

NORSK GESTALTTIDSSKRIFT

ÅRGANG II, NR. 1, VÅR 2005

REDAKSJON:

Synnøve Jørstad
Åshild Krüger
Gro Skottun

ADRESSE:

Norsk Gestalttidsskrift
NGI
Fridtjof Nansens vei 12
0369 OSLO

E-post: ngi@gestalt.no

ABONNEMENT:

Nok 300,-/år

LØSSALG:

Nok 170,-

UTGIVELSE:

Norsk Gestalttidsskrift utkommer
årlig med to nummer, vår og høst.

LAYOUT:

Knut Moskaug

TRYKKERI:

Nordberg Aksidenstrykkeri AS
Ryensvingen 11
0680 OSLO

Opplag 700 eks.
Utgitt med støtte fra NGI

INNFORMASJON

TIL DEG SOM HAR LYST TIL Å SENDE BIDRAG TIL TIDSSKRIFTET

- Send oss ditt bidrag lagret elektronisk i MS-Word for Windows, skrifttype: Times Roman, punktstørrelse 12.
- Det du sender oss, skal være tekst, ev. med tabeller. Modeller og annen grafikk må ligge som ett og ett bilde.
- Du må anonymisere de personene du bruker i dine case-eksempler.
- Hvis du skriver i artikkelsjangeren, skriver du litteraturhenvisninger i parentes i teksten og en litteraturliste/referanser til slutt. (Se artikler i dette nummeret.)
- Redaksjonskomiteen bestemmer layout og står for den endelige utformingen av teksten før den sendes til trykking. Vi tilstreber konsekvens i litteraturhenvisninger og litteraturlister.
- Redaksjonskomiteen tilstreber også å følge gjeldende normer for rettskrivning og tegnsetting i artikler.
- Du må regne med å gjøre noen omarbeidelser i skriveprosessen, og vi forventer ikke at du kommer med et manuskript som du er helt fornøyd med. Det er ofte lettere å gå inn i en omarbeidelsesprosess hvis du ikke anser deg for ferdig med det du har skrevet, før du leverer det til oss.
- Send oss ditt utkast til bidrag i god tid. Dersom du ønsker å få noe inn i vårnummeret, må vi ha bidraget ditt innen 1. januar. For høstnummeret er fristen 1. juni. Vi gir deg skrivestøtte, og dette er en prosess som tar tid.

INNHold

FRA REDAKSJONEN	1
<u>TEORI OG PRAKSIS</u>	
MARIA – OG MONICA – BLIR SEG SELV	4
DANIEL STERNS TEORI I BARNEHAGEN	
MONICA ROGN JACOBSEN	
ANVENDT GESTALTTEORI:	8
UTVIKLING AV KONTAKTKOMPETANSE SOM ET MÅL I ARBEIDET MED DELTAKERE	
TOVE SEMB THUNES	
HAR KONFLUENTPEDAGOGIKK NOE Å BIDRA MED I FORHOLD TIL ORGANISASJONSUTVIKLING?	15
INGER BOCKMANN	
VI GJØR DET SAMMEN – OM FELTTEORI I KLASSEROMMET	23
TORUNN FATLAND	
FIGUR/GRUNN OG DANNELSE AV GESTALTER NOK EN GANG	36
GRO SKOTTUN	
UTTRYKK OG BEVEGELSE – INTERVJU MED RUELLA FRANK	42
GRO SKOTTUN OG ÅSHILD KRÜGER	
<u>ARTIKLER FRA FORSKNING</u>	
ROMMET DER DANSEKUNST OG TERAPI MØTES	48
INGEBJØRG HIPPE	
HVORFOR SKAL JEG GIDDE?	65
Å SLUTTE MED DOP – EN UNDERSØKELSE AV MOTIVASJONER	
Lilith M. van Baalen	
<u>POLER OG PARADOKSER</u>	
TORE OG ETTERKRIGSTIDEN	76
Kjersti Witberg	
GESTALTSAMLING SOM KATALYSATOR	80
ELLEN STEEN HANSEN	

TANTENE	84
HILDE VRANGSAGEN	
STIENE MØTES	89
SYNNØVE JØRSTAD	
<u>LESERNES RESPONS</u>	
NÅR LYSTEN PÅ LIVET FORSVINNER	105
Bodil Holtan	
TANKER OM KONFLUENS I FELTET MED EN KLIENT	110
SVAR FRA HEGE HAUGEN	
<u>BOKANMELDELSE</u>	
<i>DET NUVÆRENDE ØJEBLIK I PSYKOTERAPI OG HVERDAGSLIV</i>	113
AV DANIEL STERN	
OMTALT AV HANNE HEEN	
<u>BIDRAGSYTERE</u>	117
ADRESSER TIL	
<u>NOEN AKTUELLE JOURNALER OG TIDSSKRIFTER</u>	

FRA REDAKSJONEN:

MANGFOLD I KONSERVATIVE RAMMER?

Vi har fått positive tilbakemeldinger om at vi har et seriøst tidsskrift der vi synliggjør praksis og utvikler teori, både innad i miljøet og også utad til andre. Redaksjonskomiteen setter stor pris på disse tilbakemeldingene, siden vår hovedide har vært å satse på fagartikler som er nært knyttet opp til gestaltpraksis. Samtidig har vi helt fra første nummer av ønsket å avspeile mangfoldet i uttrykk ved å åpne opp for ulike sjangre.

I dette nummeret har vi valgt å endre layouten ved å sette inn illustrasjoner. Dette kommer som et resultat av at noen lesere har gitt uttrykk for at tidsskriftet er for konservativt i form og layout, og at de ønsker et lettere tilgjengelig blad. Det kan være krevende å lese side på side med tekster, der det stort sett bare reflekteres over teori. Etter å ha diskutert denne tilbakemeldingen har komiteen valgt å holde fast på at vi innholdsmessig vil ha et fagtidsskrift, men at vi vil tenke aktivt på hvordan uttrykket blir møtt av våre lesere, denne gangen i form av illustrasjoner.

Vekten på mangfold gjenspeiler seg også i bladets inndeling denne gangen, med artikler og innlegg som spenner fra forskningsartikler på den ene siden til poesi på den andre. I en mellomstilling mellom disse to ytterpunktene er Synnøves essay, der hun inviterer leserne med på en temareise om gestalt i lys av litteratur fra renessansen og romantikken.

Vi har hittil vektlagt artikler fra det gestaltterapeutiske fagfeltet. Ett nytt tilskudd er også en artikkel fra praksis i organisasjonsutvikling. Inger viser her hvordan gestalt kan formidles i form av konfluentpedagogisk undervisning.

Det er flere tekster skrevet av studenter ved NGI denne gangen. Vi synes det er svært oppmuntrende å se hvordan studenter bruker gestaltteori og også Sterns utviklingsteorier i sine profesjoner. Et par av studenttekstene er annerledes: De viser hvordan en undervisningssamling i 2. klasse på ulike måter setter i gang prosesser hos de to deltakerne.

Typisk denne gangen er at leserne selv har tatt initiativ til å skrive. Noen i form av egne artikler, andre som tilbakemelding på tidligere tekster. Med spalten "Lesernes respons" ønsker vi å oppmuntre alle til å delta med sine innlegg, både når det gjelder faglig diskusjon generelt og til redaksjonen spesielt.

Gro Skottun, Synnøve Jørstad og Åshild Krüger

TEORI OG PRAKSIS

MARIA – OG MONICA – BLIR SEG SELV

Daniel Sterns teori i barnehagen

Av Monica Rogn Jacobsen

Denne artikkelen er et glimt inn i hverdagen i en barnehage. Du vil få vite litt om hva jeg gjør og noe om hva jeg tenker, når jeg er sammen med et barn som trenger ekstra hjelp i hverdagen. Jeg henviser til Daniel Sterns teorier om utviklingen av selvet i forbindelse med det vi to gjør sammen.

Barnehagedagen er hektisk og krever oss, det vet alle som jobber med de yngste. For tiden arbeider jeg som støttepedagog i ulike barnehager. Jeg vil dele hvordan jeg er sammen med et barn i en av barnehagene. Jeg er opptatt av raushet, behov og oppmerksomhet, både i forhold til barnet og også i forhold til meg selv i møte med barnet. Jeg deler mer av det som skjer med meg i møte med store og små, er oftere oppmerksom på hvilke impulser jeg følger, og hvilke jeg stopper. Dette gir meg mulighet til å velge det som passer best: jeg blir sjeldnere sliten av jobben og får krefter til det jeg skal.

Sammen med fosterforeldrene har jeg og barnehagen jobbet for å gi Maria det best mulige utgangspunktet for overgangen til skolen. Maria er seks år og har utsatt skolestart. Hun har hatt en vanskelig barndom med mishandling, omsorgsvikt og mye atskillelse. Jeg møtte for et år siden ei jente som slo og dyttet andre, brølte, ikke våget å gå tur i skogen, ikke kunne være alene i et rom, slukte maten, lo når hun slo seg, var svært skvetten, begynte på noe nytt før hun avsluttet det hun drev med, fulgte få regler og uttrykte seg usammenhengende.

Vi var sammen i går og hadde vår faste lille lekestund. Jeg har tilgang til et rom i barnehagen hvor vi har et utvalg av leker for barn i alle aldre. Jeg vil forsøke å skrive ned hva som skjer, og i tillegg skrive hva jeg tenker om det som skjer. Jeg har Daniel Sterns teori om utvikling av selvet som en teoretisk referanse når vi er sammen.

Stern beskriver fem ulike typer opplevelser av selvet: Det begynnende selvet, kjerneselvet, det subjektive selvet, det verbale selvet og det fortellende selvet. I boka *Å bli seg selv* kaller Brodin og Hylander det begynnende selvets relasjonsområde for **samvær**, kjerneselvets relasjonsområde for **samspill**, det subjektive selvets område for **gjensidig forståelse**, det verbale selvets område for **samtale** og det fortellende selvets område for **sammenheng** (Brodin & Hylander 1999).

14.00

Vi går inn i rommet. Maria går først. Hun finner to babyleker med lyder på. Lekene blir klar figur for oss. En spilledåse og en leke med dyrellyder og små "nattasanger". Hun gir meg spilledåsen og begynner å trykke på sin leke. Jeg setter meg ved siden av

henne på gulvet. Hun legger seg ned og ligger inntil beinet mitt med sin rygg. Jeg kjenner kroppen hennes blir tung. Hun holder leken inntil øret sitt. Jeg hører på min spilledåse.

Vi ser på hverandre, og hun legger seg på ryggen med føttene opp i luften. Jeg gjør det samme. Spilledåsen holder hun med begge hendene over seg, jeg kopierer henne. Etter 11 minutter legger hun leken fra seg.

Her tenker jeg at Maria og jeg først er sammen i det Stern kaller samværsområdet. Vår figur er disse lekene, lyd og leie - området for samvær uten ord, med kropp. Dette er i følge Stern området for opplevelse av et begynnende selv (Brodin og Hylander 1999). Vi endrer leie, vi varierer mellom hvile og bevegelse, og vi lytter. Jeg som voksen kan gjennom å være sammen med henne uten ord støtte henne i at det er greit slik hun er. På den måten kan jeg hjelpe barnet til å hele sår. Så legger jeg meg slik hun ligger, og jeg tenker vi nå også begynner å inkludere noe av området for samspill. Jeg hermer etter hennes bevegelser slik hun ligger, og slik hun trykker på knappene på leken sin.

Det er godt for meg å være sammen med Maria på denne måten. Jeg tenker at jeg gjennom å være i disse relasjonsområdene har mulighet til å utvikle økt samhörighet og selvstendighet. Både hos barnet jeg er sammen med, og hos meg selv.

Maria legger lekene tilbake i hylla. Hun finner to duplobiler, den ene gir hun til meg. Hun sier "hopp" og begynner å bygge et hopp av klosser og en duploplate. Hun nynner på de sangene vi nettopp har hørt. Jeg smiler og kjenner jeg er glad, og jeg vil gjerne bygge sammen med henne. Vi bygger sammen uten å prate.

Jeg opplever nå et samspill mellom oss. Vi kopierer hverandres bevegelser og ler sammen. Jeg tenker også vi har en gjensidig forståelse av at vi vil lage noe sammen. Vi setter på annenhver kloss, tar tur og samarbeider om å bygge et hopp. Jeg tenker at jeg gjennom smil bekrefter en følelse av glede over å bygge noe og gjøre det sammen med henne. Hun bekrefter også meg, forresten, med blick jeg aldri kan glemme.

Vi hopper og hopper med bilene. Vi bygger nå et tårn. Dette uttrykker Maria med ord. "Sånn, nå skal det bli høyt tårn! Høyt tårn!!" Hun vil at bilene skal kræsje med tårnet. Jeg kjenner jeg blir litt urolig, og jeg kjenner at jeg vil følge henne denne gangen. Vi kjører bilene på tårnet, og det raser sammen. Hun utbryter "Åh, nå blir jeg lei meg." Jeg gjentar "du blir lei deg," og stryker henne på kinnet. Hun smiler og roper: "Jeg har en ide! Se denna!!" Og begynner å synge – Det bor en baker i Østre Aker. Hun vil bygge nytt hopp, vi bygger fortsatt sammen.

Her bekrefter jeg Marias følelser, i området for gjensidig forståelse. Jeg tenker vi også fortsatt er mye i området for samspill. Det oppstår dessuten en liten samtale. Jeg blir veldig glad da Maria med ord uttrykker at hun blir lei seg, det har hun gjort få ganger hittil. Jeg tenker også hun trenger bekræftelse på at det er greit å være sammen uten

ord, bare med kropp og følelser. I livet ellers forventes det mye i forhold til å følge regler og forstå sammenhenger.

Vi er ferdige med å hoppe. Vi rydder sammen. Hun sier: "Du får ikke tak i meg!!" Hun ser på meg, og jeg tenker at hun vil bli "fanget". Hun "gjemmer" seg i et hjørne av rommet, og jeg holder meg innenfor bilteppet. Utenfor teppet er det "fritt". Maria løper att og fram. Innimellom klarer jeg å få tak i henne, jeg holder henne, og vi ler. Etter en stund med denne leken begynner hun å klatre på meg. Vi tumler rundt hverandre. Hun ber meg kile henne, jeg gjør det. Hun ler og sier hun vil kile meg. Hun kiler, og jeg ler en god latter!

Hun finner seg en duplodokke. Jeg finner meg også en. Hun kryper sakte bort til meg og tar dokka fra meg. Hun smiler og "gjemmer" dokka bak en kasse. Hvor kan det ha blitt av den dokka? Jeg "leter" og finner den. Hun tar dokka igjen og "gjemmer" den på samme sted. Jeg "leter" igjen og finner endelig dokka. Vi leker dette om og om igjen.

Jeg tenker Maria igjen er sammen med meg i området for samspill. Jeg viser til Sterns teori om utviklingen av kjerneselvet. Brodin og Hylander (1999) skriver at man tidligere har tenkt at evnen til å fremkalle en person som ikke oppholder seg i rommet i hukommelsen, først oppnåes etter ni måneder. Stern mener at det skjer allerede når barnet er tre måneder gammelt (s. 54-55). Marias første levetid var preget av uforutsigbarhet.

Brodin og Hylander (1999) skriver videre om samspillområdet:

Noen barn er vanskelig å få kontakt med. De sender ikke så gjerne på samspillskanalen. Hva gjør man da? Man kan jo ikke begynne å kile en femåring på magen og si: "Så søt du er!" Det finnes andre samspillsleker som passer for førskolebarn. Gjemsel kan bli en tittitlek [...] Jage-leker er et alternativ til stallebordets "kile-på-magenleker". "NÅ KOMMER JEG OG TAR DEG!" (s.57).

Det er særlig gjemsel Maria og jeg leker, igjen og igjen. Borte-titt-tei, er du fortsatt der om jeg lukker øynene et øyeblikk? Hun har en historie med atskillelse, og hun vil nettopp at vi skal leke borte-titt-tei og gjemsel sammen. Dette er også en tilbakevendende lek hjemme hos fosterfamilien og når fostermor kommer for å hente Maria ved barnehagedagens slutt.

Lekestunden vår denne gangen inneholdt alvor og latter og endte med en befriende og morsom kontakt. Jeg er glad for det vi har opplevd sammen, og jeg har lyst til å leke mer!

15.00

Fire andre barn kommer inn til oss. Sandra, fem år, går bort til meg og vil fortelle en vits. Hun forteller om dansken, svensken og nordmannen. Vi ler. Maria vil også fortelle. Hun forteller en historie om en mamma og en babyfisk.

Her tenker jeg Maria og jeg er i Sterns relasjonsområde for sammenheng. Brodin og Hylander skriver om å skape mening, at å fortelle handler om å velge ut, sortere, ordne og sette sammen et antall erfaringer i et tidsforløp, slik at det dannes en meningsfull sammenheng. Maria forteller en historie med en begynnelse og en slutt. Selve historien dikter hun selv, og jeg tenker det forutsetter kunnskaper om og erfaringer med årsakssammenhenger. Det er første gangen jeg hører Maria fortelle på denne måten. Det er fint for Maria å mestre nettopp dette i forbindelse med skolestart.

Et alternativ til å øve og repetere regler sammen med barn kan være å møte barnet der det er, og ha tillit til at det på den måten sammen med meg og andre vil kunne utvikle sin kompetanse fullt ut. Det gjør meg veldig glad når Maria spontant kommer med denne selvdiktede, sammenhengende historien. Jeg tenker jeg iblant klarer å møte henne der hun er, og hun finner sin lyst til å utforske og forstå.

I følge Daniel Stern er ikke utvikling knyttet til visse perioder i livet vårt, og de ulike relasjonsområdene kan derfor utvikles hele livet (Brodin & Hylander 1999). Jeg tenker at Maria og jeg sammen trener på å ta igjen noe av det forsømte.

LITTERATUR

Brodin, M. og Hylander, I. (1999) *Å bli seg selv: Daniel Sterns teori i barnehagens hverdag*. Oslo: Pedagogisk Forum

ANVENDT GESTALTTEORI

Utvikling av kontaktkompetanse som et mål i arbeidet med deltakere

Av Tove Semb Thunes

I denne artikkelen gir jeg først en kort presentasjon av mitt arbeidssted, Mølla Kompetansesenter. Deretter diskuterer jeg et case for å vise hvordan jeg bruker gestaltteori i mitt arbeid med en av deltakerne der.

Hvorfor denne artikkelen? Mitt arbeidssted Mølla Kompetansesenter er en døråpner for personer som ønsker en ny start og trenger støtte på veien mot arbeid. Vi tilbyr oppfølging og veiledning overfor arbeidssøkere og arbeidsgivere. I mitt arbeid som tilrettelegger i tiltaket "Arbeid med Bistand" kan jeg følge opp hver enkelt deltaker i inntil tre år. Jeg arbeider med mennesker med psykiske lidelser, rusproblematikk og innvandrerbakgrunn. Noen av deltakerne er unge mennesker uten tidligere arbeidserfaring, mens andre har lang "fartstid" i arbeidslivet. På Mølla er vi en tverrfaglig sammensatt personalgruppe med lærere, helse- og sosialfaglig utdannede personer, økonomer, markedsførere, gestaltterapeuter, akademikere og faglærte. I 2004 ble det besluttet å starte en skrivegruppe for å dokumentere det arbeidet vi gjør. Denne artikkelen er mitt første bidrag i denne sammenhengen. I sin opprinnelige form inneholder den en innledning som kort skisserer grunnleggende teoretiske prinsipper innenfor gestaltteori som er relevante for artikkelen. Denne delen er utelatt i Norsk Gestalttidsskrift. Jeg går nå 3. året i det 4-årige studiet for å bli gestaltterapeut. I denne artikkelen vil jeg beskrive hvordan gestaltteori og metode kan anvendes i mitt arbeid med deltakere ved Mølla Kompetansesenter.

Jeg tenker at det er komplisert å samarbeide. Relasjonene på en arbeidsplass oppover, nedover og til siden krever mye av oss. Innimellom kommer vi opp i situasjoner eller konflikter som krever en god porsjon "kontaktkompetanse" hvis vi skal løse dem. Jeg tenker at mange av de deltakerne jeg jobber med, trenger å øke sin kontaktkompetanse. Det vil si å *oppøve evnen til å se hva som skjer rundt meg her og nå, og hva som skjer med meg selv*, samt trening i å bruke disse opplysningene på en måte som gjør at min kontakt med omverdenen blir mer fruktbar og konstruktiv.

Mitt fokus i arbeidet med deltakerne som tilrettelegger er å hjelpe dem til å få og beholde et arbeid i det ordinære arbeidsliv. Jeg vet at deltakerne som kommer til Mølla, har behov for utvikling for å kunne fungere tilfredsstillende i et lønnet arbeid over tid.

Min jobb innebærer blant annet å finne ut hva som er "hinder for arbeid" hos den enkelte. Noen av de vi jobber med, vet utmerket godt selv hvor skoen trykker og bringer disse opplysningene med seg til første møte med tilrettelegger. Min erfaring er at disse tilhører mindretallet. Det jeg ofte opplever i det første møtet med en ny

deltaker, er at jeg får opplysninger, historier, meninger og ønsker overlevert på en måte som for meg kan virke forvirrende og motsetningsfylte.

Teori i praksis - samarbeidet med "Mari" (22 år)

Mitt første møte med Mari

Mari er en utadvendt, livlig jente, som kommer til Mølla for å få hjelp til å finne arbeid. Hun er pratsom og flink til å uttrykke seg verbalt. Tross sin unge alder har hun en rekke avbrutte prosjekter bak seg, både i forhold til skolegang og arbeidsliv. I de første samtalene med meg som tilrettelegger opplever jeg at hun signaliserer en større intimitet enn situasjonen tilsier (for meg). Da vi går ut for å ta en røyk sammen, står hun uvanlig tett inntil meg og nærmest insisterer på direkte blikkontakt. Hun hopper elegant over snakk om vær og vind og erfaringskurvens innledende faser (Zinker 1978) og nærmest insisterer på å fortelle om seg og sitt, sine problemer, morens problemer, bestemorens problemer osv. På sitt vis virker hun reflektert og klar over sine egne problemer, og jeg kjenner en gryende undring over at en så tilsynelatende ressurssterk jente sliter så mye med å fungere på skole og i jobb. Samtidig merker jeg min egen trang til å øke avstanden mellom oss.

Jeg føler meg nærmest "spist opp" og dratt inn i en tetthet med Mari som jeg stritter imot. Jeg tar et skritt bakover. Mari følger etter. Jeg kjenner meg invadert, men føler også at det kan være behagelig å være så tett på Mari. For Mari er velvillig og nærmest beundrende, hun gir meg komplimenter for klær og utseende og gir inntrykk av at hun gjerne vil være "på lag med meg". "Vi som er såpass høye..." sier hun mens vi prater om klær. "Vi som røyker..."

Jeg velger å avslutte røykepausen før Mari og kjenner lettelse når jeg fjerner meg. Mitt behov der og da er å opprettholde avstand mellom oss.

Dette første møtet med Mari har gitt meg noen opplysninger jeg kan bruke videre. Jeg ser at hun helt klart er en jente med mange ressurser. Jeg ser også at selv om hun er sympatisk, appellerende og tilsynelatende kontaktsøkende, så får jeg i felt med Mari (van Baalen 2002) behov for å fjerne meg og holde avstand. Jeg kjenner en slags uro når hun hele tiden vil ha meg "på lag" og tar meg til inntekt for utsagn og meninger og sier "vi". Jeg tenker at vi blir konfluente (Perls 1973; Wheeler 1991) sammen, og at dette er en kontaktform (Hostrup 1999) som Mari bruker også i andre felt. Fristelsen til å si til Mari "Snakk for deg selv" er stor, men jeg kjenner henne ikke godt nok ennå. Mari virker sårbar tross sin robuste fremtoning, og jeg vil ikke spenne ben under samarbeidet før det har begynt.

Mari deltar på Møllas inntakskurs

Mari går på inntakskurs på Mølla, og jeg er med som kursleder. Hun markerer seg som en aktiv gruppedeltaker og bidrar i stor grad til gruppeprosessen. Siden hun

forteller åpent om seg selv, tør også de andre i gruppen å åpne opp. Hun stiller dessuten ofte spørsmål til kurslederne, og det slår meg at hun også spør når hun egentlig har svarene selv.

Det å stille spørsmål overlater alltid ansvaret for det som sies, til den andre, og på den måten blir det ikke oppdaget at man har en selvstendig eller avvikende mening. Jeg spør meg selv om dette er en av Maris måter å opprettholde konfluens på.

En episode fra kurset står klart for meg. Jeg hadde delt gruppen, og fire og fire jobbet sammen. Utfordringen de fikk, var å lage et mosaikkbilde av en fugl, uten å snakke sammen i prosessen. Mari er stolt da hun presenterer sin gruppes "produkt". Hun sier blant annet: "Dette var så moro; det gikk så greit, og vi følte oss som en enhet med åtte hender!" "Det er jeg helt uenig i," sier Arild fra samme gruppe. "Jeg synes ikke jeg har tilført den fuglen noe som er etter min smak. Det var Mari og Ole som gjorde nesten alt." Jeg registrerer at Mari blir blekere, og blikket flakker litt. Hun slikker seg på leppene. Så rødmer hun litt og fester blikket på Arild: "Vi brukte jo mesteparten av de fargede papirbitene du hadde klippet, og sånn sett er fuglen også din! Ikke sant, Ole?" Ole ser ut som om han er litt brydd, men nikker svakt. Arild trekker på skuldrene, og Mari fortsetter med sin presentasjon av "Vår fugl".

Da vi som kursledere litt senere lar hver enkelt få komme til orde med sin opplevelse i denne gruppeprosessen, noterer jeg meg at Mari blir fjern i blikket (defleksjon, Hostrup 1999) når noen gir uttrykk for opplevelser som ikke stemmer (differensiering, Hostrup 1999) med hennes "enhet med åtte hender".

Når Mari forteller sine historier til gruppen eller enkeltpersoner, er hun dyktig til å fremkalle støttende reaksjoner hos enkeltindivider eller gruppen. Hun opprettholder blikkontakt og kan si "Det kan du vel forstå?" og lignende oppfordringer til tilhøreren. Det er lett og fristende å bekrefte Mari og nikke og støtte, og selv opplever jeg at det å uttrykke uenighet eller stille spørsmål ved det Mari sier, sitter langt inne, og jeg kjenner at jeg blir redd for å såre henne.

"Det er mulig jeg må være borte fra kurset en dag denne uken, på grunn av noe i familien min," sier Mari til meg i en pause. "Jeg kan ringe deg i kveld for å si om det blir slik, jeg har jo mobilnummeret ditt..." "Det er fint at du sier fra på forhånd, Mari," sier jeg "men det er tidsnok at jeg får den beskjeden i morgen på kurset." Mari sier ikke mer, og jeg synes å registrere skuffelse og tilbaketrekning. Hun snur seg litt vekk og samler sammen papirene sine fra bordet. Denne grensesettingen i forhold til vår relasjon opplever jeg som god for meg og som en begynnelse på arbeidet med å bevisstgjøre Mari i forhold til å differensiere.

Overgangen fra å være en aktiv og engasjert gruppedeltaker blir brå når Mari uteblir fra kurset i to dager uten å gi beskjed. Da hun igjen dukker opp, sier jeg til henne: "Vi har savnet deg i gruppen, Mari, og jeg ble bekymret da du ikke ga beskjed, og vi ikke fikk tak i deg på telefon." Mari møter ikke blikket mitt direkte, hun vrir litt på seg og

ser litt forbi meg. "Jeg orket bare ikke..." svarer hun, og jeg opplever henne som unnvikende og vag. Da sier jeg: "Hvis du må utebli fra kurset igjen av en eller annen grunn, så vil jeg at du tar kontakt med oss på telefon for å gi beskjed." Hun hører på meg, men jeg får en sterk følelse av at dette ikke kommer til å etterleves. Jeg får rett i det!

Videre samarbeid med Mari

Inntaksfasen (kurset) ga meg mye informasjon om Mari. Måten hennes å forholde seg til meg på og også til kursgruppen gjør at jeg tenker at hun fortrinnsvis benytter seg av konfluens i sin omgang med omverden. Dette innebærer at Mari har vanskelig for å skille mellom seg selv og omverdenen, og at kontakten med henne blir preget av det. Atskilthet oppleves som truende, og prisen Mari betaler, er at det blir vanskelig å bli klar over hva hun selv vil, tenker og føler. I tillegg ser hun ikke oss andre som atskilte individer fra henne selv, og hun går derfor glipp av verdifull informasjon som kan gjøre det mulig for henne å reagere på måter som vil være mer hensiktsmessige.

Det er blitt tydelig for meg at jeg i feltet med Mari har lett for å holde tilbake når jeg er uenig med henne, og at "sårbarhet" er noe som kommer opp for meg sammen med henne. Det letteste og (på kort sikt) mest behagelige for meg i møte med Mari er å opprettholde konfluensen mellom oss, fordi "sårbarheten" i feltet gjør det tungt for meg å opprettholde egne meninger. Og jeg kjenner trangten til å trekke meg vekk fra Mari, fordi jeg ikke finner meg vel til rette i konfluensen og får en opplevelse av å miste både meg selv og henne. Når jeg trekker meg vekk, *differensierer* jeg, og differensiering blir motpolen til konfluens, slik Wheeler beskriver det (1991).

I mitt første møte med Mari kjente jeg meg invadert, og jeg lager meg en hypotese om at jeg ikke er den eneste som føler det i møte med henne, at det dreier seg om en uferdig gestalt (Perls 2003). Hennes uteblivelse fra kurset uten å gi beskjed skaper også frustrasjon for de andre i gruppen og oss som holder kurset. Det er ikke vanskelig å se at Maris atferd vil skape problemer i en arbeidssituasjon, og jeg tenker at i arbeidet med Mari fremover blir min målsetting å hjelpe henne til å bli mer oppmerksom både på egen og andres atferd, og å tåle sin egen atskilthet. Forhåpentligvis vil en slik økt bevissthet om seg selv og andre også medføre at hun ser forbindelser mellom egen atferd og de konsekvensene den medfører, slik at hun i større grad tar ansvar for sin egen rolle.

Muligheten for å konfrontere Mari lot ikke vente på seg. En ukes tid etter at inntakskurset var avsluttet, var Mari invitert av Mølla til et foredrag der den brannskadde eks-brannmannen Lasse Gustavson fra Sverige fortalte om sitt liv. Idet jeg ankom hotellet der foredraget skulle holdes, møtte jeg Mari i resepsjonen. Der så jeg flere av mine andre deltakere, kolleger og kjente. Jeg stoppet opp for å veksle noen ord med Mari, samtidig som jeg lot blikket vandre og nikket og hilste på andre kjente som var i nærheten. Jeg husker jeg opplevde det som om Mari var en mur mellom meg og de andre. Etersom blikket mitt flyttet seg rundt, beveget hun seg etter og

nærmest insisterte på oppmerksomhet og full blikkontakt. Etter et par minutter i denne "dansen" kjente jeg irritasjon og utålmodighet. (Følte Mari på dette også?) Jeg sa: "Så hyggelig at du kunne komme, Mari. Jeg håper du får glede av foredraget. Nå må jeg gå og hilse på noen av de andre." Mari ble stille og litt blekere, og jeg tenker at hun ble såret og følte seg avvist.

Mari ga imidlertid ikke opp. I pausene var hun der ved siden av meg, og flere ganger i løpet av denne ettermiddagen differensierte jeg ved å gå videre etter å ha gitt henne min fulle oppmerksomhet i noen minutter. Etter foredraget, da jeg var på vei til bilen min, kom hun løpende etter meg. "Kan jeg sitte på til Asker? Jeg vet jo at du bor der, for det sa du da vi var på kurs!" Jeg kjente igjen følelsen av å bli invadert (det å kjøre bil er omtrent den eneste tiden på døgnet jeg er helt alene!), men av høflighet og manglende lyst eller evne til å differensiere, sa jeg "Ja, selvfølgelig. Bare sett deg inn..."

Da vi kom til Asker sentrum, stoppet jeg bilen for å slippe av Mari. "Jeg kan godt bli med litt lenger, for jeg vet du skal utover Røykenveien. Jeg så adressen din i katalogen den gangen jeg tenkte å ringe hjem til deg..." Dette var helt korrekt, men jeg kjente at det var på tide å differensiere! "Du må nok gå av her," sa jeg. "Jeg har en avtale med en venninne (hvit løgn) og skal kjøre rett dit nå." Igjen satt jeg med en opplevelse av at Mari ble såret og følte seg ekskludert. Hun gikk ut av bilen med et knapt "Ha det."

I feltet mellom Mari og meg som tilrettelegger var det mange slike episoder. Jeg opplevde det som tungt å differensiere, for det var som oftest mer behagelig å være konfluent med henne. Det ble imidlertid mer og mer tydelig for meg at dette var en viktig oppgave for meg som tilrettelegger. Når Mari for eksempel kom en halv time for sent til vår avtale, var det faktisk bare 30 minutter igjen av vår tid. Jeg avsluttet da avtalen etter 30 minutter selv om jeg kunne hatt mulighet til å utvide den, og Mari ga uttrykk for at hun ønsket mer tid sammen med meg.

Etter hvert som vi ble bedre kjent, og jeg tenkte at Mari kunne tåle det, sa jeg: "Mari, det irriterer meg at du alltid kommer for sent til avtalene våre. Jeg blir sittende og vente på deg, og mister verdifull tid når jeg har det travelt. Hvordan kan vi få til et samarbeid uten at denne forsentkommingen din ødelegger for oss?"

Litt senere i kartleggingsperioden (før Mari begynte i arbeidstrening) kom hun fremdeles ofte for sent. Jeg sa: "Mari, det verste en arbeidsgiver vet, er å ikke vite hvor en ansatt er. Hvis du av en eller annen grunn kommer for sent på jobb, så bruk mobiltelefonen din og ring og si fra. Det samme gjelder for avtalene dine med meg. Denne perioden er en forberedelse til å gå ut i jobb, og jeg kan ikke innhente en hospiteringsplass for deg så lenge jeg ser at du ikke får til det å møte opp til rett tid..." Som tilrettelegger fikk jeg en opplevelse av å være streng og lite hyggelig. Differensiering er i min erfaring ofte slitsomt, og jeg graderte (Zinker 1978) det ved å

alternere med å være konfluent med Mari. Dette opplevde jeg som nødvendig for ikke å skremme henne vekk.

Mari startet i en hospitering som resepsjonsmedarbeider i et treningssenter. Før vi kom så langt, hadde vi brukt tid på jobbinnhenting. Jeg opplevde at Mari pendlet mellom to poler: "Jeg kan jobbe med hva som helst, jeg" og tilsynelatende stor samarbeidsvilje. Dette viste seg så lenge vi ikke hadde konkrete planer for hospitering, men så snart planer ble konkrete og en spesiell hospitering/jobb kom i fokus, viste "den forbudte selvstendighetstrangen" seg på den måten at hun ga uttrykk for at denne jobben ikke var riktig for henne.

Dette endte med at jeg ga Mari tilbud om en hospiteringsplass og formidlet til henne at dette var det tilbudet jeg kunne gi henne nå. Alternativet var å skrive henne ut fra Mølla. Jeg var svært spent på Maris reaksjon: Jeg håpet hun ville velge hospiteringen, men jeg var også forberedt på at konsekvensen av det å legge press på henne, ville være at hun trakk seg. Mari valgte hospiteringen, men jeg syntes nok å merke at hun var opprørt over at jeg "presset" henne, selv om dette ikke ble uttrykt direkte i ord.

Maris arbeidsgiver kjente jeg fra før. Han er en mann som har mye humor, er lett å like, og som er veldig direkte i sine tilbakemeldinger. Jeg hadde et håp om at hans vesen og væremåte kunne bidra positivt til Maris prosess.

I begynnelsen av hospiteringen kom Mari mye for sent på jobb. Dette ga seg blant annet utslag i at hun gikk på feil trikk og endte opp i byen i stedet for i Sandvika! Arbeidsgiver likte Mari godt og ga henne mye positiv "feedback" på det hun gjorde bra (bl.a. kundebehandling), men var også tydelig i sine krav til at hun skulle komme på jobb til avtalt tid.

Slik jeg ser det, var Maris forsentkomming nok et uttrykk for hennes "forbudte selvstendighetstrang" og en reaksjon på det presset hun nok hadde følt i forhold til å begynne på jobben. Hun likte sjefen sin og sa en gang til meg: "Jeg trives i jobben mot min vilje!!" Dette ble sagt med humor og mye glimt i øyet, og jeg ble veldig glad da hun sa det.

Maris selvstendighetstrang fikk etter hvert nytt uttrykk, og hun begynte å ta opp ting som hun reagerte på eller var uenig i på arbeidsplassen. Dette snakket hun med meg om på forhånd, og jeg oppmuntret henne til å våge å ta dette opp med arbeidsgiver. I "feltet" med arbeidsgiver torde Mari etter hvert å diskutere (hun brukte ordet "krangle"), og det virket som om hun taklet det bra, både når hun fikk medhold i sine synspunkter, og når hun ikke fikk det.

