ordene betydningen ligger, men i bruken av dem i konteksten, og ikke minst i henhold til den relasjonen man inngår i der og da, det vil si hvilken reaksjon eller respons utsagnet utløser hos de andre i situasjonen. På samme måte vil valg av ord være avhengig av avsenderen. For noen vil uttrykket ”Bra forslag. Nå går vi” være det naturlige valget. For en annen kan det være ”God ide. Off we go!”. Det kan også være sånn at for meg vil det i en situasjon være naturlig å velge ”Smart. Nå med det samme?” og i en annen situasjon ”Yess! Vamos!”. Det er tydelig hvor lite av et ords betydning som ligger i selve ordet - og hvor mye som ligger ”rundt ordet”.

Ved å hevde at et ords betydning ligger i anvendelsen av ordet, retter Wittgenstein fokus mot vårt dagligspråk og vår intuitivt menneskelige måte å omgås hverandre på. Å legge merke til hvordan språket brukes i ulike situasjoner blir dermed en form for kompetanse. Å kunne switche mellom jobbintervjuprat, koseprat, barneprat, betroelsesprat, terapeutprat og pubprat; å kunne forstå hva det er som ligger ”rundt” ordene, og å kunne bruke språket på ulike måter, blir dermed en form for kunnskap. Å besitte denne type kunnskap er *frigjørende*, mener Wittgenstein. Bare ved å løsrive oss fra alle de assosiasjonene som er knyttet til språket, kan vi frigjøre oss fra den livsformen våre tankebaner er fanget i. Gjennom å bli bevisst hvordan språket brukes, kan vi frigjøres, fordi vi da kan ta stadig mer kontroll over måten vi uttrykker oss på i ulike kontekster. Slik kan vi bygge opp *sikkerhet i handling* - ”Nå vet jeg hvordan jeg fortsetter!”

Kultur er kompetanse

Den kunnskapen vi snakker om her, er en kunnskap som ikke kan uttrykkes i ord direkte, men som snarere ligger skjult i språket. Det er snakk om å være vår på hvordan språket brukes; å kunne skille et smil fra et glis, fra en nervøs rykning, eller fra et hånflir. Dette er en form for kunnskap, som i det du forsøker å uttrykke den, fullstendig endrer karakter: I det du spør noen om de smiler, hånflirer eller bare har en nervøs rykning omkring munnen, brukes språket på en annen måte: det kan være ironisk, naivt eller frekt. Det uttrykker en helt annen forståelse om du gjengjelder smilet med et smil, den nervøse rykningen med forståelse og hånflirt med forakt. I det forståelsen søkes uttrykt med ord er det en helt annen type forståelse som kommer til uttrykk. Men hvorfor skulle vi da kommentere hånflirt eller den nervøse rykningen med ord? Med vår naturlige menneskelige måte å omgås hverandre på, vil reaksjonen på et hånflir snarere være avvising enn en forklaring av hva som skiller et smilende ansikt fra et som hånflirer.

Vi ser at forståelse i denne sammenhengen ikke er noe som kan uttrykkes i en setning om at noe henger sammen på en bestemt måte. Den type forståelse det her er snakk om, bygger på internaliserte fellesmenneskelige reaksjoner og gester, og uttrykkes gjennom handling. Wittgenstein viser til et eksempel, der en vits fortelles blant en gruppe mennesker. Hans poeng er at den hensiktsmessige reaksjonen til en gruppe som hører en vits, er latter. Det er ikke en forklaring av vitsens poeng. Latteren er uttrykk for at gruppen forstår at det er en vits som fortelles. Den som i et selskap i stedet for å le begynner å forklare poenget som gjorde vitsen morsom, uttrykker en åpenbar mangel på kunnskap, fordi han ikke responderer på vitsen som vits, men som noe annet. Den som begynner å forklare vitsens poeng, har ikke forstått at det er en vits som fortelles. For i dette tilfellet er uttrykket for forståelsen latter. Den

derimot, som ikke forstår vitsens poeng, eller som ikke hørte alt som ble sagt, og dermed mistet poenget som gjorde vitsen morsom, men som likevel ler, uttrykker en form for kunnskap, fordi hun skjønner at det er en vits som fortelles og responderer deretter.

