



8. Forutsetninger for en bærekraftig profesjonell hjelperrolle

Ole David Brask

Sammendrag Vår tids trusler mot bærekraftig utvikling bunner i et problematisk samspill mellom sosiale, økonomiske og miljømessige forhold og manglende helhetstenkning både i et generasjonsperspektiv og i et globalt perspektiv. I dette utfordringsbildet får utdanningene viktige oppgaver, også helse- og sosialutdanningene. Sentralt i Unescos strategi står en økt vektlegging av transformativ pedagogikk der studentene øves i kritisk refleksjon, i å utfordre egne referanserammer og i å innta ulike og nye perspektiver. Helse- og sosialprofesjonene er viktige endringsagenter i vårt samfunn, potensielt på både individ- og systemnivå. Samtidig stilles det helt spesielle krav til endringsagenter i bærekraftsammenheng fordi et perspektiv om gjensidig avhengighet må ligge til grunn, for både relasjoner menneske til menneske og menneske til natur. Dette krever en endring av innstilling og modus som åpner for mer dialog, mer samhandling og mer kollektivitet. I dette essayet ser jeg på den profesjonelle hjelperollens betydning for bærekraftig utvikling og diskuterer mulige kjennetegn ved en bærekraftig hjelperolle.

Abstract Today's threats to sustainable development are rooted in a problematic interplay between social, economic, and environmental conditions, and a lack of holistic thinking both in a generational and a global perspective. In this challenging picture, the educational programs are given important tasks, including the health and social educations. Central to UNESCO's strategy is an increased emphasis on transformative pedagogy, where students are trained in critical reflection, in challenging their own frames of reference and in taking on different and new perspectives. The health and social professions are important agents of change in our society, potentially at both the individual and system level. At the same time, very special demands are made on change agents in the context of sustainability, because a perspective of interdependence must be the basis, for both human-to-human and human-to-nature relations. This requires a change of attitude and mode, which allows for more dialogue, more interaction, and more collectively. In this essay, I look at the impor-

tance of the role of the professional helper for sustainable development and discuss possible characteristics of a sustainable helper role.

Nøkkelord hjelperolle | profesjoner | bærekraft | utdanning, kjerneverker

INNLEDNING

Bærekrafttemaet utfordrer oss alle til å forstå noe om sammenhenger. Ikke minst utfordres vi på relasjonen mellom individnivå og systemnivå, mellom det vi gjør som enkeltpersoner, og det som følger av endringer i sosiale, økonomiske og miljømessige forhold. «Alt henger sammen med alt», sa Gro Harlem Brundtland og uttrykte dermed både noe viktig og noe frustrerende ved bærekrafttemaet. Viktig, fordi dette peker på innsikten i *gjensidige* relasjoner, en innsikt som ofte beskrives som avgjørende for bærekraftig utvikling. Frustrerende fordi det refererer til en stor og *helhetlig* sammenheng som kan føles både fjern, diffus og kompleks for enkeltmennesket å forholde seg til. Jeg vil straks gå nærmere inn i hva gjensidighet og helhet innebærer i denne sammenhengen. Det ligger her en fare for at det enkelte menneske kan føle seg maktesløs i bærekraftssammenheng, samtidig som vi vet at det er menneskeheten som må ta ansvaret.

I dette vitenskapelige essayet vil jeg fokusere på de profesjonelle hjelperne, helse- og sosialprofesjonene, og hvordan deres samfunnsoppdrag og rolle kan tenkes å bidra til en mer bærekraftig utvikling. Som et grunnlag for å diskutere dette ser jeg behov for å plassere hjelpernes kompetanse inn i en utdanningshistorisk sammenheng. Etter innledningen vil jeg derfor se på hvordan dannelse og utdanning i et samfunn kan gi individer kompetanse og dedikasjon til å gjøre en forskjell i samfunnet de lever i, herunder bærekraftsspørsmålet.

Det var den såkalte Brundtland-kommisjonen som først definerte bærekraftig utvikling, i rapporten *Vår felles framtid*:

En utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov. (WCED, 1987)

Rapporten tegnet et bilde av alvorlige menneskeskapt klimaendringer, overforbruk av ressurser, sosial ulikhet, fattigdom og konflikter, og at deler av verdens befolkning lever på bekostning av andre, både globalt og i forhold til kommende generasjoner (WCED, 1987).

Da FN vedtok sine 17 bærekraftsmål, ble dette beskrevet som verdens felles arbeidsplan for å utrydde fattigdom, bekjempe ulikhet og stoppe klimaendringene

innen 2030 (FN, 2015). Bakgrunnen var en erkjennelse av at økonomi, sosiale forhold og miljø påvirker hverandre i større grad enn det en tidligere trodde. Helse- og sosialområdet regnes i dag som svært sentralt i en bærekraftig utvikling. Ikke minst handler det om at den globale helsetilstanden er en premis for gode løsninger innenfor økonomi, klima og fattigdom. I tillegg er det knyttet enorme lidelser og ressursbruk til de viktigste årsakene til kroniske sykdommer og død (Gostin et al., 2019).

Gjensidighet

Hva slags gjensidige relasjoner er det Brundtland viser til, og som har brakt menneskeheten opp i vanskeligheter? Her snakker vi ikke bare om relasjoner mellom mennesker, men like mye om relasjoner mellom mennesker og natur, og i siste instans hele biosfæren. Gjensidighet og gjensidig avhengighet, *interdependence*, er begreper som går mye igjen i forklaringer av menneskets relasjon til naturen og økosystemene (Bouwen & Taillieu, 2004; FN, 2015; Hernández et al., 2012; Morelli, 2011). Gjensidig avhengighet handler om at miljøet vil profitere på menneskers innsats for naturvern, og at mennesker trenger naturen for å overleve. Begrepet relasjon peker på forholdet mellom mennesker og miljø, og nåtidige og framtidige konsekvenser av ikke å forholde seg til den gjensidige avhengigheten (Hernández et al, 2012).

Samtidig kan det virke som at menneskeheten har sluttet å forholde seg til disse sammenhengene, satt på spissen. Når vi i dag opplever alvorlige trusler mot en bærekraftig utvikling, så kan det ha sin bakgrunn i et antroposentrisk verdensbilde der mennesket oppfatter seg som verdens sentrum, er overordnet alt annet og har til oppgave å utnytte naturressursene til beste for seg selv og sin overlevelse (Allen et al., 2019). I dette bildet mangler den grunnleggende gjensidigheten i relasjonene som kunne gitt nødvendig innsikt og fleksibilitet i forhold til omgivelsenes muligheter og begrensninger. Også begrepet *interconnected* benyttes mye i litteraturen, altså gjensidig forbundet eller sammenvevet, som et uttrykk for hvor tett alt henger sammen. En god illustrasjon på dette er dagens situasjon med covid-19 og ansvarliggjøringen av individer ut fra nasjonale og globale hensyn (Beever & Morar, 2017; Davis et al., 2009; Leal Filho et al., 2020).

Utfordringene med et antroposentrisk verdensbilde kan sammenlignes med hva Skjervheim (1992) kalte for det instrumentalistiske mistaket, der en lærer eller helse- og sosialarbeider ikke legger til grunn respekten og lydhørheten for eleven/pasienten, men forholder seg pragmatisk og teknisk til denne. Satt på spissen har hjelperen da et mål om å påvirke den andre *ensidig*, i retning av læring eller tilfrisk-

ning. Vi vet fra forskning at den profesjonelle hjelperens relasjon til pasienten eller brukeren har betydning for effekten av behandlingen, eller for motivasjonen til i det hele tatt å ta imot hjelp (Kerse et al., 2004; Razzaghi & Afshar, 2016). Hjelpere-lasjoner og samarbeidsrelasjoner vil være avhengige av en grad av *gjensidighet* mellom partene som både gir nødvendig informasjonsflyt, fellesskapsfølelse og tillit.