Mari hospiterer fremdeles i samme jobb. Hun har fått en ny sjef, og det har bydd på utfordringer for henne. Hun savner sin tidligere sjef, men mitt inntrykk er at samarbeidet med ham likevel har gitt henne en erfaring som gjør henne bedre utrustet til å opprettholde egne grenser og tåle andres uten å ty til uhensiktsmessig flukt fra

situasjonen. Dette vil igjen øke Maris muligheter til å kunne fungere tilfredsstillende i arbeidslivet.

En oppsummering

I dette caset har jeg lagt stor vekt på kontaktformen *konfluens* i jobbingen med Mari. Mari bruker alle kontaktformene, og har (som de fleste av oss!) også andre "strategier" som hun bruker på en lite fleksible måte i sitt møte med verden. Imidlertid har jeg i historien om Mari valgt å begrense meg til å beskrive mitt arbeid med henne i forhold til kontaktformen *konfluens*.

Slik jeg ser det, er anvendt gestaltteori et nyttig redskap i mitt arbeid. Ved å bruke min "awareness" (Stevens 1971) i felt med en deltaker kan jeg få opplysninger som jeg kan bruke for å hjelpe for eksempel Mari i den prosessen det er å se seg selv og andre, slik at hun kan bli mer fleksibel i sitt møte med verden. Ikke ved å fortelle eller forelese om hva jeg ser og presentere ferdige løsninger, men ved å prøve å være en katalysator for Maris egen oppdagelsesferd i seg selv i samspill med andre - blant annet med meg.

LITTERATUR

- Austheim, K. Feltteorien. NGI-kompendium for studenter, 1. klasse
van Baalen, D. (2002) Gestaltdiagnoser. I: Jørstad, S. og Krüger, Å. (red.) *Den flyvende hollender: Festskrift*, s.14-41. Oslo: Norsk Gestaltinstitutt
- Hostrup, H. (1999) *Gestaltterapi: Indføring i gestaltterapiens grunnbegreber*. København: Hans Reitzels Forlag
- Perls, F. (1973) *The Gestalt Approach & Eye Witness to Therapy*. Palo Alto: Science & Behavior Books
- Perls, F., Hefferline, R. & Goodman, P. (1951/2003) *Gestalt Therapy: Excitement and Growth in the Human Personality*. Great Britain: Souvenir Press
- Stevens, J. O. (1988) *Awareness*. London: Eden Grove Editions
- Wheeler, G. (1991) *Gestalt Reconsidered: A New Approach to Contact and Resistance*. New York: Gardner
- Zinker, J. (1978) *Creative Process in Gestalt Therapy*. New York: Vintage Books

HAR KONFLUENTPEDAGOGIKK NOE Å BIDRA MED I FORHOLD TIL ORGANISASJONSUTVIKLING?

Av Inger Bockmann

Artikkelen beskriver hvordan konfluentpedagogisk undervisning kan brukes i organisasjonsutvikling. Med utgangspunkt i et eksempel fra undervisning i personalledelse reflekterer forfatteren over konfluentpedagogikk i praksis. I tillegg gir hun en kort innføring i teoriens historiske bakgrunn og betydningen av dens verdigrunnlag.

Har du sagt A
har du sagt A
Jan Erik Vold

Innledning

Jeg skal undervise 25 medlemmer i Finansforbundet i studiet ”Personalledelse”. Studiet består av to samlinger, hver med en ukes varighet. Læringen er knyttet til den virkeligheten som studentene skal kvalifisere seg for. De skal beskrive et endringsområde på eget arbeidssted, lese litteratur og iverksette tiltak for påvirkning og endring. Min utfordring er: Går det an å kombinere personlig, mellommenneskelig og samfunnsmessig utvikling parallelt?

Første studiesamling

Jeg slapper av i skuldrene når jeg starter undervisningen, pusten går jevnt og rolig. Stemmen min er i vanlig toneleie. Jeg liker meg i undervisningsrommet.

Mens deltakerne arbeider med å beskrive sine forventninger, får jeg anledning til å observere kroppsspråket og ser hvem som henvender seg til hvem i gruppen. Jeg kjenner at hjertet banker rolig når jeg ser deltakerne arbeider aktivt. Jeg er opptatt av hvordan jeg kan skape trygt og åpent læringsmiljø videre i studiet.

Jeg inviterer til fantasireise med musikk. De lukker øynene. Jeg snakker til meg selv underveis, om at jeg må gi dem tid til å tenke. Av og til banker hjertet litt mer enn vanlig, og jeg lurar på hvordan deltakerne tar imot instruksjonen. Jeg vil så gjerne vise at jeg duger.

Musikk av Bach smyger seg gjennom rommet. Deltakerne senker skuldrene. Jeg starter med å fortelle litt om hva en fantasireise er, da det er mange som ikke har vært med på det tidligere. Jeg fortsetter: ”Om du føler deg komfortabel med det, lukker du

øynene... Hvis ikke, lar du øynene konsentrere seg om et punkt i rommet hvor du kan finne hvile... Legg merke til pusten din... Tell en på innpust – og to på utpust... Kjenn om du kan finne hvile i pusten... Kjenn at du slapper av i ansiktet, skuldrene, armene, maven og i bena... Tenk deg at du står utenfor arbeidsstedet ditt... Du venter litt før du går inn døren... Hvordan er det å være deg før du går inn på arbeidsstedet ditt?... Kjenner du noen reaksjoner i kroppen?... Tenk deg at du åpner døren og går inn... Hvordan ser det ut inne på jobben din?... Hvilke farger er det?... Er det noe på veggene?... Kan du se for deg kollegene og lederne dine?... Se for deg kollegene dine en gang til, og se om det er noen som enda ikke har fått oppmerksomhet.... Er det noe du på jobben din du kunne tenke deg annerledes?... Er det sider hos deg selv du kunne tenke deg å videreutvikle?... (pause) Om en liten stund ber jeg deg vende oppmerksomheten tilbake til dette rommet, og teller ned fra fem til en: *fem... fire... tre... to ... en...* Strekk deg litt, og trekk pusten dypt et par ganger, og lukk opp øynene dersom du har hatt dem lukket... Noter ned noen av de tankene du har gjort deg... (pause). Etter noen minutter kan du snu deg mot naboen din og fortelle hva du har notert ned... Du behøver ikke fortelle mer enn du har lyst til... Om det er noe du ikke vil fortelle, sier du: Nå kommer jeg til noe jeg ikke har lyst til å fortelle.”

Tar vi oss tid til å ta ett skritt til siden for å kjenne etter hva som gir livet mening?

Studentene arbeider i bank, forsikring og IT-næringen, bransjer med mange omstillinger og utfordringer. Spørsmål de ofte stiller seg, er: Hvordan ser arbeidsplassen min ut om ti år? Den første nettbanken åpnet omtrent midt på 1990-tallet, og hvem skulle tro at den i løpet av disse årene skulle forandre bankvanene til de aller fleste av oss? Hva slags bedrifter vil lykkes om ti år? Hva vil arbeidsplassene kreve av oss? Hvilke endringer kommer til å skje i våre verdivalg, våre ønsker og forventninger til fritid og arbeid?

Kort om bakgrunnen for konfluentpedagogikk og gestaltveiledning

Jeg spør studentene: ”Hva er det som gjør at du går på jobben hver dag?... Hva får du som belønning?... Hva er det som gir livet ditt mening?... Hvordan lever du livet ditt? ...”

Hensikten med fantasireisene er å gi deltakerne tid til å reflektere over hva de ønsker, hva de gjør, og hvordan de kan bidra til å ta fatt i utfordringer på jobben; rutiner som kan endres, motivasjonstiltak eller andre områder de brenner for å gjøre noe med. Når jeg planlegger undervisningen, tenker jeg mye på hvordan jeg kan legge til rette for verdiskapning med økte kunnskaper og økt klokskap hos deltakerne.

Min rolle er å være lærer og veileder i en ikke-terapeutisk rolle. Som fundament ligger erfaringssirkelen, med evnen til å bli oppmerksom på ulikevekt, og hvordan det skaper

energi for endring. Hvordan tilstanden endres gjennom fasene varhet (awareness), mobilisering av energi, handling, kontakt, avslutning og tilbaketrekning av oppmerksomhet, og tilbake til evnen til oppmerksomhet på egne behov. Ved å gå gjennom disse fasene får de et redskap til å tolke egne reaksjoner (Nevis1998).

Da jeg begynte som lærer, tenkte jeg særlig over tre spørsmål:

1. Det som det egentlig dreier seg om i min oppgave som lærer/veileder, er...
2. Det jeg synes er aller viktigst for meg å formidle til dem jeg omgås, er ...
3. De verdiene jeg synes jeg lykkes best i å formidle til dem jeg omgås, tror jeg er ...

Etter hvert har jeg funnet gode svar på disse spørsmålene, særlig i konfluentpedagogikk og gestaltveiledning. Denne pedagogiske retningen ble utarbeidet av Georg Isaac Brown (Universitetet i Santa Barbara i California, USA) på midten av 60-tallet (Drevvatne 1980). Sentrale begreper er fleksibilitet, ansvar og varhet (awareness). Varhetstrening handler om å oppdage de følelsesmessige aspektene i en situasjon. Vi kan si at læringsteorien i gestalt bidro til en teoretisk referanseramme. Konfluentpedagogikk er sterkt påvirket av humanistisk pedagogikk, fenomenologi og eksistensialisme og hører hjemme i erfaringslæringstradisjonen. Det dreier seg om å integrere personlig omsorg for deltakerne i undervisning og veiledning. Siktemålet er at den enkelte kan utnytte sine evner og ressurser stadig bedre i sitt yrke og privatliv.

Undervisningen skal bidra til å frigjøre personens egne ressurser til beste for seg selv, sine medmennesker og det samfunnet de lever i. Dette teoretiske grunnlaget har derfor betydning for hvordan jeg strukturerer læringssituasjonen. For meg blir det viktig å få deltakerne til å utvikle tilliten til seg selv og sine muligheter, evnen til å uttrykke følelser, innlevelse og åpenhet overfor andre. For å veilede den enkelte deltaker bruker jeg gestaltveiledning, med grunntrekk som både er sterkt her og nå-orientert og prosessorientert.

Verdiens plass i konfluentpedagogisk undervisning

Musikk spilles lavt i bakgrunnen. Jeg inviterer til en ny fantasireise: ”Tenk tilbake på deltakerne i gruppen du har samarbeidet med. Se for deg hver enkelt av deltakerne... Tenk deg at du skal gi feedback til hver enkelt av de andre... Tenk deg at du skal gi direkte, konstruktiv feedback ... Tenk deg at du skal fortelle hver enkelt om hva du mener har hindret et godt samarbeid... Hva var det den enkelte gjorde, som hemmet en god fremdrift eller et godt resultat på oppgavene dere har løst sammen?... (pause) Om en liten stund vender du oppmerksomheten tilbake til dette rommet: *fem... fire... tre... to ... en...* Ha en dialog i grupper på tre om hva du tror ville skje, dersom du gav direkte feedback til vedkommende om hva du synes hun/han gjorde, som hemmet samarbeidet. Hvordan er det å være deg når du snakker om å gi direkte feedback?”

Deretter får de en oppgave som går på å gi og ta imot kritikk (ide fra Meta-senter i Kristiansand):

- Kritikk er for meg å...
- Det vanskeligste med å gi kritikk synes jeg er...
- og i tillegg synes jeg det kan være vanskelig å si...
- og skulle jeg være helt ærlig, synes jeg også det er litt vanskelig med ...

Deretter har tre deltakere en dialog om hva de tenkte da de noterte svarene sine, og hva de noterte.

Verdinøytral undervisning så vel som en verdinøytral organisasjonsutvikling er en myte (Drevvatne 1980). Konfluentpedagogikk tar sikte på å bevisstgjøre den enkelte i forhold til hans/hennes verdier, å ta konsekvensene av dem for å handle i samsvar med dem. Verdier i organisasjonsutvikling er tanken om utvikling av hele individet, utvikling av integrerte individ, der tanker, følelser og handlinger er kongruente. I tillegg kommer verdiene om utvikling av ansvarlige og vare individer som kan bruke alle sansene for å bli klar over de ytre omgivelsene. Det betyr også å kunne legge merke til egne tanker og følelser, kjenne til egne mønster for tenkning, sammenhengen mellom følelser og handlinger og evnen til å skille mellom fantasi og virkelighet. Går det an å legge til rette for å utvikle evnen til å lytte til tanker og følelser hos andre, og akseptere andre slik de er? Fritz Perls (Perls m.fl. 1951) har sagt noe om at kontakt er å akseptere ulikheter. Hvordan gjøre dette i praksis?

Jeg gir deltakerne en oppgave: "Tenk på en person du beundrer... Skriv et brev til vedkommende på ca. ¼ side. Start med å skrive: "Kjære ... jeg beundrer deg fordi..." Etter at deltakerne er ferdige, ber jeg dem om å bytte ut navnet til den de beundrer, med sitt eget. I grupper på tre skal en og en lese opp hva de har skrevet, og bruke sitt eget navn i historien. Når alle er ferdige, kan de utdype hva de mener er sant om seg, og hvordan det var å si disse egenskapene om seg selv høyt. Jeg spør om de kan godkjenne og anerkjenne disse sidene hos seg selv. Jeg mener at for å kunne se disse sidene hos andre, vite hva det innebærer, må de også ha en grad av disse egenskapene selv.

Nina Karin Monsen (1999) utdypet dette i boken *Det elskende mennesket*. Hun beskriver "en person" som et kvalitetsbegrep som går på indre egenskaper og menneskelige relasjoner. I sitt vesen vil en *person* ta avstand, konfrontere, forsøke og forandre, reformere og revolusjonere, samtidig som *personen* er fylt av vilje, moral og mening. *Personen* er medlem av en gruppe av venner og selvstendig tenkende individ, og fellesskapet vedlikeholdes gjennom ærlig kommunikasjon. Hun skriver også at det å kjede seg, er mangel på nærvær og dialog. Nærvær er også et kjennetegn på en *person*. Vedkommende er ikke på vei videre, til et nytt møte, et nytt menneske, eller lever i sin drømmeverden. *Personen* er hel, og har mot til å konfrontere for å påvirke omgivelsene. Dette er også et mål for meg i min undervisning – å bidra til at *personen* i mennesket kommer tydeligere frem.

Verdier som er sentrale i en konfluentpedagogisk orientering er ikke bare verdier som

- deltakelse og selvstyring
- logikk og rasjonalitet
- tillit og åpenhet overfor andre
- samarbeid og deltakelse
- gruppeinteresser

men også verdiene på den andre siden av skalaen, som omfatter negative aspekter og den kraften som ofte er til stede i disse egenskapene som

- autoritet og kontroll
- forsiktighet og reserverthet
- autonomi og atskilthet
- konkurranse og aggressivitet
- uvilje og motstand
- interesser for seg selv

Å lære er å oppdage – konfluentpedagogisk tilnærming

I organisasjonsutvikling vil det være en fordel å bli fullt klar over hva den enkelte opplever, i stedet for hva de ”bør” oppleve. En slik tilnærming vil fremme en gjensidighet som anerkjenner både negative og positive sider ved mennesket. Det er viktig at deltakerne blir klar over sine reaksjoner og kjenner ansvar for hvordan de reagerer. Områder som er viktige, blir å tåle å eie sin egen styrke, sårhet og skam. Kan de lytte til stemmen i sitt indre, vil de kunne lære uendelig mye. Og gestaltveiledning er å hjelpe den enkelte til å oppdage stadig mer av seg selv og de ressurser hun/han har adgang til.

Konfluentpedagogisk organisasjonsutvikling bygger på prinsippet om erfaringslæring, og på at å lære er å oppdage. Jeg vil legge til rette for at deltakerne får anledning til å gjøre sine egne tolkninger av opplevelser. Som et ledd i denne oppdagelsen er det viktig at deltakerne deler erfaringer, synspunkter og opplevelser med hverandre. Det å dele med hverandre er noe annet enn å diskutere.

Loggskrivning som metode i oppdagende læring

I undervisningen er derfor loggskrivning en viktig del av læringen. Loggdeling er å dele erfaringer – ikke å utveksle meninger. Metoden gir trening i å lytte, trening i å se en situasjon fra flere sider uten å komme frem til en felles oppfatning. Gjennom å dele loggene kan de bidra til å akseptere at de er forskjellige og samtidig se styrken i denne forskjelligheten. Deltakerne blir friere i forhold til sine relasjoner, mer oppmerksomme på egne reaksjoner og kan i større grad kontrollere egne reaksjoner enn at reaksjonene kontrollerer dem.

Et prinsipp som står over de andre i denne undervisningsformen, er at ingen deltakere behøver å gjøre noe hun/han ikke ønsker å gjøre. En viktig rolle for meg blir å gjøre det klart for deltakerne at det er fritt opp til dem om de vil være med på oppgavene de får i løpet av kurset. Fritt er et relativt begrep, men jeg skal legge forholdene slik til rette at deltakerne ikke føler seg presset i noen retning. Jeg bruker ofte oppgaver som jeg har deltatt i tidligere og opplevd effekten av.

Å lære å arbeide effektivt i grupper er et viktig område. I Japan trenger treskjæreren to fagbrev, ett for å lage verktøy og ett for å bruke dem. Slik er det i gruppeprosesser også. Vi må først lære metodene, deretter bruke dem.

Om bruk av fantasi som metode i oppdagende læring

Jeg sier til deltakerne: ”Tenk tilbake på en gruppe du likte å arbeide sammen med... Se for deg alle deltakerne... Kan du se for deg rommet dere satt i? Kan du høre stemmene deres?... Hva skjer i gruppen?... Hvordan snakker dere sammen?... Starter dere presis?... Hva er hensikten med gruppen?... Hvordan arbeider dere sammen?... Hva vil du si kjennetegner et godt gruppearbeid?... Hva må du gjøre for å være en god gruppedeltaker?... Er det noe du synes er vanskelig med å jobbe i en gruppe?...” Etter noen minutter ber jeg deltakerne notere ned hva de legger i begrepet ”godt gruppearbeid” – og deretter utveksler de tanker om dette i smågrupper.

Bruk av fantasi har en sentral plass i humanistisk pedagogikk. Bruk av fantasien er en dør både til den indre verden og også til opplevelser av den ytre verden. Det deltakerne møter i fantasien, har omtrent samme virkning som om de var i den konkrete, reelle situasjonen (Grendstad 1999). I fantasisamtaler er det mulig å erkjenne hva som er sant om seg selv, uten omsvøp. Deltakerne kan gradvis bli fortlørlig med det som bor i dem, fordi de har satt ord på det. Den de snakker med, er et bilde av den andre som de bærer med seg i sin bevissthet. I fantasien ”produseres en terapeut”. Det kan være ”farlig” å vite, fordi det fører ansvar med seg. Og ansvarliggjøring er jo et av målene med utdanningen.

Trening og utprøving som metode for oppdagende læring

Evalueringmetoden i studiet er autentisk prøving. Det vil si at studentene må prøve seg i ekte og naturlige situasjoner, legge vekt på anvendelse og begrunne valg i endringsprosesser.

Jeg tror ikke det går an å trene på endringer hele tiden. Det blir som å be en utrent deltaker om å løpe maraton neste dag. Men en liten endring kan hver enkelt gjøre. Begynne med forsiktig trening. Kanskje ta ordet først på neste møte. Kanskje lytte aktivt litt oftere. Kanskje spørre mer om de har forstått budskapet slik det ble ment. Og dette skal de ikke gjøre hver dag. Kanskje neste tirsdag – mellom klokken ti og tolv skal de konsentrere seg om hva de gjør og sier, og de valgene de tar. Og når de legger merke til hva de gjør, kan de gi seg selv vennlig oppmerksomhet fordi de klarte å fokusere på endringsområdet sitt. Og så kan de prøve igjen neste uke til samme tid, eller kanskje utvide med en time. På den måten vil det være mulig å evaluere effekten

av endringsprosjektet, og øke motivasjon til å fortsette fordi de ser resultat av det de holder på med.

Veiledningens plass i utdanningen

Under prosjektarbeidet får deltakerne individuell veiledning. Å veilede er å strukturere en situasjon som gjør det mulig for den jeg veileder, å oppdage selv. Veiledningen skal bidra til økt oppmerksomhet og bevissthet overfor egen atferd, dvs. holdninger, verdier, ferdigheter, faglig innsikt og egne reaksjoner. Perls har sagt at "å bli et modent menneske" er å bevege seg fra miljøstøtte til selvstøtte. Denne modningsprosessen er ofte smertefull. Gjennom sin filosofi er gestalt en "nedbryter" av vanetenkning, konformitet og undertrykkelse (Hostrup 1999).

Min oppgave i den individuelle veiledningen er å

- ta tid til tid
- lytte og gjenta:
 - oppsummere med egne ord
 - har jeg forstått deg rett når...
- være "her og nå"
- benytte ufullstendige setninger
- påpeke stemmen
- speile
- påpeke det åpenbare
- gi beskrivende tilbakemeldinger
- presentere egne tolkninger
- presentere meg selv

Oppsummerende refleksjoner

Min rolle som lærer blir å ivareta progresjonen i studentenes læring og gi støtte til innsikt i det faglige innholdet. Jeg ønsker å medvirke til å utvikle sosiale forutsetninger for læring -samtidig og fortløpende. Min rolle innebærer at jeg er tydelig i forholdet til lærerrollen og som menneske, og at jeg takler usikkerheten ved ikke å kunne "styre" det som skjer. Min funksjon som veileder er også koblet til min egen filosofi om læring og utdanning og verdien av gruppen og dens interaksjoner.

Etter første studiesamling er det tid for min egen refleksjon: Dugde jeg? Jeg hører "kritikeren" hviske meg i øret: "Hvorfor sa du? Inger, du burde ha gjort... La du virkelig ikke merke til... En annen stemme, min "vekstvokter", kan jeg også høre: "La du merke til tårene som rant ned kinnene på ... da hun fikk så mye positiv feedback... la du merke til åpenheten deltakerne viste hverandre... hørte du at de sa at de synes de hadde blitt bedre kjent med mange av medstudentene enn med mange av kollegene de

hadde hatt i 20 år... hørte du at deltakerne sa at det de hadde lært, kunne de bruke like mye hjemme som på jobben, og at nå skjønnte de mer av hva som hadde skjedd i tidligere kommunikasjonsprosesser... det er spennende og vanskelig å gi og motta direkte feedback, og det vil jeg gjøre mer av..." Jeg kjenner varme bre seg i kroppen, en følelse av takknemmelighet over å få være med i prosessen når studentene mestrer, blir sett, når de blir bekreftet.

Jeg har en gang lest en historie om at mange mennesker kan sammenlignes med uslepte diamanter. En slepen diamant reflekterer lyset på en helt spesiell måte. Noen mennesker har også egenskaper som en slepen diamant. De fleste av oss vil bare en sjelden gang i livet møte mennesker som er villige og i stand til å være en slik "slepen diamant". Når det skjer, kan det hende at vi opplever det lyset som rettes mot oss, som alt for skarpt. Vi føler oss sårbare og nakne i skinnet. I slike situasjoner vil det være forståelig om vi forsøker å skjule vår nakenhet. Men om vi klarer å motstå denne impulsen, kan vi lære noe av betydning om oss selv. Nære og personlige tilbakemeldinger er kanskje den mest verdifulle gaven et menneske kan tilby en annen.

Å få være katalysator i menneskelige prosesser slik som i denne studentgruppen er fantastisk lærerikt. Jeg føler meg privilegert som får være en del av prosessene deres, stå på sidelinjen, og være stolt av de resultatene de oppnår. Dette er livet!

LITTERATUR

- Drevvatne, P. (1980) *Konfluent undervisning*. Lillestrøm: HiAk
- Grendstad, N. M. (1999) *Fantasi og følelser*. Kristiansand: META-senter
- Hostrup, H. (1999) *Gestaltterapi*. København: Hans Reitzels forlag
- Monsen, N. K. (1998) *Det elskende mennesket*. Oslo: Cappelens forlag
- Nevis, E.C. (1998) *Organizational Consulting*. USA: The Gestalt Institute of Cleveland Press
- Perls, F.S., Hefferline, R.F. og Goodman, P. (1951) *Gestalt Therapy: Excitement and Growth in the Human Personality*. New York: The Gestalt Journal Press

VI GJØR DET SAMMEN - OM FELTTEORI I KLASSEROMMET

Av Torunn Fatland

”Det er i feltet” sier vi gjerne i veiledning og samtale om gestaltpraksis. Hva mener vi med det? I denne artikkelen presenteres først noen hovedmomenter i feltteorien. I andre del viser jeg hvordan teorien kan brukes til å belyse et par eksempler fra mitt arbeid som pedagog. Artikkelen er en bearbeidet og forkortet utgave av en eksamensoppgave ved Norsk Gestaltinstitutt.

Det var tid for eksamensoppgave, og jeg leste gjennom en del verbatim og andre notater fra egen praksis som terapeut og som pedagog. Jeg sammenlignet to parallelle undervisningstimer fra samme klasse. Timen var åpningen av skoledagen, med en fast struktur der jeg blant annet hilser på hvert enkelt barn. Det jeg sa og gjorde, var nokså likt i de to situasjonene, men innholdet i de to timene ble likevel svært ulikt. Fokus ble flyttet fra meg til oss, og jeg fikk behov for teori som kunne hjelpe meg å analysere det jeg så. Det aktualiserte noe vi studenter ofte sa til hverandre: ”Det er i feltet” - ”Det var ikke bare du – det var feltet som organiserte seg slik... Det er noe dere gjør sammen.” Min interesse for feltteorien økte, og jeg valgte den som teoretisk fundament i oppgaven. I denne artikkelen vil jeg vise hvordan teorien ga meg en bedre forståelse av noe av det jeg faktisk gjør i mitt arbeid med barn.

Ved lesing av ulike fagbøker er det stor variasjon i hva forfatterne omtaler under begrepet feltteori. Jeg har valgt å gjengi de karakteristiske trekk Gary M. Yontef finner ved feltteorier, men først en kort innledning om feltteoriens bakgrunn. Mot slutten av artikkelens første del viser jeg kort til noen andre teorier som kan sees som en del av feltteorien, eller har nær tilknytning til den.

Feltteori – litt historikk

Det var Kurt Lewin (1890 – 1947), en tysk-amerikansk gestaltpsykolog, som introduserte feltteorien, som vi bygger på i gestaltterapi. Han påviste at mennesket er en del av et dynamisk felt, og at hver forandring i en del av mennesket eller i dets omgivelser virker inn på hele mennesket eller ”gestalten” (Lewin1952 i Skottun 2002).

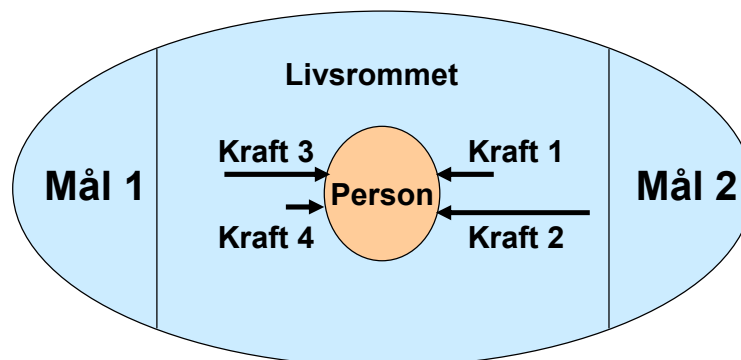
Feltteori var kjent fra fysiske vitenskaper. Ett eksempel er det magnetiske feltet, som har disse kjennetegn:

- a) Dynamikk (gjensidig dynamisk påvirkning)
- b) Optimum (den avstand som gjør det mulig for delene å påvirke hverandre)

c) Mønster eller retning

Når man har funnet a og b, vil c vise seg (van Baalen 2002).

Lewin overførte fysisk feltteori til individets psykologiske liv. Han brukte topologi, en form for geometri, til å forklare sin teori. Han lanserte begrepet livsrommet ("Life Space") for å beskrive det psykologiske feltet (Hostrup 1999). Livsrommet omfatter fortid, nåtid og kommende hendelser som kan virke inn på oss, og han mente at alle tidligere hendelser kan bestemme vår atferd i en gitt situasjon. Han var også svært opptatt av motivasjon, og beskrev alt dette som "goal-directed forces".



Lewin uttrykte noe av teorien gjennom en formel: "Human behavior (B) is the function of both the person (P) and the environment (E): $B = f(P, E)$." Ens atferd blir altså bestemt av så vel egne personlige karakteristika som den sosiale situasjonen en til enhver tid er i.

Det finnes ulike definisjoner av begrepet "felt", jeg tar med to:

Yontef: "A totality of mutually influencing forces that together form a unified interactive whole" (Yontef 1993, s. 295). Hanne Hostrup uttrykker det på denne måten: "Et felt = personens måte at organisere på (handle på) + omgivelser – set i et tidsperspektiv" (Hostrup 1999, s. 84).

Teorien fikk stor innvirkning på gestaltterapiens utvikling. Fritz Perls, som regnes som terapiens grunnlegger, kombinerte Lewins feltteori med Martin Bubers ide om møtet mellom et Jeg og et Du: Møte mellom terapeut og klient kan bare finne sted i et forhold mellom Jeg-Du her og nå, i feltet mellom oss (Skottun 2002).

Perls beskriver feltet slik:

Let us call this interacting of organism and environment in any function the "organism/environment field"; and let us remember that no matter how we theorize about impulses, drives etc., it is always to such an interacting field that we are referring (Perls m.fl.1951, s. 228).

Lewins teorier fikk stor betydning for så vel gestaltterapi som sosialpsykologi. Senere har andre fortsatt arbeidet med å drøfte og videreutvikle feltteorien. Gary M. Yontef etterlyser flere som engasjerer seg i dette, da han mener at teorien er et helt nødvendig fundament for gestaltterapi. Teorien viser oss "the process of how we think" og hjelper oss til å fokusere på hva som er viktig og essensielt i det vi gjør som terapeuter, og hva som er mer perifert (Yontef 1993, s. 286). Feltteorien er det vitenskapelige syn på verden som integrerer fruktene fra de ulike kilder i gestaltterapi – "it is the cognitive glue that holds the Gestalt therapy system together" (s. 322).

Gary M. Yontefs karakteristikk av feltet

Gary M. Yontef setter i sin bok *Awareness, Dialogue and Process* (Yontef 1993) opp 9 karakteristikk eller kjennetegn på feltet. Jeg merker meg at han i stor grad henviser til Lewin. Nedenfor refererer jeg fra Yontefs karakteristikk, her sammenfattet til 7 punkter. For at gjengivelsen skal være så presis som mulig selv om den er sterkt forkortet, bruker jeg noen steder ord og uttrykk på engelsk.

1. Et felt er et systematisk nett av relasjoner

- Feltet er en helhet, det er interaktivt og bestemt av de kreftene som er til stede samtidig og på samme sted.
- Et nett av relasjoner eksisterer i en kontekst av enda større felt av relasjoner.
- Samspillet er dynamisk – det endrer seg hele tiden. Yontef bruker ordet "inherent" (iboende) om organiseringen av feltet: Det organiseres naturlig og selvfølgelig – som en elv som finner sitt løp i naturen (Yontef 1993, s. 295-298).

2. Et felt er en kontinuerlig, pågående prosess i tid og rom.

Feltet kan beskrives som noe som er "continuous", en kontinuerlig pågående prosess i tid og rom. På det fysiske området finner vi parallellen til "vårt" felt innen elektromagnetisme og relativitetsteori. Kreftene i feltet er et hele og forandrer og utvikler seg over tid. Ord som liv, bevegelse, forandring og samspill kan brukes til å beskrive det som skjer (Yontef 1993, s. 299).

3. Feltet er en forent helhet: Alt påvirker alt i feltet.

Yontef understreker at alt er "of-a-field" - alt påvirkes aktivt av alt i feltet. Det er altså ikke noe som er "in-a-field" – som befinner seg i feltet, som noe isolert, statisk og upåvirkelig. Personen påvirker resten av feltet, samtidig som feltet påvirker personen.

Dette dynamiske aspektet er et sentralt kjennetegn ved feltet. Yontef bruker familien som et eksempel: Hvis noe skjer med ett medlem i familien, berører det i større og mindre grad de andre også. Det kan også skje at en hel families behov kommer til syne hos ett familiemedlem, som blir klient/pasient. Med endringer hos klienten/pasienten

kan det skje at en annen i familien overtar symptomene. – At alt påvirker alt, kan også sees under endringer i arbeidslivet. Ved større omstruktureringer i en bedrift kan det medføre konsekvenser en ikke hadde oversikt over. Mange er blitt klar over dette, og i de senere år er det utviklet en type feltteori som kalles ”kaos-teorien”, som er til stor nytte ved systemmessige forandringer (Yontef 1993, s. 306-307).

4. Fenomen er bestemt av hele feltet.

Lewin påpeker at så vel atferd som det å gjøre erfaringer er funksjoner av det feltet en er en del av, og at en analyse av feltet begynner ved at en ser på situasjonen som et hele. Yontef belyser dette ved å gi eksempler fra arbeid med grupper, Gestalt training workshops. Når lederen arbeidet mye med gruppetilhørigheten i starten, la dette et bedre grunnlag for den enkelte slik at det totale utbyttet ble større for alle. Gruppelederens fokus på feltfenomener som tilhørte hele gruppen fra starten av, førte til at alle gruppe medlemmer ble ivaretatt. I andre grupper ble det gjort motsatt: Det ble fokusert på enkeltmedlemmer som var erfarne og ivrige etter å komme i gang, og de mer usikre, tilbakeholdne som trengte tid til å tilpasse seg gruppen, ble mer oversett. Erfaringer viser at en konsekvens av dette er at de flinke blir flinkere, mens gruppens totale utbytte blir dårligere (Yontef 1993, s. 304-305).

5. Opplevelsen skapes i samspillet mellom observatør og det som observeres.

Observatøren påvirker det som blir observert – og omvendt. En fullstendig objektiv observasjon er derfor ikke mulig (Yontef 1993, s. 307-308). Yontef viser til at personer som blir testet, oppfører seg ulikt avhengig av karakteristiske trekk ved dem som utfører testen. Som eksempel nevner han at minoritetsgrupper vanligvis skårer bedre på tester som utføres av personer med samme bakgrunn.

6. Samtidighetsprinsippet

Perls sier at ”there is no other reality than the present” (Perls 1947 s.81), og Lewin uttrykker gjennom sitt samtidighetsprinsipp at bare nåværende fakta kan produsere nåværende atferd og erfaring. Det sterke fokus på *her og nå* har noen ganger blitt misforstått dit at det som er uferdig i fortid og det en forventer av framtida, er uvesentlig og derfor ikke skal arbeides med i terapi. Men hvis fortida, genetikk, samfunnet har betydning, ”then the forces have to be present in the contemporary field” (Yontef, s.310). Når en blir klar over krefter som påvirker det først definerte feltet, får en ny og utvidet informasjon, som igjen påvirker og forandrer feltet. Samtidighetsprinsippet understreker at muligheten for å arbeide med fortida ligger i det som skjer i feltet her og nå, selv om problemene oppstod i et annet felt i en annen tid.

7. Innsikt

Yontef drøfter begrepet *innsikt*, og viser til “aha”-opplevelsen hos klienten. Denne opplevelsen kommer som et resultat av at feltet er fullt ut organisert. Feltet har altså en *struktur*, og målet for awareness-arbeid er å bli klar over hvordan feltet er organisert. Her er den fenomenologiske metoden av stor betydning, og Yontef peker på 5 karakteristiske trekk ved denne (s.319). Han er også opptatt av feltets “*lovmessige natur*” og viser til at innsikt innebærer at en først relaterer det som dukker opp i ens awareness, til en mer generell forståelse. Deretter sammenholder en dette med forhold som vil variere i en annen situasjon og ulik kontekst. Jeg forstår dette slik at erfaringen i et lite felt kan drøftes og sammenlignes i forhold til de større felt det er en del av, og slik gi bedre innsikt i hva som skjer i feltet mellom for eksempel klient og terapeut.

Feltteorien i samspill med andre teorier

Ved lesing av feltteori støter jeg som nevnt stadig på andre teoretiske begreper fra gestaltterapi. “Alt henger sammen med alt” gjelder også i feltet “gestaltteori”! Og jeg er enig med Yontef som skriver at feltteori alene er vanskelig tilgjengelig, og at den er lettere å forstå sammen med andre teorier (Yontef 1993). Aktuelle aspekt kunne være: Trekk ved feltorganisering til nytte ved gestaltdiagnoser (Perls m.fl. 1951), figur/grunn og kontaktgrense (van Baalen 2002). Det jeg velger ut fra min problemstilling i denne artikkelen, er imidlertid: Det dialogiske aspekt, fenomenologien og det selvorganiserende prinsipp. Jeg beskriver dette ganske kort og bruker det i drøfting av verbatim senere i artikkelen. Til slutt i teoridelen samler jeg tankene i et avsnitt jeg kaller “Et felt i et felt i et felt”.

Det dialogiske aspekt og Martin Buber

I følge feltteorien er våre opplevelser og handlinger en funksjon av en uavbrutt dialog mellom menneskene og verden. Selv når vi er fysisk alene, kan aleneheten kun forstås som kontrast til et opplevd fravær av noe eller noen. Dette sammenfaller godt med bl.a. Martin Bubers teori (Hostrup 1999). Buber beskriver to typer relasjoner: Et forhold mellom Jeg–Det er en subjekt/objektrelasjon, der Jeg betrakter og analyserer den andre, og skaper avstand i stedet for møte. Forholdet mellom Jeg og Du er et forhold mellom to på samme nivå: Jeg er aktiv og engasjert når jeg utforsker hvem Du er; Jeg er til stede med meg selv, og det blir et *møte* mellom oss (Skottun 2002).