I svært mange sammenhenger nyttiggjør vi oss av slik utsigelig og utsigbar kunnskap. Det kan være i situasjoner der vi ”hører” mennesker si ting de ikke sier. Du kan ”høre” en venn si ”Jeg har det vanskelig. Jeg kjemper.”, selv om han sier at alt går bra. Du kan ”høre” en kollega si ”Jeg er så utrolig stolt for at jeg fikk det til” selv om det du hører henne si er: ”Det var da ingenting. Dette kunne hvem som helst ha gjort”. Det at vi hører det som ligger ”rundt” ordene – det vi vet at den andre sier, men som vi ikke hører direkte; det at vi klarer å sette ordene vi hører inn i en situasjon og en historie, det er det som er utsigbar kunnskap. Når vi reagerer på det usagte, uttrykker vi nettopp forståelse for det utsigbare. Dette er gjenkjennelige situasjoner for oss alle. Som menneske inngår vi alltid i relasjoner til andre. Disse andre er mennesker med tanker, følelser, erfaringer og kunnskap vi ikke kjenner. For dem er vi mennesker med følelser, tanker, erfaringer og kunnskap de ikke kjenner. Å være sammen med andre mennesker dreier seg i stor grad om å forsøke å avdekke disse tingene hos andre og forsøke å uttrykke slike ting fra en selv. Vi ønsker å nærme oss andre mennesker og la dem nærme seg oss. Derfor vil den som inngår i en relasjon respondere kontinuerlig.

Årsaken til at vi både kan uttrykke, forstå og respondere på slike tause budskap er at vi har tilegnet oss visse innarbeidede reaksjonsmønstre som eksisterer i alle kulturer. Det frigjørende aspektet ved denne type kunnskap blir mer tydelig. Den som naturlig og uanstrengt kan inngå i ulike relasjoner, og navigere i sosiale kontekster med sikkerhet og selvfølge, den er fri. Den som kan orientere seg og ”lese” subtile, utdelte, nesten usynlige nyanser av sosialt samspill: Å uttrykke skadefro gjennom overdreven elskverdighet, å skape allianser ved å late som man er alles venn, å spille interessert i noen for å få informasjon til baksnakkingen, opparbeider seg *sikkerhet i handling*. Det å føle seg sikker og trygg i mange ulike kontekster, med mange ulike mennesker, det å kunne sjonglere med ulike måter å snakke sammen på, gir en mulighet til å stadig utforske nye arenaer, og utvikle stadig ny kunnskap - ”Nå vet jeg hvordan jeg fortsetter!”.

Læring kan altså handle om å finne frem til en sosial kunnskap eller kompetanse man kan skape mening ut fra, i de forskjellige situasjonene og kontekstene vi er i. For å illustrere kan vi sammenligne denne kompetansen med det å kunne lese og skrive. Når vi leser og skriver vårt morsmål, har vi en *intuitiv* forståelse av hva som menes med setningene. Vi kan kanskje ikke definere så mange av de ordene vi bruker, men likevel passer de helt inn i den sammenhengen vi setter dem. Og hvis vi kan definisjonen på et ord, eller kan slå et ord opp i en ordbok, er ikke dette nok. Vi må kunne bruke dette ordet som en innfødt; vi må ha en *følelse* av hvordan det er mulig å bruke ordene. Det betyr altså at vi intuitivt må være i stand til å sette ting i sammenheng. På samme måten er det med handlingene vi gjør i en situasjon: Det vi ønsker å få til er å skape mening *som innfødte*. Vi søker å ha en *følelse* av hvilke handlinger som er adekvate i sammenhengen. Det å uanstrengt kunne oppholde seg i en kultur og utføre kontekstuelte naturlige handlinger, er altså et av siktpunktene med å tilegne seg en slik kompetanse, fordi den virker frigjørende.