Helhet

Det kritiske perspektivet ovenfor henger sammen med et annet og beslektet moment i denne sammenheng, nemlig utfordringer knyttet til et *dikotomisk* eller dualistisk verdensbilde med linjer tilbake til Descartes. I dette verdensbildet er mennesket atskilt fra naturen, står utenfor den og kan påvirke den utenfra. Samtidig forutsettes en todeling av fenomener generelt, slik som: natur/kultur, tanker/følelser, kropp/sinn, individ/samfunn, lokal/global og kunst/vitenskap (Lehtonen et al., 2018; Norgaard, 2006). Denne typen splitting er bekymringsfull i bærekraftsammenheng om den innebærer at mennesker opplever seg som frakoblet de sammenhenger de er en del av.

Kanskje er det menneskets behov for forenkling som gjør at forståelsen for helhet og sammenheng svikter. Vi sier gjerne at «helheten er mer enn summen av delene», men spørsmålet er om dette gir oss den nødvendige innsikten i bærekraftsammenheng. Det er da også et paradoks at vi på den ene siden vet at det er *enkeltindivider* som må gjøres ansvarlige og gis en meningsfull rolle, samtidig som alle definisjoner på bærekraft viser til en fjern *helhet* og handler om komplekse sammenhenger på systemnivå.

Den amerikanske klimafilosofen Timothy Morton (2018) er lite fornøyd med uttrykket «helheten er mer enn summen av delene» i denne sammenheng. Han mener at uttrykket riktignok kan ha bidratt til en viss respekt og interesse for systemnivået, men at det ikke har bidratt til forståelse av hvordan denne «merværdien» oppstår, på godt og vondt. Vi vet jo at vi som enkeltpersoner gjerne kan la bensinmotoren gå på tomgang uten at verden går under, samtidig som vi vet at *menneskeheten* ikke kan bagatellisere det. Hvordan skal vi forklare dette gapet mellom individ- og systemnivå, og hvor begynner og slutter ansvaret? Det må selvsagt være sånn at en menneskeskapt økologisk krise både startes og opprettholdes av handlingene til enkeltindivider. Likevel er sammenhengene såpass komplekse at det ikke er enkelt – for folk flest – å se hvordan en bør handle, i vanlige hverdags-situasjoner.

Mortons (2018) bidrag, i vår sammenheng, er først og fremst at vi må ha like stor respekt for delene som for helheten. Dette er ikke atskilte fenomener, de eksisterer

i kraft av hverandre. Helheten – for eksempel en framtidig kontroll på covid-19-pandemien – finnes ikke uten delene, slik som den enkelte profesjonelle hjelperens innsats i for eksempel vaksinerings og smittevern. Det handler altså om å ha respekt for verdivalg og handlinger i «det lille bildet», det vi har rett foran oss, samtidig som dette er vårt vindu til å påvirke og forstå «det store bildet». Uten dette perspektivet vil sannsynligvis ikke individene få nødvendig styrke og dedikasjon til å utøve bærekraftig praksis.

På dette grunnlaget oppfatter jeg menneskets innsikt i begrepene gjensidighet og helhet som avgjørende for en bærekraftig utvikling, og at begrepene er viktige å ha med videre i drøftingen. Samtidig framkommer det at en bevegelse i retning av mer gjensidighet og helhet ikke *alene* vil løse problemene, det er nødvendig å forstå dette som polariteter – gjensidighet–ensidighet og helhet–deler.

Helse- og sosialprofesjonene

Helse- og sosialarbeidere retter mye av sin innsats mot enkeltindivider, men er samtidig så mange, og treffer så stor andel av befolkningen, at de med stor sannsynlighet vil sette et «fotavtrykk» på gruppenivå, samfunnsnivå eller globalt nivå. Det kanskje mest kjente eksempelet på dette er antibiotikaresistens, et økende problem både i Norge og globalt (Steinbakk et al., 2014). Bare i Europa er antibiotikaresistens ansvarlig for 33 000 årlige dødsfall (Cassini et al., 2019). Legene er derfor pålagt en restriktiv foreskrivingspraksis når andre faglige og etiske hensyn tillater det, noe som har bidratt til lavt resistensnivå i Norge (Steinbakk et al., 2014). Eksempelet viser hvor stor betydning handlingene til enkeltindivider, også *overfor* enkeltindivider, har for bærekraftig utvikling.

Denne typen handlekraft vil imidlertid også avhenge av en mestringsmotivasjon eller myndiggjøring (empowerment) hos den profesjonelle som bygger på kunnskap og tilbakemelding om, og dermed tro på, egen innvirkning. Studier tyder på at mennesker som opplever lite kontroll og innvirkning, også i liten grad engasjerer seg i bærekraftig praksis (Muskavage, 2016), mens aktiv deltagelse og empowerment ser ut til å virke i andre retningen (Lyons et al., 2001). Avstanden til konsekvensene av egen atferd er typisk stor i bærekraftsammenheng, både i tid og rom, siden en forstår sammenhenger i lys av både et generasjonsperspektiv og et globalt perspektiv. Normalt vil forsinkede eller forskjøvede konsekvenser svekke individets motivasjon, men det skal være mulig å øve opp evnen til å tolerere slike *avstander* (Bouman et al., 2021; Hirsh et al., 2015). I en mye referert oversiktsartikkel tar Lehtonen et al. (2018) til orde for at høyere utdanning må fremme «økologisk intelligens» hos kandidatene, og framhever spesielt bevissthet om gjensidige

sammenhenger og systemtenkning som kjernekompetanse i bærekraftssammenheng.

Vi ser altså at forståelse av perspektivene om gjensidighet og helhet er vesentlige, samtidig som vi ser at menneskets opplevelse av umiddelbar mestring og innvirkning er avgjørende for motivasjonen. Lignende dilemmaer og tilsynelatende paradokser er også typiske for helse- og sosialprofesjonenes arbeidshverdag, der hjelperen står i et kontinuerlig spenningsfelt mellom handling og samhandling, på både individ- og systemnivå. Denne praksisvirkeligheten stiller krav til den profesjonelle hjelperens rolle og kompetanse, og det er interessant å se på hvor verdifull en slik hjelperolle kan være i bærekraftssammenheng. Med begrepet rolle forstår jeg her et sett av forventninger og normer som knyttes til en bestemt stilling, faggruppe, posisjon eller funksjon (Lauvås & Lauvås, 2004).

I sum peker argumentasjonen mot at en mer bærekraftig utvikling vil kreve en bevegelse av fokus fra *ensidige* til *gjensidige* sammenhenger og fra *dikotomisk* til *helhetlig* forståelse. Like viktig er det imidlertid å forstå dette som polariteter, eller spenningsfelt, og å øke borgernes kompetanse i å forholde seg til skiftende, komplekse og motsetningsfylte sammenhenger.

Dette er kunnskap som må bygges opp i samfunnet gjennom danning og utdanning, og det er mulig at helse- og sosialprofesjonene har et gunstig utgangspunkt i kraft av sin kompetanse og rolle.

På denne bakgrunn ønsker jeg å se nærmere på følgende spørsmål:

- Hvordan kan danning og utdanning fremme bærekraftig praksis, og hvilke spesielle muligheter ligger i den profesjonelle hjelperollen?

Den røde tråden her er kompetanse, i noen tilfeller satt i system ved at profesjoner gis spesielle samfunnsoppdrag med en kompetanseprofil som utformes deretter. I litteraturgjennomgangen vil jeg utforske noen forbindelseslinjer mellom danning, utdanning og bærekraft, herunder profesjonsutdanning. Deretter vil jeg presentere en modell på den profesjonelle hjelperollen og se spesielt på hvordan perspektivene om gjensidighet og helhet knytter seg til denne. På dette grunnlaget vil jeg diskutere hjelperollens betydning for bærekraftig utvikling og eventuelle muligheter for styrking av bærekraftspotensialet i rollen.