Marion Gillie (1999) beskriver i en artikkel ulike vinklinger til feltteorien, og hun trekker også inn Buber. Hun viser først til Parlett (1991), som vektlegger at vi alle er medlemmer av sosiale grupper, og som ser på feltteorien som en hjelper til å utforske oss selv i relasjoner:

When two people interact, something comes into existence that is a product of both of them – in Parlett's term – a co-created reality. This potentially includes all that is in the experiential field of each of them, not simply added together, but a *shared unified* that is the meeting place of the two (s. 111).

Hun viser videre til at Parlett mener at i et *shared, unified field* må det legges større vekt på "some overall sensory/feeling reaction to the overall, holistic quality of the total field." Det synes å ha vært for lite oppmerksomhet rundt dette i psykoterapien, noe også Stämmler påpeker: "I regard this as a shortcoming because, as a result, an important element of what Buber calls "between" is left out" (Stämmler sitert i Gillie 1999, s. 112).

Buber har et vakkert uttrykk for forholdet Jeg-Du: "Only when two say to one another with all that they are, "It is *Thou*," is the indwelling of the Present Being between them" (sitert i Polster & Polster 1974, s. 98).

Fenomenologien

Edmund Husserl (1859-1938) ville utvikle en vitenskapelig metode der subjektivitet var selve grunnlaget, og hans arbeid resulterte i fenomenologien. Metoden innebærer disse prinsipper i praksis:

- Åpenhet heller enn forutbestemthet.
- Beskrive heller enn forklare
- Likestille informasjon

Husserl mente at det er vesentlig å sette forklaringer og det forutinntatte i parentes, og å ha en åpen og fordomsfri holdning til klienten. Ved å beskrive i stedet for å forklare får klienten bedre tilgang til erfaringer og opplevelser og kan skape ny mening i og forståelse for det som skjer. Fenomenologien innebærer også at terapeuten likestiller all informasjon, for eksempel legger merke til klientens ord, stemmeleie, bevegelser (Krüger 2002).

Joyce & Sills knytter sammen fenomenologi og felt på denne måten:

De tre områdene for fenomenologisk utforskning er

- klientens indre verden
- den ytre verden der terapeuten er inkludert
- det stadig vekslende forhold mellom den indre og den ytre verden

Disse tre områdene kan kalles "feltet". De viser til at i terapeutisk praksis må terapeuten ha fokus på to ulike felt:

1: "The experimental field": Dette er personens måte å organisere sine erfaringer på.
 2: "The larger field": Det er den større sammenheng klienten står i, inkludert den fysiske verden. Dette omfatter også det som klienten ikke umiddelbart er klar over. Terapeutens utfordring er å ha et fleksibelt fokus på klientens situasjon, og å veksle mellom et smalt og et bredt feltperspektiv (Joyce & Sills 2001).

Det selvorganiserende prinsipp

I gestaltterapi betyr begrepet ”Selv”: ”Det er systemet for kontakter i ethvert øyeblikk og er fleksibelt og mangfoldig, for det varierer med de organiske behovene og de presserende stimuli fra omgivelsene” (Perls m.fl. referert i van Baalen 2002, s. 26). Selvet er en funksjon av og i feltet – det selvorganiserende prinsipp. Isadore From (Müller 1996) innførte betegnelsen ”funksjoner” og delte selvet inn i tre underfunksjoner:

- Id-funksjonen: Behov og ønsker som oppstår i feltet.
- Personlighetsfunksjonen: Hvem jeg er i dette feltet med deg/dere
- Egofunksjonen: Når deltakerne i feltet vet hva de trenger og ønsker, og hvem de er i dette feltet, kan de velge (Perls m.fl. 1951). Det selvorganiserende prinsipp viser tydelig at det er feltavhengig hvem vi er, og hva vi gjør.

Noen refleksjoner så langt

Når jeg leser feltteori, har jeg av og til opplevelsen av at ”felt” er så mangfoldig, bevegelig og så *stort* at det ikke lar seg avgrense til forståelige elementer. For meg har det vært nyttig å sammenfatte noen av mine refleksjoner rundt feltteorien slik:

- Jeg kan være i mange felt samtidig; Jeg snakker med en klient og er da i felt med klienten. Som gestaltterapeut er jeg samtidig i et større felt: Norsk Gestaltterapeut Forening. Og NGF er en del av en europeisk gestalttradisjon... Altså: Jeg er i et felt i et felt i et felt...
- Et felt kan sees på som ”avgrenset i tid og rom”. Noen felt er små, som mellom klient og terapeut, sittende overfor hverandre. De samme to personene kan også være i et stort rom, for eksempel en gymsal – de er også da i samme felt. I begge tilfeller vil det være dynamikk mellom dem, men optimum vil være ulikt, og dermed påvirke hvordan dynamikken blir, og *om* det dannes et mønster eller en retning.
- Hvis jeg er alene, kan jeg være i felt med omgivelsene, eller med ”meg selv”. I det siste tilfellet er jeg opplukt av egne tanker, følelser, vi sier da at jeg er i ”intrapsykisk felt.”
- Når jeg jobber med elever eller klienter, er det alltid viktig å starte og slutte arbeidet i samme felt, for å lukke gestalten. ”Arbeidet” kan strekke seg over 10 minutter, en time, eller mange måneder.

Andre sider av feltteorien synliggjøres gjennom drøftingen av følgende to eksempler fra skolehverdagen. Eksempelene er anonymisert.

Fra en skoletime i første klasse

Det er begynnelsen av første time en dag utpå høsten. Klasse 1c står på rekke, klar til å gå inn i klasserommet til 4. trinn. Vi er invitert på generalprøven til et skuespill 4a skal vise for foreldrene samme kveld. På forhånd har vi snakket sammen om hvordan vi

kan være et hyggelig publikum. Elevene prater nokså høylydt mens de stiller opp, det er litt småknuffing for å komme først i køen. Jeg står ved døra, venter, holder fingeren foran munnen som signal på stillhet. Etter en liten stund er alle rolige, og vi skal til å gå inn til 4. klasse. Da går utgangsdøra opp, og Ole, en av klassens elever, kikker inn og roper: "Nå er jeg kommet!" Ole har vært en uke på Kreta. Jan løper bort til ham: "Ole, Ole!" Flere av de andre er også på vei ut i garderoben: "Hei Ole!"

Nei! tenker jeg, akkurat nå da alle er klar til å gå inn til 4a, og de står spent og venter.. Men det er jo hyggelig for Ole at han blir godt mottatt... og Jan strever litt i lek med andre... han har ventet veldig på Ole..

Jeg går ut i garderoben, hilser på Ole og far, forklarer at vi skal se skuespill og ber dem komme inn til 4a så snart Ole er klar. Jeg (P = pedagogen) sier fra til de andre i klassen:

P: Ole kommer snart. Men nå venter 4a på oss, så vi må gå inn. Jan, du kan holde av

plass til Ole ved siden av deg.

Klassen tar plass hos 4a. Idet skuespillet starter, kommer Ole inn og setter seg ved siden av Jan. Da skuespillet er over, klapper elevene ivrig.

P: Tusen takk, 4a! – Er det noen i 1c som vil si noe til de som spilte skuespill?

Mange rekker opp handa og vil svare. Jeg gir dem ordet etter tur.

Ivar: Det var morsomt med feieren.

Mia: De var flinke til å synge.

Per: Det var fine plakater.

Eva: De var flinke!

P: Hva var de flinke til?

Eva: Til å huske masse!

Ole: Da vi var på Kreta, var vi på stranda hver dag!

P: Det var sikkert hyggelig. Har du noe å si til 4a?

Noen av elevene i 4a kniser. - Jeg tenker: Obs-obs! Det er nok viktig for Ole å fortelle.

P: *(Henvendt til 4a):* Ole kom akkurat, han har vært på Kreta en uke.

P: *(Til Ole):* Du kan fortelle fra Syden når vi skal ha samlingsstund senere i dag.

Ole: De sang fint.

Noen flere elever gir feedback til 4a før vi går tilbake til klasserommet.

I klasserommet setter elevene seg på plassene sine ved pultene og jobber med en oppgave. Jeg går fra bord til bord, setter meg så ved bordet til Ole og ber om å få høre litt fra turen hans. Senere på dagen forteller han til hele klassen i samlingsstund.

Denne situasjonen kan belyses ved å bruke noen av Yontefs karakteristikk av feltet:

- Når elevene prater og småknuffer mens de stiller opp på rekke, er det flere små felt samtidig med at vi alle er i det store feltet (klasserommet).
- Når klassen er klar til å gå inn til 4c, er det store feltet fullt organisert med figur: "Gå inn og se skuespill". Når døra går opp og Ole roper inn, blir han figur og det andre grunn.
- Jeg møter Ole og far, og vi tre er et øyeblikk i et eget felt.

- Under skuespillet er det intens konsentrasjon både blant skuespillere og tilhørere. Dette er ett stort felt som er tydelig avgrenset i rom (klasserommet) og tid (den tid skuespillet tar).
- Grunnen til at det store feltet framstår så tydelig og ensartet, er at vi her må anta at fenomenet virkelig er bestemt av hele feltet; alle er samlet om skuespillet (Jf. Yontef, pkt. 4).
- I samtalen etter skuespillet er det igjen veksling mellom det store feltet og flere små felt i det store. Jeg legger spesielt merke til at når jeg er i felt med Ole etter skuespillet, er det mange i de to klassene som følger med oss (er observatører). Dette samsvarer med annen forskning av barn i denne alderen i tilsvarende situasjoner. Den viser at barna ofte stopper opp og ser på når pedagogen snakker med enkeltelever (Bae 1996).
- Samspillet mellom Ole og meg påvirker de som observerer, og vi blir påvirket av dem. (Jf. Yontef, pkt. 5). For eksempel: Når jeg svarer slik jeg gjør på Oles utsagn om at han har vært på stranda hver dag på Kreta, kan det være fordi "observatørene"/klasse 4a fniser – de påvirker meg til å ivareta Ole på en bedre måte enn jeg ellers ville ha gjort..

Situasjonen kan også analyseres ut fra hvem jeg er i de ulike felt. Her er to store felt, klasserommene til 1c og 4a. I begge de store feltene er personlighetsfunksjonen min å være leder. Jeg gjør det på litt ulike måter:

- I 1. klasse: I starten bruker jeg få ord samt kroppsspråk for å få dem til å være stille. Når det blir uro, hever jeg stemmen og gir uttrykk for at "nå haster det". Tilbake i klasserommet jobber elevene med oppgaver i smågrupper. Dette er en rolig, strukturert situasjon, jeg velger å bevege meg mellom gruppene og stanser blant annet opp hos Ole.
- På besøk hos 4a: Her er jeg leder en del av timen: for tilbakemeldingen etter skuespillet. Jeg er en tydelig leder som styrer samtalen etter faste regler barna er kjent med fra før.

Hvem er jeg så i feltet med Ole? I møtet med ham ser jeg at jeg svinger i ønsket mellom å ivareta ham og å ha fokus på klassen. To ganger opplever jeg at jeg nøler et sekund før jeg velger ham. Den tredje gangen er situasjonen litt roligere i klassen, og jeg kan være helt til stede for Ole. Personlighetsfunksjonen blir her "jeg er en som ser deg". Atferden varierer noe med situasjonen, i tråd med feltteorien: $A = f(P, M)$. Atferden er en funksjon av personen og miljøet.

Min personlighetsfunksjon som pedagog er ellers del av enda større felt enn klasserommene: blant annet feltene "min" skole, norsk skole, og ikke minst min utdanning som førskolelærer og allmennlærer.

Når jeg som dette bruker feltteorien til å analysere situasjonen, blir flere forhold tydelige for meg:

Jeg ser at vekslingen mellom store og små felt er utfordrende for meg. Et stort felt (klasserommet) krever struktur for at elevene skal oppleve en (felles) figur. Når feltet er fullt organisert, er oppmerksomheten konsentrert. Ved en avbrytelse (Ole kommer inn) må feltet organiseres på nytt. Jeg vil gjerne møte Ole der han er, og jeg vil slippe å starte på nytt med å roe ned klassen før skuespillet.

Situasjonen er typisk for et dilemma jeg ofte opplever som pedagog: Vekslingen mellom felles undervisning for mange barn på en gang og min mulighet for å ta tid til å se og samhandle med det enkelte barn. Jeg kjenner mange ganger frustrasjon over at jeg ikke greier dette i en for meg stor nok grad. Felteorien hjalp meg til å se hva som egentlig ligger i denne frustrasjonen. Den hjelper meg til å se hvilke muligheter som faktisk fins, og hva jeg ikke kan gjøre så mye med.

Jentemøte i 2. klasse

Som veileder for prosjekter i barnehager og skoler ble jeg ved en anledning bedt om å hjelpe til med samspillet blant jentene i en andreklasse. Felteorien ble nyttig for meg da jeg i ettertid analyserte hva som egentlig skjedde i en liten gruppe med fem jenter.

De ni jentene i klassen har noe vanskelig for å samarbeide, spesielt i utelek. Til tider har en av jentene, Unni, blitt noe utestengt av de andre. To av jentene (Anne og Bente) holder tett sammen og leker lite med de øvrige. Klassens lærer har også tidligere hatt egne møter for jentene, og vi har hatt et møte sammen. I dag er vi begge til stede, og vi deler jentegruppa i to. Jeg sitter sammen med fem av jentene, og vil først og fremst observere samspillet mellom dem for å kunne drøfte forslag til tiltak med klasselæreren etterpå.

Et kort sammendrag av møtet

Ramme: Vi, jentene og jeg, sitter rundt et bord og arbeider med plastelina. Jeg veksler mellom å være "lekekamerat" og den som lytter og leder.

- Alle oppfordres til å lage et tre, busk eller lignende til en felles skog.
- Deretter lager vi hver vår figur som leker i skogen – Unni lager gutt, alle vi andre lager jente.
- Etter hvert blir det en lek der vi gir stemme til figurene. Noen leker sammen.
- Camilla: *Hei, skal jeg leke med deg?*
- Bente (kikker bort på bestevenninnen Anne): *Jeg vet ikke, jeg...*
- Jeg går ut av min rolle som lekende, og vi jobber med hvordan et slikt svar virker på den som spør. Sammen prøver vi ut andre måter å gjøre det på og "øver" litt på den løsningen vi velger.
- Forming og lek fortsetter en stund til; jeg sitter med plastelina mellom hendene og deltar litt mens jeg observerer det videre samspill. Jentene er ivrige og konsentrerte.

På tidligere jentemøter har både klasselærer og jeg erfart at det vært vanskelig å få en god samtale med jentene. Denne gangen opplevde jeg at møtet ga god dialog og hjelp i kommunikasjonen for enkelte elever. I tillegg fikk jeg mye nyttig informasjon om gruppen. Feltteori kan belyse hva som skjedde:

- Jeg tok hensyn til aldersbestemte funksjoner (Yontef, s. 320) i feltet: Evnen til konsentrasjon er varierende i denne alderen. De konsentrerer seg bedre når de også kan *gjøre*, ikke bare høre. – Noen vil også si at kjønnsbestemte funksjoner vil forutsette at en jentegruppe på ni i denne alderen ofte vil trenge ekstra støtte, for 2+2 +2+3 går ikke! ”Jenter kan ikke leke tre sammen,” sier foreldrene, ”det er kjønnsbestemt.”
- Ved å ta i bruk plastelina åpnet jeg for at jentene kunne projisere over på figurene de laget (Zinker 1978). Hver enkelt var da i felt med figuren sin, og jeg tenker at det var lettere å leke enn å uttrykke seg bare verbalt. Vi var også i felt sammen med figurene våre, og jeg kunne initiere temaer jeg var opptatt av. Både jentene og jeg brakte inn det som opptok oss, og påvirket på den måten hverandre og feltet.
- Det jeg er mest fascinert av i denne situasjonen, er imidlertid hvor tydelig jeg kan gjenkjenne atferd fra andre felt! ”Jeg vet ikke” - svaret ovenfor er ett eksempel, her er et par til: To av jentene ble helt oppslukt av formingsarbeidet og ville gjøre det så fint som mulig. Slik er det også med annet arbeid. Forskjellen er at den ene, Anne, etter en stund blir med inn i leken med de andre. Men Unni fortsetter sin enelek, først med å legge mye arbeid i det hun lager, dernest med å lage noe (badekar) der det er vanskelig å leke flere enn en eller to. Jeg har observert dette ved tidligere besøk i klassen også: Hun er oppslukt av sitt eget, legger lite merke til det som de andre gjør. Dette skjer i mange sammenhenger, og det blir veldig tydelig for meg at Unni trenger å trene på å rette blikket mer utover. Når jeg også tenker på at hun til tider opplever å bli utestengt av de andre, er det tydelig at her er det et fenomen som lett oppstår i felt med Unni og noen av jentene. Dette er viktig kunnskap for meg. I ettertid ser jeg at jeg kunne ha satt ord på noe av det sammen med Unni i denne situasjonen, og slik hjulpet henne til å se hva som skjer.
- Formålet med dette møtet var primært at jeg skulle observere samspillet mellom disse fem jentene. I følge feltteorier er det ikke mulig å være en nøytral observatør. (jf. punkt 6 foran) Jeg påvirker feltet også mens jeg ”bare” observerer, og feltet påvirker meg. På møtet med jentene fikk jeg ny kunnskap underveis. Noe av den brukte jeg aktivt der og da, noe av den brakte jeg videre til klassens lærer etterpå.
- Min personlighetsfunksjon veksler etter hva jeg ser feltet trenger. I starten er jeg leder og setter i gang prosessen. Etter hvert veksler jeg mellom å være ”venninne” som leker med dem, og veileder som hjelper dem med kommunikasjonen. Jeg avslutter som leder.

Feltteorien - nyttig i klasserommet

Når jeg nå har brukt feltteorien, med støtte av andre teorier, til å beskrive og analysere eksempler fra skolehverdagen, ser jeg noen trekk ved hva jeg gjør:

Når det er et stort felt (klassen), ønsker jeg å holde oppmerksomheten eller bygge opp figur sammen med elevene. Dette krever struktur og planlegging. Når enkeltbarn har behov for å bli sett og hørt, velger jeg noen ganger, litt nølende, å veksle mellom stort og lite felt. Et aktivt valg kan hindre følelsen av å skulle gjøre alt på en gang. I felt med en liten gruppe har jeg bedre muligheter til å observere enkeltbarn og samspillet mellom dem. Min mulighet for å velge felt med enkeltbarn er større, og jeg kan lettere se både egen og andres funksjoner i feltet. Større bevisstgjøring på feltets dynamikk minner meg på at i samspill med andre påvirker og påvirkes jeg. Det er blitt tydeligere for meg at *vi gjør det sammen*, også i klasserommet.

Etterord

Mens jeg skriver om feltet, står radioen og surrer i bakgrunnen. Stemmen i radioen siterer dikter og filosof Stein Mehren:

"Folk spør meg stadig om hva som er mitt beste dikt. Og hver gang svarer jeg omtrent som dette: Det er to dikt jeg først må nevne:

- *Det ene er et dikt jeg ennå ikke har skrevet, men tror jeg kommer til å skrive, og dette diktet er en av grunnene til at jeg fortsetter å skrive, dikt etter dikt etter dikt.*
- *Det andre er et dikt jeg aner, elsker og drømmer om, men aldri kommer til å skrive.*

Uskrevne lever disse to diktene i alt jeg skriver. Og mitt beste dikt er aldri bedre enn disse to diktene til enhver tid er."

Jeg stopper opp:

Det er altså noe uskrevet som lever i alt han skriver.

Det er noe som ikke finnes, som gjør at det som finnes, fungerer.

Jeg får assosiasjoner til feltet:

- Det er ikke synlig, men det er der
- Det usynlige gjør at det synlige fungerer

Det synlige er jeg, du og de andre som møtes og gjør noe sammen.

LITTERATUR

- Bae, B. (1996) *Det interessante i det alminnelige*. Oslo: Pedagogisk forum,
- Buber, M. (1992) *Jeg og du*. Halden: Cappelen
- van Baalen, D. (2002) Gestaltdiagnoser. I: Jørstad, S. og Krüger, Å. (red.) *Den flyvende hollender: Festskrift*, s.14-41. Oslo: Norsk Gestaltinstitutt
- Gillie, M. (1999) Daniel Stern: A Developmental Theory for Gestalt? *British Gestalt Journal 1999. Vol. 8, No 2*.
- Hostrup, H. (1999) *Gestaltterapi: Indføring i gestaltterapiens grundbegreber*. København: Hans Reitzels Forlag
- Joyce, P. & Sills, C. (2001) *Skills in Gestalt Counselling & Psychotherapy*. London: Sage Publications
- Krüger, Å. (2002) Gestaltterapeutisk metode. Fenomenologi i teori og praksis. I: Jørstad, S. og Krüger, Å. (red.) *Den flyvende hollender: Festskrift*, s.55-60. Oslo: Norsk Gestaltinstitutt
- Müller, B. (1996) Isadore From's Contribution to Gestalt Therapy: His Contribution to the Theory of the Self. In: *The Gestalt Journal, Vol XIX, No.1*
- Perls, F., Hefferline, R. & Goodman, P. (1951) *Gestalt Therapy: Excitement and Growth in the Human Personality*. London: Penguin Books
- Polster, E. og M. (1973) *Gestalt Therapy Integrated*. New York: Vintage Books
- Skottun, G. (2002) Gestaltterapi, en eksistensialistisk terapi. I: Jørstad, S. og Krüger, Å. (red.) *Den flyvende hollender: Festskrift*, s.47-54. Oslo: Norsk Gestaltinstitutt
- Yontef, G.M. (1993) *Awareness, Dialogue & Process*. New York: The Gestalt Journal Press, Inc
- Zinker, J. (1978) *Creative Process in Gestalt Therapy*. New York: Vintage Books

FIGUR/GRUNN - OG DANNELSE AV GESTALTER NOK EN GANG

Av Gro Skottun

I denne artikkelen blir teorien om dannelse av gestalter i figur og bakgrunn fra gestaltpsykologien gjennomgått med henvisning til aktuell litteratur. Videre blir hva som kan være figur i feltet mellom klient og terapeut drøftet ved hjelp av eksempel og litteraturgjennomgang.

Daan og jeg har søkt tilflukt i en liten fjord på sørlandskysten for å skrive og lese før barn og barnebarn igjen inntar båten. Vi har en pågående diskusjon om gestaltteorier som figur/grunn, kontaktsyklus, id-funksjonen og det selvorganiserende prinsipp. En del av denne diskusjonen, som figur/grunn har jeg allerede skrevet om i *Den flyvende hollender* (Skottun 2002) og i forrige nummer av dette tidsskriftet (Skottun 2004). Daan har også skrevet om alle de teoriene jeg har nevnt ovenfor, i sin artikkel om diagnoser i *Den flyvende hollender* (2002) og nå sist i *Norsk Gestalttidsskrift* (2004). Vi ser imidlertid at våre studenter fortsatt strever med begrepene, noe som vi tror betyr at vi ikke har forklart oss godt nok. Vi er dessuten oppmerksomme på at vårt teoretiske syn på viktige fenomener hele tiden utvikler og forandrer seg. Dette er i tråd med vår grunnleggende overbevisning om læring og vekst, men det kan skape usikkerhet hos studenter som har behov for en fast, uforanderlig og "sann" teori. I denne artikkelen vil jeg derfor dele noen av mine tanker i håp om at det kan oppklare noe av den forvirring vi er en del av i vår undervisning.

I min frustrasjon som lærer har jeg på nytt vendt meg til litteraturen i håp om å finne svar på våre teoretiske og pedagogiske utfordringer der.

Teorien om figur/grunn kommer fra gestaltpsykologien. Håkonsen (2003) beskriver begrepet på norsk slik: "Når vi ser oss rundt i omgivelsene våre, vil vi oppleve noe som *figur* og noe som *bakgrunn*... En figur er det vi fokuserer og som tiltrekker vår oppmerksomhet på. Men vi flytter stadig blikket til andre gjenstander, noe som medfører at forholdet figur/grunn stadig skifter. Det vil imidlertid alltid være noe som er figur, og noe som er grunn. Og vi klarer ikke å ha oppmerksomheten på begge deler samtidig" (s. 87). Denne organiseringen skjer ikke bare med synet, men gjelder alle våre sanser. "Gestaltteorien hevder at våre opplevelser av verden omkring oss er noe mer enn summen av de enkelte delene. Våre opplevelser avhenger av de mønstre som dannes av ulike sanseintrykk, og hvordan ulike sanseintrykk organiseres" (ibid. s. 88). Store deler av teorien om persepsjon bygger på gestaltpsykologiens tanker om hvordan individet organiserer sanseintrykkene det mottar fra omgivelsene. (For en dypere forståelse av disse teoriene anbefaler jeg å lese hele kapittel 5 om persepsjon i Håkonsens bok.)

Perls m.fl. (2003) skriver at den konteksten som et element fremkommer fra, kalles "grunn" for den "figuren" som står fram. De sier videre at figur/grunn, uferdige situasjoner og gestalt er begreper de har hentet fra gestaltpsykologien. De beskriver utførlig gestaltpsykologiske teorier om organisering av behov, persepsjon, menneskelig vekst og læring (organisering av figur/grunn og individets tilpasning til omgivelsene). Jeg viser her et av de mest kjente eksemplene de har med i sin bok (s.26), nemlig "vasen og ansiktene". Når vi fokuserer på det svarte, blir ansiktene forgrunn, og når det hvite er i vår oppmerksomhet, blir vasen figur. For å forandre figur må tidligere figur gå til bakgrunn for at den andre (evt. en ny) kan komme til. Vi kan ikke se begge samtidig. De sier at første gang ny figur trer fram, kalles en aha opplevelse fordi organiseringen skjer spontant og ikke kan planlegges eller fremkalles ved for eksempel å *stirre* på bildet med vasen og ansiktene.



Figur 1

Perls m.fl. (2003) framhever at gestaltpsykologien hevder at vi har en tendens til å organisere sanseinntrykkene våre på samme måte der det er mulig og kjent. Vi er derfor "konservative" i vår organisering av figur/grunn fordi vi vil velge den kjente måten å organisere omgivelsene og behovene våre. De er derfor svært opptatte av hvordan vi kan se "nytt", og hvordan "gamle, uferdige gestalter" kan bli nye figurer.

Perls (1947) hevder i *Ego, Hunger and Aggression* at individet i sin kamp for å overleve vil la det viktigste behov bli figur inntil individet har organisert sin adferd slik at behovet er dekket og det kan trekke seg tilbake til bakgrunn (midlertidig balanse) og gi plass for det neste behovet som *nå* er viktigst.

Når jeg nå har lest om dannelsen av figur/grunn i litteraturen, har jeg oppdaget at de fleste av det vi kaller grunnbøker i gestaltterapi, har med noe av bakgrunnen for og teorien om disse begrepene. Jeg anbefaler interesserte å lese Volume Two, Part 1, Introduction i Perls m.fl. (2003), Crocker (1999) *A Well-Lived Life*, Essay One, og kapitlet som heter "The Lively Figure" hos Polster (1974). Hvis du foretrekker å lese på dansk, så har også Hostrup (1999) en klar framstilling av gestaltpsykologien og dens prinsipper. Som allerede nevnt, har også Daan dette med i sin diagnoseartikkel i Festskriftet (2002).

Som det framgår ovenfor, er det mye litteratur om figur/grunn og dannelser av gestalter, men ikke mye om hvordan vi ser, identifiserer eller velger figur i vårt arbeid med klienter. Hvorfor det er så viktig å se og velge figur i terapeutisk arbeid, vil jeg fokusere på etter at jeg har utforsket litteraturen om nettopp dette.

Polster & Polster (1974) beskriver først teoretisk dannelsen av figur/grunn med fokus på hvordan enhver figur kan brytes ned, gå til bakgrunn slik at en ny kan tre fram. Dette viser de også med terapeutiske eksempler. De beskriver bl.a. en situasjon med en klient som har oppdaget at hun er redd for å bli avhengig av personer hun elsker, og derfor er redd for å vise sin kjærlighet fordi hun er redd redselen skal overmanne henne. Polster gjør forskjellige eksperimenter med hennes redsel (som er figur både for klienten og ham). Gjennom denne eksperimenteringen blir redselen mer og mer bakgrunn, og en ny opplevelse av varme og alvor i forholdet til terapeuten trer fram (s. 47).

Zinker (1977) er den som best beskriver hvordan han ser på hva som er forgrunn for ham når han velger eksperimenter for sine klienter. I et av eksemplene sine (s. 130) beskriver han hvordan han lar klienten snakke en stund mens han hører på og observerer klientens og sine egne reaksjoner. Klientens tempo når han snakker blir forgrunn, og blant flere muligheter velger han eksperimentet klienten prøver ut. I denne prosessen er han opptatt av hvordan eksperimentet kan gi mening og ny læring for klienten. Han viser også hvordan han bygger opp og graderer eksperimenter, og hvordan han kan la fokus (figur) endre seg gjennom en terapeutisk prosess. Han påpeker forskjellen på tema (innholdet av det klienten forteller) og det som er den terapeutiske prosess, og hvordan han kan eksperimentere i forhold til tema når han velger å la det være figur.

Korb m.fl. (1989) viser til Perls som pekte på viktigheten av å være oppmerksom på det som var det åpenbare i terapitime og hvordan terapeuten kan påpeke det som er observerbart. Dette tilsvarer det Daan (van Baalen 2004) beskrev som å gi aware respons i sin artikkel "Awareness nok en gang". Han skriver: "Å gi aware respons eller å avdekke det åpenbare er måter vi kan vise klienten persepsjonsstrømmen på, fra den ene figuren til den neste"(s. 91).

Dette minner meg også om hvordan mine læremestere i gestaltterapi, Judith og George Brown fra California, stadig oppmuntret oss til å legge merke til og bruke "det åpenbare". De grep ofte fatt i det første vi sa eller gjorde i en terapisekvens, eller de merket seg det og kom tilbake til det senere. De lærte oss også hvordan eksperimenter naturlig kunne bygges opp på bakgrunn av det åpenbare. Grunnleggende eksperimenter, som å speile, gjøre det motsatte eller overdrive, ble ofte spontane responser på det vi ble oppmerksomme på (figurer vi kontaktet). Disse eksperimentene kunne så utvikles videre avhengig av hvilke figurer som så trådte fram. Dette er helt i tråd med Zinkers (1977) tanker om eksperimentering i terapirommet.

I artikkelen "Figurdannelser i fjellet" (Skottun 2004) beskriver jeg hvordan vi kan se på figurdannelser som en beskrivelse av hva vi fenomenologisk gjør i feltet. Det gestaltpsykologien sier, er at det som fanger vår oppmerksomhet og som påvirker figurdannelser, skjer ut fra visse preferanser (nærhet – avstand, likhet, smak, kunnskap, behov osv. (Håkonsen 2003), og at disse preferansene er subjektive, preget av hvem vi er, og omgivelsene vi er i. Dette er i samsvar med Polster (1974) og Zinker (1977) og hva jeg beskriver i essayet "Figurer, deler og helheter" (Skottun 2002). Hva vi velger å fokusere på i en terapitime, vil derfor være subjektivt og svært forskjellig. Dersom vi velger å høre på en klient fortelle sin historie i stedet for å ta fatt i hvordan vedkommende snakker, sitter eller puster, så er det noe i det klienten gjør eller sier og noe av det som skjer med oss (*noe i feltet*), som får oss til å kontakte som vi gjør, uten at vi alltid vet hva dette "noe" er. Dette er i overensstemmelse med Zinkers (1977) tanker om å legge et grunnlag for terapien, timing og å være oppmerksom på hva som er i fokus til enhver tid.

Når jeg spør mine studenter hva de mener er figur i et terapeutisk arbeid, kan dette være et vanskelig spørsmål. De tenker ofte det er noe mer enn det de fokuserer på, eller noe annet enn det de gjør.

La meg bruke et eksempel for å tydeliggjøre det jeg mener. En student har hatt en terapi sekvens med en studentkollega, der hun har vært terapeut og kollegaen klient. Det blir klart for meg at det i denne terapisekvensen sannsynligvis er mange figurer å velge mellom, og at terapeuten har gjort mange valg i forhold til hva hun har vært fokusert på. Det vil muligens være enklere for studenten dersom jeg spør henne hva hun har vært oppmerksom på og hva hun valgte i forhold til det hun ble oppmerksom på, i stedet for å spørre etter hva som er figur. Så jeg spør henne om hva hun var oppmerksom på sammen med klienten. Hun svarer at klienten hadde begynt med å snakke om hvor vanskelig hun hadde det i forhold til sine svigerforeldre. Hun hadde snakket fort og nesten ikke pustet. Studentterapeuten hadde blitt urolig, følt seg engasjert, ikke visst hva hun skulle gjøre, følt seg hjelpeløs og rådvill. Samtidig så det ut som om klienten ønsket å snakke. Terapeuten sa at hun hadde tenkt at hun burde finne på noe, som for eksempel et stolarbeid med svigerforeldrene, men klienten hadde avvist dette da hun foreslo det. Så hun endte opp med å la klienten snakke fordi det var det klienten ønsket, og hun ikke hadde noe annet forslag.

Når studenten hører på historien klienten forteller, er det slik studenten kontakter klientens historie. Studenten kunne ha kontaktet andre figurer ved å fortelle at hun følte seg hjelpeløs eller at hun så at klienten nesten ikke pustet, men hun valgte å høre historien. Jeg spør så *hvordan* hun hørte på, om hun stilte spørsmål underveis, om hun kommenterte noe, eller om hun var helt taus. Hun forteller at hun hadde bekreftet klienten ved å gjenta en del av det hun sa, hadde nikked og smilt, men at hun ikke hadde spurt så mye, fordi hun følte hun forsto klienten sin veldig godt. Egentlig hadde hun kjent seg godt igjen og hadde ikke kommet på noe annet å si eller gjøre (jf. hva hun allerede har sagt). Det jeg forstår av dette svaret, er at det ikke er noe spesielt i

historien som blir fokus (eller figur), men heller det at hun kjenner seg igjen. For meg som ser det hele utenfra, er det fristende å tenke at figur her er konfluens, eller sagt på en annen måte, hun kontakter med forståelse og innlevelse i historien. Hadde jeg spurt henne om hva som ble figur, tror jeg ikke hun hadde vært i stand til å beskrive prosessen ovenfor fenomenologisk, med de valgene hun gjorde.

Svigerforeldrene er *temaet* i denne historien og foreløpig ikke figur, men de kan bli det, avhengig av forløpet i historiefortellingen. Dersom terapeuten senere i terapitimen fokuserer på svigerforeldrene og får klienten til å ha en samtale med dem i form av et stolarbeid, blir dette figur.

Nå vender jeg tilbake til teorien, uten å vite om eksemplet har gjort spørsmålet om figur/grunn tydeligere. Det jeg er blitt klar over, er at det kan virke forvirrende på studenter når jeg spør om *figur*, i stedet for å spørre dem om hva de er *oppmerksomme på* i en terapitime. I forhold til teorien om figur/grunn er det bare en annen måte å spørre om figur på. Dette samsvarer også med det jeg finner i litteraturen, der awareness flere steder framheves (Korb m.fl. 1989; Zinker 1977; Polster 1974). Når terapeuten velger å si eller gjøre noe i forhold til klienten (en intervensjon), vil det alltid være ut fra det som er figur for terapeuten. Eller sagt på en annen måte, det vil være ut fra noe hun er oppmerksom på eller har behov for. Det betyr ikke at terapeuten alltid er klar over dette selv, det er noe av det hun skal lære i denne utdannelsen, og som jeg strever med å lære henne.

I artikkelen "Figurdannelser i fjellet" (2002) skriver jeg at figur er det vi gjør sammen, og at det ikke er slik at denne figuren er felles eller den samme for oss som kontakter hverandre. I denne artikkelen vil jeg si at det hele tiden dreier seg om hva jeg ser eller velger å kontakte. Når jeg ser på hva vi gjør sammen i feltet, bruker jeg teorier og metoder Zinker (1994) beskriver i sin bok *In Search of Good Form* når han arbeider med par og familier. Han ser da på paret eller familien som et system (eller felt), der terapeuten er utenfor. Terapeuten kan komme inn for å gi tilbakemeldinger og intervensjoner, noe som medfører forandring av systemet (feltet). Når terapeuten arbeider med paret eller familien, ser hun etter det klientene gjør sammen, og hvordan de gjør det. Det som trer fram fra denne interaksjonen, blir figur og kan eventuelt eksperimenteres videre med. Det samme prinsippet gjelder når jeg som terapeut bare har én klient. Jeg er da oppmerksom på hva og hvordan klienten og jeg er sammen, og kan velge å gripe fatt i det (se det som figur).