Det å lære adekvate handlingsmønstre innebærer ikke bare en læring av selve utføringen av disse handlingene, man må også skaffe seg en oversikt over spennet av hvilke handlinger og responser som vil bli godtatt. Det å kunne utføre en handling er altså ikke nok; målet er å kunne bestemme når denne handlingen kan inngå som en naturlig del av den situasjonen som pågår. ”Grensene” for hva som kan inngå som en naturlig del i situasjonen er ikke klare og

definerte, her stilles det krav til den handlendes evne til å vurdere. En slik evne til å vurdere situasjonen kan ikke læres via teori, den kan bare springe ut av *erfaringer* man har gjort tidligere. For å illustrere trenger vi et eksempel, og vi henter et fra ungdomsmiljøet. Mange ungdommer gjør i dag utstrakt bruk av mobiltelefoni i kommunikasjonsen seg i mellom, og særlig er det vanlig å bruke tekstmeldinger/ SMS. Siden SMS begrenser seg til 160 tegn pr. melding, gjøres det ofte bruk av forkortelser, blant annet smileys (:-) ;-)\ :-(- :-() :o) :-? osv) for å forklare avsenders mening med teksten i meldingen. Det sier seg imidlertid ikke selv hva alle disse tegnene betyr. For å forstå disse, og bruken av dem, må man selv ha vært med i et miljø som bruker dem på en ”riktig” måte. Det som skal til for å tolke meldinger hvor slike smileys brukes, utgjør en kompetanse det ikke er mulig å lese seg til. Man må få en innføring i dette i det miljøet hvor det brukes. Det forventes, når man deltar i et miljø, at man har en oversikt over hvilke handlinger som er adekvate.

Kunnskap er bevegelse

Vil vi inngå som en naturlig del av et miljø, er vi altså avhengig av å ”føle på oss” hvor grensene for adekvate responser i dette miljøet går. Vi må ha en slags ”ekspertkunnskap”, som gir oss mulighet til å utføre handlinger *som normalt forstås*. Det er vanskelig (og slitsomt!) å gå rundt å forsøke å kalkulere hva man bør gjøre for å bli forstått; hvis vi kan oppfatte oss som litt mindre ”atskilte” fra det miljøet vi er i og kan bli litt mer ”ett” med omgivelsene, vil en adekvat aktivitet etter hvert falle oss naturlig. Men hvordan skal vi klare det?

Den viktigste arenaen for menneskelig læring, er den hverdagslige situasjonen og den naturlige samtalen. Det er gjennom dette vi lærer å forstå våre omgivelser, og uten den kompetansen som springer ut av slik aktivitet, vil det ikke være mulig verken å uttrykke seg meningsfullt eller forstå andre. Det er i denne situasjonen vi situerer læring hvis vi vil øve opp våre sosiale ferdigheter.

Den tradisjonelle måten å lære på, for eksempel i skolen, er for mange forbundet med negative følelser. Det mange husker best fra skoletiden er kanskje ikke det de lærte; angst for å mislykkes, nederlag i konkurransen om gode karakterer, eller kjedsomhet, er kanskje tydeligere minner. Det er særlig to aspekter ved det tradisjonelle synet på læring som gjør at man kan sitte igjen med et slik inntrykk. For det første er det en utbredt holdning at det som skjer i en læringsprosess, er at man går fra en situasjon hvor man ikke har kunnskap til en situasjon hvor man besitter en spesiell type kunnskap – man går fra en tilstand av ”forvirret” til en tilstand av logisk resonnement. Ut fra denne antagelsen er det noen som forvalter det som er sant, og definerer det som er verd å kunne. På denne måten er det lett å oppfatte seg som mindre verd, enn den som besitter den ”riktige” kunnskapen. For det andre er læring blitt hevdet å kunne forbedre den enkeltes kognisjon. For å sikre at hver enkelt besitter den rette kunnskapen, har det vært nødvendig med gjentatt testing av hva den enkelte kan. I en slik lærings situasjon blir studenten sett på nærmest som ”tom” i forhold til det som skal læres, og det blir opp til læreren å tilrettelegge stoffet.

Med den læringsforståelsen som denne teksten bygger på, problematiseres et slikt lærings syn. For det første: Vi er aldri uten kunnskap når vi ”starter” en læringsprosess. Det er alltid *noe* vi behersker, selv om den kompetansen vi har, ikke ser så spennende ut for egen del, kan nettopp denne kompetansen være nyttig i en sammenheng med andre. Den variasjonen av kunnskap og forståelse som oppstår i en relasjon mellom forskjellige mennesker, er jo noe av det som gjør det interessant å leve! I tråd med kunnskapsbegrepet som er skissert tidligere i teksten,

må den kunnskapen hver enkelt person allerede *har*, anerkjennes som verdifull og nyttig. Denne kunnskapen er viktig, og representerer for andre en vinkling som kan brukes for å se ting på nye måter. Hvis slik kompetanse kommer til uttrykk i et fellesskap, vil fellesskapet kunne nytte hver enkelt sine unike perspektiv.