DANNELSE, UTDANNING OG BÆREKRAFT

Dannelse og bærekraft

Dannelsesbegrepet oppstod med tysk nyhumanisme tidlig på 1800-tallet, der kjennskap til klassisk kultur, språk og historie stod sentralt (Hjardemaal & Jordell, 2011). I denne epoken var det viktig å sette mennesket i sentrum og å skille det fra dyrene. Selvbevissthet, refleksjonsevne og evne til å påvirke egen utvikling ble vektlagt (Straume, 2013). Filosofen Kant la betydelig vekt på autonomi som del av et humanistisk dannelsesideal der mennesket har evne til selvstendig tenkning. Samtidig handlet dannelse om evnen til å innta flere og nye perspektiver og til å ha innlevelse i andres skjebne. Moral og sosial samvittighet hadde en viktig plass både mellommenneskelig og samfunnsmessig (Jepsen, 2017). I løpet av 1800-tallet skjedde det en dreining i retning av moderne kultur og nåtidige perspektiver, og skolen fikk en viktig rolle i identitetsbygging i den forbindelse. På 1900-tallet ble etterkrigstiden preget av oppgjør med nasjonalistiske og totalitære strømninger, og utdanningene la vekt på å utvikle demokratisk og kritisk tenkeevne. Fra 1980-tallet har den tiltagende globaliseringen fått stadig større plass i takt med behovet for internasjonale og helhetlige perspektiver (Løvlie et al., 2011).

Det var også på 80-tallet at Brundtland-kommisjonen knyttet begrepet bærekraft til en utvikling som tilfredsstillers dagens behov uten å ødelegge framtidige generasjoners muligheter til å tilfredsstille sine behov (WCED, 1987). Vi kan kanskje si at målet like mye er å utvikle ansvarlige *framtidborgere* som *verdensborgere*, selv om disse også vil henge sammen. Det er avgjørende at individet forstår noe av helheten det er en del av, og står i et gjensidig avhengighetsforhold til. Selv om forståelsen av mennesker som verdensborgere ikke er ny, så ligger det en ny forståelse av hva dette innebærer, i at vi ikke kan påvirke verden utenfra (ensidig), men lever i et toveis påvirkningsforhold og avhengighet (gjensidig). I tillegg har framtidsperspektivet fått en større plass enn tidligere.

I nyere tid beskriver det såkalte *Dannelsesutvalget for høyere utdanning* dannelse i flere punkter, hvorav det siste lyder:

Evnen til å se seg selv som et medlem av et større fellesskap, lokalt, nasjonalt og globalt, og erkjennelsen av at ens egne krefter og talenter står i tjeneste for et større, felles gode. (Dannelsesutvalget, 2009, s. 10)

Dannelsesutvalget legger i beskrivelsen stor vekt på kandidatens evne til kritisk refleksjon og til å kunne anvende flere perspektiver og forståelsesrammer i en sak. Evnen til å stille seg åpen og undrende overfor fenomener poengteres, og det å kunne lytte. Avhengigheten av andre mennesker er et sentralt punkt, og evnen til

å samarbeide med tanke på å nå mål som ikke kan nås alene. Viktig er også det å kunne formidle og uttrykke seg i et kommunikativt fellesskap. Det å se seg selv som samfunnsborger og verdensborger er vektlagt, og ansvaret for å bidra i et større fellesskap. Parallelt med dette trekkes det også fram en mer individualistisk og uavhengig side, ved at individet må kunne mobilisere og ta kreative initiativer uten å vente på instruksjoner fra andre (Dannelsesutvalget, 2009).

Vi ser at individet utfordres til å ta steget ut av sitt eget egosentriske perspektiv og betrakte verden fra andres perspektiv, riktignok med utgangspunkt i en bevisstgjøring av egne tanker, motiver og verdigrunnlag. I tillegg til at kritisk tenkning er en rød tråd her, ser vi en grunntanke om kollektivistisk innstilling og gjensidig avhengighet. Vi møter altså igjen en type polaritet mellom et autonomi- eller uavhengighetsideal på den ene siden og et ideal om fellesskap og avhengighet på den andre. Uavhengighetsidealet handler om menneskets selvbestemmelse, ansvar, evne til kritisk tenkning og refleksjon. Avhengighetsidealet handler om empati, tilhørighet og nestekjærlighet (Hjardemaal & Jordell, 2011).

Danske Mads Strarup har skrevet boka *Hva' nu* om bærekraftig dannelse i barnehage og skole (Strarup, 2018). Han er opptatt av at klimaforandringer er resultatet av hverdagshandlingene til enkeltmennesker, altså hver og en av oss. Strarup beskriver bærekraftig dannelse som et nytt *moralsk kompass* som han mener vil få oss til å handle på nye måter. Han peker på at det gjennom de siste 150 års industrialisering har vært allment akseptert å utnytte naturen for egen vinnings skyld. Strarup (2018) mener samfunnet har sviktet de oppvoksende generasjonene når det gjelder å etablere en sterk personlig moral.

Utdanningene må vektlegge den gjensidige relasjonen mellom menneske og natur og fremme endringskompetanse og systemisk tenkning, mener Strarup (2018). Samtidig er ikke teoretisk forståelse tilstrekkelig, vi må samtidig utfordres på et personlig plan og utvikle en dyp forståelse av sameksistens mellom artene (Strarup & Elbæk, 2020).

Utdanning og bærekraft

Bærekraftig utdanning blir gjerne forbundet med begrepet *transformativ læring* som beskriver en læringsprosess som endrer selve forståelsesrammen eller verdensbildet til studenten (Mezirow, 1997). Målet med transformativ læring er å myndiggjøre mennesker til å gjennomføre slike endringer i egen forståelsesramme. I et slikt verdensbilde står ikke mennesket utenfor naturen og kan utnytte denne til eget beste. På samme måte står heller ikke de rike landene på utsiden av det globale fellesskapet og kan utnytte ressursene fritt, til eget beste.

Vi kjenner her igjen perspektiver om sammenheng (gjensidighet) og krav om solidaritet, både globalt og i forhold til kommende generasjoner (helhet). Sipos et al. (2008) peker på at transformativ utdanning bygger på kritisk pedagogikk som setter spørsmålsteget ved kunnskap som noe verdinøytralt. Kritisk pedagogikk handler om å utfordre etablerte sannheter, bidra til samfunnsendringer i retning av mer demokrati, mer rettferdig fordeling og styrkede menneskerettigheter.

Hva innebærer dette i praksis for høyere utdanning? Moore (2005) legger vekt på at transformativ læring i høyere utdanning krever store endringer i studieopplegg og annen organisering for å legge til rette for kritisk refleksjon, mer eksperimentell og erfaringsbasert læring, og også tverrfaglig og tverrprofesjonell læring. UNESCO (2017) beskriver *utdanning for bærekraftig utvikling* som:

... education that empowers learners to take informed decisions and responsible actions for environmental integrity, economic viability, and a just society – for present and future generations. (UNESCO, 2017, s. 63)

Det norske Utdanningsforbundet benytter lignende formuleringer i sine forventninger til hvordan utdanningene bør møte kravet om en bærekraftig utvikling (Aaslid et al., 2019). Forbundet taler for å utdanne selvstendige, myndiggjorte og optimistiske tenkere som har evne til å reflektere over egne holdninger og valg, og over eget verdigrunnlag.

I sin veileder *Education for Sustainable Development Goals* beskriver UNESCO åtte nøkkelkompetanser for utdanningene, relevante for alle de 17 vedtatte bærekraftmålene (UNESCO, 2017). Nøkkelkompetansene (gjengitt i boks 1) beskriver individuelle egenskaper som er nødvendige for selvorganisering og handling i komplekse situasjoner: *systemkompetanse, forutseende kompetanse, normativ kompetanse, strategisk kompetanse, samhandlingskompetanse, kompetanse i kritisk tenkning, kompetanse i selvbevissthet og integrert problemløsningskompetanse*. Disse innbefatter både kognitive, emosjonelle, atferdsmessige og motivasjonelle elementer. Nøkkelkompetansene spenner over et stort spekter av kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse, med mange forbindelser til dannelsesidealer som har fulgt høyere utdanning lenge.