Det jeg forsøker å vise i denne artikkelen, er derfor at jeg som terapeut kontakter det jeg blir oppmerksom på i feltet med klienten. Daan beskriver noe av den samme problemstillingen i sin artikkel "Awareness er ikke nok" (van Baalen 2002) der han viser et eksempel på hvordan studentterapeuten fortsetter å stille awareness spørsmål i stedet for å kontakte en av figurene som trer fram. Når terapeuten ikke griper fatt i noe av det som trer fram, kan ikke feltet organiseres i figur/grunn, og terapeut og klient fortsetter å være i forkontakt eller begynnende kontaktfase timen igjennom. Vi kan også si at Daans eksempel der terapeut spør og klient svarer, er den måten de

organiserer seg sammen på, det er det som figurerer mellom dem. Det kan være at det kan være nyttig informasjon på sikt for klientens terapi (kanskje også for terapeutens læring). Kanskje er dette noe klienten gjør sammen med andre mennesker også, og som hun sammen med denne spesielle terapeuten får muligheter til å utforske, slik at hun etter hvert finner andre måter å svare på. Kanskje hun en dag sier til sin terapeut at hun ikke vil svare, eller at hun ønsker noe mer enn spørsmål eller, eller...

Etter hvert som denne artikkelen er blitt til, har vinteren overtatt for sommer. Det er blitt klarere for meg i løpet av denne skriveprosessen at mitt engasjement i teorien om figur/grunn henger sammen med at jeg ser hvor vanskelig det er for studenter og begynnende terapeuter å begrunne hvorfor de gjør som de gjør i terapeutiske arbeider. Når de kan se hvilke figurer de kontakter og hvilke de lar gå, er klare over hypoteser de har underveis og kan eksperimentere på bakgrunn av disse, da vil jeg være mer enn fornøyd. Jeg strever selv med dette som terapeut. For meg har det derfor vært lærerikt og inspirerende å skrive denne artikkelen. Jeg har på nytt og på nytt stilt meg selv de samme spørsmålene jeg stiller mine studenter, noe som har medført en økt oppmerksomhet på hvorfor jeg kontakter som jeg gjør, og på de valg jeg selv tar i en terapeutisk prosess.

LITTERATUR

- van Baalen, D. (2002) Gestaltdiagnoser. I: S. Jørstad og Å. Krüger (red.) *Den flyvende hollender. Festskrift*, s. 14-41. Oslo: Norsk Gestaltinstitutt
- van Baalen, D. (2002) Awareness er ikke nok. I: S. Jørstad og Å. Krüger (red.) *Den flyvende hollender. Festskrift*, s. 42-46. Oslo: Norsk Gestaltinstitutt
- van Baalen, D. (2004) Awareness nok en gang. I: S. Jørstad og Å. Krüger (red.) *Norsk Gestalttidsskrift I, nr. 2*, s. 89-101. Oslo: Norsk Gestaltinstitutt
- Crocker, S.F. (1999) *A Well Lived Life*. Gestalt Institute of Cleveland Press
- Hostrup, H. (1999) *Gestaltterapi*. København: Hans Reitzels forlag
- Håkonsen, Kjell Magne (2003) *Innføring i psykologi*. Oslo: Gyldendal
- Korb, M.P., Gorell J. & van De Riet, V. (1989) *Gestalt Therapy: Practice and Theory*. USA: Allyn and Bacon
- Perls, F. (1947) *Ego, Hunger and Aggression: The Beginning of Gestalt Therapy*. New York: Random House
- Perls, F., Hefferline, R. & Goodman, P. (2003) *Gestalt Therapy: Excitement and Growth in the Human Personality* Great Britain: Souvenir Press.
- Polster, E.&M. (1974) *Gestalt Therapy Integrated*. New York: Vintage Books
- Skottun, Gro (2002) Figurer, deler og helheter. I: S. Jørstad og Å. Krüger (red.) *Den flyvende hollender. Festskrift*, s. 70-72. Oslo: Norsk Gestaltinstitutt
- Skottun, Gro (2003) Figurdannelser i fjellet. I: NGI – Nytt. Oslo: Norsk Gestaltinstitutt
- Zinker, J. (1977) *Creative Process in Gestalt Therapy*. New York: Vintage Books
- Zinker J. (1994) *In Search of Good Form*. A Gestalt Institute of Cleveland Publication

UTTRYKK OG BEVEGELSE

- intervju med Ruella Frank

Av Gro Skottun og Åshild Krüger

For noen år siden deltok Gro på en konferanse i Montreal der hun for første gang møtte Ruella Frank. Det som tiltrakk hennes oppmerksomhet den gangen, var at Ruella annonserte en workshop der hun arbeidet terapeutisk med klientens kroppslige uttrykk og, i tillegg, relasjonen mellom klient og terapeut ut fra egen utviklingsteori. I løpet av knappe to timer demonstrerte Ruella hvordan hun brukte øvelser, ulike hjelpemidler som baller, tau ol., og seg selv i arbeid med flere av deltakerne. Dette gjorde hun på en slik måte at Gro bestemte seg for å invitere henne til Norge. Siden den gang har Ruella utgitt bok og skrevet flere artikler. Hun har undervist i flere land i Europa, i tillegg til USA og Canada, og startet sin egen undervisning i New York, der hun bor og arbeider.

Nå er hun her i Oslo for andre gang for å undervise i videreutdannelsen og for å ha en todagers workshop med undervisningsstaben ved NGI. Vi har invitert henne til intervju, og vi sitter på Gros kontor.

Det meste har en begynnelse

Ruella møter oss med et vart og oppmerksomt blikk, ansiktet er omkranset av myke krøller som hun titter fram fra, litt sjenert og samtidig nysgjerrig engasjert. Vi velger å starte med begynnelsen: Hvordan fikk hun interesse for det hun har formulert i teorien sin?

- Jeg er og var danselærer - og hadde danset mye i hele oppveksten. Jeg var derfor opptatt av kropp og bevegelse i den sammenheng. Jeg fikk tidlig en fysisk skade og gjennomgikk en operasjon da jeg var rundt 22 år. Dette medførte at jeg måtte slutte som profesjonell danser. Jeg trente likevel mye, og i den forbindelse kom jeg i kontakt med Bonny Bainbridge-Cohen og hennes terapigruppe. Med sin bakgrunn som danselærer var hun opptatt av å sammenligne bevegelser med hvordan små babyer beveger seg. I timene hos henne ba hun meg bevege meg som en baby, og jeg studerte og lærte på denne måten. Jeg begynte også i terapi hos en gestaltterapeut som var opptatt av



kroppsbevegelse og kroppsuttrykk. Denne terapeuten oppfordret meg etter hvert til å delta (som leder) i hennes gruppe, med fokus på kropp. – Og jeg så etter hvert at folk forandret seg ved måten jeg jobbet på.

På denne tiden begynte Ruella også å studere gestalt. Samtidig begynte hun med masterstudiet og fortsatte så senere med doktorgraden – og temaet var hele tiden bevegelsesterapi.

- Jeg valgte et universitet som ga meg mulighet til et åpent studium, uten pålegg om bestemte måter å forske på. Parallelt med studiene hadde jeg hele tiden grupper og klasser i praksisen min. I 1985 kom utgivelsen av Sterns bok om barns utvikling. Det han skrev, støttet det jeg selv mente og trodde på om organismens tilpasning til omgivelsene - forståelsen av det relasjonelle feltet (the relational field). I tillegg teorien om at terapi skulle legge til rette for klientens egne analyser og ikke for terapeuten.

Ruella forteller historien sin med økende engasjement. I kjent amerikansk stil flyter ordene av gårde i hurtig tempo. Hun forteller at hun på 80-tallet begynte å tenke på at hun ville skrive en bok. I ordflommen stopper hun plutselig opp, avbryter seg selv, slår ut med armene:

- Åh! Er det ikke typisk at vi aner noe, uten å helt vite – og så blir det tydelig senere hva det var? Nå er jo boka her!

Laura Perls – en støtte til kontakt

Utbruddet understreker noe av Ruellas historie, slik vi ser det. Det er som om veien har blitt til mens hun skritt for skritt følger opp ideen om det hun har tro på. – Og så, underveis på vandringen har hun også truffet Laura Perls! Vi blir nysgjerrige på dette to generasjoners møte av gestaltkvinner:

- I 1986 deltok jeg i Laura Perls' gruppe! Hun bodde i samme område som meg, og jeg så henne i helsekostbutikken på hjørnet. Etter en stund tok jeg mot til meg til å spørre om jeg kunne få være med i gruppa hennes. Åh, dere aner ikke hvor engstelig og redd jeg var første gangen jeg møtte til gruppa. Jeg fortalte henne at jeg var så redd at jeg ikke visste hva jeg skulle si – hvorpå hun sa: "Kan du synge det?" Og jeg sang meg igjennom timen..!

Den lille historien fyller rommet med varme, og minnet blir bakgrunn for Ruellas oppsummering av hva hun mener er Lauras kjernebudskap:

- Det er dette velkjente fra henne: Støtte til kontakt! Et budskap som åpnet en hel ny verden for meg!

Minnene fra møtet med Laura blir tydelige her og nå. Ruella får med ett tårer i øynene, med gråten i halsen stopper hun opp litt før hun sier:

- Hun sa til meg: Du er flink! Og jeg tenkte: Hvis Laura sier jeg er flink, så er jeg flink... så forskjellig fra det jeg ofte tenkte om meg selv.

Stillhet og ettertenksomhet fyller rommet, og etter hvert fører samtalen mellom oss til en undring over et bestemt fenomen fra den tidlige gestalthistorien: I starten var det ikke mange kvinner i gestaltemiljøet. Laura har jo heller ikke vært så synlig i forhold til mennene.

- Ja, det er bra at det nå kommer ut en biografi om henne i Tyskland! Laura støttet meg på en god måte – ja, hun var som en god mor for meg.

Ruella er fortsatt ettertenksom og reflekterer videre over hvilken betydning Laura har hatt for henne:

- Ja, jeg tror jeg bærer med meg Lauras tenkning og forståelse – dette med ”støtte for kontakt”... Dette med ”tygging, babyens patting og sugebevelse”, det er hennes ideer. Men jeg er uenig i at for eksempel ”sugebevegelsen” er en metafor. Det er den reelle rytmen som interesserer meg. Jeg vet ikke hva hun ville tenke om arbeidet mitt hvis hun levde i dag.

Kontaktprosessens bevegelse og uttrykk

Disse refleksjonene over sin egne og Lauras tanker bringer fram spørsmål om Ruellas teori om relasjon, kroppslige uttrykk og utvikling. Vi ber henne først oppsummere det viktigste i teorien sin.

- Det handler om ikke-verbale mønstre som utvikles i mor-barn relasjonen. Jeg har studert disse grundig og sett hvordan det går an å anvende og forstå dem i relasjonen mellom klienten og meg. Da mener jeg ikke bare fakter og mimikk (gestures), men også bevegelse, posisjoner i gange og bruk av pust. Hvordan har disse mønstrene satt seg? Hva er mest synlig og tydelig for meg som terapeut i møte med klienten? Hva uttrykkes uten ord? Jeg tenker videre at dersom vi kan vite hvordan barnet beveger seg, kan vi også vite noe om det friske og sunne – og se dette i kontrast til det som er forstyrret og ikke fungerer. Det handler altså om å observere hvordan klienten henvender seg til meg, om hva som er fleksibelt og flyter (fluidity), og hva det er som holdes tilbake og sperres av (inhibity).

Og, i tillegg, i interaksjonen med den andre, kan jeg som terapeut kjenne og vite hvordan det er å være meg sammen med klienten ... Altså, når den andre enten kommer meg i møte og strekker seg ut mot meg (reaches out to me) i vakker eleganse og flyt, eller når jeg kan merke at kontaktmåten ikke flyter så godt...

Vi gjenkjenner Ruellas poetiske måte å uttrykke seg på når hun beskriver sin beundring for hvordan hun forstår menneskets bevegelse i verden:

- Jeg er opptatt av det estetiske ved den kreative tilpasningen. Det estetiske ved måten vi mennesker tar kontakt på, hvordan figur og grunn formes. Hva er mest tydelig og synlig... hva er det estetiske ved figuren.

Gestaltmiljøet i New York inspirerte henne til å finne ord på det hun allerede visste og gjorde. Hun gestikulerer og viser med hele kroppen hva hun mener:

- Det er som et vakkert bilde, som jeg kan se når jeg ser deg... Det handler om den kraften som løfter deg som menneske nedenfra, opp fra grunnflaten, bringer deg i bevegelse, opp og videre gjennom rommet (makes you move through space).

I teorien sin tar Ruella utgangspunkt i barnets sensomotoriske utvikling, og disse utviklingsmønstrene danner grunnlaget for hennes forståelse av kontakt. Noen av kontaktmønstrene er: å gi seg hen til (yielding), å skyve fra (push), å strekke seg etter og gripe (reach), å dra til seg (pull).

- Hengivelse handler om å gi seg over i mors armer, og for å kunne gi seg over trengs en opplevelse av en trygg (secure) andre person barnet har tillit til. Og videre: å skyve *fra* handler egentlig om essensen i endelig kontakt. Jeg skyver min kraft (compression) mot jorda. Altså ”bort fra deg”: det vil si slik skilles jeg fra deg.

I terapirommet handler alt om kontaktprosessen; om atskillelse og inkludering, slik kontakten viser seg i klientens bevegelse og måter å ta posisjon på.

- For eksempel kan jeg spørre klienten om noe, og jeg registrerer at han trekker seg tilbake fra meg i en bevegelse med kroppen. Jeg forstår disse mønstrene eksistensielt: Jeg ønsker deg ikke – og jeg skyver deg bort. I disse mønstrene kan vi se det helhetlige feltet (the unified field). Vi kan se stimulus og respons. All form for kontakt er at jeg kontakter deg, jeg ser deg. Dine tidligere felt viser seg i dette nåværende feltet. Altså felt i felt.

Ruella snakker fort og engasjert, og refleksjonene glir over i noen tanker hun har gjort seg om undervisning:

- Hvordan kan vi undervise i dette? Hvordan kan vi gjøre noe så enkelt at det er mulig å lære av det? I undervisningen begynte jeg med å vise babyens enkle, presise bevegelser, for så å generalisere disse. Så når jeg underviser i gestalt, legger jeg vekt på det presise. Og i undervisning blir det viktig å være presis i begrepene ... hvordan setter vi ord på det vi gjør?

Nye møter til inspirasjon

Ja, nettopp undervisning om egen teori har ført til at Ruella har reist mye i Europa de siste årene.

- Det begynte med en kryssatlantisk konferanse, der jeg møtte Margherita [Spagnuolo Lobb, den gang president i EAGT, vår bemerkning]. Jeg traff henne faktisk første gang på toalettet! Jeg hørte noen snakke spansk, og jeg fikk lyst til å bruke den spansken jeg kan. Hun spurte meg om jeg kunne komme til Palermo. Og siden da har jeg jo vært der flere ganger. Senere ble jeg invitert til England og Spania og har nå kontakter med muligheter til Skottland, Irland...

Ruella tar igjen en liten pause i ordflommen og legger så til:

- Det føles som en ære at noen er interessert i det jeg brenner for, ja - jeg føler faktisk at dette jeg driver, er en misjon – at jeg er litt misjonær...

Hun smiler sjenert, og samtidig signaliserer fastheten i stemmen hennes en trygg tro på at teorien og praksisen hennes har betydning. Hun har fortsatt planer om å utvikle ideene sine.

- Jeg er interessert i det som handler om mor – barn interaksjonen. De dyadiske relasjonene. Jeg vil undervise mødre om det de gjør sammen med barnet sitt, om det barnet gjør, og det de gjør sammen. Neste bok jeg skal skrive, skal handle om babyer, moren og deres forhold.

Ruella inspirerer! En opplevelse vi også gjenkjenner etter seminarene med henne. Igjen er vi blitt minnet om hvordan kropp, uttrykk og bevegelse er en grunnleggende kilde til å utvikle kontakt i feltet mellom terapeut og klient.

ARTIKLER FRA FORSKNING

ROMMET DER DANSEKUNST OG TERAPI MØTES

Av Ingebjørg Hippe

Artikkelen omhandler bruk av gestaltterapi i utdanning av dansekunstnere og refererer til et pedagogisk utviklingsarbeid jeg utførte som avsluttende eksamen på hovedfag i pedagogikk ved Høgskolen i Akershus 2002. I dette forskningsarbeidet valgte jeg å fokusere på kroppen som subjekt i det sceniske uttrykket, der jeg ønsket å undersøke på hvilke måter bevisstgjøring av studentenes psykologiske prosesser kunne være med å påvirke deres uttrykksevne som menneske og dansekunstner.

Bakgrunn og hensikt med forskningsprosjektet

I hele min profesjonelle yrkeskarriere har jeg vært opptatt av å analysere og fornye danseutdanningen i Norge. Gjennom mange års utdanning ved ulike institusjoner og gjennom lang yrkeserfaring som profesjonell dansekunstner har jeg utviklet et sterkt ønske om å medvirke til fornyelse og utvikling av norsk danseutdanning.

Undervisningen i dans har i stor grad hatt hovedfokus på ferdighetslæring, der kroppen har vært et redskap/objekt i det sceniske uttrykket. Denne skulptureringen har etter min mening bidratt til at kroppen er blitt objektivisert og fremmedgjort. I mitt arbeid som dansepedagog stiller jeg spørsmål ved hvorvidt denne tradisjonen er med på å fremme eller hemme den dansetekniske, kreative og kunstneriske utviklingen hos dansere. Jeg er i tillegg opptatt av etiske spørsmål knyttet til å behandle mennesker som objekter, særlig de fysiske og psykiske konsekvensene dette kan få for den enkelte dansekunstner på sikt.

Jeg har valgt å definere mitt forskningsarbeid som et oppgjør med en narsissistisk undervisningskultur, en kultur der mennesker blir oppdratt til å være et objekt for andres nytelse og beundring, der kun det perfekte er bra nok. Jeg ønsker å bruke myten om Narcissus som metafor for å tydeliggjøre hva jeg mener. Jeg synes at myten på en god måte avspeiler mine holdninger til det tradisjonelle undervisningssystemet, der jeg stiller meg kritisk til det etiske aspektet med å videreføre en slik tradisjon.

Navnet til Narcissus har gitt oss betegnelsen narkose (May 1991). Ordet betyr i dag bedøvelse, lammelse, søvn og nummenhet. Fysiologisk betyr dette at man mister tilgangen til sanseapparatet. I møtet med sitt eget speilbilde blir Narcissus så fascinert at han mister seg selv. Han lever mellom speilet og masken. I speilet finner han selvbekreftelse, og bak masken har han kontroll. Disse elementene er viktige og har hatt en sentral plass i danseundervisningen i Norge. Man har blitt lært opp til å vise en perfekt fasade, og gjennom et vakkert ytre uttrykke den totale fysiske og psykiske kontroll. Etter min mening har man gjennom dette skapt roller som splitter danseren

fra det å være menneske, noe som igjen splitter følelser fra kroppen. Hva som foregår bak masken til danseren, har man inntil i dag lagt svært lite vekt på.

Etter min mening har danseundervisningens tradisjon lagt vekt på å dyrke fram det perfekte framfor det unike. Å skape kunst er for meg et uttrykk for menneskets opplevelse og forståelse av å eksistere. Å begrense kunstbegrepet til kravet om det perfekte er for meg en krenkelse og en fornedrelse av menneskets allsidige og mangfoldige uttrykk. Slik jeg ser det, har undervisningen i dans i liten grad tatt hensyn til de emosjonelle, mentale og sosiale aspektene i utdanningen.

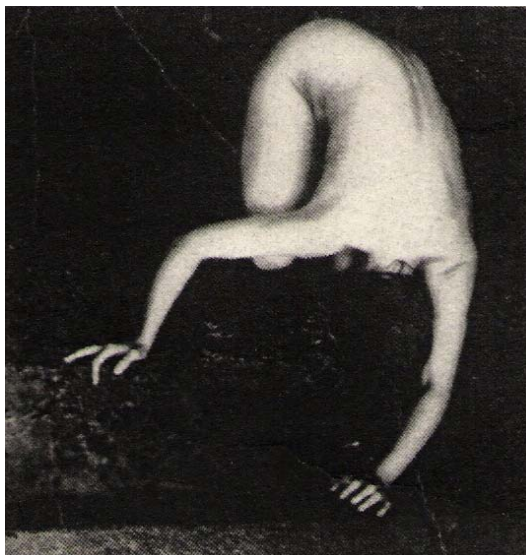
Kroppen som subjekt i det sceniske uttrykket

Det å være dansekunstner skiller seg fra de fleste andre kunstformer. En danser er sin kropp og presenterer sitt uttrykk som danser og som menneske, uten at det foreligger en fysisk atskillelse. Ved at dansekunstneren er hele sitt kunstverk, innebærer dette at hele mennesket blir involvert. Med dette som utgangspunkt ser jeg det som viktig å legge til rette for utvikling og stimulering av hele mennesket, noe som innebærer at fysiske, emosjonelle og mentale prosesser sidestilles i utdanningen.

Jeg støtter meg til begrepet "den levende kroppen" for å beskrive hvilken kroppsforståelse som ligger til grunn for mitt pedagogiske arbeid. Utgangspunktet mitt er at mennesket tenker, erfarer og opplever verden som et levende kroppslig subjekt. Gjennom dette ønsker jeg å vektlegge studentenes opplevelse og erfaringsbakgrunn som sentralt i utdanningen.

Ut fra egen erfaring som dansekunstner vet jeg at kreative og kunstneriske prosesser ofte involverer kunstnere på et dypt psykologisk plan. Å arbeide med kroppen kan sette i gang svært mange dyptgående prosesser ved at kroppen er bærer av menneskets historie. Alle blokkeringer man får gjennom livet, setter spor i kroppen. Måten en danser på, henger nøye sammen med psyken. Hvis en er sliten, redd og anspent, vil bevegelsene og kroppsholdningen bære preg av dette. Det er etter min mening først når de psykologiske prosessene løsner, at det kan bli harmoni, sammenheng og dynamikk i bevegelsene.

Etter min oppfatning har det emosjonelle aspektet hos danseren vært altfor lite vektlagt og vært sterkt undervurdert i danseutdanningen til nå. Følelsene må



bevisstgjøres slik at danseren kan ha nytte av følelsenes energi. Uten å integrere følelsene vil det kunstneriske uttrykket være svært fattig. For meg handler nettopp kunst om å uttrykke seg på en autentisk måte, der følelsene er en viktig kilde i det kreative arbeidet.

Utgangspunkt for arbeidet

Ut fra mine egne erfaringer som dansekunstner har jeg tenkt ut en del problemområder som jeg mener er interessante å belyse sett i relasjon til utviklingen av dansekunstnere. Disse problemområdene er:

- Dansekulturen bærer med seg strenge idealer og forbilder. Studentene streber etter å etterligne disse. Dette er etter min mening med på å flytte oppmerksomheten fra danserens indre senter til et ønsket bilde av seg selv. Ut fra min faglige forståelse lærer man gjennom dette å "forlate" kroppen sin og miste seg selv. Kroppen blir en gjenstand atskilt fra danserens følelsesmessige væren.
- Den tradisjonelle dansepedagogikken har overført holdninger om at kroppen er et mekanisk instrument og gjennom dette delt opp mennesket i fragmenter. Dansekulturen har lært opp danseren til å skille mellom kropp og sjel ut fra et dualistisk menneskesyn. Dette fører ofte til en fremmedgjøring av kroppen og mangel på oppmerksomhet overfor kroppens følsomhet og grenser. Studentene lærer seg å blokkere egen smerte, både fysisk og psykisk.
- Dansekulturen er med på å stimulere til perfektjonistiske, selvransakende og selvkritiske holdninger i forhold til egne prestasjoner, atferd og utseende. Følelsene får som regel ikke fritt utløp og blir holdt tilbake. Følelsene kommer til uttrykk i form av kontroll, sensur og selvstraffelse. De er således innestengt og blokkerte.
- Dansere er svært arbeidsomme, disiplinerte og pliktoppfyllende. De er flinke og lydige og har lang erfaring med å skulle innordne seg etter andre. Dansere er ofte svært mentale, og tankene brukes gjerne til å kontrollere kropp og følelser. De er derimot lite lydhøre og bevisste egne behov. Dette fører ofte til at dansere lærer seg til å trå over egne grenser, både fysisk og psykisk.

Observasjon og selvaktualisering

Hovedfagsarbeidet mitt har bestått i å utvikle et nytt fag, som jeg har valgt å kalle observasjon og selvaktualisering. Faget har en psykologisk innfallsvinkel og bygger på konfluentpedagogikk. Ved hjelp av gestaltterapeutiske metoder har faget fokus på at studentene oppøver oppmerksomhet og lydhørhet overfor egen intrapsyriske dialog. Undervisningen foregår i gruppe, der studentene veiledes til å rette oppmerksomhet på egne holdninger og personlige prosesser.

Hensikten med faget er å utvikle en metodikk med henblikk på å stimulere studentenes egen prosess og personlige utvikling, for gjennom dette å opparbeide en større forståelse av hvem de er, noe som igjen kan føre til en større selvrespekt både som dansekunstner og som menneske. Faget handler i det store og hele om å styrke studentens identitetsutvikling både som privatperson og som kunstner.

Det overordnede målet med prosjektet har vært å prøve ut og vurdere på hvilken måte bruk av gestaltterapeutiske metoder i faget observasjon og selvaktualisering kunne bidra til en bevisstgjøring av studentens psykologiske prosesser. I løpet av utviklingsprosessen ønsket jeg å få bedre kunnskap om hvorvidt studentene mente at denne bevisstgjøringen bidro til helhetlig læring, og om hvorvidt dette påvirket deres uttrykksevne både som privatperson og som dansekunstner. Jeg ønsket gjennom dette at studentene skulle få bedre tilgang til sitt følelsesrepertoar, for så å kunne transformere disse følelsene til et kunstnerisk uttrykk på sikt.

I alt kreativt og skapende arbeid ser jeg det som fundamentalt at elementer som frihet, åpenhet, nysgjerrighet, tilgjengelighet og mot er til stede. I undervisningen ønsket jeg at studentene skulle komme i kontakt med dette potensialet gjennom å arbeide med spontanitet. Istedenfor å repetere gamle atferdsmønstre og mestringsstrategier ønsket jeg å legge til rette for at studentene kunne finne nye veier å uttrykke seg på, og gjennom dette utvide sitt kommunikative apparat.

Hovedfagsarbeidet er en dokumentasjon av et pedagogisk utviklingsarbeid som ble gjennomført i egen klasse med studenter som gikk det første året av et toårig utdanningsløp. Prosjektet ble ledet av meg personlig og var et samarbeid mellom mine studenter og meg. Gjennom å arbeide med studentenes psykologiske prosesser ønsket jeg at de kunne få en erfaring med å la det personlige og det private danne utgangspunkt eller motiv i deres kreative og kunstneriske prosess. Jeg mener at utvikling av studentenes autentiske bevegelsesmateriale skaper et solid fundament i utvikling av deres identitet, både som dansekunstner og som menneske. Følgende problemstilling lå til grunn for forskningsprosjektet:

Hvordan kan man ved hjelp av gestaltterapeutiske metoder legge til rette for bevisstgjøring av danserens psykologiske prosesser?

Prosjektets forskningstilnærming og metode

Hovedfagsoppgaven har bestått i å utføre et pedagogisk utviklingsarbeid med en kvalitativ, fenomenologisk forskningstilnærming. Med utgangspunkt i et helhetlig læringssyn ønsket jeg å se nærmere på sammenhengen mellom studentenes psykiske og fysiske prosesser i deres utvikling som dansekunstnere. Da gestaltterapiens livssyn er eksistensialistisk og bygger på holisme, fenomenologi og selvets autonomi, så jeg det som et naturlig valg å velge en fenomenologisk forskningstilnærming til mitt forskningsarbeid. Som innfallsvinkel valgte jeg således å referere studentenes subjektive opplevelse av prosessen, uten å tolke eller forstå, men snarere å observere og lytte til deres stemmer slik de framsto underveis. Jeg var ikke ute etter målbare svar eller å sammenligne de ulike fenomenene opp i mot hverandre. Jeg ønsket at den enkeltes stemme skulle tale for seg selv gjennom et forsøk på å dokumentere deres opplevelse, refleksjon og innsikt underveis i prosessen på en autentisk måte, dog gjennom mine subjektive briller ut fra min livsverden. Det er med andre ord studentenes selvinnsikt, erfaring, forståelse og opplevelse jeg ønsker å synliggjøre og vektlegge i vurderingen av dette arbeidet.

For å samle inn data valgte jeg å benytte meg av følgende metoder: deltagende observasjon, lærerlogg og studentlogg, der jeg forsøkte å beskrive og vurdere utviklingsprosessen i faget observasjon og selvaktualisering. I bearbeidelsen og tolkningen av dataene støttet jeg meg til Steinar Kvales hermeneutiske tilnærming til kvalitativ forskning. Dette innebar at jeg som tolker hadde et perspektiv på det som ble undersøkt, og tolket dataene på grunnlag av dette perspektivet. Som forsker gikk jeg dypere inn i det som direkte ble uttalt, og utarbeidet strukturer og meningsrelasjoner som ikke umiddelbart var synlige i dataene.

Ut fra min deltagende observasjon underveis i prosessen nedtegnet i logger, samt informasjon fra studentenes logger, forsøkte jeg å dokumentere og vurdere utviklingsprosessen på en kvalifisert og troverdig måte. For å dokumentere prosessen valgte jeg å trekke ut logger som jeg mente sa noe viktig om hva som skjedde underveis, og som jeg mente hadde betydning for framdriften av prosjektet. Gjennom dette ønsket jeg å synliggjøre de viktigste sidene ved samspillet mellom mine studenter og meg i denne utviklingsprosessen. Videre var det sentralt å trekke ut logger som ga meg nyttig og ny informasjon og kunnskap sett i forhold til prosjektets problemstilling. Det er imidlertid viktig å understreke at alle studentene i klassen har hatt stor betydning for utviklingen av prosjektet.

Gjennomføringen av prosjektet

Utviklingsarbeidet ble gjennomført på egen skole, Skolen for samtidsdans, i tidsrommet 8. januar – 27. mars 2001. Vi hadde i denne perioden 10 samlinger, som hver besto av 4 skoletimer. Klassen besto av 20 studenter, 18 jenter og 2 gutter i alderen 18 – 24 år.

Hver samling hadde samme grunnstruktur og var delt inn i tre faser. I første fase startet vi med å ta ”pulsene” i gruppa: Studentene fikk tid og anledning til å dele viktige erfaringer og opplevelser med hverandre. Informasjonen som kom fram om den enkelte ståsted i situasjonen her og nå, dannet grunnlaget for det vi arbeidet videre med på samlingen. I den andre fasen fikk studentene mulighet til å eksperimentere med ulike oppgaver knyttet til temaer som kom fram under ”pulsene”. I fase tre var fokus på bearbeidelse og deling fra fase to. Temaer som vi jobbet med underveis, var blant annet relasjoner, kroppsbilde, gruppeprosess, hvilket ansikt viser jeg verden, og hvilket ansikt skjuler jeg. Metodene som ble brukt, var blant annet meditasjon, improvisasjon, rollespill, tegning, eventyr.

Alle samlingene valgte jeg å strukturere og presentere på følgende måte:

1. Utgangspunkt/plan for samlingen
2. Deltagende observasjon og opplevelser - nedskrevet i lærerlogg
3. Presentasjon av studentlogger
4. Faglige refleksjoner og vurderinger av utviklingsprosessen

Studentene besvarte følgende loggspørsmål etter hver samling:

- 1) a) Kan du si litt om hvordan du opplevde samlingen i dag?
b) Hva er det viktigste du har lært om deg selv i dag?
- 2) Kan du si noe om hvorvidt arbeidsprosessen i dag har gjort deg mer bevisst på hvordan du generelt uttrykker deg?
- 3) Tror du disse erfaringene kan fortelle deg noe om hvordan du som danser uttrykker deg? Kan du i så fall fortelle litt om det?
- 4) Kan du fortelle litt om hvorvidt undervisningen i dag har bidratt til å bevisstgjøre noen av dine psykologiske prosesser? Det er fint om du i så fall kunne utdype dette.
- 5) Hva legger du i faget observasjon og selvaktualisering ut fra de erfaringene du har gjort i dag?
- 6) Andre ting du vil dele/si?

Jeg ønsker nå å invitere deg som leser inn i samling 7 og 8. Arbeidet er godt i gang, og det begynner å skje spennende prosesser individuelt og i gruppa. Overskriften på samlingene speiler tematikken som jeg arbeidet ut fra i klassen.

Samling 7: ”Kroppsbilde”

Utgangspunkt/plan for samlingen 8/3 -2001

Jeg ønsket å ha undervisningsopplegget litt åpent og se hva som kom opp under pulsen. Jeg ville ikke at metodene skulle være et gjemmested for verken studentene eller meg. Et viktig stikkord for meg denne samlingen var å ta risiko og fortsette å

bevege meg på grensen, ”on the edge”. Jeg hadde lyst til å benytte andre undervisningsmetoder enn jeg tidligere hadde gjort. En tanke var å gå videre med bevegelse og kropp på en eller annen måte. Jeg ville ta stilling til hva vi skulle gjøre etter å ha vært igjennom pulsen. Jeg måtte først se hva som framsto som figur i gruppa, for så å finne metoder som kunne utforske denne. Jeg kjente meg utfordret, samtidig som det var godt å merke at jeg var trygg nok til å slippe kontrollen. Ante en liten uro og nervøsitet i magen, samtidig som jeg var årvåken og inspirert. Et godt utgangspunkt for kreativitet, tenker jeg!

Deltagende observasjon og opplevelser

Klassen var alvorlig og delte lite under pulsen. Flere av studentene sa at de var triste, bedrøvet, slitne, og at de hadde en dårlig dag. Flertallet i klassen uttrykte at de var slitne både fysisk og psykisk. Det var kun et par av studentene som ønsket å dele opplevelser fra forrige samling. Nesten ingen i klassen definerte hvilke behov de hadde for denne samlingen. Jeg opplevde at studentene hadde lite kontakt med seg selv og lite kontakt med de andre i klassen. I og med at det skjedde så mye sist time, tenkte jeg at studentene hadde en del motstand på å gå inn i nye prosesser. - At de var litt ”mette” etter forrige gang. Jeg opplevde klassen som reserverte og litt resignerte.

Med dette som utgangspunkt bestemte jeg meg for å benytte improvisasjon som metode. Gjennom bevegelse ønsket jeg at studentene kunne vekke kroppen til live, stimulere sansene for å innhente mer informasjon om eksistensen til hver og en i situasjonen her og nå. Jeg bestemte meg for å spille musikk mens de beveget seg. Musikken jeg valgte, er laget for meditasjon, og trommene hjelper en til å komme ned og få kontakt med underlaget. Dette tenkte jeg ville være en god støtte for studentene. Jeg ba dem finne en plass i rommet der de hadde lyst til å begynne, samt finne et utgangspunkt for hvordan de ønsket å starte improvisasjonen. Jeg inviterte dem til å improvisere med øynene lukket slik at de lettere kunne beholde konsentrasjonen på seg selv og sin egen prosess.

Veldig mange stilte seg langs veggene, i krokene med ansiktet vendt vekk fra hverandre. De fleste valgte å begynne på gulvet, og mange ble liggende nesten helt stille under hele improvisasjonen, som varte i 20 - 25 minutter. I og med at intensjonen med oppgaven var å oppøve økt tilstedeværelse i øyeblikket, poengterte jeg underveis at hensikten ikke var å produsere bevegelser, men å være til stede i kroppen og bli klar over egne behov. Jeg inviterte studentene til å lytte til kroppen sin, og la kroppen uttrykke seg. Jeg ba dem registrere detaljer i pust, rytmen på pulsslagene og hvilke kroppsdelene de hadde best kontakt med, og hvilke deler av kroppen de ikke hadde så god kontakt med. Jeg lot dem få god tid til å kjenne etter. Det var kun en av studentene som forflyttet seg mye i rommet. De fleste satt, lå eller sto i en og samme posisjon med små bevegelser og justeringer. Jeg registrerte lite bevegelse i rommet.

Figuren som kom til meg, var at her var det mange mennesker alene i ett og samme rom. Jeg ba dem om å finne en måte å avslutte på, og før de lukket opp øynene, ba jeg

dem finne et symbol som kunne beskrive opplevelsen av å være seg selv her og nå. Jeg ba dem så om å tegne dette symbolet.

En student spurte meg om jeg kunne la musikken stå på mens de tegnet. Det gjorde jeg. Selv kjente jeg at musikken ga meg en dypere ro, og at jeg kunne glemme tiden litt. Jeg fikk følelsen av en rituell stemning. Det var ikke en lyd i rommet, og jeg opplevde en sterk konsentrasjon i klassen. Alle så ut til å ha mye energi i forhold til det de tegnet. Jeg bestemte meg for å gi dem god tid til å utvikle tegningen sin.

Da alle var ferdige, ba jeg dem se på symbolet sitt, assosiere fritt i forhold til dette, og til slutt å identifisere seg med symbolet ved å si *jeg er*. Det siste gjorde jeg for at studentene lettere kunne identifisere seg med tegningen sin og eie budskapet på et dypere psykologisk plan. Med utgangspunkt i tegningen ba jeg dem om å skrive et eventyr. De fikk følgende rammer: Eventyret starter med det var en gang og slutter med snipp, snapp, snute. Dette fikk de ti minutter på å gjøre. Ved å gi dem kort tid ønsket jeg at de skulle få en følelse og erfaring med å skrive uten å tenke, men bare følge impulser som dukket opp. Alle arbeidet veldig konsentrert. Så tok vi ti minutters pause.