For det andre er det, som vi har nevnt tidligere, ikke først og fremst enkeltindividene som besitter kunnskap: Det er først i samhandling; i en relasjon, kunnskap blir skapt og kommer til uttrykk. Dermed vil det bli viktig å få en følelse av hvordan vanlige situasjoner oppleves, som jobbintervju, en vanlig dag på jobben, skaffe blanketter fra et offentlig kontor, og lignende. Men det er viktig at man får en følelse av hvordan også uvanlige eller ekstraordinære situasjoner kan håndteres. Det kan være situasjoner på jobben hvor man oppdager at man har gjort en feil. Hvordan vil man håndtere den situasjonen? Det er kanskje fristende å stikke av eller skyld på noen andre, men vil det fungere i lengden? Eller når vi skjønner at vi har dummet oss ut i en situasjon: Vil vi forsøke å bortforklare det, eller vil vi innrømme "tabben"? Kanskje oppfører vi oss ikke som vi trodde vi skulle gjøre når vi plutselig står midt oppe i situasjonen. Vi ser at for å "bli kjent med oss selv" og hvordan vi faktisk handler i praksis, må vi prøve oss frem i forhold til de omgivelsene vi må forholde oss til. Det å innrømme en feil eller tabbe overfor andre, krever at man har en viss type kompetanse. Kanskje kan man også komme på en lur måte å rette det opp på? Også det å tolke andres handlinger kan bli satt på spissen når man har gjort en feil. Selv etter at man har rettet den opp, vil man kunne tenke: "Kanskje jeg ikke rettet opp bra nok? Han har ikke sagt noe, men er han ikke mer reservert enn før? Var han ikke hyggeligere mot meg før jeg gjorde denne tabben?" Føler man seg litt underlegen i utgangspunktet, vil det være enkelt å tolke de andres signaler i den retningen. Spørsmålet vi kan stille oss i en slik situasjon er: "Hva skal til for at jeg skal kunne si "Nå vet jeg hvordan jeg fortsetter"?" Den kunnskapen vi trenger for å kunne si "Nå vet jeg hvordan jeg fortsetter" vil aldri slutte å utvikle seg. Vi vil aldri kunne si "Nå vet jeg alt om hvordan jeg kan fungere i et miljø", eller "Nå har jeg ikke mer å lære". Det hele dreier seg om å bytte perspektiv, og tenke kreativt om sin egen kunnskap.

Poesi

Å tenke kreativt om egen kunnskap betyr blant annet å være i bevegelse. Bevegelse i denne sammenhengen betegner ikke at vi er fysisk i bevegelse, men at holdningene og erfaringene våre, og derigjennom tankene våre, er i kontinuerlig bevegelse. For å forstå visse uttrykks stadig endrede karakter (lik: "Bra forslag. Da går vi") trenger vi evnen til å se mennesker, ord, kontekster og relasjoner fra mange ulike vinkler så å si. Man kan si det dreier seg om å ha et lager av ulike briller inne i hodet, som man kan se på ulike kontekster med, for å se om situasjonen kanskje er noe mer eller noe annet enn det den utgir seg for å være (Vil han se den filmen jeg foreslår? Er han bare høflig? Håper han jeg skal ta han i hånden under forestillingen?). Det er snakk om en kontinuerlig søking etter å sette tankene sine i bevegelse for å oppdage det nye og hittil usette. Bare slik kan vi få øye på det unike i enhver situasjon. Hvis vi fortløpende skifter briller, og betrakter det velkjente med stadig "nye øyne", vil vi utvikle forståelse for sosiale hendelser. Slik øker vi vårt erfaringsgrunnlag; vi får ny kunnskap; vi lærer å respondere adekvat, slik at vi kan opptre naturlig og uanstrengt i stadig flere situasjoner – "Nå vet jeg hvordan jeg fortsetter!".