Overordnede krav til refleksjonsevne og selvobservasjonsevne er i seg selv ikke nytt. Konteksten er imidlertid ny ved at kompleksitetsgraden og uforutsigbarheten øker i bærekraftsammenheng, og dermed kravene til kandidatens fleksibilitet og integritet. Det framgår også av nøkkelkompetansene at kandidaten vil bevege seg innenfor to viktige spenningsfelt, som jeg var inne på i innledningen:

- mellom helhetsperspektiv og delperspektiv – jamfør nøkkelkompetanse 1 og 3, systemkompetanse og normativ kompetanse
- mellom gjensidighetsperspektiv og ensidighetsperspektiv – jamfør nøkkelkompetanse 5 og 4, samhandlingskompetanse og strategisk kompetanse (boks 1)

Disse spenningsfeltene utfordrer kandidatens *fleksibilitet* mer enn tidligere, og det forventes en kontinuerlig åpenhet for alternative perspektiver. UNESCO (2017) framhever viktigheten av samarbeid på tvers av fag, utdanninger og institusjoner og poengterer at enkeltstående perspektiver, fag eller forståelsesmåter ikke kan løse bærekraftutfordringene alene. Samtidig er ikke fleksibilitet noe som kan vurderes isolert, det må følges av *integritet*, der personen framstår på en samlet og troverdig måte, og der faglig, personlig og praktisk kompetanse er forbundet med hverandre (Kassel et al., 2016; Lehtonen et al., 2018; Lozano, 2007; Surbone, 2013).

UNESCOs nøkkelkompetanser var også utgangspunktet for den såkalte SDG-konferansen i Bergen (Sustainable Development Goals) i 2019. Konferansen ble startskuddet til en plattform for deling av beste praksis universitetene imellom, med tanke på bærekraftmålene. En arbeidsgruppe la fram rapporten *SDG – Quality in higher education* (Forpro, 2020) som bygger på UNESCOs nøkkelkompetanser. Arbeidsgruppen videreførte de åtte punktene, men valgte å presisere viktigheten av tverrfaglig samhandling under punkt 5, boks 8.1. I tillegg ble et ekstra punkt lagt til, om kreativ kompetanse bygget på punktene om forutseende kompetanse, tverrprofesjonalitet og kritisk tenkning (2, 5 og 6 – boks 8.1).

Boks 8.1 UNESCOs åtte nøkkelkompetanser for bærekraftig utvikling

Key competencies for sustainability (UNESCO, 2017)

1. Systems thinking competency (*systemkompetanse*): the abilities to recognize and understand relationships; to analyse complex systems; to think of how systems are embedded within different domains and different scales; and to deal with uncertainty.
2. Anticipatory competency (*forutseende kompetanse*): the abilities to understand and evaluate multiple futures – possible, probable, and desirable; to create one's own visions for the future; to apply the precautionary principle; to assess the consequences of actions; and to deal with risks and changes.
3. Normative competency (*normativ kompetanse*): the abilities to understand and reflect on the norms and values that underlie one's actions; and to negotiate sustainability values, principles, goals, and targets, in a context of conflicts of interests and trade-offs, uncertain knowledge and contradictions.

4. Strategic competency (*strategisk kompetanse*): the abilities to collectively develop and implement innovative actions that further sustainability at the local level and further afield.
5. Collaboration competency (*samhandlingskompetanse*): the abilities to learn from others; to understand and respect the needs, perspectives, and actions of others (empathy); to understand, relate to and be sensitive to others (empathic leadership); to deal with conflicts in a group; and to facilitate collaborative and participatory problem solving.
6. Critical thinking competency (*kompetanse i kritisk tenkning*): the ability to question norms, practices, and opinions; to reflect on one's own values, perceptions, and actions; and to take a position in the sustainability discourse.
7. Self-awareness competency (*kompetanse i selvbevissthet*): the ability to reflect on one's own role in the local community and (global) society; to continually evaluate and further motivate one's actions; and to deal with one's feelings and desires.
8. Integrated problem-solving competency (*integret problemløsningskompetanse*): the overarching ability to apply different problem-solving frameworks to complex sustainability problems and develop viable, inclusive, and equitable solution options that promote sustainable development, integrating the above-mentioned competences.

Sett under ett skal nøkkelkompetansene bidra til en bevisstgjøring av kandidaten i forhold til hvordan egne perspektivvalg, innstilling og atferd kan påvirke mulighetene for en bærekraftig utvikling. Her er vi inne på mye av det samme som Strarup (2018) kalte et moralsk kompass, der en anvender faglig og personlig kompetanse til å løfte blikket, og se «de andres» og fellesskapets behov – og i siste instans klodens og framtidens behov. Det skal likevel ikke stikkes under en stol at utdanningene står overfor en stor utfordring: å sannsynliggjøre at gode intensjoner omsettes i faktisk bærekraftig praksis. UNESCO (2017) poengterer da også at mye av læringen må skje gjennom egenerfaring og refleksjon over egen praksis. Bare på den måten vil enkeltmennesket få den nødvendige innsikten, engasjementet og repertoaret til å gjøre en forskjell i forhold til bærekraftig utvikling.

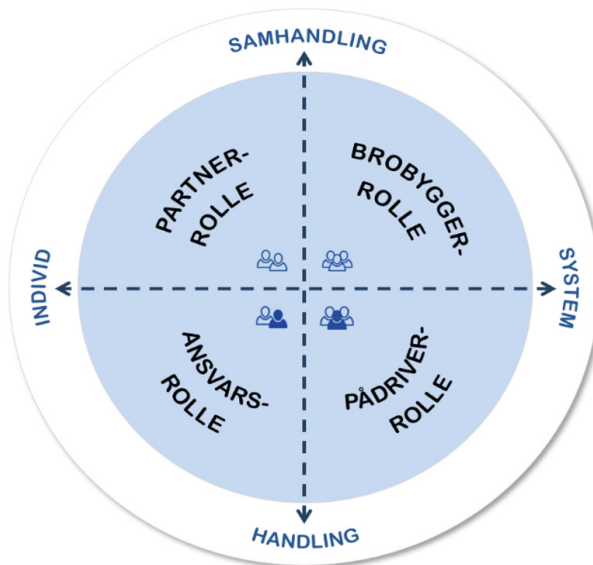
Nettopp refleksjon over egen praksis er utgangspunktet for kjerne rollemodellen som presenteres i neste avsnitt. Kritisk refleksjonsevne regnes som avgjørende kompetanse for helse- og sosialarbeidere som til daglig står overfor komplekse situasjoner med lignende dilemmaer eller spenningsfelt som vi har sett i UNESCOs (2017) framstilling. Jeg vil spesielt se på forventningene til profesjonelle hjelpere, ikke minst om rollebevissthet og -fleksibilitet, og diskutere hvordan kompetansen kan tenkes å bidra til bærekraftig praksis.

DEN PROFESJONELLE HJELPERROLLEN

Dannelse handler om bevisstgjorte og ansvarsfulle samfunnsborgere, og helse- og sosialprofesjonene kjennetegnes nettopp av at de har fått et samfunnsoppdrag om å utøve sitt yrke (Grimen, 2008). Dette er utgangspunktet for boka *Den profesjonelle hjelperollen* (Brask, Østby & Ødegård, 2021), der hjelperollen også settes inn i en historisk sammenheng. Dagens profesjonelle hjelperer stilles overfor en stadig mer kompleks praksishverdag med økte forventninger til både brukerperspektiv og systemperspektiv. Parallelt med dette øker kravene til rollefleksibilitet, der hjelperen må kunne balansere egen handlekraft og ekspertise opp mot behovene for samhandling og medvirkning. Dette gjelder like mye i direkte individrettet arbeid som i systemrettet arbeid, altså arbeid rettet mot viktige andre i omgivelsene eller samfunnet som helhet. Det er derfor ikke uten grunn at nettopp refleksjons- og relasjonskompetanse har en så sentral plass i den profesjonelle hjelperollen.