Vi samlet oss i plenum og la tegningene i en stor sirkel på gulvet. Alle gikk så rundt for å se på hverandres tegninger. Jeg presiserte at det ikke var tillatt med kommentarer, men at jeg ønsket at studentene skulle observere tegningene og kjenne på hva de ulike tegningene vekket i dem.

Jeg delte så klassen inn i grupper på 5- 6 personer. Hver elev fikk 5 minutter til å dele, videre ga jeg gruppa 15 minutter til felles diskusjon til slutt. Oppgaven de fikk, var å dele eventyret med gruppa. De andre fikk i oppgave å lytte og gi tilbakemelding på hva de opplevde når de hørte eventyret. Jeg ba dem lese eventyret to ganger etter hverandre, slik at de som hørte på, fikk anledning til å kjenne etter hva som skjedde med dem underveis. Jeg understreket igjen at det ikke var tillatt å tolke, og at de som delte, måtte kjenne etter om de ville svelge, tygge eller spytte ut feedbacken som ble gitt. Til slutt ba jeg dem dele erfaringer om hvordan det hadde vært å gjøre dette. Jeg ønsket at de gjennom å dele opplevelsene med hverandre kunne erverve seg ny innsikt om seg selv og de andre i gruppa. Samtidig ønsket jeg at de skulle bli mer bevisst i forhold til sin egen prosess i situasjonen her og nå.

Jeg gikk rundt i smågruppene for å høre. Noen ganger valgte jeg å sette meg ned sammen med gruppa for å gi feedback, andre ganger gikk jeg bare forbi. Jeg lyttet til flere vakre og personlige eventyr som beskrev deres indre landskap her og nå. I to av gruppene så samarbeidet ut til å fungere bra. Studentene virket oppriktige, ærlige og sjenerøse i sine tilbakemeldinger. Jeg fikk en god følelse og en sårbarhet og respekt for hverandres opplevelser og erfaringer. I den siste gruppa opplevde jeg mye motstand. De uttrykte at de ikke fikk så mye ut av å dele, og det virket som de holdt seg selv mye tilbake. Jeg ba dem registrere hvordan det føltes å ikke dele med hverandre og holde seg selv tilbake. Vi avsluttet i plenum med å si en setning om

hvordan hver og en hadde det akkurat da. Det var store variasjoner i hva studentene uttrykte. ”Jeg er glad, jeg er trist, jeg er stolt, jeg er til stede”, var noe av det som ble sagt.

I det store og det hele opplevde jeg denne samlingen som veldig god og fruktbar. Jeg opplevde at vi hadde kommet et skritt videre i prosessen, at det var en tryggere atmosfære i klassen, og at jeg på en eller annen måte så ut til å ha med meg alle. Dette gjorde meg rolig og glad. Jeg ble rørt og stolt over å være en del av denne prosessen. Jeg var spent på å lese loggene...

Studentlogger

De fleste uttrykker at samlingen hadde vært spennende og lærerik. Flere understreker at det var fruktbart å improvisere, tegne og skrive eventyr. Og en student skriver i denne forbindelse: *”Jeg synes det var merkelig å bevege seg i dag. Jeg ble helt varm i fingrene og tærne og følte meg enorm. Selv om jeg gjorde sakte bevegelser, følte jeg at jeg hadde brukt meg selv veldig mye. I dag var det godt å tegne, og eventyret bare kom ut fra tegningen. Jeg likte godt at du ga oss en liten skriveoppgave, fordi ord kan utfylle tegninger og omvendt. De sier forskjellige ting.”* En annen student uttrykker opplevelsen av samlingen slik: *”Jeg legger merke til at jeg ofte ønsker å uttrykke meg på en litt mørk måte. Men opplever at andre kanskje bare opplever meg som dystre. Personlig kan jeg oppleve en sterk kraft i dette mørke landskapet. Jeg er redd for at jeg /de skal oppdage at jeg er middelmådig, og lite interessant. Jeg får lett prestasjonsangst fordi jeg ikke alltid stoler på det som er mitt. Jeg går lett til angrep på meg selv og vet ikke helt hva jeg skal gjøre.”*

Loggene forteller meg at det er utrolig mye informasjon som kommer fram i lyset ved bruk av eventyr som metode. Formen viser seg å appellere til kreativitet, frihet og gir en tilstrekkelig distanse som gjør at mer informasjon enn vanlig kommer til uttrykk. Og en student utdyper dette med å si: *”I timen i dag opplevde jeg at ord kan, på samme måte som bilder, komme ned på arket uten at jeg trenger å tenke for mye. Det handler om ikke å sensurere, men ta de ordene og bildene som spontant dukker opp i hodet mitt.”*

Jeg tenker at studentene uttrykker seg tydelig i loggene, og at de gradvis blir mer bevisste sine psykologiske prosesser. De later til å begynne å se mønstre og sammenheng i måten de uttrykker seg på gjennom dans og ellers. En student forteller at hun arbeider mye med å være tilstede i seg selv for tiden. Og hun forteller at hun under improvisasjonen denne dagen opplevde en dyp konsentrasjon og tilstedeværelse i bevegelsene. Og hun utdyper dette med å si: *”Jeg har blitt glad i å bevege meg på en roligere måte, hvor jeg får tid til å observere hva som skjer i meg og hvordan dette kommer til uttrykk gjennom bevegelsene.”* Hun forteller videre at hun for tiden leter etter å finne en innvendig energi og utstråling og sier at tegningen hun tegnet i dag, bekreftet denne prosessen.

På spørsmålet om hva studentene legger i faget observasjon og selvaktualisering etter denne samlingen, sier en student at for henne handler faget om å oppøve en konsentrasjon innover i seg selv. Hun sier videre at det handler om å ikke sensurere, men la fantasien lede til nye uttrykk. Til tross for at mange av studentene har uttalt at denne samlingen har vært meget slitsom, utfordrende og vanskelig, er det flere som nå uttrykker at de gruer seg til at undervisningen i dette faget snart er slutt. Arbeidet har tydeligvis satt sine spor og gir mening for de aller fleste.

På spørsmålet om det er andre ting studentene ønsker å dele eller si til meg, forteller en student at hun synes hun har det mye bedre med seg selv nå, og at hun vet litt mer om hvem hun egentlig er. Og hun utdyper dette med å si: *”Jeg føler at jeg har rettet fokuset innover i meg selv, både når jeg danser og ellers også. Det er veldig godt å føle seg rolig og oppleve at selvbildet mitt er sterkere.”*

Faglig refleksjon og vurdering av utviklingsprosessen

Jeg var godt fornøyd med at jeg klarte å improvisere og la øyeblikket danne utgangspunkt for utviklingen av timen. Ved å følge min awareness opplevde jeg at jeg klarte å se studentene og deres behov klarere. Jeg la merke til at jeg selv var mer til stede, var sårbar og følte meg ydmyk i møte med klassen.

Jeg var imponert over hva studentene lærte i disse timene. Loggene fortalte meg at mange psykologiske prosesser var igangsatt, og at studentene gradvis så seg selv tydeligere. Det var åpenbart at studentene var blitt mer oppmerksomme på det som skjedde i øyeblikket fysisk, emosjonelt og mentalt, noe jeg mener ville kunne bidra til at en større forståelse for og tillit til deres kunstneriske språk og uttrykk på sikt.

Gjennom lang yrkeserfaring som danser og pedagog har jeg erfart at kroppen er et sårt tema for mange dansere og et svært følsomt område å begi seg inn på. Ved å bruke improvisasjon, tegning og eventyr som metoder ønsket jeg i dette tilfelle at studentene skulle få tilgang til ny informasjon om sitt eget kroppsbylde. Ved å gå fra et kunstnerisk uttrykk til et annet ønsket jeg å gi studentene en mulighet til å bruke flere sanser, der de ble stimulert til å ta i bruk sine evner, sin kreativitet og dermed lære mer om seg selv. Ut fra egen erfaring vet jeg at metodene kan gripe dypt inn i psyken, der undertrykte holdninger, følelser, fantasier, forvirring og konflikter kan dukke opp. Å arbeide med disse metodene kan oppleves som irriterende, provoserende og smertefullt, men også stimulerende og frigjørende.

Ved hjelp av improvisasjon som metode ønsket jeg at studentene skulle lytte til sin egen kropp i den eksistensielle situasjon og la dette danne utgangspunkt for bevegelsen. Jeg ønsket gjennom dette at studentene kunne opparbeide en større awareness og sanselighet overfor egen kropp. Ved å arbeide ut fra opplevelsen av her og nå ønsket jeg at de skulle ha fokus på prosessen og få erfaring med å være til stede i egen kropp framfor å produsere bevegelse. Prosessen åpner opp for det lekne og det spontane, der det er rom for utforskning og eksperimentering. Dette kan gi studentene mulighet til å få kontakt med glemte eller gjemte rom, som igjen kan åpne opp for nye

veier og tilføre bevegelsesuttrykket større dybde og flere nyanser. Ved å eksperimentere og leke kan de gjenoppdage barnet i seg selv som skapende og spontant, ikke dømmende og kritisk.

Etter improvisasjonen ba jeg studentene om å tegne opplevelsen av egen kropp slik den opplevdes akkurat her og nå. Fordelen ved å bruke bildespråket er at det gir visuell informasjon i forhold til svært komplekse relasjoner. Gjennom det visuelle kan få en mulighet til å forstå disse umiddelbart. Når studentene tegner, kan tegningen virke som en bro mellom den indre og ytre virkelighet, og en kan få fram følelser som har vært innestengt over tid. Bildet er en uttrykksform som kan åpne opp for dialog, forståelse av seg selv og egne problemer, bevissthet om livssituasjon og prosess (Bredli 1982). Ethvert bilde har også en symbolikk, og symbolikken kan brukes til å forstå det "tause språket" bedre. Bildene kan således danne en plattform for videre forståelse, bearbeiding og integrering gjennom flere uttrykksformer (Skjelstad 1995).

Studentene fikk så i oppgave å skrive et eventyr for å utfylle sitt eksistensielle uttrykk. Formen appellerer til kreativitet og frihet og kan gi en tilstrekkelig distanse som gjør at mer informasjon enn vanlig ser dagens lys. Jeg ønsker å stimulere til at dansestudentene tar i bruk alle sine informasjonskanaler for å gjøre læreprosessen så helhetlig, fyldig og meningsfylt som mulig for den enkelte.

Etter å ha lest studentenes logger hadde jeg fått bekreftet at det skjedde mye konstruktivt med hensyn til studentens bevisstgjøringsprosess. Det slo meg at de så ut til å lære mye om egne kontaktmekanismer og atferdsstrategier, og at de var i ferd med å bli mer klar over hvordan de kommuniserte og uttrykte seg i samspill med andre.

Jeg la spesielt merke til at denne samlingen hadde appellert til studentenes primære prosesser, der flere hadde hatt opplevelsen av å uttrykke seg spontant, lekent og fritt. Gjennom dette forsto jeg at undervisningen langt på vei hadde vært vellykket i forhold til min intensjon for arbeidet. Jeg merket meg også at studentene skrev mye om følelser som utgangspunkt for sitt kunstneriske språk og uttrykk. Det var også spennende å lese hvordan flere detaljert beskrev sansning som en viktig del av arbeidet.

For meg handler kunst om å forme, gi mening, uttrykke og kommunisere fra den subjektive, indre verden ut i den ytre verden. Og i all kunst utvikles et symbolspråk for nettopp å kunne gi uttrykk for det private univers. Med dette som utgangspunkt ser jeg viktigheten av at studentene får anledning til å utforske sitt indre rom og gjennom dette få kontakt med det opprinnelige og særegne. Å arbeide med dans betyr for meg at man er villig til å lytte aktivt og årvåkent til det som er av informasjon i kroppen, og la dette være utgangspunkt for det kreative og skapende uttrykket. Jeg opplevde å få støtte for disse tankene da jeg leste studentens logger. Det så ut til at det ga mening for den enkelte å arbeide med kreative og kunstneriske prosesser på denne måten. Studentens logger rørte meg dypt og styrket troen min på at det finnes andre innganger til utdanningen av fremtidens dansekunstnere enn de tradisjonelle.

Samling 8: "Prosess"

Utgangspunkt/plan for samlingen 16/3-2001

Jeg vet av erfaring at metodene vi hadde arbeidet med gangen før, kan sette i gang dyptgående prosesser både på et bevisst og ubevisst plan. Etter å ha lest loggene, satt jeg igjen med tanker om at det skjedde mye på det indre plan hos studentene, og at det kunne være en god ide å bruke tiden neste gang til å dele prosesser med hverandre. I og med at det kun var tre ganger igjen, så jeg det som viktig at studentene fikk mulighet og tid til å bearbeide pågående prosesser. Jeg ønsket derfor ikke å legge for stramme planer for den neste samlingen. Jeg var spent på studentens prosesser og ønsket å invitere dem til å dele disse i plenum. Personlig var jeg nysgjerrig på å høre eventyrene fra forrige samling, og jeg ville åpne opp for at de som hadde lyst til å dele disse, kunne lese dem opp i plenum.

Deltagende observasjon og opplevelser

Under pulsen kom det opp et sterkt behov om å være samlet i ringen og prate sammen. Flere av studentene uttrykte at de var fysisk slitne og svært emosjonelle. De aller fleste trakk fram den forrige timen som viktig og lærerik. Jeg inviterte studentene til å dele eventyret sitt med hele klassen dersom de ønsket det. Fem av studentene valgte å gjøre dette.

Etter pulsen kjente jeg selv at jeg holdt meg selv tilbake, var mye i hodet og igjen lette febrilsk etter noe å gjøre. Det var som om jeg prøvde å redde meg ut av situasjonen og flykte inn i noen oppgaver. Å holde seg selv tilbake ble en klar figur som kom til meg. Dette delte jeg med studentene. Jeg spurte om det var flere enn meg som holdt seg selv tilbake og satt på energien sin. Flere kjente seg igjen i denne beskrivelsen og nikket. Jeg kjente litt på hvordan det var å sitte sammen med klassen akkurat nå. Som et bilde på min egen opplevelse fikk jeg opp en munn som var stappfull og klar til å spy. Dette delte jeg med gruppa. Jeg ba dem kjenne litt på hva de hadde behov for å dele, og hva som hindret dem i å uttrykke dette.

Det kom fram flere viktige temaer i klassen. Noen av studentene uttrykte usikkerhet i forhold til hvor mye plass de kunne ta i denne gruppa. En annen student trakk fram spørsmålet om hva som egentlig var relevant å ta opp i denne settingen? Hvor går grensene på hva vi kan snakke om her, var også et viktig tema som kom opp. For meg handler det om å ta plass og gi andre plass, var det en annen som nevnte. Jeg sa at jeg oppfattet denne gruppa som veldig snill og omtenkssom, og at det var ingen her som egentlig ønsket å ta roret. En student svarte at han ønsket å få en invitasjon til å komme på banen - å bli dratt i gang. Jeg oppfattet at det ble en viktig diskusjon i klassen, at vi gjennom å snakke om disse temaene bygget opp en dypere kontakt med hverandre, noe som igjen skapte trygghet. Jeg inviterte klassen til å komme ut med det de hadde på hjertet.

Etter en stund tok en av studentene ordet. Hun startet med å vise fram tegningen sin fra forrige time og leste opp eventyret hun hadde skrevet. Med dette som utgangspunkt

fortalte hun om sin spiseforstyrrelse og sine vanskeligheter med å godta sin egen kropp. Hun snakket om angsten for ikke å være god nok, og hun fortalte hvordan hun taklet sin prestasjonsangst ved å overspise. Hun gråt masse mens hun delte sin historie. Jeg lot henne få god tid til å være i prosessen. Jeg kjente selv et veldig alvor og en tung tristhet idet jeg lyttet til henne. Jeg så at flere av studentene i klassen gråt mens de hørte på historien hennes. Temaet viste seg å være meningsfylt og satte i gang prosesser på kryss og tvers i klassen. Under feedbacken delte også to andre studenter at de hadde slitt og fortsatt slet med samme problematikk.

Jeg opplevde en sår, intim, varm stemning i klassen. Jeg vurderte prosessen meningsfull, og jeg kjente selv at jeg var følelsesladet, rolig og trygg da jeg forlot klassen. Jeg var igjen glad for at jeg hadde brukt hele samlingen til å være sammen med studentene, møte dem i dialog og ikke falle for fristelsen til å produsere og overstyre med kontrollerende planlegging.

Jeg gikk spent hjem for å lese loggene...

Studentlogger

Loggene forteller at samlingen har vært svært lærerik og nyttig for hele klassen.

Mange opplever det som svært fruktbart å dele pågående prosesser med hverandre. Og en student trekker spesielt fram viktigheten av å få tid og rom til å dele følelsene som er blitt aktivert gjennom blant annet tegning som metode. En student beskriver opplevelsen av timen slik: *"For meg var det en kjempegod time. Det var godt å være til stede, og jeg klarte å uttrykke meg åpent og ærlig. Jeg føler at det var en viktig time, ikke bare for den enkelte, men veldig viktig for gruppeprosessen vår. - Det "løsna" liksom litt!"* En annen student uttrykker seg slik: *"Timen var for meg veldig innholdsrik, og den ga meg mye. Jeg synes det var så godt å være der, og jeg ville ikke vært noe som helst annet sted. Det er så bra å vite at man kan bli sett hvis man vil. Hvis **jeg** vil."*

Andre studenter forteller at de opplevde timen som svært følelsesladet og nevner at sinne, redsel, tristhet og uro er blitt aktivert. Det er flere som uttrykker at spiseforstyrrelser er et kjent og sårbart tema, og noen uttrykker at timen var både skremmende og konfronterende. En student sier i denne forbindelse: *"Jeg begynte å avsky mine egne følelser og problemer når jeg hørte på at de andre delte ting som jeg kjente igjen i mitt eget liv."* En annen student uttrykker seg slik: *"Jeg ble bekymret fordi jeg tidligere har opplevd at fokus på dette temaet kan ha en "smitteeffekt", nettopp fordi vi er i et miljø der de fleste av oss har et veldig bevisst forhold til kroppen vår og hvordan den ser ut. Undervisningen i dag har gjort meg bevisst på hva jeg **ikke** uttrykker. Jeg tror ikke nok på meg selv til å ta ting fullt ut, og jeg holder meg selv mye tilbake. Tenker mye på hva andre tenker og mener om meg."*

Flere sier at de nå er blitt mer klar over at de holder seg selv tilbake mer enn det de egentlig ønsker å gjøre. De uttrykker et behov for å våge å dele mer, våge å stå mer fram og spille mer hovedrollen i sitt eget liv. Og en student uttrykker følgende: *"Jeg holder tydeligvis igjen mye mer enn jeg egentlig ønsker. Prosessen i dag har faktisk*

gitt meg mer selvtillit, tro det eller ei! Dette har gjort meg mer bevisst på at jeg ønsker å uttrykke MEG. Og at neste gang vil jeg være ærlig." På spørsmålet om erfaringene fra timene i dag har gjort dem mer bevisst på hvordan de som dansere uttrykker seg, er det en student som sier at det å holde igjen følelser, også får en innvirkning på at hun holder igjen en del bevegelser.

På spørsmålet om undervisningen i dag har bevisstgjort noen psykologiske prosesser, forteller en av studentene at det for henne har skjedd veldig mye som er vanskelig å sette ord på ennå. Hun opplever at hun har blitt mer åpen, og at hun begynner å godta at hun ikke alltid må forstå hvorfor ting skjer. Og hun sier: *"Jeg tror jeg endelig begynner å skjønne hva jeg kan få ut av dette faget. Jeg fikk en slags "åpenbaring" i dag.*" På spørsmålet om hva studentene legger i faget etter denne samlingen, sier en student følgende: *"Det handler om å tørre å møte/konfrontere sine egne redsler/fantasier for å kunne klare å uttrykke det man virkelig har behov for å uttrykke."*

Jeg blir rørt og varm av å lese loggene. Studentene uttrykker takknemlighet over å få delta i hverandres prosesser og sier at de opplever prosessen denne dagen som innholdsrik, konstruktiv og svært lærerik.

Faglig refleksjon og vurdering av utviklingsprosessen

Det viste seg å være en riktig avgjørelse å sette av tid til deling av prosesser. Det ble en sterk, emosjonell samling, der jeg opplevde at viktige temaer kom til uttrykk. Arbeidet med ulike kunstneriske uttrykk samlingen før viste seg å ha gitt studentene ny innsikt i og forståelse for egen livssituasjon. Det kan virke som metodene hadde hjulpet dem til å få tilstrekkelig distanse til å kunne se sine egne konflikter og mønstre tydeligere. Jeg tenker at studentene ved å dele inntrykkene med hverandre fikk anledning til å bearbeide og bevisstgjøre egen prosess.

At temaet spiseforstyrrelser kom på dagsorden, var ikke uventet for meg, heller ikke at temaet viste seg å berøre flere. Studentene har mange års trening bak seg. De fleste har lang erfaring med danseundervisning, der kroppen har hatt en instrumentell funksjon. Som jeg har redegjort for under Bakgrunn og hensikt med forskningsprosjektet, har jeg store betenkeligheter med at kropp og psyke splittes, nettopp fordi en slik splittelse er med på å forsterke fremmedgjøringen av egen kropp og fortrenghingen av følelser. Spiseforstyrrelser blant dansere er et svært utbredt og kjent problem. Jeg synes det er på høy tid at dette problemet kommer på dagsorden i alle utdanningsinstitusjoner innen dans, og at de prøver å sette dette problemet inn i en større kulturell kontekst. Jeg ser det som helt nødvendig at den enkelte utdanningsinstitusjon innen dans tar ansvar for de verdier og holdninger som videreføres til neste generasjons dansere.

Ettertidsvurdering

Ett og et halvt år etter at dette prosjektet ble avsluttet, skrev studentene en ettertidsvurdering, der de delte erfaringer og refleksjoner om hvordan faget observasjon og selvaktualisering hadde påvirket deres uttrykksevne som dansekunstnere. Studentens vurderinger tok utgangspunkt i deres eksamensforestilling, der de viste egne koreografier rundt temaene kroppens spor og identitet. Etter å ha lest studentenes vurderinger mener jeg at faget observasjon og selvaktualisering har bidratt til en bevisstgjøring av studentens psykologiske prosesser, og at denne bevisstgjøringen har gavnet deres sceniske prestasjoner og uttrykk.

Studentene sier at faget har gitt dem anledning til å arbeide med grunnleggende eksistensielle spørsmål. De mener at dette har gjort det mulig å sprengte egen grenser i forhold til egen identitet og uttrykk, noe som igjen har hatt betydning for utviklingen av et mer følsomt og personlig bevegelsespråk. En student uttrykker noe av dette slik: *"Gjennom disse timene har jeg jobbet med kroppens spor og egen identitet. Det har dukket opp ting som har skjedd meg tidligere, og som jeg har måttet bearbeide. Jeg har sett enda tydeligere hvem jeg er, personligheten min, bakgrunnen min, historien min og reaksjonsmønstrene mine. Dette har resultert i at jeg har blitt tydeligere kunstnerisk og uttrykksmessig, nettopp fordi jeg vet bedre hvem jeg er. Jeg tror at jeg må kjenne meg selv for å skape kunst og for å videreformidle mitt uttrykk til andre. Denne dybden trenger jeg for å uttrykke meg personlig med egen integritet i scenerommet. Jeg opplever å ha kommet et godt stykke på vei i dette arbeidet."*

Flere forteller at de ved å ha arbeidet med gestaltterapeutiske metoder har oppøvd en større evne til å anvende seg selv, sine sanser, sine følelser som et "instrument" i det kunstneriske arbeidet, og at faget har stimulert deres spontanitet og kreativitet. Gjennom å arbeide med det spontane forteller de at de har kommet i kontakt med glemte og gjemte rom, som igjen har stimulert kreativiteten, og som videre har vært med på å utvide deres følelsesmessig repertoar. Dette mener de har bidratt til utviklingen av et mer nyansert, dynamisk og ekspressivt bevegelsespråk. Og en student uttrykker dette slik: *"Jeg har jobbet mye med det åndelige aspektet i livet mitt i observasjon og selvaktualiseringstimene. Gud, det varme, lyse vakre, følsomme i meg og rundt meg har fått større plass. Det er her jeg henter all inspirasjon, og det er her jeg opplever stillhet, nærhet og kraft. Å ha fokus på å tørre å la andre ta del i denne siden av livet mitt, "blottlegge" mer av denne siden, er noe jeg har jobbet mye med. Å tørre å gå inn i dette rommet og dele det med deg og de andre i klassen har gitt resultater. Jeg opplever at avgangssoloen min dreier seg om meg i møtet med det åndelige ..."*

At undervisningen har fokusert på en integrasjon av hele mennesket, trekker studentene fram som svært viktig. De forteller at dette har gitt en større trygghet i forhold til eget uttrykk. En student skriver: *"Først og fremst har dette faget gjort meg tryggere på meg selv og mer komfortabel. Jeg har ikke lenger behov for å forstille meg og late som jeg er en annen enn den jeg er, i samme grad som før. Fokuset på danseren som subjekt, og ikke som objekt, har vært svært positivt for meg. Det er godt*

å oppleve at jeg ikke er en "plastelinaklump" som skal haes og dras i og formes etter omgivelsenes ønsker. Jeg har erfart at jeg generelt danser bedre når sjelen min også får være med, og det ikke bare er "kroppen" min som er i bevegelse. Tidligere har jeg ofte hatt "videokamera-følelsen" både når jeg har improvisert, vært på klasse og også privat. Jeg har hele tiden vært bekymret for hva andre måtte synes i forhold til den jeg er, sier og gjør. Dette har vært svært hemmende for meg. Denne følelsen har nå blitt mer eller mindre borte. Noen ganger kommer prestasjonsangsten, men nå ligger den der mer som en "nerve" som bare virker skjerpene. For meg er ikke denne "nerven" destruktiv. Faget har bidratt til å gi meg en indre ro, og har gjort meg flinkere til å være mer til stede i det jeg gjør her og nå istedenfor å ligge syv skritt foran meg selv til enhver tid."

Flere forteller at de har lært mye om kommunikasjon og samspill i disse timene. De opplever at de har blitt tydeligere og mer bevisst egne valgmuligheter, både i den skapende prosessen og i det sceniske uttrykket, noe som har bidratt til ansvarliggjøring i forhold til de kunstneriske valgene de har tatt. En student uttrykker noe av dette på følgende måte:

"Det viktigste for meg angående faget har vært hvordan jeg kommuniserer med andre. Måten jeg kommuniserer på og hva jeg uttrykker, har stått sentralt. Dette har i stor grad vært med på å forme min kunstneriske utvikling, og har vært med på å gi meg et tydeligere språk, både som kunstner og som menneske. Jeg har lært mye av å måtte se på meg selv. Men ikke bare har jeg sett meg selv utenfra, jeg har opplevd å se meg selv fra innsiden, opplevd å være meg! Dette har gjort meg mer tilstedeværende og fokusert."

Avsluttende kommentarer

Jeg valgte å kalle hovedfagsoppgaven min for "Kroppens Spor". Med utgangspunkt i helhetlig læring som pedagogisk ide har jeg ønsket å si noe om viktigheten av å knytte det psykiske aspektet til kroppsbegrepet i utdanningen av dansere. I dette arbeidet har jeg forsøkt å vise hvordan jeg mener at stimulering av danserens helhetsspråk kan være med på å utvide hans eller hennes uttrykksmessige vokabular og uttrykk, og at det finnes mange veier inn til den kreative kilde, der kunsten har sitt utspring.

Studentenes tilbakemelding har styrket mitt håp og min tro på at jeg er inne på et viktig forskningsfelt når det gjelder utdanningen av framtidens dansekunstnere. Gjennom mitt pedagogiske arbeid ønsker jeg at det helhetlige perspektivet i utdanningen av dansere kommer i fokus, slik at studentene vil bli behandlet som levende subjekter i fremtiden, og at dansere som lobotomerte skulpturer vil tilhøre fortiden.

LITTERATUR

- Bredli, B. (1982) *Tegning – fag – uttrykksmiddel – terapi*. Oslo: Tiden forlag
May, R. (1991) *Myter og identitet*. Oslo: Aventura Forlag AS
Skjelstad, H. (1995) *Kunsten og den psykiatriske sykepleier*. Høgskolen i Oslo:
Hovedfagsoppgave i psykiatrisk sykepleie

Ønsker du å lese hovedfagsoppgaven i sin helhet, kan du kontakte Ingebjørg på e-postadressen: h-skjels@frisurf.no

HVORFOR SKAL JEG GIDDE?

Å slutte med dop – en undersøkelse av motivasjoner

Av Lilith M. van Baalen

Denne artikkelen bygger på min MSc.-oppgave i gestaltpsykoterapi, som undersøkte hva som motiverer rusavhengige til å slutte med rusmidler og opprettholde et rusfritt liv. I artikkelen ser jeg nærmere på motivasjonsutløsende faktorer i en rehabiliteringsprosess og implikasjonene av å bruke gestaltteori både i selve rehabiliteringen og, mer generelt, implikasjonene for den som arbeider med rehabilitering av rusavhengige. Jeg gir først en beskrivelse av undersøkelsen, og på grunnlag av denne analyserer jeg essensen i deltakernes motivasjon. Etterpå diskuterer jeg funnene og sammenlikner dem med eksisterende litteratur. Jeg spør så hvilken betydning dette arbeidet kan ha for gestaltteorien sett i sammenheng med rehabilitering.

Motivasjon og gestalt

Det er fascinerende å se endringene som menneskene i rehabilitering gjennomgår fra ankomst til de drar fra senteret og skal begynne å leve sine egne liv uten den overhengende og altopplukkende avhengigheten. Hva gjør denne endringen mulig? Jeg vil illustrere med et eksempel. Min klient var ambivalent og hadde vansker med å komme ut av den avhengige atferden. En dag hadde motivasjonen hennes endret seg merkbart, og hun begynte å jobbe seriøst med seg selv. Da jeg spurte henne hva som hadde skjedd, svarte hun til min store overraskelse: ”Kassadamen i butikken.” Klienten fortalte at denne damen hadde kommentert hvor godt hun så ut nå. På denne måten hadde hun fått en bekreftelse på sin innsats og fremskritt av en som ikke var betalt for å se og si det. Denne positive opplevelsen fikk meg til å tenke dypere over hvilke faktorer som kan motivere til en tøff atferdsendring, faktorer som fagpersoner vanligvis ikke tenker på eller er klar over.

Jeg tror at mange ankommer rehabiliteringssenteret med beveggrunner som ikke er sterke nok til å gjennomføre behandlingen. Enten står familien bak og dytter, eller den rusavhengige er for sliten til å leve et liv som rusavhengig. I løpet av oppholdet synliggjøres en bakenforliggende motivasjon. Mange ønsker innerst inne å leve et liv uten avhengighet. Hvor kom denne motivasjonen fra, og hvilke faktorer har vært viktige i rehabiliteringsprosessen? Etter fire års virke som gestaltterapeut i rehabilitering av narkotikaavhengige har jeg gjort meg tanker om hva som er viktig, om hva som virker, og hva som ikke virker i dette arbeidet. Hvordan samsvarer de forskjellige institusjonenes ideer med gestaltteori og gestaltpraksis?

Deltakerne

Undersøkelsen bestod av en kvalitativ spørreundersøkelse i form av intervjuer med fire personer som hadde fullført programmet ved institusjonen Samtun, hvor jeg arbeidet. Institusjonen følger prinsippene til det terapeutiske samfunn. Hovedfokuset er å gi beboerne et nært og tett sosialt samfunn som gir mulighet for å prøve ut nye roller og oppnå nye følelsesmessige opplevelser i samhandlingen med andre mennesker uten narkotika (Furuholmen m.fl. 1993). Angell (1998) sier: "Tre hovedelementer i programmet er jobbtrening, sosial trening og terapi." Senteret har i flere år hatt gestaltterapeuter ansatt både som gruppeterapeuter og som arbeidsledere. Gestaltterapi er en akseptert fremgangsmåte i gruppeterapi, som er en del av institusjonens program.

Deltakerne var da spørreundersøkelsen ble utført, enten etablert i arbeidsmarkedet med jobb eller hadde begynt på studier. De var nå opptatt med et konstruktivt liv uten rusavhengighet. De kunne fremdeles få oppfølgingshjelp, men ingen av deltakerne benyttet seg av det da intervjuet ble foretatt.

De stedene jeg har referert direkte fra intervjuene, har jeg markert dette ved å sette referatet i kursiv.

Å slutte med narkotika – beskrivelse av misbrukernes egne motivasjonsfaktorer

Dette er en sammenfattet beskrivelse av deltakernes opplevde motivasjonsfaktorer slik de kom fram i intervjuene. Som gestaltterapeut er jeg opptatt av fenomenologi; jeg var ute etter essensen av hvordan deltakere hadde opplevd *sin* motivasjon. Jeg har derfor valgt å skrive dette avsnittet i jeg-form, slik misbrukerne beskriver opplevelsen.

"I det øyeblikket jeg forstår at jeg har et narkotikaproblem, som jeg ikke kan håndtere alene, og jeg forstår at jeg kan få hjelp, blir motivasjonen til å begynne behandling sterkere. *Redsel for å bli helt alene med meg sjøl* er også en annen viktig faktor til å starte i rehabilitering. Når andre i min omgangskrets innen rusmiljøet dør, etablerer nye liv eller begynner rehabilitering, vil jeg bli motivert til å søke rehabilitering selv. Det er tøft å bli igjen alene.

Engasjementet og ønsker fra andre rundt meg kan også motivere meg til å begynne rehabilitering. Noen ganger er det familie og venner som sier klart og tydelig at de ønsker at jeg skal begynne rehabilitering. Andre ganger er det en i en profesjonell rolle som overtaler meg til å søke. Deres engasjement og omtanke til å få meg inn i rehabilitering endrer motivasjonen på en positiv måte.

Å vokse opp endrer min motivasjon. *En ting er å være ung og dum, liksom*, men man blir eldre og visere. Når jeg blir eldre, blir jeg enkelt og greit mer motivert til å slutte.

Jeg tenker på hvor tragisk livet mitt er, og vil ikke avslutte livet slik. Jeg vil gjøre noe med det.

Når jeg har begynt med rehabiliteringsprogram, er det drømmen om et bedre liv som får meg til å bli værende. Jeg føler meg annerledes når jeg ikke bruker narkotika og begynner å tro at et rusfritt liv er noe også jeg kan nå. Jeg forstår også på et eller annet punkt at det ikke er noen vei tilbake. Jeg føler at rehabiliteringen har forandret meg så fundamentalt at å gå tilbake til livet som rusmisbruker er uakseptabelt. Muligheten til å leve et liv som rusavhengig har blitt ødelagt for godt. *Også når jeg hadde vært her i ni måneder, så hadde jeg ødelagt så mye av... eller jeg hadde fått så mye sånn... skal vi se... samvittighet, at jeg greide ikke å ruse bort all samvittigheten min for å liksom kunne ha det bra.*

Andre beboere i det terapeutiske samfunn er viktige støttepartnere i å opprettholde motivasjonen min til å fortsette rehabiliteringsprogrammet. De ansatte viser tro på programmet og på meg, noe som er veldig viktig. Å se mine egne forbedringer og at jeg lærer nye ting og endrer meg, spiller inn på motivasjonen min. Å se at andre som har fullført programmet tidligere har gode liv nå, hjelper på motivasjonen til at jeg selv fortsetter programmet. Terapi er også delaktig i å motivere meg til å fortsette rehabiliteringsprogrammet.

Rehabilitering er tøft og *asså en god grunn til ikke å sprekke etter et opphold som dette her, det er at en ikke vil gjennom det en gang til...* Jeg får klarere forståelse av meg selv etter rehabiliteringsprogrammet, som hjelper meg med å fullføre programmet. Jeg har lært å takle min sensibilitet overfor avhengighet og vet hvordan jeg kan hjelpe meg selv å forbli rusfri.

Å elske, eller drømmen om å finne noen å elske, og bli elsket av andre er viktig for å forbli nykter. Å ha meningsfulle aktiviteter motiverer meg også. Det gir meg en god følelse å studere eller ha en jobb hvor jeg blir verdsatt. Jeg finner ut etter at programmet er ferdig, at livet uten narkotika er mye bedre, *for uansett hvordan de årene som nykter har vært, så har de allikevel vært bedre enn det man hadde.*

Å huske at narkotika er en tom og midlertidig rus som etterlater meg ensom og trist, motiverer meg til å fortsette livet uten narkotika. Misbruk ødelegger mye av hva jeg har oppnådd. Jeg har simpelthen for mye å tape ved å bli avhengig igjen.