En måte å presse tankene sine ut av vante sammenhenger – og lære å bruke forskjellige briller – er å sette seg i nye og ukjente situasjoner, eller å henvende seg til ukjente og annerledes mennesker og kulturer. Det kan også være å høre på musikk man ikke pleier å høre på, gå å se på teaterstykker eller kinoforestillinger man i utgangspunktet er usikker på om man vil like.

Det kan være å lese bøker som er fremmede for en. Det kan være gjennom å begynne å gjøre ting man aldri har gjort før: trene for eksempel, eller begynne å kjøre snowboard, hvis man aldri har drevet med det før. Det kan være at man vil prøve å skrive dikt eller dagbok. Eller det kan være gjennom å samarbeide faglig med noen andre, for eksempel om et prosjekt, eller i en jobbsituasjon. Hvis man underveis, og i etterkant, tenker over hva man har opplevd, og hvis man forsøker å se på opplevelsen med stadig endrede briller, oppdager man raskt at det er mye mer enn å kjøre snowboard, mer enn å skrive dikt, mer enn å samarbeide, mer enn å trene, mer enn å gå på kino og mer enn å høre på klassisk musikk, man egentlig har opplevd. For hver nye brille vi ser på situasjonen med, ser vi nye ting i situasjonen. Slik kan vi presse tankene våre ut av de vante tankebanene, og øke vårt erfaringsgrunnlag.

Poesien er et område det er nærliggende å hente eksempel fra for å se hvordan visse opplevelser bidrar til å presse tankene våre ut av gamle mønstre. Se på dette første verset i diktet "Når du er borte" av Tor Jonsson:

Nærest er du når du er borte.
Noko blir borte når du er nær.
Dette kallar eg kjærleik –
Eg veit ikkje kva det er

Jonsson sier ingen steder i diktet hva kjærlighet er, snarere understreker han at han ikke vet hva det er. Likevel får vi større forståelse for kjærligheten når vi leser diktet hans. Er kjærligheten sånn at man ikke kan si hva den er? Nærere distanse kjærlighet? Diktet viser oss dimensjoner ved kjærligheten vi kanskje ikke har tenkt på før. Dermed skaper det bevegelse i tankene våre.

Å sette tankene sine i bevegelse kan også være å leke med tanker og situasjoner i hodet; å dagdrømme, å fantasere, å sette seg inn i ukjente situasjoner, å late som man er andre enn man egentlig er, å tenke seg til et liv med utrolig lykke og å leke at man opplever stor sorg. Slik kan man på sett og vis få erfaringer man egentlig ikke har. Prismemetaforen blir tydelig for oss: Når hver enkelt menneskets unike samling av erfaringer; de som har satt seg i oss; de som utgjør vårt liv, filtreres gjennom prismet og brytes, ikke i et fargespektrum, men i et *erfaringspektrum*, fragmenteres gamle erfaringer i en rekke nye og unike erfaringer ugjenkjennelige og ulike fra menneske til menneske. Å anerkjenne det unike ved både eget og andres erfaringspekter, og å se det verdifulle i vår forskjelligartede erfaringsbakgrunn – *det* er det frigjørende aspektet ved denne type kunnskap!

Hei

God Påske på etterskudd...

Jeg har tenkt lenge på og ta kontakt med deg, men tiden strekker liksom ikke alltid til, derfor skriver jeg noen ord i stedet,

Jeg har så lyst til å takke deg for all den lærdomen, du ga meg i utdanningsstillinga.

Jeg vil gjerne fortelle deg at jeg har hatt/har veldig stor bruk for det jeg har lært der i forhold til kolleger og elever i jobben min, (på art. instituttet)

Leser også mange av papirene/sveleene ofte, og ler fortsatt mye av dem, særlig om Refleksjon og måten å formulere seg på.

Det går kjempe bra her i
Drømmen, men savner
"Tyrilistulen" og folkene der.

Jeg trives kjempegodt
på skolen, noe jeg er veldig
glad for. Ellers så har
jeg fått meg en ekstra-
jobb, annenvar helg i
utekontakten i DØM, (Kjempe-
spennende)

Jeg ville bare gi deg
en tilbakemelding, og er
lysten på å lære mere
på det feltet

Hils alle så mye
fra meg ...

Klem fra