Profesjonsutdanningene har et stort ansvar når det gjelder å fremme kandidatens evne til kritisk refleksjon, kunne innta ulike perspektiver, og evne til å forholde seg fleksibelt innenfor ulike typer hjelpe- og samarbeidsrelasjoner. Denne kompetansen er å forstå som selve kjernen i den profesjonelle hjelperollen og vektlegges i den nye felles rammeplanen for helse- og sosialutdanningene (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I boka om den profesjonelle hjelperollen (Brask, Østby & Ødegård, 2021) utdypes denne rollen ved hjelp av en modell kalt kjernerollemodellen (figur 8.1, opprinnelig fra Brask, Østby & Ødegård, 2016). Den nevnte evnen til kritisk tenkning



Figur 8.1 Kjernerollemodellen.

skal i prinsippet gjøre hjelperen i stand til å håndtere vanskelige dilemmaer innenfor et spekter av hjelpe- og samarbeidsrelasjoner. I kjernerollemodellen plasseres den profesjonelle hjelperen inn i et spenningsfelt med to akser – fra *individ* til *system* og fra *handling* til *samhandling*. Jeg skal redegjøre kort for disse.

Dimensjonen individ–system (kalt retningsdimensjonen) beskriver i hvilken retning den profesjonelle hjelperen retter sin oppmerksomhet og innsats. Helse- og sosialprofesjonene har, i større grad enn tidligere, samlet seg rundt en forståelse av helse som kontekstavhengig, og at individet må forstås i lys av sine forutsetninger og rammebetingelser. Langs denne dimensjonen innebærer individrettet arbeid at hjelperen samarbeider direkte med pasienten eller brukeren i en hjelperelasjon. Systemrettet arbeid, derimot, bygger på en sosialøkologisk forståelsesmodell (Bronfenbrenner, 1979), og hjelperen samarbeider da med viktige personer i nære eller fjerne omgivelser til hjelpmottageren, i en samarbeidsrelasjon (helhetsperspektiv). Felles for disse relasjonene er at de har en påvirkning på brukerens situasjon, enten det dreier seg om familie, venner, skole, hjelpe, andre offentlige instanser eller – noen ganger – samfunnet som helhet. Ytterpunktene i denne dimensjonen er at hjelperen arbeider enten *individrettet* eller *systemrettet*, selv om en i praksis vil bevege seg mye mellom disse.

Dimensjonen handling–samhandling (kalt kraftdimensjonen) beskriver hvor mye styring og kontroll som preger den profesjonelle hjelperen i hjelperelasjonen eller samarbeidsrelasjonen. Historisk har det skjedd en utvikling i vårt samfunn, fra en tradisjonell ekspertrolle med en dominerende hjelper og til større fleksibilitet, der brukerens perspektiv og kompetanse trekkes inn i et samarbeid. «Shared decision-making» er et etablert internasjonalt begrep i denne sammenheng (Clark et al., 2009). Ytterpunktene på kraftdimensjonen er *handlingsorientert* arbeid (hjelperen har stor grad av styring) og *samhandlingsorientert* arbeid (mindre grad av styring). En samhandlende hjelper vektlegger den andres aktive rolle, deltakelse og dialog (gjensidighetsperspektiv). En handlende hjelper, derimot, vektlegger egen beslutningsdyktighet, handlekraft og måloppnåelse. Ulike situasjoner krever ulike valg. For hjelpmottageren har det utvilsomt betydning om kraften i samarbeidet ligger mest hos hjelperen, eller om den er likelig fordelt, og i sum oppleves styrkende. Samtidig spiller det også en rolle hvilke forventninger personen har til hjelperen. Dersom hjelpmottageren forventer at noen bør ta over, og for eksempel utføre en behandling, så vil også toleransen for hjelperens handlingsorientering være høyere.

I modellen kombineres de to dimensjonene, og det framkommer fire hovedposisjoner, kalt *kjerneroller*, som hjelperen kan innta i sitt arbeid med å hjelpe pasienten eller brukeren (figur 8.1):

- individrettet samhandling: partnerrollen
- individrettet handling: ansvarsrollen
- systemrettet samhandling: brobyggerrollen
- systemrettet handling: pådriverrollen

Partnerrollen og **brobyggerrollen** har det til felles at hjelperen legger vekt på å få i gang en reell og gjensidig dialog der den/de andre er aktivt involvert i å forstå og løse de aktuelle problemene. I partnerrollen skjer dette på individnivå (gjerne kalt hjelperelasjoner) og i brobyggerrollen på systemnivå (samarbeidsrelasjoner). Et aktuelt eksempel på det siste er tverrprofesjonelt samarbeid, eller *interprofessional collaboration*, som innebærer en samarbeidsform der ulike perspektiver skal kunne utfylle og utfordre hverandre i et jevnbyrdig samspill (Willumsen & Ødegård, 2016). Motsvarende har **ansvarsrollen** og **pådriverrollen** til felles at hjelperen ser det som nødvendig å legge vekt på egen beslutningsdyktighet og handlekraft, oftest av helse- og sikkerhetsmessige grunner. I ansvarsrollen skjer dette på individnivå og i pådriverrollen på systemnivå. Aktuelle eksempler på det siste er at hjelperen inntar en varslerrolle eller opptrer som rettighetsforkjemper på vegne av utsatte grupper.

Som en utdyping av kjernerollene er det definert tre typer rollekompetanse, kalt *perspektiv*, *modus* og *praksis*. Denne tredelingen er beslektet med den tradisjonelle kompetansetrekanten kunnskap, holdninger og ferdigheter, men er valgt ut fra et behov for mer praksisnære begreper. Det er bred enighet i dag om at sammenhengen mellom holdninger og atferd er uklar og ofte svak (Marcinkowski & Reid, 2019). Begrepet holdninger ble da også erstattet av «generell kompetanse» i forbindelse med utvikling av kvalifikasjonsrammeverket (Kunnskapsdepartementet, 2011). Generell kompetanse overlapper med personlig kompetanse (Skau, 2017) og viser til et bredt spekter av kompetanse som for eksempel samarbeidsevne, ansvarlighet og evne til refleksjon og kritisk tenkning i utdannings- og yrkessammenheng.

I kjernerollemodellen defineres *perspektiv* som hjelperens kunnskap og verdier, der både empiriske og normative premisser inngår i tillegg til brukerens og hjelperens erfaringskompetanse. *Praksis* defineres som det hjelperen utfører eller gjør, enten det dreier seg om handling eller samhandling. Når det gjelder *modus*, så handler det om personlig kompetanse, men spesifisert til personlig kompetanse som hjelperen faktisk klarer å ta fram og anvende i praksisøyeblikket. Modus er en tilstand som gjør praksis mulig, og hjelperens selvbevissthet og selvregulering er forutsetninger for å bringe fram rett modus i rett situasjon.

Et typisk eksempel på samspillet mellom de tre rollekompetansene vil være aktiv lytting i en konkret praksissituasjon, der kunnskap om lytting (perspektiv) og

ferdigheter i lytting (praksis) er nødvendig, men ikke tilstrekkelig. Om hjelperen ikke klarer å innstille seg på å lytte (modus) – for eksempel oppnå et minstemål av konsentrasjon og ro – så skjer det ingen reell lytting. Modusregulering antas å være en helt sentral forutsetning for den rolleflexibilitet som kreves i komplekse praksissituasjoner. Modus fungerer også som en bro mellom perspektiv og praksis fordi den avgjør om personen er mentalt og kroppslig til stede i det han gjør – fokusert og mobilisert. Dette bidrar til troverdighet, forutsigbarhet og integritet i hjelperollen som er helt avgjørende i hjelpe- og samarbeidsrelasjoner. Hjelperen oppleves som «hel ved», en man kan stole på og støtte seg til. Kjernerollemodellen skal kunne gjøre det lettere å følge med på hvilken rolle en inntar til enhver tid, og samtidig hvilke perspektiver, modus og praksis som hører til aktuell rolle. På denne måten skal en kunne unngå perspektivløs praksis og manglende samsvar mellom ord og handling (Brask, Østby og Ødegård, 2021).