Å forsøke å motivere noen til å begynne rehabilitering, er i alle fall å gi det en sjanse. Du kan alltid velge etter du har forsøkt, *men du kan ikke gå å ikke ha gjort det, for å si det sånn.*”

Sammenlikning av funn fra undersøkelsen med relevant litteratur

Å oppøve oppmerksomheten om noe - "awareness" – står sentralt i gestaltteorien om endringsprosessen. Man må først bli klar over at man har et problem og at det er løsningsmuligheter, før man kan begynne behandling eller endring. Undersøkelsen viste at erkjennelsen av rusproblemet og behovet for endring, samt muligheten for endring, er en motiverende faktor for de rusavhengige. Dette samsvarer med gestaltteorien. Carlock og flere (1992) understreker i deres forslag til behandling av alkoholikere ved hjelp av gestaltteori viktigheten av erkjennelse/awareness. Dette er også i samsvar med viktige motivasjonsfaktorer i henhold til Melin og Näsholm (1998). De hevder at å forstå den nåværende situasjonen og å vite at det er behandling tilgjengelig, har en positiv påvirkning på motivasjonen. De fleste av mine intervjuobjekter bekrefter dette synet. En av de intervjuede sier: *"Så da tenkte du, ja vel, da trenger jeg hjelp? At det var vel første gang jeg egentlig begynte å skjønne at det gikk an... at det fantes noe annet. At det også fantes for meg, liksom."*

En annen motivasjonsfaktor som de intervjuede nevnte, var den naturlige modningsprosessen å bli eldre og mer voksen. Å bli eldre gjorde at de lettere så hvordan de levde, og ønsket om å endre sitt liv ble sterkere. Det er sammenliknbart med funnene til Bohart og Tallmann (1999), som viser at modningsprosess var en faktor som har effekt på utbyttet av terapi. Undersøkelser viser at uten at noen spesifikk handling finner sted, vil noen individer uansett ha en positiv endring over tid. Min undersøkelse viser at modning i seg selv faktisk kan være en motiverende faktor i ønsket om å endre seg. En av de intervjuede sier: *"Måtte liksom ta litt hensyn, og blei mer voksen, og."*

Det sosiale støtteapparatet er, i henhold til mine funn, fremhevet som en viktig motivasjonsfaktor i alle de tre fasene i rehabiliteringsprosessen. Dette er samsvarende med eksisterende litteratur. Melin og Näsholm (1998) peker på positive møter i en vanskelig situasjon som en av flere faktorer som er viktige for å motivere til å begynne behandling. I Endals (2003) undersøkelse ble menneskelige forhold funnet å spille en viktig rolle i å motivere rusavhengige i løpet av hele prosessen med rehabilitering. Dette er videre sammenliknbart med teorien som ligger til grunn for det terapeutiske samfunn, hvor en av hjørnesteinene er å hjelpe hverandre (Kerr 1986). På den annen side er "mangelen på tilknytning til og identifisering med beboerne, de ansatte..." en viktig grunn til å trekke seg fra et terapeutisk samfunn (Ravndal og Vaglum 1994, s.1). I undersøkelser om utbytte av terapi blir sosial støtte trukket frem som viktig. Som Bohart og Tallmann (1999, s.38) hevder: Terapi kan delvis hjelpe ved å støtte klientens egen aktive bruk av allerede naturlig tilgjengelige ressurser. Mine deltakere understreket viktigheten av deres sosiale støtteapparat for å motivere dem til å forbli rusfri etter at de hadde fullført rehabiliteringsprogrammet. De Leon (2000) ser presset utøvd av familie og partner som en kilde til motivasjon. Han mener at dette kan være en form for ytre motivasjon som skal bli erstattet av indre motivasjon i rehabiliteringsprosessen. Mine deltakere rapporterte om faktorer som tilstedeværelse, interesse og støtte fra andre, sammen med redselen for å skuffe andre, som viktig i

løpet av rehabiliteringsprosessen. Som en av deltakerne sier: *”Ja, hu har hjelpa meg masse... så er det liksom, en veldig god følelse å bety noe.”* En av de andre deltakerne forklarte i forbindelse med å skuffe andre at *”Nei, det går vel på tillit, altså, mellom meg og dem jeg er sammen med og... min posisjon i samfunnet, da...”*

Et annet tema som deltakerne rangerte som en viktig motivasjonsfaktor, er selvfølelse og det relaterte temaet selvinnsikt. Kooyman (1993, s. 49) skriver at vedkommende først må endre sin oppførsel, deretter oppleve følelsene som følger med denne endring, og så kan han lære å forstå hva som skjer. Som en av deltakerne sa: *”hvor det kommer sånn derre ’nå skulle de sett meg’, liksom. Og etter hvert så begynte jeg å lure på hvem er de som skulle sett meg, så var det jo jeg som var i sjokk over meg sjøl. Plutselig bakte jeg brød, og jeg lagde deig, og jeg gikk tur og... fra å ha et ikke-liv, til plutselig å ha en masse liv, ikke sant.”* I tillegg til selvfølelse ser vi her igjen verdien av det sosiale støttesystemet. Det er viktig å bli sett av andre i fremgangen man oppnår. Viktigheten av selvfølelse og selvinnsikt er sammenliknbart med funnene fra undersøkelser på Samtun (Angell 1998; Brandsberg-Dahl og Nøkkelby 2004). Deltakerne hadde lært noe nytt om seg selv, og de hadde fått et nytt selvbilde. Å lære nye ferdigheter og få innsikt, både om seg selv og andre, ser ut til å være viktige motivasjonsfaktorer til å bli rusfri. *”Jeg, på en måte, har lært meg å leve med et slags handikap,”* som en av deltakerne sa.

I den samme undersøkelsen poengterte deltakerne at å sette nye mål og ideal for livet, var viktig. Bohart og Tallmann (1999) fant i sin undersøkelse at klienter med en klar forståelse for sine mål og hva de ønsker å oppnå, vil med større sannsynlighet få utbytte av terapi. Dette er samsvarende med mine funn. Alle de som jeg intervjuet, sa at drømmen om og troen på et bedre liv var en viktig motivasjonsfaktor i å fortsette rehabiliteringen og forbli rusfri. Utsagnet *”Så begynte jeg jo mer og mer å tro jeg også, på at det fantes noe annet,”* illustrerer dette.

Som det fremkommer av undersøkelsene ved Samtun (Angell 1998; Brandsberg-Dahl og Nøkkelby 2004), er terapi og grupper noen av de beste behandlingsverktøyene. Johnsen (1996) hevder at behandling av andre problemer utenom rusproblemet vil forbedre resultatet av behandlingen. Han fortsetter med å hevde at terapeutens kvalitet har en vesentlig effekt på utfallet. Bohart og Tallmann (1999) forklarer at det ikke er terapeutens erfaring eller utdanning som er utslagsgivende i effekten av behandlingen, men forholdet mellom terapeut og klient. Mine funn støtter dette synet. De fleste av deltakerne sa at terapi hadde stor betydning, selv om de ikke visste hvilken utdanning terapeuten hadde. Å møte engasjerte ansatte hadde stor betydning for motivasjonen deres. *”Akkurat de spørsmålene om hva som har motivert og hva som har gjort en forskjell da. Og det som på en måte har gått igjen sånn for mitt vedkommende, var vel at jeg på en måte har møtt på mennesker som jeg har opplevd har brydd seg. Som tross alt... så har de ikke gitt seg... Det har blitt en sånn at de har brydd seg for meg som menneske. Og det har vært utrolig viktig.”*

På bakgrunn av eksisterende litteratur om temaet, og i forkant av analysen av undersøkelsen, forventet jeg å se at motivasjonen til deltakerne endret seg i løpet av rehabiliteringsprosessen slik flere har hevdet i tidligere forskning (DiClemente og Velasquez 2002; De Leon 1996, 2000; Endal 2003). Noen av forfatterne skjeler mellom indre og ytre motivasjonen, hvor vektleggingen endrer seg i løpet av prosessen. Dette var også bakgrunnen for at jeg valgte å analysere dataene fra undersøkelsen i tre forskjellige faser for å se om funnene kunne bekrefte denne teorien. Jeg fant at noen motivasjonsfaktorer endret seg i styrke i løpet av prosessen, som f. eks. selvfølelse, mens andre faktorer, som f. eks. sosialt støttesystem, var vedvarende viktige i hele prosessen. Jeg kunne ikke finne noe som støttet teorien til De Leon (2000): Både såkalte indre og ytre motivasjonsfaktorer var til stede i løpet av hele rehabiliteringsprosessen.

Alle deltakerne i undersøkelsen beskrev at på et punkt i rehabiliteringsprosessen ble det klart for dem at det ikke var mulig å snu. Samtidig hadde de ikke på det tidspunktet oppnådd å komme dit hvor de ønsket å være: Et liv uten rus og uten å trenge støtte fra rehabiliteringstilbudet. Det de beskriver, er i stor grad tilsvarende det man i gestaltteorien kaller "impasse". Perls (1969) hevder at impasse er det mest avgjørende øyeblikk i terapi. Det er i dette øyeblikket vekst/endring er mulig. Å benytte teknikker fra gestaltpsykoterapi for å komme inn i disse avgjørende fasene i behandlingen av rusavhengige vil være et naturlig steg og kan vise seg å være svært effektivt. *"Eller jeg hadde begynt å bli ødelagt som rusmisbruker da. Jeg var på en måte ikke der at jeg greide å slutte å ruse meg, samtidig som at jeg greide meg ikke uten, uten å oppleve at jeg var i en sammenheng på vei til noe nytt."*

Et gjennomgående tema som fremkom som motivasjon til å forbli rusfri etter endt behandling, var at deltakerne opplevde rehabiliteringen som så smertefull og vanskelig at de ikke torde å risikere å bli avhengige en gang til. Frykten for en ny rehabiliteringsprosess er en motivasjonsfaktor som jeg ikke har oppdaget i tidligere litteratur om rehabilitering eller utbytte av terapi generelt. Jeg mener at dette funnet bør bli vurdert av behandlingsinstitusjonene.

Betydning for gestaltteori

I min undersøkelse av litteratur om gestaltteori, rusavhengighet og behandling fant jeg overraskende få undersøkelser. Det jeg fant, dreide seg i hovedsak om alkoholmisbruk. Man kan undre seg over grunnen til dette. Jeg hevder, på bakgrunn av egen erfaring som gestaltterapeut i rehabiliteringsinstitusjoner, at gestalt er effektiv i å behandle rusavhengighet. Allikevel fant jeg knapt noe litteratur om temaet rusavhengighet og ingen undersøkelser om gestaltterapi og behandling av rusavhengighet. Om grunnen til dette er at gestaltterapi blir lite brukt i behandling av rusavhengighet eller at det ikke er foretatt undersøkelser på de institusjonene som bruker gestaltterapi, er ukjent for meg. Det som er klart, er at det er behov for flere

avhandlinger om avhengighet fra en gestaltsynsvinkel. Dette gjelder både teorier om å forstå avhengighet og forslag til behandling og undersøkelser.

Flere av de effektive motivasjonsfaktorene som jeg identifiserte, kan ha betydning for terapien når det gjelder rusavhengighetsbehandling, og jeg hevder at det er viktig for terapeutene og institusjonene å være oppmerksomme på disse. Det mest opplagte vil være for terapeuten å jobbe med å øke oppmerksomhet (awareness) rundt egen situasjon i terapi siden undersøkelsen viser at dette er viktig og konstruktivt. Videre kan det være virkningsfullt å ha fokus på, og jobbe ut fra impassemodellen i terapi med rusavhengige. Det vil også være naturlig å se på andre faktorer som er understreket som viktige i motivasjonsøymed, men som kan virke mindre opplagt uten kunnskap om rusavhengige. Faktorer som undersøkelsen fant, er ”drømmen om et nytt liv”, ”sosialt støttesystem” og ”meningsfulle aktiviteter”. For terapeutens vedkommende ønsker jeg å trekke frem viktigheten av hele situasjonen rundt klienten. Mange ytre faktorer har betydning i klientens fremgang. Noen av disse faktorene kan man påvirke i terapi, andre ligger utenfor den konteksten.

Betydning for rehabilitering av rusavhengige

Informasjon fra mine deltakere og analysen av den viser at motivasjon er et komplekst fenomen. Mange innvirkende faktorer ser ut til å være konstante i løpet av rehabiliteringsprosessen. Det vil derfor være naturlig å se nærmere på motivasjon i rehabilitering og dermed også på sammenhengen mellom rusavhengighet og motivasjon. Det er allerede fokus på for eksempel viktigheten av rollemodeller for beboerne i det terapeutiske samfunn, og dessuten en økende interesse for viktigheten av et sosialt støttesystem. Frykten for et smertefullt behandlingsprogram er derimot ikke blitt vurdert.

For dem som ikke har begynt rehabilitering og mangler motivasjon, kan det være en fornuftig strategi på veien mot rehabilitering å jobbe mot økt oppmerksomhet på egen situasjon. For alle pårørende med en rusavhengig de holder av, kan det være godt å vite at deres anstrengelser ikke har vært forgjeves, selv om det kan virke slik der og da, men at de faktisk hjelper den rusavhengige til å bygge opp sin egen motivasjon. En annen faktor som har effekt på motivasjon, er modning. Så bare å vente og ikke gi opp inntil den avhengige er blitt eldre, er et godt råd. Til alle som fortsatt sliter med avhengighet, er rådet entydig: Forsøk rehabilitering, du kan ta valget om å være rusavhengig eller rusfri etterpå.

Anbefalinger

Videre forskning er nødvendig for å undersøke endringer i strukturen og omfanget av klientens motivasjon over en lengre periode, anbefaler Murphy og Bentall (1992, s.249). Selv om dette studiet er en utforskning av essensen av motivasjon i løpet av hele rehabiliteringsprosessen, er dette bare et lite bidrag til den nødvendige forskningen for å forstå hva som muliggjør det å slutte å med rusmidler.

Når det gjelder rehabilitering, anbefaler jeg for det første at en kvantitativ studie med et utvalg som muliggjør generalisering, bør utføres for å kunne trekke paralleller og få en dypere forståelse. Videre bør det utføres studier av andre rehabiliteringsformer for rusavhengige enn det terapeutiske samfunn som er temaet i denne undersøkelsen. For det tredje bør det gjøres forskning på dem som gjennomfører rehabilitering uten hjelp av rehabiliteringsprogrammer, for bedre å forstå motivasjonen som gjør dem i stand til å klare å gjennomføre rehabiliteringen uten institusjonell hjelp. Det vil være interessant å sammenlikne funnene for å se om det er forskjeller i utfall med forskjellige programmer, og for å sammenlikne et behandlingsprogram med selvhjelp når det gjelder å bli rusfri.

Innen gestaltpsykoterapi anbefaler jeg ytterligere forskning på området rehabilitering. Dette gjelder også bruk av gestaltterapi som metode, da det ikke var mitt hovedtema i denne undersøkelsen. Slik forskning kan være spennende og interessant, da denne undersøkelsen bare har utforsket toppen av isfjellet. Da jeg analyserte dataene, ble jeg klar over at jeg hovedsakelig hadde konsentrert meg om positive motivasjonsfaktorer. Det vil gi et mer helhetlig bilde å undersøke hva som ikke motiverer, eller det som innvirker negativt på motivasjonen.

Forskning har vist at det er forskjeller på hvilket utbytte kvinner og menn får av behandling. Denne problemstillingen kom ikke frem i funnene av undersøkelsen, men det var heller ikke mitt tema. Forskning på kjønnsbasert motivasjon for rehabilitering kan gi interessant ny kunnskap og anbefales som et viktig forskningsområde.

Oppsummering og konklusjon

Målet for undersøkelsen var å utforske rusavhengiges motivasjon i løpet av rehabiliteringsprosessen. Jeg ønsket å medvirke til innsikt i den opplevde erfaringen av motivasjon og dermed medvirke til en større forståelse av den. Deltakerne ga meg mye informasjon, og jeg mener at jeg så vidt har begynt å utforske dette feltet. Det er mye som mangler av kunnskap på området, men det som er blitt klargjort for meg, er at det er mange faktorer som påvirker motivasjon hos den rusavhengige og dermed hvordan progresjonen i rehabilitering foregår. Noen av disse faktorene blir i dag fokusert på, men det er viktig med ytterligere forskning for å øke kunnskapsmengden og dermed forbedre behandlingstilbudet. Som gestaltterapeut vil jeg bruke forståelsen

jeg har fått for de faktorene som har utslag på motivasjon. Samtidig mener jeg at disse motivasjonsfaktorene kan overføres til andre enn rusavhengige som er i en endringssituasjon.

Jeg er takknemlig for at deltakerne så velvillig og åpenhertig delte sine motivasjonsopplevelser med meg. Jeg ble dypt rørt av deres direkte språk og deres forståelse av egen prosess. Da jeg kommenterte dette overfor en av deltakerne etter endt intervju, svarte han at han hadde vært så ærlig fordi denne undersøkelsen var viktig for ham, og han var glad for å kunne delta og bidra. Han var av den oppfatning at lite er kjent på dette området, og at mer kunnskap er nødvendig slik at man forhåpentligvis kan hjelpe flere.

Jeg vil avslutte med denne beskrivelsen en av deltakerne ga av rehabilitering:

”Jeg kan også være med på at jeg blir hjernevaska, men det må du jo for Guds skyld bli, du blir hjernevaska i en veldig mye mer positiv måte å være på... alt er jo bedre enn å ruse seg.”

LITTERATUR

- Angell, O. H. (1998) *Mellom regnbogen og dei svarte hola: Ei framstilling av etterundersøking ved Sauherad Samtun*. Oslo: Diakonhemmets høyskolesenter, Forskningsavdelingen
- Bohart, A.C. og Tallman, K. (1999) *How Clients Make Therapy Work*. Washington D.C.: American Psychological Association
- Brandsberg-Dahl, A. & Nøkleby, H. (2004) *Mer mellom regnbuen og de sorte hullene: Evalueringsrapport nr.2 av Sauherad Samtun*. Oslo: Ressurser
- Carlock, C., O'Halleran Glaus, K. & Shaw, C.A. (1992) The Alcoholic: A Gestalt View. In: E.C. Nevis (ed.) *Gestalt Therapy: Perspectives and Applications*. New York: Gardner Press, Inc.
- De Leon, G. (1996) Integrative Recovery: A Stage Paradigm. In: *Substance Abuse, Vol. 17, No. 1*, 1996, pp 51-63
- De Leon, G. (2000) *The Therapeutic Community: Theory, Model, and Method*. New York: George De Leon & Springer Publishing Company
- DiClemente, C.C. & Velasquez, M.M. (2002) Motivational Interviewing and the Stages of Change. In: Miller, W.R. & Rollnick, S. (eds): *Motivational Interviewing: Preparing People for Change*. New York: The Guilford Press
- Endal, D. (2003) *Vi greide det... 21 historier som viser at Det Nytter!* Oslo: Forbundet Mot Rusgift
- Furuholmen, D. & Schanche Andresen, A. (1993) *Fellesskapet som metode: Miljøterapi og evaluering i behandling av stoffmisbrukere*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

- Johnsen, J. (1996) Behandling av rusmiddelproblemer. En utredning om effekten av ulike behandlingsmetoder. I: Johnsen, J. og Nygaard, E. *Effekter av Behandling*. Oslo: Rusmiddeldirektoratet
- Kerr, D.H. (1986) The Therapeutic Community: A Codified Concept for Training and Upgrading Staffmembers Working in a Residential Setting. In: De Leon & Ziegenfuss (eds.) *Therapeutic Communities for Addiction*, pp 55-63. Charles C. Thomas, Springfield, III
- Kooyman, M. (1993) *The Therapeutic Community for Addicts, Intimacy, Parent Involvement and Treatment Success*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zellinger B.V.
- Melin, A. og Näsholm, C. (1998) *Behandlingsplanering vid missbruk*. Lund: Studentlitteratur.
- Murphy, P. N. & Bentall, R. P. (1992): Motivation to Withdraw from Heroin: A Factor-Analytic Study. In: *British Journal of Addiction* 87, pp 245-250
- Perls, F.S. (1969) *Gestalt Therapy Verbatim*. Lafayette, California: Real People Press
- Ravndal, E. & Vaglum P. (1994) Why do drug abusers leave the therapeutic community? Problems with attachment and identification in a hierarchical therapeutic community. In: *Nordic Journal of Psychiatry (Nordisk psykiatrisk tidsskrift)*; 47 Supplement; 33, pp 1-56.

De som ønsker å lese oppgaven i sin helhet, kan henvende seg til meg på min mailadresse: lilithvanbaalen@hotmail.com Oppgaven fins også i bokform på Norsk Gestaltinstitutt.

POLER OG PARADOKSER

TORE OG ETTERKRIGSTIDEN

Av Kjersti Witberg

Det er fint å kunne dele opplevelsene mine som gestaltterapeut. Jeg tror at gestaltterapeuter flest har et stort og bredt erfaringsområde, idet vi i tillegg til å være gestaltterapeuter også har andre utdannelser. Noen av oss har lange erfaringer fra arbeid og næringsliv. Jeg for eksempel har mange år med arbeid innen markedsføring. Derfor er jeg særlig opptatt av kommunikasjon – ord og begreper vi bruker, og hva de betyr – er viktig for meg.

Denne gangen vil jeg skrive om hvordan jeg bevisst bruker ord. Ordene får betydning for klienten og hjelper ham til å beskrive følelser. Klienten er selvfølgelig anonymisert.

Det er august 2004. Tore har hatt en fin sommer. Sommeren 2003 vil han helst glemme. Han forteller om sommeren med kone, barn og familie. Han er brun og avslappet.

Sommeren 2003 var Tore i en eksistensiell krise. Han var lei seg, oppgitt og ble etter hvert nedbrutt av en (for ham) urettferdig behandling på arbeidsplassen. Jobben hans var å utvikle dataprogrammer, og det er en ensom ”greie”. Han trodde ikke noe av det han produserte, var bra nok. Han begynte å stille store krav til seg selv, og det endte med sykemelding og etter hvert diagnose: UTBRENT. Han registrerte ikke sine omgivelser, bare at han ikke var bra nok. Han klarte ikke alle forventningene som ble stilt til ham. Han ble trengt opp i det ”berømte hjørnet”, som han sa – og bare mørke skyer for forbi. Han ble utslitt av å tenke. Han fikk ikke til noe, og han begynte å tro at han var syk.

Så ble han min klient, og sammen utforsket vi ”ordene”. Vi filosoferte, vi brukte logikk, og vår utforskertrang gjorde at kreativiteten snek seg langsomt inn i rommet.

Vi fant polariteter og paradokser. Jeg husker godt første time med Tore. Han var en ung mann, 38 år, og jeg sa til han at jeg kunne vært moren hans. Det var avledende, og han kunne smile av det. Jeg fortalte at jeg har en sønn som er like gammel.

1

Tore: Jeg har med henvisning fra lege – skal du lese den nå?

Jeg: Det haster ikke.

Tore: Det står hva som er i veien med meg.

Jeg: Det står at du er UTBRENT – jeg lurer på hva det er?

Tore: Jeg kan ikke forklare det, men jeg tror jeg er syk.

- Jeg: Hvor er det vondt, da? Utbrent må jo være vondt?
 Tore: Det er i grunnen et dumt ord – alle er på en eller annen måte utbrent nå.
 Jeg: Så bra at du sier det, jeg er så sinna på disse ordene. De betyr ikke noe.
 Hvis du vil, kan vi finne ord som har en betydning for oss begge to.
 Tore: Det er skremmende – jeg kjenner at det knyter seg når du sier det. Jeg er ikke flink med ord. Etter at jeg begynte i denne jobben, har jeg blitt mer og mer stille. Jeg synes det er vanskelig å finne ord. Det hadde vært bedre å være drosjesjåfør – da hadde jeg kunnet ha noen å snakke med hele dagen.
 Jeg: Nå har du meg. Vi kan finne ordene og snakke sammen om disse.

2

Dette var begynnelsen på noe som ble bra både for klienten og for meg. Jeg foreslo at vi sammen skulle begynne å sette ord på det som er nå. Hvis han ville, kunne vi lage et opplevelseskart, som kunne sette ord på Tore nå, og så kunne vi kanskje sammen se at det ikke var så rart at Tore fikk diagnosen UTBRENT.

Dette var fint for Tore. Det var trygt. Han assosierte opplevelseskartet med dataskjermen. Kjent terreng, men skummelt som bare det.

- Jeg: Kan du under navnet ditt skrive datoen i dag. Og kan du med ett ord fortelle meg hvordan du har det i hverdagen din nå?
 Tore: Sykemeldt.
 Jeg: Hvordan kjennes det å være sykemeldt?
 Tore: Nederlag.
 Jeg: Nederlag er å ha tapt noe, eller gitt opp?
 Tore: Ja jeg orket ikke mer.
 Jeg: Du får meg til å tenke at du har vært i krigen.
 Tore: (Tore ler.) Jeg er i krig med jobben min, og jeg har kapitulert.
 Jeg: Kanskje du har vært i krigen med deg selv?
 Tore: Kan du forklare det.
 Jeg: Jeg tror – det er ikke sikkert at jeg har rett i det – men jeg tror du har vært i krig med deg selv, og at du er helt utslitt. Du har stilt store krav til deg selv. Kan du skrive utslitt under sykemeldt?

Tore skriver utslitt og blir stille. Han ser ned på arket og er tydelig berørt. Jeg lar han være. Han nikker og sier at nå har vi funnet et annet ord for UTBRENT: UTSLITT.

- Jeg: Hva står det under navnet ditt nå?
 Tore: Det står sykemeldt og utslitt. Jeg stryker sykemeldt og skriver kapitulert.
 Jeg: Hva skjer med deg når vi sier at du er sliten?

- Tore: Det stemmer jo, jeg helt utslitt, jeg orker ikke mer.
 Jeg: Kan du ikke tillate deg å være utslitt?
 Tore: Hvordan skal jeg gjøre det da – jeg har ingen anelse om hvordan jeg skal tillate meg å være utslitt.
 Jeg: Men, du er det jo, og du har lov til det – du er sykemeldt!
 Tore: Jeg kan jo ikke være sykemeldt resten av livet.
 Jeg: Kan du skrive utålmodig på kartet ditt også?

Tore ler, han er klar over at han er utålmodig. Tore oppdaget at han i sin utålmodighet mistet muligheten til å se endringer, som til å begynne med var bitte små, men ved å sette ord på og ta tålmodigheten i bruk kunne Tore også sette ord på endringene.

- Tore: Jeg har alltid trodd at jeg bare har vært en utålmodig mann. Nå oppdager jeg at jeg også kan være tålmodig sammen med deg.
 Jeg: Jeg er også begge deler. Jeg er tålmodig når det er noe jeg gjerne vil få til.

3

- Tore: Jeg har ikke tenkt at jeg er så sammensatt. Jeg er begge deler av så mye.
 Jeg: Det er polene våre det. Jeg er glad, men også det motsatte.
 Tore: Det er jo paradokser? Kjersti, hvor er det blitt av KRIGEN?
 Jeg: Nå er vi inne i etterkrigstiden.
 Tore: Da bygger vi opp?
 Jeg: Ja, nå bygger vi Tore opp igjen.

Tore var i begynnelsen usikker på nesten alt. Ett sted var han trygg – det var hjemme hos kone og barn. Der fikk han støtte og tilbakemeldinger på at han var bra nok. Jeg husker at jeg delte med han at jeg har en trygg base, og det er hjemme.

Han så ned på ”kartet” med alle sirklene med ord i. Nå ble Tore stille; det begynte å bli vanskelig. Han ble urolig – så litt ut av vinduet – så ned på kartet igjen:

- Tore: Jeg har verdens beste kone og to flotte barn. (Det ble vanskelig med stemmen.)
 Jeg: Jeg er også glad i mannen min og barna mine. Hjemmet mitt er som et fundament. Likevel kan jeg ofte kjenne at det er noe utrygt.

Jeg tenker at nå snakker vi med ord som vi begge kan forholde oss til, på godt og vondt. Det blir kontakt og forståelse. Vi er inne på et område hvor ordene setter i gang følelser. Være glad i – redd for å miste. Nå ser jeg at det blir vanskelig for Tore, men jeg slipper ham ikke. Tore prøver å slippe unna. Han vil snakke om en kollega som har det på samme måte som han.

- Jeg: Hva arbeider verdens beste kone med?
 Tore: Hun er sykepleier. Hun er også sliten. Men nå passer jeg barna. Jeg er jo hjemme.
 Jeg: Hvordan opplever du å være hjemmepappa?
 Tore: Jeg tenker at jeg er Tore som ikke klarer jobben min, og som gjør de hjemme urolig.
 Jeg: Er du ikke også Tore som er pappa til to flotte barn og mannen til verdens beste kone?

Følelsene ble overveldende for Tore nå. Han kunne ikke holde tilbake – gråten overtok. Og etter en stund roet han seg, og vi fikk jobbe med et annet ord: Skremmende.

- Tore: Fremtiden er skremmende.
 Jeg: Uff.
 Tore: Gruer meg til å gå tilbake til jobben.
 Jeg: Uff.
 Tore: Gi meg et ord å jobbe med som er positivt!
 Jeg: Hva med UTFORDRENDE?

4

Tore tok kartet sitt igjen og skrev ”utfordrende”. Han så opp på meg og sa: ”Nå stryker vi en del ord,” og jeg sa bare stryk, men stryk det som passer for deg. I denne timen fant Tore igjen ”fightereren”, og det var en endring i hans ”her og nå” som var synlig. Han begynte å tenke positivt, og han kunne etter hvert sette ord på hvordan det kjentes.

I dag, august 2004, er han brun og avslappet – og han spør etter kartet sitt.

- Tore: Jeg er blitt opptatt av ordene jeg bruker – takk skal du ha.
 Jeg: Hvis du skulle sette ett ord på hvordan du har det nå, hvilket ord blir det?
 Tore: *Bra* er ett ord, men det dekker ikke helt. (Han tenker, og han kjenner etter.) Jeg tror jeg sier GODT – det er godt.

ETTERKRIGSTIDEN er over.

Gestaltsamling som katalysator

Av Ellen Steen Hansen

Refleksjoner etter 3. undervisningssamling i 2. klasse på grunnutdanningen ved NGI, hvor vi gikk igjennom vår historie (biografi) knyttet til Daniel Sterns teorier om utvikling av relasjonsområder.

Samvær, samspill – her er det sorte hull som nå er satt i bevegelse. Det er som om det går energi inne i dem. Jeg får et bilde hvor jeg ser en roterende bevegelse – som beveger seg lett inne i det seige oljeaktige sorte. Som om den roterende bevegelsen har en annen frekvens.

Forundringen over at jeg vanligvis kan være til stede i andres prosess, når jeg har disse sorte hullene. Jeg har et bilde av relasjonsområdene som noen store rektangler inne i meg. Det kommer an på hvor energien treffer. Er jeg i et felt som jeg oppfatter som inspirerende, så treffer energien utenfor det sorte hullet. Jeg kan være i relasjon – og bevege meg lett mellom relasjonsområdene. Treffer energien midt i det sorte hullet, så kan jeg ikke lenger være i det jeg oppfatter som en god relasjon. Kroppen stivner, og jeg opplever angst, fastlåsthet, forvirring eller behov for kontroll.

Leken – hvor kom det ordet fra? Er jeg leken? Vet ikke... Får i ettertid et bilde av en slags dans i en relasjon, hvor jeg beveger meg lett mellom relasjonsområdene – som en kreativ dans... Jeg elsker jo å spille på mange strenger på en gang – så dette gir mening for meg.

Da jeg fortalte om at jeg mistet jobben i forbindelse med innskrenkninger, merket jeg at jeg mobiliserte mye energi – en opplevelse av varme og kulde i kroppen på en gang. Jeg kjente også på sorg og utilstrekkelighet mens jeg snakket, og ikke minst opplevelsen av å være annerledes. Annerledes – kjenner jeg smaker på ordet, her jeg sitter og skriver. Det fyller meg nå like mye med begeistring som med sorg og angst. Jeg liker å være utenfor A4, og samtidig trigger det opplevelsen av utilstrekkelighet – falle utenfor samfunnsrammer...

Uansett, utilstrekkelighet satt i høysetet da jobben forsvant. Jeg mobiliserte energi i flere måneder før jeg greide å gå over til handling og kontaktet en headhunter. Avsløringen da det ble tatt bilde hos headhunteren – det stivnede ansiktet, tomt, uten innhold – fastfrosset. Jeg fikk endelig kontakt med meg selv. Kontakten var annerledes enn forventet, jeg erkjente at jeg ikke lenger kunne jobbe som siviløkonom i næringslivet – det ga meg angstproblemer. En opplevelse av å være delvis død, fastlåst – gjennom mange år hadde jeg satt på autopiloten for å overleve. Dette harmonerte dårlig med min innstilling om å ta ansvar for eget liv – med tilhørende fokus på meditasjon, visualisering, Tai Chi Chuan og personlig utvikling generelt.

Jeg opplevde det som en slags kombinasjon av 5. gir og full brems. Det blir det jo mye friksjon av, tenker jeg nå... Det var ikke første gang jeg kjente på angsten, men jeg var ganske flink til å lure meg selv - den ble stadig trykket godt inn i kroppen, og jeg manøvrerte behendig videre. Det underlige var at jeg til stadighet trodde jeg tok angsten på alvor – og kanskje gjorde jeg nettopp det, så godt som det var mulig for meg – på det tidspunktet.

Den store overgangen, hvor jeg ble reddet av meg selv. Jeg kom meg ikke ut av sporet før jeg regelrett ble kastet av skinnene. Først etter fortvilet å ha forsøkt å komme tilbake på det gamle sporet, skjønte jeg at skinnene ikke lenger var kompatible med meg. Forståelsen av at jeg gjennom mange år ikke hadde tatt mine egne behov på alvor, den kom raskt. Like fullt opplevde jeg at jeg satt hjelpeløs i en liten båt, midt ute på havet. Frem og tilbake rodde jeg på havet mellom aksept av min situasjon og behovet for å prestere.

Gleden da jeg skjønte hva jeg skulle - gestalt. Denne forunderlige opplevelsen av at alle brikker faller på plass i løpet av brøkdelen av et sekund – og den tilhørende undringen over hvordan jeg hadde unngått å forstå det tidligere... Samtidig vet jeg det inderlig godt – kroppen trengte tid.

Gestaltstudiet har ført meg videre til et nytt oppgjør med meg selv. Det virker som om trygge rammer har vært en stor illusjon i mitt liv. Å slippe opp på gamle ”trygge” rammer kjennes skummelt og levende...

Bevegelse

Sort hull,
med seig oljeaktig konsistens.
Likevel –
bevegelse.

Rotasjoner beveger seg lett
inne i det sorte,
som om de er
på en annen frekvens.

Noen rystelser i kroppen
skapte kontakt med det sorte
og satte i gang bevegelse –
utenfor min fatteevne.

Undrende ser jeg
denne sirkelen som beveger seg,
så upåvirket
av det sorte hullets konsistens.

Så lite – og så mye

Det er alt for mye ----- Spille på alle strenger

Forundret titter jeg ned
på ordene som trer frem.
Som om de står og vipper
på hver sin side.

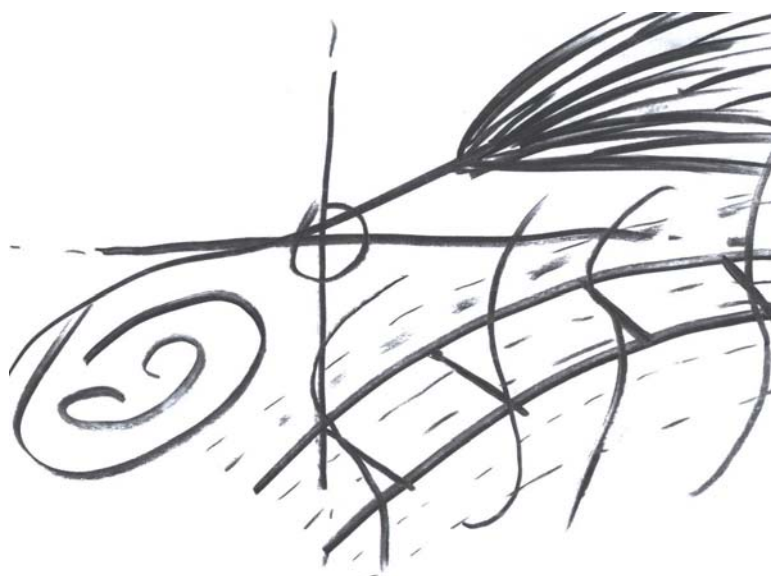
Ordene som representerer
to motpoler i meg....

Grøsser –
er jeg så lite,
og så mye...

Forsiktig begynner jeg
å balansere på linen.
Så redd for å falle ned –
så mange fallgruver,
vil så gjerne...

Falle ned i hva?

Vil så gjerne?



Rammer

Strengte rammer –
blanke av stål,
krevende og
uten bevegelse.

Fleksible rammer -
fargerike,
med klare
konturer.

Rammer
som er synlige,
med farge på -
de kan omskapes.

Levende rammer
lever –
og endrer seg
med meg.

Øyeblikket

Jeg følte
et øyeblikk
jeg kjente livet –
her og nå.

At det var
forutsigbart,
i det minste
i denne ene dagen.

En bølge
av stemninger
når meg
gjennom en venn.

Forplanter seg
i kroppen,
skaper
nye opplevelser.

Minner meg om
at jeg aldri kjenner
neste sekunds
øyeblikk.

TANTENE

Av Hilde Vrangsgen

Utgangspunktet for dette essayet var en undervisningssamling for oss i andre klasse i grunnutdanningen ved NGI, november 2004. Vi fikk på slutten av samlingen en 10 minutters friskrivingsoppgave i forbindelse med biografien vår. Da dukket tantene opp. Senere har jeg arbeidet videre med teksten.

