

Etiske retningslinjer i profesjonelle veiledningsforhold

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

ET VARIERT LANDSKAP

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

Veiledning blir i fag- og forskningslitteraturen tolket svært forskjellig, og grenseoppgangen til beslektede begreper er ofte uklar og flytende (Ibid). Veiledningsbegrepet lever dessuten sitt eget liv blant praktiserende veiledere og rådgivere. Selve veiledningsprosessen kan dreie seg om sak eller prosess, dagligdagsspørsmål eller krisesituasjoner, den kan være saksfokusert eller være rettet mot en personlig utviklingsprosess. Samtidig vet man at det som faktisk skjer når man veileder, ikke alltid samsvarer med hva man velger å kalle aktivitetene eller hvilket «skilt» det står på døra. Det eksisterer derfor ikke sjelden en forskjell mellom definert aktivitet og faktisk praksis, hvilket kan skape forvirring for den som har etterspurt veiledningen. (Mathisen & Bjørndalen, 2003).

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



Petter Mathisen (f. 1958)
cand.polit, førstelektor ved
Fakultetet for pedagogikk,
HiA. E-post:
Petter.Mathisen@hia.no



Aslaug Kristiansen (f.
1955) cand.paed, Dr.polit,
1.amanuensis ved Fakultet
tetet for pedagogikk, HiA.
E-post:
Aslaug.Kristiansen@
hia.no

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

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

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

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

VEILEDNINGSFORHOLDET SOM ET PROFESJONELT FORHOLD

Når veiledningsforholdet blir forstått som et profesjonelt forhold, vil det tilføre forholdet noen faglige og yrkesetiske standarder. Som en profesjo-

nell relasjon vil det stilles visse krav til veilederens kompetanse, personlige integritet og den måten veiledningen utøves på.

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

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

I følge Thyssen vil profesjonelle forhold være et rollespill (Thyssen 1995, s.184). Det vil si at de er rettet mot et sett av funksjoner eller oppgaver. For eksempel kan oppgaven være veiledning av en student som skal skrive en semesteroppgave. I den sammenheng blir det forventet at partene inntar de rollene som kreves for at oppgaven skal løses. Rollen som veileder vil da være å hjelpe studenten til å ferdigstille oppgaven. I den prosessen vil man arbeide med å klargjøre problemstillingen for oppgaven, diskutere relevansen av ulike typer litteratur, legge opp en plan for arbeidets gang, lese og kommentere det som blir skrevet. I noen utdanninger er det også utviklet retningslinjer for veilederens oppgaver som både student og lærer skriver under på i den hensikt å kunne avpasse forventningene til hverandre. Når oppgaven er skrevet ferdig og oppdraget utført, vil også relasjonen oppløses fordi den har vært avgrenset til nettopp dette oppdraget. Men i mange tilfeller vil lærer og student fortsette med å holde kontakt med hverandre, om enn på en mer uformell og kanskje vennskapelig måte.

Det andre kriteriet som Thyssen holder frem er at profesjonelle forhold er asymmetriske (ibid., s.184). Asymmetrien er knyttet til veilederens kompetanse. Denne kompetansen setter veilederen i stand til å gjøre vurderinger som den som blir veiledet ikke har tilgang til, nettopp på grunn av sitt underskudd på viten. Dersom det dreier seg om en elev, kan veilederen trekke i tråder som eleven ikke er seg bevisst og opplever som usynlige. Hvis veilederen bruker dette kompetanseforspranget på en negativ måte, kan det skape usikkerhet hos den som blir veiledet. Usikkerheten kan gi seg utslag i angst. I følge Holger Henriksen (1990) kan en slik angst gjøre seg gjeldende på flere måter. For eksempel i forhold til det å avdekke uvitenhet på et område samtidig som veilederen demon-

strerer sin faglige tyngde og oversikt på feltet på en måte som får vedkommende student til å føle seg liten. Eller man kan føle angst fordi det kan være vanskelig å gi et tilfredsstillende uttrykk for tankene på feltet og man opplever at man ikke blir forstått. Enkelte gir seg likevel ikke. Ved å stå fast på det som oppleves viktig står han eller hun i fare for å virke sær, irriterende eller vanskelig (Henriksen 1990, s.107-111). Asymmetrien i forholdet kan ikke oppheves. Den bidrar til å gjøre forholdet risikabelt, og det kan føre til at partene blir usynlige for hverandre og ikke vet om de forstår hverandre, skriver Thyssen (Ibid. s.185)

Asymmetrien tydeliggjør makten som finnes i veiledningsforholdet. I følge Knud Løgstrup (1975) vil alle mellommenneskelige forhold være maktforhold. I samtale og omgang med andre utleverer man seg selv, og denne utleveringen stiller et krav om å bli mottatt og ivaretatt. Men denne omsorgen for den andres liv, må ikke, i følge Løgstrup, «... bestå i at overtage dets eget ansvar og på den måte gjøre seg til herre over dets vilje» (Løgstrup 1975, s.136). På den ene siden skal veilederen vise omsorg og imøtekommenhet og være oppmerksom på at situasjonen for den som blir veiledet kan være angstfylt. Det vil være en utfordring for veilederen på den ene siden verken å fremheve seg selv på bekostning av den andre eller på den andre siden å ta over situasjonen. Utfordringen er å bruke makten til å hjelpe den andre til å finne nye muligheter, oppdage en vei videre og beholde en tro på sin egen kapasitet og evner. Med andre ord – utfordringen er å bruke posisjonens makt på en måte som tjener forholdet og utviklingen av den som blir veiledet.

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

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

en reetablering av veiledningsforholdet og fortsette arbeidet til oppgaven er løst og virksomheten kommet i havn.