Vi ser her en rekke fellestrekk med perspektiver og kompetanse som forutsettes for å kunne utøve en bærekraftig praksis. I neste avsnitt vil jeg diskutere om vi på dette grunnlaget kan snakke om en bærekraftig hjelperolle, eventuelt hva som kreves for å utvikle rollen i den retningen.

EN BÆREKRAFTIG HJELPEROLLE?

I dette essayet har jeg reist spørsmål om hvordan dannelse og utdanning kan fremme bærekraftig praksis, og hvilke spesielle muligheter som kan ligge i den profesjonelle hjelperollen. Jeg har tatt utgangspunkt i perspektivene om gjensidighet og helhet, forankret i bærekraftlitteraturen. Et blikk på dannelsens historie viser at perspektivene ikke er av ny dato, samtidig som disse har møtt varierende forståelse og motkrefter over tid.

Gjensidighetsperspektivet er tydelig i dannelsens vekt på samarbeid og kollektivitet, samtidig som helt andre idealer om direkte påvirkning og handlekraft går i retning av hva jeg vil kalle et *ensidighetsperspektiv*. Når det gjelder *helhetsperspektivet*, så har idealet om individet som bidragsytende samfunnsborger lenge stått sentralt, og i nyere tid har også den globale tenkningen fått større plass. Imidlertid er dannelsen også her preget av brytninger, i og med at individuelt ansvar og autonomi har stått sterkt, noe som peker i retning av et *individ-* eller *delperspektiv*. Bærekraftlitteraturen gir et lignende, sammensatt bilde. Samtidig som mye av litteraturen forutsetter økt vekt på gjensidighet og helhet, for å få til en bærekraftig utvikling, så er det i dag også betydelig anerkjennelse for en mer motsetningsfylt forståelse. I det mer komplekse bildet må en kunne forholde seg til alle de

beskrevne perspektivene, forstått som spenningsfelt: gjensidighet–ensidighet og helhet–deler.

Akkurat dette preger da også bærekraftige utdanninger, slik litteraturen framstiller det. Det dreier seg om spenningsfelt som gjenspeiler menneskets forhold til naturen, og som krever en ny type kritisk refleksjonsevne og en fleksibilitet til å tilpasse seg kontinuerlige endringer. Bærekraftige utdanninger forbindes med transformativ læring, der målet er å myndiggjøre mennesker til å tenke og handle nytt. Individuell styrke og dedikasjon må følges av åpenhet og lydhørhet. Åpenheten er viktig på både et mellommenneskelig og tverrfaglig plan, men også i forhold til kompleksiteten i de sammenhenger en forsøker å påvirke, globalt og på tvers av generasjoner.

Med denne bakgrunnen har jeg presentert den profesjonelle hjelperollen, der rolleforventningene har flere fellestrekk med det bildet som allerede er beskrevet. Ikke minst er rollen preget av de samme to spenningsfelt, samtidig som det fortsatt er behov for bevegelse mot *mer* gjensidighet og *mer* helhet i tilnærmingene. Helt avgjørende er kritisk refleksjonsevne og fleksibilitet til å tilpasse seg skiftende situasjoner, illustrert ved kjerneverkmodellen. Modellen gir dermed retning for hvordan den profesjonelle hjelperen kan styrke gjensidigheten og helheten i sine tilnærminger, parallelt med at kompleksiteten i situasjonen anerkjennes. Dette er godt i tråd med UNESCOs nøkkelkompetanser for bærekraftig utvikling.

Oppsummert er inntrykket at den profesjonelle hjelperollen bør kunne danne en gunstig plattform for bærekraftig praksis, og at vi med denne ser konturene av en bærekraftig hjelperolle. Likevel betyr ikke dette at potensialet er fullt utnyttet.

Mot en mer bærekraftig hjelperolle

Alt tyder på at bærekraftig praksis forutsetter individer med evne til å operere i et motsetningsfylt landskap. I dette landskapet kan vi se for oss at den profesjonelle hjelperen kan nyttiggjøre seg kjerneverkmodellens «kompass», som kan bidra til en viktig fleksibilitet, langs aksene individ–system og handling–samhandling. Hver kjerneverk illustrerer hvordan hjelperollen utformes ulikt avhengig av hvilke perspektiver, forståelsesrammer og verdier en legger til grunn. Samhandlingsperspektivet styrkes ved bevegelse *oppover* i modellen, mens systemperspektivet styrkes ved bevegelse *til høyre* i modellen.

Jeg tenker at det her ligger muligheter for å gradere kjerneverkene etter sannsynlig bærekraftpotensial, og også for å diskutere hvordan det samme potensialet kan styrkes, innenfor hver kjerneverk. I utgangspunktet er det rimelig å anta at bærekraftpotensialet er *minst* i det vi kaller ansvarsrollen (individrettet handling), fordi det per definisjon er lite innslag av både systemperspektiv og samhandlingsper-

spektiv. Siden vi likevel har sett eksempler på bærekraftig praksis som både er handlekraftig og individrettet, så er det behov for en nyansering. Vi skal se på hvilket bærekraftpotensial som kan knyttes til de ulike kjerneverkene.

En mer bærekraftig ansvarsrolle

Tradisjonelt har den profesjonelle hjelperollen vært mye *individ-* og *handlingsorientert*, altså det som i kjerneverke-modellen beskrives som ansvarsrollen. Ekspertrollen er et klassisk eksempel på dette. I ansvarsrollen opplever hjelperen mye direkte innvirkning, under her-og-nå-betingelser, noe som isolert sett ikke er tilstrekkelig til å kalles bærekraftig. Likevel har vi altså sett at en hjelper som nekter en pasient antibiotika, vil kunne forsvare dette som bærekraftig praksis, gitt at andre faglige eller etiske hensyn ikke skulle stride imot beslutningen. Hva er den logiske sammenhengen her?

Ansvarsrollen eksisterer heller ikke i et vakuum, og restriktiv antibiotikapraksis er et godt eksempel på at handlekraftig individrettet arbeid noen ganger kan være direkte systemrelatert, i betydningen at det på systemnivå er lagt tydelige føringer. Denne typen *systemrelatert individarbeid* kan sies å styrke bærekraftpotensialet i ansvarsrollen, langs retningsaksen (individ-system). Et annet, og uhyre aktuelt, eksempel på systemrelatert og handlingsorientert individarbeid er helseutdanningenes opplæring i hygiene og smittevern. Covid-19 har gitt en unik anledning til å knytte ferdighetstreningen til refleksjon rundt systemperspektivene ved det nokså instrumentelle arbeidet med hygiene i øvingsavdeling. Mange steder har da også studenter blitt beordret ut i koronarelatert tjeneste i praksisfeltet, med tilsvarende økte læringsmuligheter (Martin-Delgado et al., 2021).

På lignende måte kan bærekraftpotensialet styrkes langs kraftaksen (handling-samhandling), ved at hjelperen bruker sin handlekraft til å bygge direkte opp under samhandlingsorienterte perspektiver og praksis. Denne typen *samhandlingsrelatert handling* ser vi for eksempel ved diabetesopplæring, med klare ringvirkninger til folkehelsen (FN, 2016). Ansvarsrollen benyttes her til å styrke pasientens kunnskapsnivå, som så i neste omgang vil kunne fungere som plattform for å innta en partnerrolle, preget av samhandling, brukermedvirkning og gradvis økende egenmestring og egenomsorg. Den relativt handlekraftige opplæringsdelen styrker da pasientens muligheter til å ta grep om egen helse og bidrar samtidig til et mer bærekraftig hjelpeapparat (Russo et al., 2019). Siden 1980 har det skjedd en firedobling av antall personer med diabetes i verden, en sykdom som er direkte årsak til 1,5 millioner dødsfall per år. Forekomsten øker over hele verden, spesielt i lav- og mellominntektsland, og er mye livsstilsbetinget (WHO, 2016a).