Alt har sin tid, og en tid er der satt for hvert foretagende under himmelen. Å fødes har sin tid og å dø har sin tid, å plante har sin tid og å rykke opp det som er plantet, har sin tid; å drepe har sin tid og å lege har sin tid; å rive ned har sin tid og å bygge opp har sin tid; å gråte har sin tid og å le har sin tid; å klage har sin tid og å danse har sin tid; å kaste bort stener har sin tid og å samle stener har sin tid; å ta i favn har sin tid og å holde sag fra favntak har sin tid; å søke har sin tid og å tape har sin tid; å gjemme har sin tid og å kaste bort har sin tid; å sønderrive har sin tid og å sy sammen har sin tid; å tie har sin tid og å tale har sin tid; å elske har sin tid og å hate har sin tid; krig har sin tid og fred har sin tid. Hva vinning har den som gjør noe av det strev han har med det? (Predikernes bok 3, 1-9)

Jeg har lyst til å fortelle om tantene.

Tantene bodde i Rosenborggaten 12 i tredje etasje. Det var en typisk bygård med svart smijernsgelender i trappeoppgangen med mørkt tre oppå der en skal holde, og lange vinduer med fargete ruter, rosa, lysegrønne, lysegule...

Allerede i trappeoppgangen luktet det annerledes, by og forventning. Inne hos tantene luktet det mat. Helgryn og vafler, fløte og makaroni, søtsuppe, kjøttboller, støv, plysj og divan. Det var stuer på rad med portierer mellom og doble dører, en stor koksovn i hjørnet i den innerste stuen, og divan i kroken i spisestuen. Innerst i gangen var roterommet, dit fikk vi gå på oppdagelsesferd, lete og snøke, i alt som var der. Vi kunne kle oss ut eller bare åpne esker og se nedi. Det var mørkt der, bare en enslig lyspære hang i taket.

Tantene bød på søndagsmiddag, lagerøl og grynsodd, kanskje søtsuppe til dessert, kaker og kaffe i den andre stuen, noen sølte, noen sovnet, sølingen var alltid med, og siden tantene hadde flere duker oppå hverandre, gjerne med et ullteppe underst, ble dette en omfattende prosess. Var vi mange til søndagsmiddag, ble symaskinen også tatt i bruk. Vi barna satt ved den og kunne trække på den store jernpedalen under symaskinbordet mens vi spiste, vippe opp og ned... fortere og fortere gikk det.

Søstrene het Ragna Emilie og Marie Karoline, Ragna var eldst. Etter hvert flyttet broren Olaf også inn, han flyttet fra gården "Saga" til tantene, og gården der de hadde vokst opp, ble stående tom. Abel, min bestefar, bodde for seg selv, han var den eneste av søsknene som fikk barn.

Tantene bodde nær Frognerparken hvor vi gikk og matet endene, endeløse søndager med turer i Frognerparken, middag hos tantene, utkledding og leker, spørsmål- og svarkort. ”Driver De gjerne med panteleker?” ”Ja, mer enn gjerne,” ”Går De med huller på strømperne?” ”Hvordan kunne De tenke?” Spørsmålkortene var gule, svarkortene var rosa... alle lo...

Melkebutikken de hadde drevet, lå i Schöningsgate 14. Leiligheten i Rosenborggaten var preget av butikken, det var papirposer, ubrent kaffe, bokser med gryn av mange slag, store kaffemaskiner. På badet var det varmt, badet lå inne i hjørnet med badekar på løvefotter og luktet eggmelksepe. Doen var for seg selv mellom kammerset og kjøkkenet, med en lang snor til å trekke i. I gangen var det et stort speil, der speilet vi oss før vi kunne motta publikums ovasjoner når vi hadde kledd oss ut og kom med bravur gjennom portierene; vi var russere i tilknappede frakker, fine damer, rare damer, vi kom igjen og igjen, alltid var publikummet ivrig oppmerksomme og litt overrasket.

Etter jul var det tid for juletreffester. Vi var med tantene på Handelsstandens juletreffest i Håndverkeren med mange barn og poser og gammel jegermarsj. Den andre juletreffesten med tantene var i ”Hvetekornet”. ”Hvetekornet” var en indremisjonsforening, et naturlig valg for tantene, som abonnerte på *For fattig og rik*, og Ragna stemte på Høyre fordi Jesus sitter ved Guds høyre hånd. På ”Hvetekornets” juletreffest fikk vi julekake med smør på og kristen sang. Jeg tror vi var de eneste barna der, men er ikke helt sikker.

Tante Ragna ordnet opp, men ble fort lei seg, jeg husker at hun gråt når jeg ikke ville bli frisert på håret. Tante Maja var den oppfinnsomme, kreative, den som sa at det ikke gjorde noe når vi sølte. Hun laget eventyr og oppmuntret oss til utkledding. Hun laget eventyr om Pomperiposa, da løsnet hun det lange hvite håret fra rullen i nakken, det flommet nedover skuldrene, tante Maja var Pomperiposa... Ukjent og kjent på samme tid. Pomperiposa og tante Maja.

”Saga” ble et feriested. Tantene var også på ”Saga” om sommeren, laget søtsuppe som varte i mange dager, gjæret ripssaft, bær og helgryn i stadig nye fasonger. Nyinnkjøpt brød ble lagt på stabburet, det eldste skulle spises først. Fersk gjærbakst var ikke sunt, dessuten udruyt...

Nå står gravstenen til tantene på trappen på ”Saga”. De er på samme sten. Moren min mente det var en god ide å bringe stenen tilbake til slektsgården. Gravstenen skal vi sette på toppen av Hersebakken. Akkurat dit hvor vi gikk så mange turer med kurv under armen, saft og kaffe, kaffekjelen hadde avispapir i tuten, den skulle holde seg varm.



Tantene på hver side av sine brødre utenfor "Saga" i 1920 årene

Hva jeg har lært av tantene? Jeg ser at de på den ene siden representerer gjestfrihet, lekenhet, frihet og spontanitet. Dette gjelder særlig tante Maja. Tante Ragna døde da jeg var fem år, så jeg har færre minner med henne, men i familiekroniken tar hun stor plass. Det *jeg* særlig husker, er tante Majas varme og humor, hennes Pomperiposa og evne til å se det underlige i det hverdagslige, det fantasifulle og fantastiske da hun satt strandet i sin mørke leilighet. Gleden over å møtes og over å gi, og kanskje gleden over at slik er det akkurat nå. Hos tantene ble vi oppmuntret til utkleddning, til å vise oss frem og leke. Tantene ville at vi skulle kle oss ut, spille teater, de kunne være med eller være et særdeles tålmodig publikum. Alle aldre kunne leke sammen, få oppmerksomhet, prøve seg ut og dumme seg ut.

Latteren og lekenheten var en del av familiekulturen, det å få lov til å le når noe var morsomt, og også kunne se det latterlige i hverdagen. Alt dette har jeg tatt med meg. Vi leker mye i vår familie, og barna mine blir både litt forskrekket og glade over mammas mange "sprø" påfunn.

Jeg kjenner at latter og glede gjør kroppen min myk og god, jeg koser meg når jeg kan le sammen med noen. Når jeg gjør meg til, får jeg folk til å le, og jeg bruker dette

fremdeles når jeg underviser. Jeg tror vi lærer bedre når vi kan le litt, slik er det iallfall for meg.

Jeg ser at tantene på den andre siden representerer nøkternhet, sparsommelighet og mange introjekter, særlig rundt mat. Noen av disse introjektene har det tatt lang tid å kvitte meg med, og noen sliter jeg med enda. ”Aldri kaste mat!”, ”Bruke det eldste først!” Jeg må tenke på hva som bør brukes opp, i stedet for å kjenne etter hva jeg har lyst på. Det hjelper å være til stede i meg selv. Hva har jeg lyst på akkurat nå? I dag løser jeg ett av problemene ved at jeg har tre hunder, da slipper jeg å kaste maten, og jeg slipper å spise den. Jeg kjenner at det ”sliter ” i introjektene mine når barna bruker mye pålegg på brødiskiva, de gjør det jeg har lyst til, men ikke kan tillate meg: ”En skal ikke sløse.” Jeg gremmes når studentene mine kaster matpakka eller ikke spiser opp det de har kjøpt i kantina, eller kaster flasker – det er jo penger!

Tantene har lært meg noe om kreativ matlaging, i dag heter det vel crossover? De underligste ting fant veien i suppelapskausen og i søtsuppen, rester kan brukes på stadig nye måter! Det var også viktig for tantene at det alltid var *nok mat*, en søtsuppe eller en suppelapskaus kunne vare lenge, mer vann, mer gryn, flere kjøttboller, mer spaghetti... Det måtte aldri bli tomt, nok til alle og gjerne ti til... hvis noen skulle komme innom. Slik er jeg også, nok mat er viktig, jeg har huset fullt av mat, når det gjelder mat, kan krigen komme når som helst, og vi skulle klare oss. Dette med nok mat er likevel et introjekt jeg har tygget litt på. Jeg har erfart at å lage riktig *så* mye, er ikke nødvendig, og jeg har gått ned i størrelse på fryser fra 530 til 300 liter, fremdeles er den full og uoversiktlig. Når hundene ikke vil ha mer, gir jeg det gamle brødet til fuglene...

Nøkternhet gjaldt også på andre områder. Den dag i dag er det fremdeles utenkelig å ta drosje, det er rent sløseri, vi kan gå! Bruke opp, uansett bomkjøp, det skal brukes opp, lide seg igjennom rester av dårlig sjampo, vond tannkrem, vondt pålegg, alt skal brukes opp.

Var gjestfrihet, lekenhet, spontanitet og frihet en polaritet til sparsommelighet for meg? I min familie var vel blandingen av religiøs pietisme, indremisjonens litt mørke og dystre juleselskap ”Hvetekornet” en tydeligere polaritet til lekenheten og friheten, slik jeg opplevde det. Tanten hadde ikke barn, og når jeg ser tilbake, var de reservebestemødre for meg. De tillot oss barn å være barn - og de representerte også den religiøse pietismen. Vi måtte være stille når det var andakt på radioen, ikke arbeide på søndager, selv håndarbeid var forbudt.

Jeg ser dessuten en polaritet mellom den friheten og lekenheten vi opplevde hos tantene, og introjektet vi samtidig fikk, at barn skal vente, ikke synes for mye, de voksne først! Barn skal ikke roses, da blir de innbilske, de skal ikke tigge; det betydde at jeg aldri måtte si hva jeg hadde lyst på. Det verserer fremdeles en historie i min familie om dette: Det var ikke lov å forsyne seg før noen hadde sagt vær så god. Som barn var jeg veldig glad i frukt, store fruktfat var noe som hørte til i store selskaper. I

juleselskap hos tantene stod det et nydelig fruktfat, ingen hadde sagt vær så god. Jeg husker episoden enda, de fristende gule bananene, de grønne druene. Dette var ikke hverdagskost, jeg hadde så innmari lyst på... Jeg sa til tante Maja: "Hvis du spør meg om jeg vil ha frukt, så svarer jeg ja." Å ønske seg is en sommerdag... men ingen spurte, altså ingen is. Ikke tigge! Tenker på dette i dag, hvor gjerne tantene ville gitt meg en is, men jeg torde ikke å spørre. I dag vil gjerne være den som spør om noen vil ha is, vil forsikre meg om at det ikke er slik at noen ikke tør å spørre. Men opplever jeg at barn blir krevende, skal ha! da sliter jeg, og det stritter i introjektene mine om god oppdragelse: "En skal være glad for det en får."

Jeg har nettopp solgt slektsgården "Saga", som har vært i familiens eie i 400 år. Ville tantene ha forstått det? Ville de ha akseptert mitt valg? Jeg føler jeg har skuffet dem ved å selge. *Familien foran egne behov!* De som lever nå, forstår meg. Nå er iallfall tantenes gravsten kommet tilbake til røttene, nå som jeg har flyttet ut.

STIENE MØTES

Av Synnøve Jørstad

Fra der og da til her og nå

På veien hit har min venn og jeg vært tilbake i studietiden, svimlende 36 år tilbake, til den gangen vi begge fordypet oss i den engelske romantikken. Tenk at vi virkelig er her, i Lake District i Nord-England, hvor det hele startet i 1798, med en ganske tynn og tilsynelatende ubetydelig bok, *Lyrical Ballads*, skrevet av to unge menn på henholdsvis 28 og 26 år. Ikke desto mindre ble denne diktsamlingen opptakten til en frodig litterær periode som varte fram til ca. 1830 i England – romantikken. Og nettopp i Lake District, i en natur svært lik et østnorsk fjellandskap, bodde de to, gikk lange turer - og ble inspirert.

Vi går oppover en sti, i dikternes fotspor, på vei mot en ukjent topp. Jeg ser bare én innsjø, ellers er vi omgitt av fjell. Sola varmer. Samtidig hopper jeg i tankene fram og tilbake mellom det studiet jeg valgte den gangen og meg selv nå som gestaltterapeut. Så vidt forskjellig, to verdener. Eller er det virkelig så forskjellige verdener? Er det ikke en forbindelse mellom romantikken som litterær periode og psykologien som fag? Og da også mellom romantikken og gestalt? Jeg meddeler denne nye tanken til min venn mens jeg samler meg til neste fremstøt mot toppen. Han ser vantro på meg. Romantikken har vi som felles terreng, og gestalt har han ikke unngått å høre en del om etter å ha reist på ferieturer med meg i en årrekke, men sammenstillingen av de to ser ikke ut til å gi ham noen mening.

Jeg peser ut det første som faller meg inn: ”Jungs arketyper hadde for eksempel vært langt fattigere uten hele den dimensjonen de fikk gjennom folkediktning og folketro! Hva var det som reddet hele folkeminneskatten her i Vesten, akkurat da den holdt på å dø ut? Jo, nettopp – romantikken med interessen for folkeminne og innsamlingen av eventyr, sagn, viser og folketro!” Nå kommer jeg på glid, tankene kommer om hverandre, jeg setter automatisk stavene og føttene foran meg i neste motbakke, stopper der stien gjør en sving, puster inn fjelluft, ser åser, fjelltopper, sier: ”Hva var det som var karakteristisk for romantikken? Først og fremst var perioden en hyllest til fantasi, kreativitet og intuisjon. Og, like viktig, interessen for det sære, det bisarre, det unike – enkeltmennesket, enten det var den rare, den gale, den onde eller geniet. Bort med det allmenngyldige, nå er idealet det helt spesielle! Bort med fornuften, fram med følelsene! Og nettopp her går det som en sti fra romantikken fram til slutten av 1800-tallet og interessen for ”det ubevisste sjeleliv”, som for eksempel Knut Hamsun programfestet som et ideal for diktningen her i Norge i 1890, og da er vi jo over på Freud før vi får sukk for oss...”

Romantikk og gestalt: En kjettersk sammenstilling?

Ved neste pustepause griper jeg fatt i den tanken som akkurat har skilt seg ut: ”Feltteorien,” annonserer jeg uten innledning, og forstår av min venns ansiktsuttrykk

at det trengs noen forklaringer. ”I romantikken er det jo fundamentalt at alt henger sammen, akkurat som i feltteorien. De kunne søke det store i det små, se forbindelsen til hele universet i en blomst for eksempel, eller omvendt. Vi tenker på den måten i gestalt også. Hvis vi for eksempel arbeider med din sammenbitte kjeve, arbeider vi med og påvirker vi hele deg, som igjen vil påvirke hele familien din, som igjen vil påvirke... Eller kanskje ser du en sammenheng mellom din sammenbitte kjeve og hele livet ditt, eller det du nå oppdager med kjeven din, kan påvirke livet ditt videre. Omvendt kan for eksempel en forandring i familien din eller en oppdagelse du gjør med hensyn til livet ditt, påvirke din sammenbitte kjeve.”

Ja, nettopp, alt henger sammen. For romantikerne var det viktig å appellere til hele selvet, til fornemmelser og sanser, tanker og følelser. Så når jeg sa ”bort med fornuften,” vil det ikke si at romantikerne mente vi skulle slutte å tenke. Men i motsetning til opplysningstiden la de vekt på innsikt framfor logiske konklusjoner, den individuelle, subjektive, konkrete opplevelsen framfor generaliseringer. Og når de appellerte til hele selvet, til flere sanser, passer dette idealet godt sammen med det Daniel Stern i 1985 skriver om amodal persepsjon, evnen til å ”oversette” fra en sans til en annen. (Richard Wagner utvikler i den musikalske romantikken det tyske romantiske idealet om ”Gesamtkunstwerk” i sine operaer.)

Mens vi følger stien tilbake til landsbyen hvor vi bor, prøver jeg å få orden på tankene mine. Fenomenologi, hvordan passer nå det inn her? Den fenomenologiske metoden er grunnleggende for gestaltterapi. Filosofen Immanuel Kant skilte i siste halvdel av 1700-tallet mellom tingen i seg selv (”das Ding an sich” eller *noumenon*) og tingen slik vi oppfatter den (*phenomenon*), og han hevdet at den egentlige virkeligheten bak fenomenene ligger utenfor vår fatteevne. Fenomenologiens grunnlegger, Edmund Husserl, bygger jo videre på Kant. Det gjør også romantikerne, men på en annen måte. Filosofen Fichte avviser Kants teori om et Ding an sich eller tingen i seg selv bak våre forestillinger og mener at all erkjennelse foregår i jeg-et, som igjen er en del av det universelle ”jeg”: Verden er Guds dikt, og vi er alle medskapere. I 1797 går filosofen Schelling enda lenger og hevder at ånd og natur er ett. Naturen er en levende organisme, som danner et stort sammenhengende system. ”Verdenssjelens” tale kan vi ikke fatte med fornuften, bare gjennom lengsel, følelse og intuisjon, og den lar seg bare formidle gjennom kunst.

Kant, Fichte og Schelling blir viktige inspirasjonskilder for romantikerne, som tror på en åndelig verden, en usynlig verden, som dikteren som den visjonære kan ane. Ikke desto mindre er særlig de engelske romantikernes styrke at de er så konkrete, at de fremholder viktigheten av den synlige verden, om ikke annet fordi den er et speilbilde av evigheten. Så for dem er persepsjon og alle sansene viktige, på linje med fantasi og intuisjon. Og helt fundamentalt for romantikken: Dikterne er først og fremst ute etter å beskrive den subjektive opplevelsen. Ikke fjelltoppen slik den objektivt sett *er*, men fjelltoppen slik *jeg* fornemmer den, slik den er for *meg*. På den måten kan de i praksis sies å være på linje med den fenomenologiske metoden, slik den blir utviklet av Husserl i begynnelsen av 1900-tallet.

Dagen etter henger skyene lave og grå, og vi går på museum, til Dove Cottage, det lille huset der William Wordsworth, en av de to unge mennene bak *Lyrical Ballads*, skulle bo i flere år med kone og barn. Hjemmet hans ble også et møtested for andre diktere. Vi blir vist rundt i de små og mørke rommene, og etter hvert som guiden forteller, begynner de å leve for meg igjen, romantikerne.



Dove Cottage ca. 1802, bilde av Amos Green

Ungdomsopprøret rundt 1800

Mange tror at romantikerne er noen livsfjerne, bleksottige drømmere. La meg derfor presentere en gruppe engasjerte, idealistiske, opprørske, revolusjonære, anarkistiske unge menn! Ikke alle er alt, men dette er karakteristikk som passer godt på disse engelske dikterne. Den franske revolusjonen hilser de med stor begeistring, iallfall til å begynne med. De er den tids ungdomsopprørere som vil forandre verden. Enkelte av dem eksperimenterer, i større eller mindre grad, med opium. Og ja, de drømmer seg bort, også. Et par av "andregenerasjons-romantikerne" (fra rundt 1810 og utover), Byron og Shelley, protesterer mot den borgerlige kapitalismen i harme over arbeidernes kår, og de forårsaker også de store sosiale skandalene med kjærlighetshistorier som selv i dag ville ha vakt stor oppmerksomhet. De ser seg derfor

nødt til å forlate England. Ingen av dem kommer tilbake. For øvrig dør Lord Byrons mens han deltar i den greske frigjøringskrigen, og blir dermed et symbol for alle de som opponerer mot undertrykkelse.

Etter omvisningen ser jeg på bøker. Der er den, *The Rime of the Ancient Mariner*, skrevet av Samuel Taylor Coleridge, den andre unge mannen bak *Lyrical Ballads*, med illustrasjoner av Gustave Doré. 25 år var han da han skrev det lange diktet. Jeg har det hjemme i et par bøker og kjøper likevel denne utgaven.

På hotellrommet om kvelden begynner jeg å lese. Utenfor regner det, inne er det godt og varmt. Og for første gang på 36 år følger jeg den eldgamle sjømannens historie:

Valg, ansvar og konsekvenser

Diktet starter med et bryllup, hvor det dukker opp en eldgammel sjømann. Han griper fatt i en av bryllupsgjestene, en ung mann, og insisterer på å fortelle sin historie. Noe i sjømannens væremåte holder tilhøreren fast, og fra det øyeblikket hvor historien rulles opp, blir han som trollbundet. Han – og leseren – føres inn i en magisk og skremmende verden.

Sjømannen, som i historien er en ung mann, er på en seilskute på vei mot Kapp Horn og senere oppover langs Stillehavskysten. Den første vanskeligheten møter de i et isøde som holder dem fast. Da dukker det opp en albatross som blir deres venn, og som tydeligvis er et sendebud til dem. Etter noen tid skyter sjømannen albatrossen helt uten noen grunn – med andre ord en tilsynelatende impulsiv og irrasjonell handling. Like etterpå får de fin seilvind og kommer ut av isødet, noe som får resten av mannskapet til å bifalle drapet, slik at de dermed gjør seg medskyldige i ugjerningen.

En stund etterpå rammes de av straffen, hvor hele naturen tar del. De blir liggende i total vindstille, sola brenner, de er omgitt av skremmende, slimete, ekle kryp, selv havdypet råtner, de holder på å omkomme av tørst, og mannskapet forbanner nå sjømannen og henger den døde albatrossen rundt halsen hans.

Etter en tid får sjømannen øye på et skip som nærmer seg. Det viser seg å være et skjelettskip, hvor Døden og Livet i Død spiller terning om mannskapets skjebne. Livet i Død vinner sjømannen, mens Døden vinner resten av mannskapet, som dør en etter en, idet de med blikket forbanner sjømannen. Selv etter at de alle er døde, synes deres vidåpne øyne å forbanne ham.



Vendepunktet kommer da sjømannen betrakter vannsnokene:

O happy living things! No tongue
 Their beauty might declare:
 A spring of love gushed from my heart,
 And I blessed them unaware:
 Sure my kind saint took pity on me,
 And I blessed them unaware.

The self-same moment I could pray;
 And from my neck so free
 The albatross fell off and sank
 Like lead into the sea.

Like etter får han for første gang sove, og nå komme også det livgivende regnet. Soningen kan begynne. Han må igjennom mange flere prøvelser, blir hjulpet av gode ånder, som beroliger de vrede åndene, tar bolig i de døde mennene for å styre skipet videre og også på annet magisk vis fører skipet hjem. Der går skipet under i en malstrøm, ledsaget av en skremmende, splintrende lyd som kommer fra selve havdypet, men sjømannen blir reddet. Det første han gjør da han kommer i land, er å falle på kne foran en hellig eremitt og skrifte. Dette gir ham ro i sjelen for en stund, men straffen fra Livet i Død følger ham fremdeles, og innimellom blir uroen og smerten så sterk at han *må* finne en som kan høre på historien hans. Da igjen kan han få ro i sjelen – for en stund.

The Ancient Mariner – på evig søken etter terapi?

Jeg sier til min venn neste dag: ”Den eldgamle sjømannen søker jo forgjeves etter en terapeut!” Men når jeg tenker etter, stemmer ikke det. Det han først og fremst søker, er en å fortelle historien sin til, en som kan lytte, som kan vise medfølelse. Det er selve det eksistensielle møtet som kan gi ham ro, iallfall for en stund. I dette møtet mellom Jeg og Du blir begge påvirket. Det heter om tilhøreren: ”A sadder and a wiser man / he rose the morrow morn.” Samtidig er møtet viktig i forhold til den forbrytelsen sjømannen gjorde seg skyldig i. Det er tydelig at sjømannen og skipet er en viktig del i et åndelig univers, hvor alt henger sammen. At Livet i Død vinner sjømannen, er verre enn døden, det vil si at han er åndelig død, avsondret og forlatt av alt og alle. Hele hans soning går ut på å knytte seg igjen til helheten han har avskåret seg fra, å være i relasjoner – først til alt i naturen, så til Gud (han hører himmelsk musikk en tid etter at han har velsignet vannsnokene), og til slutt til menneskene. Møtet mellom Jeg og Du blir helende på flere plan. Diktet kan sees på som en myte om skyld og soning, død og

gjenfødelse, og det foregriper dessuten eksistensialisme, som er det filosofiske grunnlaget for gestaltterapi, og feltteori.



Illustrasjoner av Gustave Doré

Fra her og nå til der og da

Flere uker senere går jeg på kjente stier i mitt fjellandskap i Valdres og funderer på hvordan jeg kan skrive om romantikken og gestalt. For nå ser jeg at det går en tydelig sti fra romantikken fram mot slutten av 1800-tallet og Freud og psykoanalysen, og deretter videre framover til gestalt. Men så dukker det opp en mørk skikkelse for meg. Han er barhodet, har trange bukser og vid kappe. Han heter Christopher Marlowe, og jeg blir dratt mot den stien som fører til ham, mer enn 400 år bakover, mot London.

Han blir 29 år. Året er 1593. Det er nok dem som skal se hans død som en velfortjent straff. For han er en opposisjonell, en ateist, blir det sagt, en i kretsen rundt Sir Walter Raleigh. Sistnevnte er hoffmann, oppdagelsesreisende og har bl.a. brakt med seg poteten og et nytt nytelsesmiddel, tobakken, til England. Dessuten er Sir Walter Raleigh politiker, historiker, dikter – og i ferd med å falle i unåde hos dronning Elisabeth. Det går mange rykter om den gruppen av ukonvensjonelle, briljante menn han har samlet rundt seg, og de farlige meningene de forfekter – farlige både for kirken og kronen.

Opprør mot introjekter og dogmer: Et livsfarlig eksperiment

I 1593 er det mer uhørt enn 200 år senere å være udogmatisk og opposisjonell. Og farligere: Konsekvensene er langt alvorligere enn sosial utestengning og eksil. De siste hundreårene er tusener blitt brent som kjettere i Europa, og det er knappe 40 år siden de siste ble brent i England under Maria "den blodige". Mennene i Sir Walter Raleighs krets skal til og med være ateister og anarkister, sies det, og Christopher Marlowe er en som liker å provosere. Utsendinger fra dronningens geheimråd (regjeringskontor) har samlet et knippe blasfemiske og andre provoserende uttalelser han skal ha kommet med. Han skal ha uttalt seg i gudsbespottelige ordelag og blant annet benektet jomfrufødselen, samt hevdet at den som ikke liker tobakk og unge gutter, er en tosk. Det blir så bestemt at han skal pågripes. Dette vil helt sikkert medføre forhør, sannsynligvis under tortur, i verste fall død. "Kit" Marlowe er en kjent mann i London, særlig fordi han har skrevet svært populære skuespill, og et av dem, sannsynligvis skrevet året før, er også om en dristig mann, om en som ikke lot seg skremme – *Doctor Faustus*.

I dag er Faustus best kjent som Goethes Faust. Begge skuespillene bygger på det samme sagnet. Doctor Faustus er en lærd mann, som selger sin sjel til djevelen for å få ubegrenset tilgang til kunnskap og makt i 24 år. Det han får ut av pakten, virker nokså stusslig. Desto mer ærefrykt er forbundet med *konsekvensene*.

Mephostophilis – en djevel i eksistensiell og religiøs krise

Doctor Faustus påkaller djevelen for å satse sin sjel. Mephostophilis, en av Lucifers tjenere, kommer. Faustus ser endelig muligheten til å stille sitt kunnskapsbegjær og stiller ham en rekke spørsmål, Mephostophilis svarer på noen av disse. Som rimelig er, virker Mephostophilis utålmodig etter å få kloa i nok en sjel. Men så skjer det noe

merkelig. Faustus spør både om djevlene og helvete, og denne dialogen følger mellom de to:

F: And what are you that live with Lucifer?
 M: Unhappy spirits that fell with Lucifer,
 Conspir'd against our God with Lucifer,
 And are for ever damn'd with Lucifer.
 F: Where are you damn'd?
 M: In hell
 F: How comes it then that thou art out of hell?
 M: Why, this is hell, nor am I out of it.
 Think'st thou that I, who saw the face of God
 And tasted the eternal joys of heaven
 Am not tormented with ten thousand hells
 In being depriv'd of everlasting bliss?
 O Faustus, leave those frivolous demands
 Which strike a terror to my fainting soul.

Mephostophilis advarer Faust! Og helvete er slett ikke noe sted med ild og svovel, men en tilstand, en opplevelse, et fravær av Gud, en konsekvens av en handling, et valg Mephostophilis engang foretok sammen med Lucifer. Han sier også senere uttrykkelig at helvete ikke er begrenset til ett sted, ”but where we are is hell.” Helvete slik det her fremstilles, kan sammenliknes med Livet i Død hos Coleridge, før soningen har begynt.

Doctor Faustus retroflekterer for åpen scene

Vi befinner oss i renessansen, i epoken for det elisabethanske dramaet. Det engelske dramaet er fremdeles svært ungt - knappe 10 år. Og Marlowe har her en utfordring som dramaforfatter: Hvordan formidle tankene til en mann som reflekterer mye for seg selv, på scenen? Gjennom dramaet er det tydelig at Faustus flere ganger har mulighet til å angre på pakten. Marlowe bruker her et tradisjonelt knep fra middelalderen: Han lar en god og en ond engel opptre, og vi kan i dag betrakte dem som projeksjoner for de to polaritetene hos Faustus. Det blir nesten som å bruke to stoler i gestaltterapi for å synliggjøre den indre dialogen. Hver gang velger Faustus å høre på den onde engelen.

I tillegg benytter Marlowe en annen metode for å la oss følge tankene til Faustus, en metode som vi kan se i sammenheng med hvordan teateret den gangen var bygd. Det var en utendørs scene uten sceneteppe, i nærkontakt med publikum, som bidro med applaus, tilrop og andre reaksjoner på rollefigurene. (De med dårligst råd sto til og med tett sammen rundt scenen.) I dette nære møtet videreutvikler Marlowe den indre monologen, som blir en del av den elisabethanske teaterkonvensjonen. Faustus tenker rett og slett høyt. Slik kunne publikum den gang – og publikum eller leseren i dag – følge tankene til Faustus, også de tankene han ikke deler med noen. For Faustus er

bare opptatt av seg selv og viser liten eller ingen interesse for å dele eller utveksle noe med andre. Som gestaltterapeut tenker jeg da at han retroflekterer. Kanskje viser han til og med egotisme, for han tar ingenting inn, ikke at blodet hans stivner da han skal underskrive pakten med sitt blod, ikke engang at djevelen Mephostophilis advarer ham!

Eksistensialisme 300 år forut for sin tid?

Hvilke konsekvenser har pakten med Mephostophilis? Det dreier seg både om den evige fortapelsen (når de 24 årene er omme) og om den umiddelbare konsekvensen. Selv om Faustus har flere muligheter til å velge bort pakten, er det tydelig at den allerede har gjort noe *med* ham, som igjen påvirker de påfølgende valgene hans. Mens den eldgamle sjømannen hos Coleridge soner ved gradvis å knytte seg til fellesskapet igjen, velger Faustus å isolere seg stadig mer, både fra Gud og medmennesker.

Da Faustus i desperasjon vil ta sitt eget liv, sier en gammel mann til ham at det sverger en engel over ham, og at det ikke er for sent å angre. Men Faustus tør ikke lenger sette seg opp mot Mephostophilis og tilbyr seg isteden å skrive en ny pakt med ham. Han ber deretter om pinsler for den gamle mannen og får oppfylt både det ønsket og sitt neste: Helena av Troja som elskerinne. Vi må imidlertid huske at den skjønne Helena her bare er et blendverk, så nå er Faustus bundet til djevlene med kropp og sjel og isolert fra Gud og menneskelige relasjoner. Det er ingen vei tilbake, og den ene gangen den gode engelen heretter opptrer, er det for å beklage det valget Faustus har foretatt. Vi kan si at Faustus allerede *er* i helvete, slik Mephostophilis har fremstilt det. Det som gjenstår for ham, er den hele og fulle erkjennelsen.

Først da Faustus står overfor død og evig fortapelse, kommer erkjennelsen, angeren og den dypeste eksistensielle og religiøse krise. Han har bare en time igjen å leve, alt er for sent – ingen i verden kan hjelpe ham:

F: Ah Faustus,
 Now hast thou but one bare hour to live,
 And then thou must be damn'd perpetually.
 Stand still, you ever-moving spheres of heaven,
 That time may cease, and midnight never come;
 [...]
 O God,
 If thou wilt not have mercy on my soul,
 Yet for Christ's sake, whose blood hath ransom'd me,
 Impose some end to my incessant pain;
 Let Faustus live in hell a thousand years,
 A hundred thousand, and at last be sav'd.
 O, no end is limited to damned souls.
 Why wert thou not a creature wanting soul?
 Or why is this immortal that thou hast?

[...]
 O soul, be chang'd into little waterdrops,
 And fall into the ocean, ne'er be found.

I sin ytterste nød ber Faustus til og med om selve utslettelsen av sin sjel – han som hadde inngått pakten for å vinne ubegrenset kunnskap og makt.

I de greske dramaene fra antikken blir den tragiske helt felt av sitt overmot eller hovmod, som ble kalt hybris. Dette passer godt på Faustus, som i utgangspunktet kan betraktes som en kunnskapstørstig renessanseskikkelse, men som er blottet for ydmykhet. Hovmod er dessuten den første av de 7 dødssyndene i den katolske tradisjonen, den synden Mephostophilis en gang begikk sammen med lysengelen Lucifer da de gjorde opprør mot Gud, og som førte til deres fall. Sett i denne tradisjonen blir også den pakten Faustus inngår, et opprør mot Gud, som han får sin straff for. (De 7 dødssyndene opptrer i en scene i dramaet, så det er sannsynlig at Marlowe bruker denne tenkemåten bevisst.) Hva så med den mye omtalte ateisten og opprøreren Marlowe? Det skal iallfall godt gjøres å tolke *Doctor Faustus* som ateistisk. Dramaet inneholder snarere et spenn mellom et nokså dogmatisk bilde av helvete helt mot slutten og et udogmatisk, ”moderne”, eksistensielt syn på helvete som en sinnstilstand i teksten for øvrig. Opprøreren Faustus må ta konsekvensene av sitt valg, og den konsekvensen som gjør inntrykk på meg, er det eksistensielle helvete han møter mens han fremdeles lever, hvordan han pines ved å være isolert fra Gud, som Mephostophilis pines i *sitt* helvete.

Da Marlowe skulle pågripes, var det for uttalelser han kanskje ikke sto inne for lenger. Men i 1593 kunne det være like farlig å være udogmatisk som ateistisk og blasfemisk. Så han som har skrevet så inntrengende om valg og konsekvenser i så ung alder, han dør vel selv en heroisk død for sine meningers mot? Slik går det ikke. ”Kit” Marlowe er iallfall ingen utpreget diplomat. Før noen rekker å pågripe ham, kommer han i en heftig krangel med tre av sine omgangsvenner om regningen i et vertshus, blir stukket i øyet med en dolk og dør på stedet. Drapsmannen blir frikjent pga. selvforsvar. Det skumles om at Marlowe døde ”med en ed.”

London 1593. I byen herjer pesten. Teatrene stenges for resten av året, skuespillerne må pakke sammen og dra ut på landet og spille der for å klare seg, som ved hvert pestutbrudd. Christopher Marlowe og to andre kjente dramatikere i hans omgangskrets dør i løpet av dette året. Da teatrene endelig åpner året etter, er det bare *en* kjent dramatiker igjen. Han er født samme året som Marlowe, har til nå skrevet sine ”ungdomsstykker”, men skal bli den som viderefører Marlowes dypdykk i menneskesinnet – William Shakespeare. Nedvurdert i den påfølgende litterære perioden, i klassisismen, gjenoppdaget og oppvurdert – nettopp gjennom romantikken. Her fører en tydelig sti fram til Lake District.

Renessanse og romantikk: Grensesprengende og uregjerlig – en hyllest til helheten

En av grunnene til at Shakespeare ble nedvurdert i klassisismen, var at han blandet komedie og tragedie i sine skuespill. Han overholdt heller ikke klassisismens hellige ”tre enheter”: tidens, stedets og handlingens enhet, men lot tvert imot handlingen(e) i dramaet strekke seg over lengre tidsrom og foregå på flere steder, han kunne bruke et mylder av personer, og han flettet også sammen parallelle handlinger. Når romantikken hyller Shakespeare, er dette en del av et opprør mot klassisismens regler eller introjekter og en hyllest til det altomfattende, til helhetssynet i det engelske renessansedramaet. Dette helhetssynet kan vel sies å avspeile det elisabethanske verdensbildet, hvor også alt henger sammen.