For det fjerde: Hva er målestokken for en profesjonell ytelse? (Ibid., s.184–185) Thyssen hevder at for den nakne, profesjonelle innsats er motivet likegyldig enten dette måtte være uegennyttig eller preget av egne ambisjoner. Målestokken for profesjonelle ytelser er kvalitet. Resultatet av et stykke profesjonelt arbeid, i vår sammenheng en veiledningsprosess, skal innebære en kvalitativ endring. Dette er ikke alltid like lett å få til, men det kan være en målsetting. Den som er blitt veiledet kan ha tilegnet seg kunnskap og utviklet erkjennelse som vedkommende selv vil være i stand til å kommunisere til andre.

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

UTVIKLING AV FELLES ETISKE RETNINGSLINJER – EN DISKUSJON

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

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

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

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

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

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

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

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

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

«Normerna kan emmellertid aldrig avlasta någon enskild vägledare det egna moraliska ansvaret. Var och en måste bedöma deras relevans i den aktuella situationen och tillämpa dem med klokhet». Sveriges Vägledarförening (2003)

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

FORSLAG TIL ETISKE RETNINGSLINJER FOR VEILEDERE

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

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

1. *Veilederen skal opprette og bevare en yrkesmessig/profesjonell relasjon til den som blir veiledet. (Jfr. Nordiske Psykologer, 2003)*
En veiledning kan gå over lang tid og vil bevege seg i spenningsfeltet mellom nærhet og avstand. Det kan være en hjelp for veilederen å finne en balanse mellom disse polene ved å holde fast ved den oppgaven som skal løses eller det arbeidet som skal ferdigstilles og ikke la seg styre av egne impulser, følelser og intuisjoner uten at dette er reflektert og fremmer den prosessen som fører til ferdigstillelse av oppgaven eller arbeidet.
2. *Veilederen skal opprettholde en høy grad av respekt overfor den enkelte samtalepartners velferd, integritet, verdighet og autonomi. (Jfr. Norsk Selskap for Filosofisk Praksis, 1998)*
Å vise respekt innebærer å komme den andres unikheter og egenart i møte. En slik måte å forholde seg på bør være gjennomgripende i hele veiledningsprosessen. Det vil blant annet innebære at det gjennom prosessen gis rom for og oppmuntres til selvstendig tenkning og valg uten at veilederen gjør forsøk på å underlegge seg eller dominere den andre personens selvstendighet og integritet.
3. *Veilederen skal ha taushetsplikt angående alle opplysninger av privat karakter som samtalepartnerne gir. (Unntatt fra dette er akutte nødssituasjoner, der samtalepartneren eller andres sikkerhet er alvorlig truet.) (Jfr. Norsk Selskap for Filosofisk Praksis, 1998)*

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

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

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

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

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

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

Veiledningen har som målsetting å skape kvalitative endringer, hvil-ket krever at veilederen er bevisst sin rolle og sitt mandat i veiled-ningssammenheng og har forestillinger om hvilke endringer vei-ledningen vil kunne medføre. Selv om veiledningen foregår i her- og nåsituasjonen vil den, i større eller mindre grad, ha innvirkning på den veilededes framtidige valg og beslutninger og ha konsekvenser for den veilededes liv utenfor veiledningskonteksten. Dersom den vei-ledningssøkende er et «forandringskasus» (Persson, Lindblom, Ode-mark, 1981), det vil si en person i en viss labilitetstilstand, åpen og motivert for forandring, vil veilederens påvirkningsmuligheter kunne være store. Samtidig vil virkningene av veiledningen kunne være

skjult for veilederen fordi de kommer til uttrykk i den veilededes arbeidsliv eller privatliv. Dette kaller på veilederens varsomhet og bevissthet om veiledningens konsekvenser.

Avslutning

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

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

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

L I T T E R A T U R

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

- Leer-Salvesen, P. (2002). «Preludium: Arven fra Hippokrates» i B. Nylehn og A. M. Støkken, *De profesjonelle: Relasjoner, identitet og utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget, s.11–22.
- Leer-Salvesen, P. & Repstad, K. (2003). *Jobbe med etikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Løgstrup, K. E. (1975). *Den etiske fordring*. København: Gyldendal.
- Mathisen, P. & Bjørndalen, C. P. (2003). *Veilederrollen i prosjektarbeid. Fra skipper til los?* Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 1–2 / 2003, s. 42–55.
- Mathisen, P. & Høigaard, R. (2004). *Veiledningsmetodikk: En håndbok i praktisk veiledningsarbeid*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Mathisen, P. (2000). «Veiledningsbegrepet – en vandring i et villnis». Årbok 1999. Kristiansand: Veiledernetverket i Agder/Høgskolen i Agder, s. 9–13.
- Nylehn, B. og Støkken, A. M. (2002). *De profesjonelle: Relasjoner, identitet og utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Persson, S., Lindblom, B. og Odemark, I. (1981). *Veiledning i utdanning og yrke*. Oslo: Tanum – Nordli.
- Rådet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning (1995). *Etik i vejledningen*. København.
- Støkken, A. M. (2002). *Profesjoner: kontinuitet og endring*. I: Nylehn, B. og Støkken, A. M. (2002). *De profesjonelle: Relasjoner, identitet og utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 23–37.
- Thyssen, O. (1995). *I hinandens øyne: Bidrag til en kynisk etik*. København: Gyldendal.
- Torgersen, U. (1972). *Profesjonssosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

N E T T S I D E R

- Nordiske psykologer (2003). http://www.psykol.no/npf_organisasjon/etiske_prinsipper.html
- Sveriges Vägledarförening (2003). http://www.r-u-e.dk/vejl_i_andre2/finland_kap3.asp#finland31
- Norsk Selskap for Filosofisk Praksis (1998). <http://www.nsf.no/>