En mer bærekraftig partnerrolle

I moderne tid har vi sett en utvikling mot mer *samhandlingsorientert* individrettet hjelp, jamfør partnerrollen, selv om det utvilsomt finnes et forbedringspotensial fortsatt. Her gir hjelperen avkall på noe av den kontrollopplevelsen som ligger i ansvarsrollen, ut fra en forventning om å oppnå mer via dialog og samhandling. Dette er i tråd med perspektivet om gjensidige relasjoner, og med UNESCOs nøkkelkompetanse om samhandling (UNESCO, 2017).

Et viktig eksempel på bærekraftig praksis i denne sammenhengen er såkalt samvalg eller felles beslutningstaking (shared decision-making). Her tildeles pasienten en tydelig aktiv rolle, og hjelperens kunnskap flettes inn i en anerkjennende dialog, slik at pasienten bygger opp tilstrekkelig innsikt og trygghet til å ta grep om egen helse (Clark et al., 2009). Felles beslutningstaking er blant annet høyaktuelt i forhold til komplekse kroniske lidelser som fedme (Luig et al., 2019), en av de store globale helseutfordringene i dag (Lobstein & Cooper, 2020). En annen global utfordring er psykisk helse og rus, der retten til selvbestemmelse får økende oppmerksomhet i bærekraftssammenheng (Patel et al., 2018).

Heller ikke partnerrollen eksisterer i et vakuum. Vi ser i foregående avsnitt innslag av noe som kan kalles *systemrelatert samhandling*, der partnerrollen styrkes via krav som stilles på systemnivå, altså langs retningsaksen. Profesjonelle hjelperes bidrag til empowerment eller myndiggjøring av enkeltpasienter vil over tid, og i sum, ha stor betydning for hjelpeapparatet som helhet. Verdens helseorganisasjon legger vekt på pasientinvolvering i sin gjennomgang av bærekraftige helse-systemer i Europa. De legger blant annet til grunn at informerte og myndiggjorte pasienter bruker færre helseressurser fordi de bedre er i stand til å ivareta egen helse, kommunisere egne behov og ønsker til fagfolk, og støtte opp om helsen til andre i samfunnet rundt seg (WHO, 2016b).

Et annet viktig bærekrafttema er knyttet til arbeidsmarkedet, der hjelperen kan bidra til viktige prosesser via partnerrollen, og *systemrelatert samhandling*. Framtidsperspektivene i vårt land er ikke direkte lovende, om en vil forsøke å dekke samfunnets behov for arbeidskraft uten å inkludere langt flere av de grupperinger som i dag står utenfor arbeidsmarkedet. Dette er ikke enkle prosesser, og både individuell empowerment, dialog og tilrettelegging vil sannsynligvis være avgjørende for å lykkes (Rasmussen, 2005). I flere av profesjonsutdanningene vil studenter i praksisperioder kunne følge brukere/pasienter som trenger tilrettelegging for å øke mestringsgraden i arbeidslivet. Ergoterapiutdanningen er et godt eksempel, der en gjennom en personsentrert tilnærming forenkler, graderer og tilpasser aktiviteter for den enkelte, og gjennom det muliggjør aktivitet og deltaelse (HVL, 2020). Studentene får på denne måten en viktig type erfaring med

partnerrollen som i undervisningen enkelt kan settes inn i en bærekraftssammenheng.

En mer bærekraftig brobyggerrolle

En bevegelse over i brobyggerrollen betyr i prinsippet at hjelperen legger til grunn en samhandlingsorientert forståelse og tilnærming, men nå rettet direkte mot systemene rundt brukeren eller pasienten, nære eller fjerne. Her er hjelperen dialogisk innstilt og viser interesse og respekt for opplevelsene og initiativet til samarbeidspartnere. Hjelperen kan sies å gi slipp på enda mer av kontrollopplevelsen enn i partnerrollen, siden den opplevde avstanden til «effekt» kan øke i både tid og rom (Hirsh et al., 2015). Hjelperen stiller seg åpen for de andres perspektiver, ikke ved å nullstille egne perspektiver, men ved å involvere seg i en jevnbyrdig turtaking (Melis et al., 2016) med omgivelsene, som en sammenvevd og gjensidig avhengig helhet.

Vi har sett at SDG-rapporten (Forpro, 2020) peker spesielt på tverrprofesjonell samhandling som nøkkelkompetanse for en bærekraftig utvikling. Dette er et trefende eksempel på brobyggerrollen, der deltageres perspektiver både vil kunne *utfylle* og *utfordre* hverandre i samarbeidet. WHO har pekt på at verdens helse-system absolutt ikke er ideelt eller bærekraftig i sin nåværende form, og at helsepersonell som samarbeider tverrprofesjonelt, er en viktig vei å gå for å styrke og utvikle systemet (WHO, 2010). I denne sammenhengen er det også poengtert at tverrprofesjonelt samarbeid ikke handler bare om enighet og god kommunikasjon, men like mye om innovasjon og synergi. Hjelpere med ulik bakgrunn og ferdigheter kommer fram til en ny forståelse som de ikke kunne oppnådd alene (WHO, 2010).

I denne sammenhengen har en ved sosionomutdanningen ved Universitetet i Stavanger gjort seg interessante erfaringer med et studieopplegg knyttet til praksisutplassering (Ødegård & Willumsen, 2019). Studentene får her i oppdrag å utforske praksisrelevante problemstillinger i tett samarbeid med praksisveileder, kollegaer, utdanning og brukere. Ikke minst får studentene øvelse i å stå i situasjoner med mange ukjente faktorer, der forskjelligheten mellom samarbeidspartnere bidrar til å sette i gang grenseoverskridende innovative prosesser, læring og kunnskapsutvikling (Ødegård & Willumsen, 2019). Beskrivelsen sammenfaller mye med dialogisk samarbeid på systemnivå, jamfør brobyggerrollen, godt i tråd med SDG-rapportens poenger om tverrfaglig samhandling og kreativitet i bærekraftssammenheng (Forpro, 2020).

Brobyggerrollen er imidlertid like aktuell ved samhandling med for eksempel pårørende. På bakgrunn av den demografiske utviklingen i Norge blir eksempelvis

samarbeid med pårørende en stadig viktigere del av en bærekraftig eldreomsorg. De pårørende føler seg imidlertid ikke alltid møtt og forstått av de profesjonelle hjelperne (Bragstad et al., 2014), så det gjenstår en god del arbeid på veien mot en mer bærekraftig brobyggerrolle.

En mer bærekraftig pådriverrolle

Her er vi fortsatt på systemnivå, men i pådriverrollen inntar hjelperen en handlingsorientert tilnærming og retter denne mot systemene rundt brukeren eller pasienten, nære eller fjerne. I denne rollen inngår alt fra formidlingspregede råd og ledelse til pådrivervirksomhet overfor offentlige myndigheter. Ofte handler pådriverrollen om å kjempe en kamp på vegne av andre. Hjelperen inntar da en rolle som rettighetsforkjemper eller endringsagent (Ferguson, 2013), der det må ligge en viss kraft bak handlingene for å få gjennomslag. Starten på den moderne sykepleierprofesjonen hadde en klar kobling til global helse, jamfør for eksempel Florence Nightingales programmer for å redusere dødelighet og sykdom under Krimkrigen (Bolan & Ogbolu, 2020). I moderne tid konkluderer en Lancet-kommisjon med at det er viktig å styrke helseprofesjonenes rolle som globale endringsagenter, med mål om bedre og mer rettferdig fordeling av helsetilbud, gjennom blant annet global læring (Frenk et al., 2010).