Valg, konsekvenser og ansvar

Det var i 1970 jeg leste *Doctor Faustus* for første gang. Noen måneder senere hadde jeg lest de andre dramaene til Marlowe. Med all ærbødighet for Shakespeares dramaer var det likevel Marlowe som ble min helt: opprørsk og dristig. Han passet godt til min egen tid og mitt eget opprør som 26-årig student. I tillegg gjenkjente jeg smerten slik den ble formidlet i *Doctor Faustus*, smerten uttrykt i poesien i blankverset, som gav meg tårer i øynene og gysninger, i et møte over århundrene. Og jeg sa og sier det også nå: Hvordan kunne du, hvordan *kunne* du, Christopher Marlowe, sløse bort talentet ditt og livet ditt! Hva kunne ikke du som en *moden* mann ha gitt oss når du som 28-åring kunne forstå og formidle eksistensiell og religiøs krise på en så gripende måte. Du er også ansvarlig for dine valg!

Også mange av heltene i det elisabethanske dramaet er i sine følelsers vold; lidenskapen fører gjerne til deres undergang – samtidig er det noe stort som går under, slik at vi veksler mellom å beundre og å rystes. Noe av det samme ser vi i romantikken. Det er heller ikke tilfeldig at Goethe tar opp Faust-temaet i denne perioden. Med *en* vesentlig forandring: I romantikken blir Faust først og fremst oppfattet som det strebende og sannhetssøkende mennesket. Han kan vel lettere bli et ideal her enn i det elisabethanske verdensbildet, hvor hele den kosmiske *orden* er fundamental. Følgelig kan også Goethes Faust bli frelst gjennom Gretchen. Det er viktig å merke seg at *den romantiske helten* slett ikke er den prektige, høviske mannen, som vi kanskje kunne tro i dag, men tvert imot den lidenskapelige, til og med demoniske. Nettopp dette, vektleggingen av følelsene og lidenskapen, til og med det irrasjonelle, peker fremover mot Freud og psykoanalysen, som Perls og gestaltterapien i sin tur bygger videre på. I tillegg ser jeg at både *The Rime of the Ancient Mariner* og *Doctor Faustus* handler om valg, konsekvenser og ansvar, noe som også peker fremover mot et sentralt tema i eksistensialismen. Begge tekstene handler dessuten om å være avsondret fra helheten, fra feltet utenfor dem selv som jeg vil si på gestaltspråk, for senere enten å nærme seg et fellesskap eller å forbli avsondret, i den totale ensomhet, uten håp. Isolasjon er også et sentralt tema i eksistensialismen. Slik møtes stiene.

Et videre perspektiv eller en ”grøffere Gestalt”

Jeg tenker at all diktning i større eller mindre grad uttrykker og tar vare på viktige figurer i ulike epoker og kulturer. Diktningen foregår ikke i et vakuum, men påvirkes av og påvirker det feltet den er en del av. For oss som lesere, tilhørere eller tilskuere er diktningen en innfallsport til et videre perspektiv - eller en ”grøffere Gestalt”.

Fra Lake District fører det mange litterære stier hvor jeg får lyst til å vandre, både som litteratursker og som gestaltterapeut. Jeg kan gå tilbake til renessansen og utforske *Shakespeares* dramaer, for eksempel: Hamlet – fanget i en impasse, eller ”å være eller ikke være” – det eksistensielle spørsmålet om å leve eller dø. Det fører også en sti fra renessansen helt tilbake til antikken, men dette er et terreng jeg bare kjenner konturene av. Velger jeg å gå framover i litteraturen, ser jeg derimot mange steder å stanse og dvele underveis, for eksempel i Ibsens skuespill: Peer Gynt - fra retrofleksjon og defleksjon til møte, alvor og ansvar, Nora og fru Alving - til opprør mot introjektene, Hjalmar Ekdal - en underdog som styrer alle rundt seg, Ellida Wangel – en prosess fram til valg i frihet under ansvar. Eller jeg kan fortsette videre helt til vår egen tid, hvor det går en vrimmel av spennende stier. Til å utforskes – av meg eller andre interesserte.



Fra The Lake District

LITTERATUR

- Coleridge, S.T. (1970) *The Rime of the Ancient Mariner*. New York: Dover Publications, Inc.
- Marlowe, C. (1968) *Doctor Faustus* (red. Jump, J.D.). London: Methuen Education Ltd
- Dramaet finnes også i norsk gjendiktning ved Eriksen, R.T. (1987) Solum Forlag A/S
- Beyer, E. (1974) Romantikken og Norge. I: *Norges litteraturhistorie bind 2* (red. Beyer, E.). Oslo: J. W. Cappelens forlag
- Brown, Sir M. (1961) *The Romantic Imagination*. London: Oxford University Press
- Harrison, G.B. 1961) *Elizabethan Plays and Players*. USA: The University of Michigan Press
- Hough, G. (1967) *The Romantic Poets*. London: Hutchinson University Library
- Spinelli, E. (1998) *The Interpreted World*. London: SAGE Publications Ltd
- Tillyard, E.M.W. (1970) *The Elizabethan World Picture*. Harmondsworth: Penguin Books Ltd

LESERNES RESPONS

NÅR LYSTEN PÅ LIVET FORSVINNER

Av Bodil Holtan

I dette innlegget tar jeg utgangspunkt i Kjersti Witbergs innlegg "Han kom ikke tilbake i terapi" for å reflektere over hvilket ansvar vi har som terapeuter. Jeg bruker også mine egne erfaringer som klient i denne forbindelsen.

Etter å ha lest nr 1/2004 av *Norsk Gestalttidsskrift* før jul fikk jeg behov for å skrive noe om mine reaksjoner på innlegget "Han kom ikke tilbake i terapi" av Kjersti Witberg. Hun skriver om en klient som kommer til henne i terapi. Han er trist, deprimeret, har vondt for å sove. Han bærer sorg over at hans far er død, og han har en historie som ikke er til å leve med. Han forteller sin historie i terapitimene.

Kjersti Witberg leser så dødsannonsen hans i avisen, og hun skriver at han har tatt sitt eget liv. Hun spør seg: "Hadde jeg gjort noe galt? Hadde jeg kunne gjøre noe annet, fanget opp signaler?" Avslutningsvis skriver hun: "Han hadde bedt om å fortelle. Han hadde fortalt, og jeg forsto at hans sorg ikke var til å bære. Jeg kunne ikke ta den fra ham, og han kunne ikke leve med den. Jeg tenkte etterpå at han allerede hadde gjort et valg da han kom til meg. "Tåle" å miste en klient er å forstå og godta at valget var hans – og respektere ham for det."

Da jeg leste overskriften "Han kom ikke tilbake i terapi" og innledningen "Det er dette jeg vil dele. Hvordan jeg taklet fenomenet: tåle å miste en klient," trodde jeg først at det dreide seg om en klient som hadde sluttet i terapi uten at det var avtalt eller avrundet mellom terapeuten og klienten. Videre i lesningen forsto jeg at uttrykket betydde noe langt alvorligere – nemlig at klienten hadde tatt sitt eget liv. Jeg kjente først et sterkt opprør og sinne, både i forhold til beskrivelsene av terapien og i forhold til Kjersti Witbergs refleksjoner i ettertid. Jeg leste beretningen flere ganger og identifiserte meg med klienten og kjente også tristhet, fortvilelse og maktesløshet. I tillegg ble jeg oppbrakt over at redaksjonskomiteen hadde tatt inn innlegget.

Jeg kan fremdeles kjenne disse følelsene når jeg leser innlegget, og jeg kan fremdeles få noen projeksjoner på henne. Nå i ettertid vekker innlegget også mange tanker hos meg om hvor stort ansvar det hviler på oss som terapeuter. Det er disse refleksjonene og min egen historie som klient i sorg og depresjon jeg her ønsker å formidle, for å belyse det ansvaret det medfører å være terapeut, og hva slags hjelp slike klienter trenger.

Jeg tror at når et menneske er i en eksistensiell krise, er det å søke terapi, kanskje for første gang, et stort skritt å ta. Og muligens et siste håp om hjelp. Initiativet til å oppsøke hjelp kan være forbundet med en dyp håpløshet og fortvilelse over ikke å klare seg selv og livet for øvrig, med en nederlagsfølelse knyttet til opplevelsen av

ikke å mestre. Alt dette uten at mennesket selv nødvendigvis vet hvilken hjelp som vil være tilstrekkelig eller nødvendig. Mennesket kan ha slitt over lengre tid og står ytterst på kanten av sitt stup. Terapeuten har et stort medansvar for om mennesket stuper eller ei. Det er nettopp her klienten skal få oppmuntring og støtte – til å tro på egne ressurser og at det finnes andre som kan hjelpe og støtte.

Å tenke på å begå eller å begå selvmord betyr ikke nødvendigvis at et menneske ønsker å dø. Jeg forstår det heller som et fortvilet og desperat behov for noe annet, et alternativ til den psykiske smerten og den uutholdelige eksistensen mennesket opplever. Om mennesket ikke opplever å få tilstrekkelig hjelp, få håp og tro på bedring, for eksempel i en terapisisituasjon, kan den psykiske belastningen over tid bli for uutholdelig. Selvmordet betyr da å gjøre slutt på og få fred for det livet jeg ikke orker. Når det ”virkelige livet med mening” er utenfor sikte eller virker uopnåelig, blir det eneste alternativet å velge bort det livet jeg har, og døden *ikke* selve ønsket, men prisen å betale.

Det hviler et stort ansvar på terapeuten, og det krever årvåkenhet. Å ikke være dette ansvaret bevisst kan i verste fall bety død for et menneske. Gestaltterapiens ide er at terapeuten skal være med på å gjøre temaer og figurer tydelige for klienten, slik at han/hun kan foreta valg. Om terapeuten med sin forutinntatthet og/eller manglende kunnskap om hva klienten faktisk trenger, ikke gir klienten håp og livbringende alternativer å velge i, kan terapeuten uten å vite det støtte klienten i at sorgen er for tung å bære og ikke til å leve med.

Mennesker i dyp eksistensiell smerte og krise opplever utvilsomt en sorg eller et liv eller historie som her og nå oppleves helt uutholdelig. Jeg tror at i utgangspunktet er ingen sorg eller eksistensiell krise i seg selv uoverkommelig. Men tid alene er kanskje ikke nok. Ei heller terapi alene. For å hjelpe og i visse tilfeller redde liv må terapeuten være varsom med å tro at hun/han kan utrette nok med en terapitime nå og da. Hvilket nettverk har klienten? Familie, venner? Det kan videre være aktuelt med et profesjonelt nettverk, mange ulike tiltak og samarbeid med ulike instanser, kanskje innleggelse en periode.

Jeg har selv opplevd sorg og depresjon. Og mens jeg sitter her og skriver, føler jeg takknemlighet over faktisk å være til! Jeg var heldig og fikk den vesentlige hjelpen jeg trengte – både av leger, terapeuter, venner og familie.

Så tilbake i tid... Min sorg startet da jeg var 10 år, og min mor fikk kreft. Hun levde ett år etter at legene ikke kunne gjøre noe mer. Selv om min mor snakket om døden og sorgen over å skulle forlate oss hun var glad i, så bar hun likevel et håp med seg – kanskje helt til det siste.

Min mor døde da hun var 34 år, jeg var 12, og min søster yngre. Sykdomsperioden og hennes død gjorde sterkt inntrykk på meg og alle som stod nær. Jeg husker jeg tenkte og var overbevist om at denne hendelsen ville forbli den vondeste opplevelsen i hele

mitt liv. Det viste seg senere ikke å stemme helt. Livet gikk sin gang, videre på sitt vis. Jeg sørget og gråt mye – alene - i ungdomsårene. Jeg mestret livet tilsynelatende bra – med studier, venner, interesser, livslyst og planer. Etter å ha reist og jobbet utenlands ett år var jeg klar for å bo og jobbe her hjemme. Jeg var i begynnelsen av tyveårene da depresjonen tok til. Jeg forsto ikke hva som skjedde med meg, og trodde det var søvnproblemer alene.

ENSOM EKSISTENS

Den gang. Åttitallet. Det ytre på plass. Bra! Allikevel... Føler meg likeglad. Tiltakslyst og glede forsvinner. Gradvis. Nesten umerkelig. Trekker jeg meg bort. Jeg strever. For å henge med. I oppgaver. Pliker. Ansvar. I selve livet. Jeg eksisterer. Presser meg selv. Ønsket om søvn uoppfylt. Våken mye av natten. Sleper meg til jobb. Neste dag. Og neste. Trøtt. Utmattet. Desperat behov. For søvn. For hvile.

Jeg kjenner sult. Mat byr meg imot. Kvalm. Spiser og sover minimalt. Tynnere. Blekere. Jeg stivner. I går. Forgårs. I dag. Hva skjer? Når? Alt flyter. Sakte. Tung tåke. Jeg følger. Så vidt. Med. Min slitne kropp. Mitt verkende hode. HVOR ER FRED? Jeg mestrer ikke. Kjemper. SØVNLØSHET – PELL DEG BORT!!! Orker ikke. Mer. Melder pass. Går til lege. Sykmelding. Medikamenter. Jeg puster ut...

Psykologen vet. Han kan. En klok ugle. For meg. Depresjonen vil trenge tid. Du vil måtte slite. Kjempe. Andre erfarne forteller. Om å komme styrket ut. Jeg får håp. Hold ut! Sier uglen. Jeg vil kjempe. Vinne livet. Tilbake. Kroppen skjelver. Som i krampe. Jeg er redd. Min søster holder om meg. Jeg trenger hvile.

Depresjonen legger seg. Som et mørkt, tungt teppe. Over meg. Rundt meg. Jeg er omsvøpt. Konstant. Av dyp håpløshet. Utrøstelig tristhet. Bunnløs frykt. Vil dette forbli? Forbli? Min virkelighet? Holder ikke ut! For mye. For voldsomt. For meg. Vil gjøre slutt. På alt! Tanken befrir. Et kort øyeblikk. Inntil tristheten velter inn. Ønsker ikke å dø. Vil ikke forsvinne. For alltid. Ser ikke håpet. Ikke noe alternativ.

Tyngende følelse. Av skyld: Gjøre dine nære så vondt! Rødmende følelse. Av skam: Vær takknemlig! Du har så mye! Erkjennelsen nærer ny håpløshet. Ny fortvilelse. Å leve? Ikke leve? Tanker og spørsmål løper i sirkler. Utallige. Daglige runder. Jeg må følge med. Uke etter uke. Gjentar for meg selv. Som et mantra: Hold ut! Husk hva uglen sa!

I min ensomme alvorstunge verden. Ser de andre spøke og le. I deres verden. Uforståelig for meg. Hvordan er det mulig? Husker: Slik var jeg før. I vår felles verden. I min verden står MENINGSLØSHET skrevet. Med STORE bokstaver. Som

overskrift. For tanker. Innhold. Gjøremål. Videre leser jeg: Bortkastet. Til ingen nytte. Daglige oppgaver er uoverkommelig store! Å dusje. Kle på meg. Rydde. Gå tur.

SÅ! Vendepunktet. Endringen kommer. Med nølende skritt. Så velkommen! Små glimt med mening. Velvære å dusje. Nytelse å spise. Gråten tar pauser. Forsiktig smil. Det mørke teppet føles noe lettere. Noe tynnere. Jeg kan titte igjennom. Teppet brer seg litt til side. Korte øyeblikk. Pusterom. Fred.

Så dekker teppet meg til igjen. Fortsatt dystre tanker. Vonde følelser. Allikevel. Mindre gjennomgripende. Håpet får næring. Jeg tror! På et nytt liv. Med mening. Alt er skjørt. Jeg er nyfødt. Famlende. Usikker. Forventningsfull. Jeg tar plass. Igjen. I denne verden. Jeg hører til. Igjen. Ingen selyfølgelighet. Jeg er rørt. Solens stråler er til. For meg. Også. TAKK! Til alle. Dere som var med å gi trøst. Håp. Ta vare på meg. Lytte. Jeg behøvde alt. Underveis.

Jeg vil nevne det som var viktigst for meg i denne perioden: Profesjonell hjelp som kunne tilby rett hjelp ut fra god kunnskap og forståelse. Jeg ble tatt på alvor og opplevde aksept og tillit. Jeg kunne snakke om selvmordstankene og opplevde ingen tabu rundt dette. Samarbeid om behandlingen. Venner og familie var med på å trygge meg, og jeg bodde med familie de første månedene. Jeg kunne snakke med noen fortrolige om alt, og det var viktig å ha noen å samtale med i tillegg til ukentlige terapitimer. Både profesjonelle og venner kunne påpeke små tegn på fremgang og bedring – som jeg ikke hadde lett for å få øye på selv.

Sannsynligvis var ubearbeidede opplevelser og følelser i forbindelse med min mors sykdom og bortgang en medvirkende årsak til depresjonen. Jeg opplevde ikke at det var vesentlig for meg å lete etter årsaker, men for leger og psykologer var det aktuelt. For min del var det nok godt å kunne snakke om den perioden fra min barndom, men jeg opplevde ikke å være tilbake i sorgen og det triste fra den gang. Håpløsheten og fortvilelsen i depresjonen opplevdes uavhengig av alle bakenforliggende hendelser i livet mitt. Det var en tilstand her og nå. Jeg var sykmeldt i fem måneder før jeg igjen gradvis kunne vende tilbake til jobb, planlegge ferie med venner og oppleve livslyst og se en fremtid.

Jeg opplevde depresjonen som langt vanskeligere enn hendelsen rundt min mors død. Sorgen den gang var intens, men jeg kunne ha en stor grad av kontroll over når det passet å åpne opp for sorgen, og når jeg ville stenge av. Sorgen var noe jeg opplevde som en del av meg og også som noe utenfor meg.

I depresjonen opplevde jeg det stikk motsatte. I tillegg innebar depresjonen en sterk form for sorg, sorg over at jeg ikke mestret og opplevde mening og glede. Med selvmordstankene kom også sorgen over tanken på å ta farvel med livet. Og sorgen ved tanken på det savnet og den smerten jeg dermed ville påføre andre. Det var ikke

mulig å ha noen særlig kontroll over verken gråt, tanker eller følelser den første tiden i depresjonen.

I løpet av gestaltutdanningen fikk jeg anledning til å gå tilbake til barndommen, og alt av følelser kom opp i meg. Sorgen og gråten over at min mor er død. Daan van Baalen var min lærer da, og han iverksatte en sørgeseremoni med en større gruppe studenter. Jeg delte for første gang mine tanker, følelser og gråt med mange andre mennesker, og jeg opplevde en ro over å bringe meg selv, sorgen, gråten og savnet ut i et trygt fellesskap. Det følte utrolig godt å ikke skjule - etter mange sørgestunder i enerom.

Jeg vil avslutte med noen linjer av K. E. Løgstrup, som jeg synes forteller om og minner meg på noe vesentlig i mitt møte med andre mennesker: "Den enkelte har aldri med et annet menneske å gjøre uten at han holder noe av dets liv i sin hånd. Det kan være lite, en forbigående stemning, noe opplagt... Men det kan også være mye, slik at det rett og slett er opp til den enkelte om den andres liv lykkes eller ei" (fra *Den etiske fordring*).

TANKER OM KONFLUENS I FELTET MED EN KLIENT

Svar fra Hege Haugen

Det er i terapirommet de teoretiske begrepene settes på prøve. Fungerer de som gode veivisere i terapiprosessen? I sin artikkel om konfluens i NGT nr.1, 2004 stiller Sigrun Skarsgaard spørsmål om hvordan kontaktformen konfluens fungerer i praksis. Hun spør i hvilken grad denne kontaktformen lettest kan forstås som en grunnleggende funksjon i feltet med klienten, og om de andre kontaktformene, i motsetning til slik de vanligvis beskrives, derfor best kan sees som underordnede delfunksjoner. I en av sine case-beskrivelser synliggjør Gro Skottun (2002) noe av det samme når hun viser hvordan de ulike kontaktformene skifter mellom å være forgrunn og bakgrunn.

Vi ønsker å gå videre med denne problemstillingen og har derfor spurt praktiserende gestaltterapeut **Hege Haugen** om hvordan hun anvender konfluens i sin praksis.

Spørsmål 1: Hva mener du kjennetegner kontaktformen konfluens?

Etter seks år som terapeut på full tid har jeg gjort meg mange tanker om konfluens, og jeg vil her gi tre eksempler på hvor forskjellig jeg kan oppleve denne kontaktformen i felt med klienter.

Venn eller fiende: Eksempler på konfluens kan være når klienten oppfører seg som en nær venn/venninne, når jeg får høre at jeg er en veldig god terapeut, eller når klienten beundrer meg og setter meg på en pidestall. I det siste tilfellet kan ofte bildet snu seg, og jeg blir plutselig verdens verste terapeut og skjønner da ingen ting. Dette er i tilfeller hvor jeg har tanker om at feltet er ganske skjørt. Jeg bygger denne hypotesen på at det ofte oppstår misforståelser og forvirring i samspillet mellom meg og klienten, og også på min awareness om at jeg må være veldig forsiktig med mine intervensjoner i dette feltet.

Terapeuten er forvirret: I noen felt kan jeg som terapeut oppleve mye forvirring. Et eksempel kan være når jeg ikke kan bruke kontaktsirkelen som modell fordi jeg ikke aner hvor vi er i denne. For å forstå det som da skjer i feltet mellom meg og klienten bruker jeg ofte Daniel Sterns ideer om utviklingsstadiene. Jeg ender da ofte med å tenke at det som skjer mellom oss, er typisk for et tidlig relasjonsområde, nemlig samvær eller samspill.

”Fanget av historien”: Et siste eksempel er når jeg som terapeut plutselig oppdager at jeg blir svært engasjert i klientens historie, og at jeg dermed mister det nødvendige perspektivet utenfra.

Spørsmål 2: Gi et eksempel på når du opplever at konfluens virker stoppende i feltet med klienten.

Jeg opplever at konfluens er stoppende når jeg som terapeut ikke kan identifisere konfluens, som for eksempel når jeg blir fanget av historien. Det som da skjer, er at klienten og jeg går i ring uten å komme videre, noe som ofte viser seg å være parallelt med det som skjer klientens liv.

Spørsmål 3: Gi et eksempel på når du opplever at konfluens støtter feltet til bevegelse.

I felt som er skjøre, for eksempel der jeg opplever å være i relasjonsområdet for samvær/samspill (Daniel Sterns utviklingsteori) med klienten, synes konfluens å være helt nødvendig. Først etter lang terapi begynner en forsiktig differensiering. Slike felt kan for eksempel være der hvor det har vært traumer som incest eller andre overgrep tidlig i klientens liv. Også i tilfeller der klienten av en eller annen grunn har vært uten den tidlige konfluens med mor i spedbarnsstadiet, er denne kontaktformen en støtte til bevegelse i den terapeutiske prosessen.

Spørsmål 4: Vil du si at konfluens som kontaktform/figur er mer typisk enn andre kontaktformer i feltet mellom klient og terapeut? Dersom ja, si litt om hvorfor.

I de senere årene er jeg blitt mer og mer opptatt av at konfluens ikke bare er mer typisk i feltet mellom klient og terapeut, men også en helt underliggende kontaktform. Jeg har også erfart at de andre kontaktformene ofte kan brukes som en måte å differensiere på i konfluente felt. For eksempel i et felt der jeg som terapeut bevisst har brukt konfluens som kontaktform, kan det å tygge introjekter bli det som differensierer når feltet er klart for det.

I eksemplet der jeg nevnte klienter som har hatt traumatiske opplevelser tidlig i livet, vil god konfluens med terapeuten bygge tillit og trygghet, og klienten føler seg etter hvert elsket og sett. Gradvis blir klienten i stand til å tygge på introjekter som for eksempel: ”jeg er helt feil”, ”det var min skyld”, ”jeg har ingen rett til å si nei”. På samme måte kan retrofleksjon møtes ved at terapeuten deler hva som skjer når klienten er klar for det, slik at konfluens mellom terapeut og klient også differensieres. Det å arbeide med projeksjon kan også være en måte å differensiere på ved at klienten, som har satt terapeuten på en pødestall og projisert alt positivt på henne, etter hvert ser at hun/han selv eier disse egenskapene.

BOKANMELDELSE

BOKANMELDELSE

Av Hanne Heen

Daniel Stern (2004):

Det nåværende øyeblikk i psykoterapi og hverdagsliv

København: Hans Reitzels Forlag

Originalens tittel: *The Present Moment in Psychotherapy and Everyday Life*

En av de grunnleggende tesene i gestaltterapi er at det eneste som subjektivt finnes, er her og nå, og følgelig kan man bare arbeide terapeutisk i – og med - det som skjer her og nå. Det samme perspektivet er utgangspunktet for Daniel Sterns bok *Det nåværende øyeblikk i psykoterapi og hverdagsliv*. Hans interesse for øyeblikket er knyttet til en oppfatning av at alt som skjer, både i livet og terapien, skjer i det han kaller ”nåværende øyeblikk”.

Også en annen av hans grunnleggende antagelser er den samme som i gestaltterapi – at forandring bygger på levd opplevelse. Han forstår øyeblikket som den grunnleggende enheten i forhold til opplevelse, og ut fra et terapeutisk fokus på forandring blir det derfor av stor interesse å undersøke hva øyeblikket ”er”. Den første delen av boken drøfter spørsmål knyttet til dette. Her prøver han å klargjøre nåets natur og varighet og diskuterer hvordan det er konstituert og organisert.

På samme måte som gestaltterapeuter tar han utgangspunkt i det fenomenologiske her og nå, altså det vi *opplever* som et øyeblikk. Han argumenterer for at dette opplevde øyeblikket er noe annet enn et nå som defineres som et punkt uten utstrekning på en tidslinje, og mener at det har mer til felles med det de gamle grekerne kalte ”kairos” – det forbigående øyeblikket der det skjer noe mens tiden folder seg ut. Det psykologiske øyeblikket har en varighet – det skjer noe i det, og samtidig skal dette skje innenfor et enkelt nå eller øyeblikk. Forunderlig nok kan også lengden på øyeblikket bestemmes empirisk, og Stern anslår at det kan variere fra 1-10 sekunder, vanligvis varer det 3-4 sekunder.

Et øyeblikk i Sterns forstand kan beskrives som en gestalt i tid. Innenfor øyeblikket finnes en fortid, en nåtid og en framtid, men verken den øyeblikkelige fortid eller nåtid kan forstås før øyeblikket er avsluttet. Han bruker eksempler fra musikk og språk for å illustrere. Når vi snakker, bruker vi lyder som ikke gir mening før de blir ord, og ordenes mening avsløres heller ikke fullt ut før de blir satt sammen i setninger eller meningsfulle enheter. Og tilsvarende med musikk – de enkelte toner og intervallers mening foldes ut i et tidsforløp til de samlet danner en musikalsk frase.

I bokens andre del knyttes det nåværende øyeblikk til spørsmålet om intersubjektiv kontakt og bevissthet. Stern mener det er øyeblikk som inneholder møter med andre, som har størst betydning i våre liv, og han peker på at det er slike møter psykoterapi i

all hovedsak handler om. Han argumenterer for at vi har et grunnleggende behov for å bli forstått, og dette skjer når vi gjennom intersubjektiv kontakt skaper et felles mentalt rom, noe som også impliserer at vi vet at det er felles. Han knytter spørsmålet om intersubjektiv kontakt til nyere forskning, som tyder på at vårt nervesystem fra naturens side er skapt for å forstå andre, og han argumenterer også for at intersubjektivitet er en forutsetning for en refleksiv bevissthet, altså en bevissthet som ikke bare er en bevissthet om noe, men også en bevissthet om at vi har en bevissthet om noe.

Bokens siste del handler om hvordan disse innsiktene kan brukes i psykoterapi, og han knytter dette til det terapeutiske potensialet som ligger i møtet mellom terapeut og klient. Stern selv arbeider terapeutisk innenfor en fortolkende tradisjon, hvor det tradisjonelt har vært lagt stor vekt på det han kaller den eksplisitte dagsorden – det vil si verbaliseringer og tolkninger, og mindre på den implisitte dagsorden, som handler om relasjonen mellom terapeut og klient. Han argumenterer for at det bør legges større vekt på skjønne selve det relasjonelle, og at det som skjer i de enkelte terapeutiske øyeblikkene, bør undersøkes nærmere.

Ulike typer av nåværende øyeblikk gis også ulik terapeutisk betydning. Han skiller mellom fire typer av nåværende øyeblikk og plasserer dem etter hverandre i tid. Nåværende øyeblikk man ikke er bevisst, kaller han relasjonelle skritt. Bevisste nåværende øyeblikk deler han i tre grupper. Vi har alminnelige nåværende øyeblikk, som er øyeblikk der det ikke skjer noe spesielt, men vi kan huske dem likevel. For det andre har vi nå-øyeblikk. Dette er skjebnesvangre øyeblikk, tungt ladet med mening og behov for å handle. Sist kommer møteøyeblikk, som er øyeblikk når to personer møtes og skaper en felles mental verden. Møteøyeblikk følger vanligvis rett etter et nå-øyeblikk og utløser spenningen som ligger i nå-øyeblikket. I følge Stern utgjør møteøyeblikkene de mest avgjørende opplevelsene i terapien. I slike øyeblikk endres relasjonen mellom terapeut og klient på grunnleggende måter, og dette er både en forandring i seg selv, og det skaper nye betingelser for videre arbeid.

Parallellen til kontaktsyklusen er ikke vanskelig å få øye på. En forskjell er at Stern kanskje legger enda større vekt på selve møtet og utviklingen av en intersubjektiv forståelse enn man, med noen unntak, ofte gjør i gestaltterapeutiske tekster. En annen forskjell er at hvis man legger Sterns perspektiv på kontaktsyklusen, består den ikke lenger av glidende overganger, men av avgrensede enheter, bestående av de enkelte nåværende øyeblikkene. Dette kan beskrives som å gå fra analog til digital representasjon og impliserer at endring skjer i sprang.

Oppsummeringsvis vil jeg si at vi i gestaltterapi har fruktbare arbeidsredskaper med begreper som ”her og nå”, ”kontaktsyklusen”, ”kontakt” og ikke minste selve termen ”gestalt”. Dette er begreper som er gode å tenke med og anvende i en terapeutisk prosess, og dette gjøres ofte uten at det teoretiske fundamentet har vært klargjort eller diskutert. Det er sjelden kost å lese noe som går innholdet i disse begrepene nærmere etter i sømmene. Det gjøres imidlertid i denne boka. Selv om den ikke er skrevet

innenfor en gestaltterapeutisk tradisjon eller bruker gestaltteoretiske begreper, er tematikken den samme, og jeg vil derfor anbefale den til alle som har interesse for en mer dyptpløyende og teoretisk forståelse av noen av gestaltterapiens grunnleggende begreper og antagelser. Som man skjønner, er det en relativt teoretisk bok, men den er enkelt skrevet og ganske lett tilgjengelig. Den finnes på dansk og engelsk.

BIDRAGSYTERE

- Monica Rogn Jacobsen** er student i 2. klasse på Norsk Gestaltinstitutt i Oslo. Hun er utdannet førskolelærer med grunnfag i psykologi. Hun har arbeidet i en utredningsenhet ved barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling, har arbeidet som styrer i en privat barnehage og arbeider nå som støttepedagog i ulike barnehager.
- Tove Semb Thunes** går i 3. klasse i den 4-årige gestaltterapeut-utdanningen på NGI. Hun arbeider som tilrettelegger og rådgiver ved Mølla Kompetansesenter i Bærum. Hun har en Bachelor of Science-grad i eksperimentell psykologi fra Sussex University, samt administrativ utdanning. Hun har tidligere arbeidet som valutamegler, dessuten innen markedsforskning, reiseliv, personal og administrasjon. Hun har skrevet to barnebøker og arbeidet med oversettelse av bøker fra engelsk til norsk.
- Inger Bockmann** arbeider som spesialrådgiver i Finansforbundet med tillitsvalgtopplæring. Som høyskolelektor ved HiAk underviser hun i fagene personalledelse og yrkes- og veiledningspedagogikk. I tillegg arbeider hun også som selvstendig næringsdrivende innenfor temaer som kreativitet, organisasjonsutvikling, likestilling og ledelse. Utdannelsen hennes er en spennende blanding: kjemiingeniør, videre via sosial- og veiledningspedagogikk til hovedfag i yrkespedagogikk og til gestaltveiledning fra META-senter i Kristiansand.
- Torunn Fatland** er utdannet førskolelærer med videreutdanning i småskolepedagogikk, spes. ped. og pedagogisk veiledning. Hun har lang erfaring fra barnehage og skole og som pedagogisk konsulent. Etter å ha fullført grunnutdanningen ved NGI i 2004 arbeider hun nå deltid i skolen og driver privat praksis som terapeut og veileder/mentor for ulike prosjekter.
- Synnøve Jørstad** er utdannet cand. philol./lektor og øvingslærer fra UiO og har over 30 års arbeidserfaring fra skolen, de siste årene som rådgiver på en flerkulturell videregående skole. Hun er utdannet gestaltterapeut og veileder ved Norsk Gestaltinstitutt og arbeider nå som lærer ved instituttet og som terapeut i egen praksis. Dessuten underviser hun i psykologi ved Den Norske Balletthøyskole.

- Kjersti Witberg** har grunn- og etterutdanning ved NGI og har praktisert som gestaltterapeut i snart 8 år, de 4 siste har hun samarbeidet med psykiater om klienter med psykiatriske diagnoser. Hun er i tillegg utdannet ved Statens Håndverks- og Kunstindustriskole og har lang yrkeserfaring innen markedsføring. Hun har også arbeidet som miljøterapeut ved Kirkens Bymisjon med rehabilitering av rusmisbrukere.
- Ellen Steen-Hansen** er utdannet siviløkonom og har arbeidet i næringslivet i nærmere 20 år innenfor områdene strategisk planlegging, organisasjonsutvikling og prosjektstyring. Hun går nå i 2. klasse på grunnutdanningen ved NGI. Ellen er medlem av koordineringsgruppen i Angstringen Oslo og igangsetter av selvhjelpsgrupper.
- Hilde Vrangsgen** er student i 2. klasse ved Norsk Gestaltinstitutt. Hun er født i Oslo, men har de siste 20 årene bodd i Kongsvinger, hvor hun er kursleder ved et voksenopplæringscenter. Hennes fagbakgrunn er pedagogikk: Hun er førskolelærer og har mange års videreutdanning innenfor pedagogikk. Til daglig holder hun motivasjonskurs og underviser i pedagogikk og psykologi.
- Gro Skottun** er opprinnelig utdannet sosionom. Hun har sin arbeidserfaring fra barne-, ungdoms- og voksenpsykiatrien, familieterapi og eldreomsorg. Hun er utdannet gestaltterapeut fra NGI i 1990 og har hatt egen terapeutisk praksis siden da. Hun har vært med på å starte NGI, hvor hun siden 1986 har arbeidet som lærer, veileder og leder. Hun har skrevet flere artikler om gestaltterapi.
- Ingebjørg Hippe** arbeider for tiden som utredningsleder ved Den Norske Balletthøyskole. Hun er høgskolelektor i dans og pedagogikk og har arbeidet som utøvende danser, samt koreografert og undervist i dans i en årrekke. Hun er opptatt av å utvikle nye undervisningsmetoder i utdanningen av dansekunstnere og har i flere år arbeidet med å integrere gestaltterapi og dans med fokus på stimulering av hele mennesket. Hun er i tillegg utdannet gestaltterapeut og har drevet egen gestaltterapeutisk praksis siden 1992.

- Lilith M. van Baalen** studerte samfunns-juss på universitetet i Groningen, Nederland, i tre år. Hun er utdannet gestaltterapeut ved Norsk Gestaltinstitutt og har også tatt videreutdanningen der. Hun har en mastergrad i gestaltpsykoterapi fra universitetet i Derby, England. Lilith har erfaring fra arbeid med psykisk utviklingshemmede. Hun har arbeidet med rehabilitering av rusmisbrukere i til sammen 4 år, hvorav 3 år ved Tyrilistiftelsen og 1 år ved Samtun. For tiden jobber hun som veileder i en attføringsbedrift.
- Bodil Holtan** er utdannet førskolelærer med fordypning i drama, musikk og bevegelse. Hun har grunnutdanning fra NGI 1997 (eksamen med studiepoeng 2005). Hun har vært pedagog og styrer i barnehage og førskole og har arbeidet med familier innenfor rusomsorgen og barn/ungdom innenfor HVPU. Hun jobber nå som styrer i barnehage og har nylig startet egen praksis som gestaltterapeut i Drammen.
- Hege Haugen** Er adjunkt med mange års erfaring fra ungdomsskolen som klassestyrer og som øvingslærer for studenter fra Universitet og Lærerskolen i Oslo. Hun er gestaltterapeut med grunn- og etterutdanning fra NGI og har veilederutdanning fra samme sted. De siste to årene har hun vært tilknyttet NGI som veileder for studenter. De siste 7 årene har hun drevet egen praksis på full tid som gestaltterapeut, hvorav to dager i uken i samarbeid med psykiater.
- Hanne Heen** er forsker ved Arbeidsforskningsinstituttet. De siste årene har hun særlig arbeidet med helsetjenesteforskning og omstilling i offentlig sektor. Hun er utdannet gestaltterapeut fra NGI i 2000.