Gjennom profesjonsutdanningene kan samfunnet bidra til at kandidatene tar et oppgjør med seg selv og sitt forhold til inkludering og menneskerettigheter. Hva innebærer det å løfte blikket, opp og ut av egen hverdag? Eksempelvis gir utveksling og samarbeidsprosjekter med utviklingsland en unik bevisstgjøring for de kommende hjelperne, samtidig som det innebærer gjensidig læring og utveksling av kompetanse. Vernepleierutdanningen ved Høgskolen i Molde har gode erfaringer med samarbeidsprosjekt om barns rettigheter i Norge og Tanzania (HiMolde-PTC, 2019).

AVSLUTNING

Oppsummert er det grunnlag for å si at rolleflexibilitet er et sentralt trekk ved vår tids profesjonelle hjelperrolle, og at den samme fleksibiliteten er en viktig forutsetning for å lykkes med en bærekraftig utvikling. Situasjonen er slik sett lovende, så langt. Om vi ser for oss dette som en tretrinns utvikling, så kan vi si at trinn én og to handler om utvikling av hjelperrollen i retning av mer *samhandlingsorientering* og *systemorientering*, mens det tredje trinnet handler om en utvikling mot mer *økosystemisk orientering*. Selv om vi nettopp har sett en rekke eksempler som illu-

strerer arbeid på trinn tre, så gjenstår det viktig arbeid. På det tredje trinnet relaterer hjelperen seg til globale og framtidige hensyn, og til andre arter og naturen som helhet. I denne situasjonen kreves det et nytt nivå av fleksibilitet fordi avstanden øker til konsekvensene av egen praksis, noe som lett blir et hinder for den ønskede dedikasjonen hos individene. Dette er ikke minst underbygget av litteraturen om personlig mestring og empowerment i bærekraftsammenheng, som vi så i innledningen (Muskavage, 2016; Lyons et al., 2001). I mange tilfeller vil avstanden til konsekvensene av egen praksis øke både i tid og rom, jf. generasjonsmessige og globale ringvirkninger (Bouman et al., 2021; Hirsh et al., 2015).

Hvordan bør rollekompetansen videreutvikles for å styrke den økosystemiske orienteringen? Den nevnte avstandsutfordringen stiller krav til hjelperens forståelse (perspektiv), motivasjon (modus) og gjennomføringsevne (praksis). I essayets siste del så vi dette illustrert, blant annet i eksempelet om *felles beslutningstaking* som gir et innblikk i perspektivaspektet. Her er det rimelig å tenke at hjelperens forståelse øker gjennom å se stadig flere pasienter ta grep om egen helse, oppleve mestring og frigjøre helseressurser. Ansvarsrollen forkastes ikke, men settes inn i en ny forståelsesramme, belyst av gjensidighetsperspektivet. Videre så vi *pandemieksempelet* som illustrerer hvordan engasjementet øker, altså modusaspektet, når en får oppleve rekkevidden av hvordan egen atferd kan få systemiske konsekvenser. Her er det ikke minst helhetsperspektivet en får kontakt med. Noe lignende kan sies om eksempelet om *antibiotikaresistens* som kanskje er særlig interessant i forhold til praksisaspektet. I dette tilfellet øker gjennomføringsevnen ved at hjelperens praksis er en del av en kollektiv satsing, basert på offentlige føringer. Til slutt illustrerer eksempelet om *utvekslingsprosjekter* hvordan en kan styrke både perspektiv, modus og praksis på samme tid. Hjelperens forståelse øker ved at den geografiske avstanden til konsekvensene reduseres, engasjementet øker på grunn av egen deltagelse, og gjennomføringsevnen styrkes gjennom konkret utprøving i realistiske omgivelser.

Eksemplene antyder noe om hva slags «avstandskompetanse» det er behov for hos profesjonelle hjelpere. Vi får et innblikk i hvordan avstanden kan minskes, gjennom å forstå mer om forsinkede og forskjøvede konsekvenser, gjennom selv å oppleve eksempler på slike konsekvenser og gjennom egen praksis i realistiske omgivelser. Individet opparbeider seg en bevissthet om forholdet mellom egen motivasjon og avstand. Dette er nært beslektet med hva Lehtonen et al. (2018) kaller økologisk intelligens, jamfør innledningen. Studier tyder på at dette er noe som kan øves opp (Hirsh et al., 2015), men at mange utdanninger legger minst vekt på selvbevissthet og selvregulering i bærekraftsammenheng (Algurén, 2021). Jeg er særlig spent på kunnskapsutviklingen rundt denne avstandsutfordringen fram-

over, og hvordan hjelperens motivasjon kan påvirkes gjennom ulike måter å forholde seg til avstanden på. Om vi legger til grunn at den viktige rollebevisstheten og -fleksibiliteten er på plass, så er det kanskje her noe av nøkkelen ligger til en mer bærekraftig profesjonell hjelperolle.

MERKNADER

Forfatteren har ingen interessekonflikter.

LITTERATURLISTE

- Algurén, B. (2021). How to bring about change – a literature review about education and learning activities for sustainable development. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 12(1), 5–21.
- Allen, S., Cunliffe, A. L. & Easterby-Smith, M. (2019). Understanding sustainability through the lens of ecocentric radical-reflexivity: Implications for management education. *Journal of Business Ethics*, 154(3), 781–795.
- Beever, J. & Morar, N. (2017). Interconnectedness and interdependence: Challenges for public health ethics. *The American Journal of Bioethics*, 17(9), 19–21.
- Bolan, N. & Ogbolu, Y. (2020). Changing the Narrative for Nursing Globally. *Annals of global health*, 86(1), 1–4.
- Bouman, T., Steg, L. & Dietz, T. (2021). Insights from early COVID-19 responses about promoting sustainable action. *Nature Sustainability*, 4(3), 194–200.
- Bouwen, R. & Taillieu, T. (2004). Multi-party collaboration as social learning for interdependence: Developing relational knowing for sustainable natural resource management. *Journal of community & applied social psychology*, 14(3), 137–153.
- Bragstad, L. K., Kirkevold, M., Hofoss, D. & Foss, C. (2014). Informal caregivers' participation when older adults in Norway are discharged from the hospital. *Health & social care in the community*, 22(2), 155–168.
- Brask, O. D., Østby, M. & Ødegård, A. (2016). *Vernepleierens kjerneverker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Brask, O. D., Østby, M. & Ødegård, A. (2021). *Den profesjonelle hjelperollen. En refleksjonshåndbok for studenter og utøvere innen helse- og sosialfag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Cassini, A., Högberg, L. D., Plachouras, D., Quattrocchi, A., Hoxha, A., Simonsen, G. S., ... & Hopkins, S. (2019). Attributable deaths and disability-adjusted life-years caused by infections with antibiotic-resistant bacteria in the EU and the European Economic Area in 2015: a population-level modelling analysis. *The Lancet infectious diseases*, 19(1), 56–66.
- Clark, N. M., Nelson, B. W., Valerio, M. A., Gong, Z. M., Taylor-Fishwick, J. C. & Fletcher, M. (2009). Consideration of shared decision making in nursing: a review of clinicians' perceptions and interventions. *The open nursing journal*, 3, 65–75.
- Danielsen, R. D. & Cawley, J. F. (2007). Compassion and integrity in health professions education. *Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*, 5(2), 6.

- Dannelsesutvalget. (2009). *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre*. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning. Universitetet i Oslo. <https://www.uio.no/om/organisasjon/utvalg/utdanningskomiteen/moter/2009/291009/dannelsesutvalgets-sluttdokument.pdf>
- Davis, J. L., Green, J. D. & Reed, A. (2009). Interdependence with the environment: Commitment, interconnectedness, and environmental behavior. *Journal of environmental psychology*, 29(2), 173–180.
- Egana del Sol, P. A. (2019). Education for sustainable development: Strategies and key issues. *Quality Education*, 1–15.
- Engelbrecht, A. S., Heine, G. & Mahembe, B. (2017). Integrity, ethical leadership, trust, and work engagement. *Leadership & Organization Development Journal*, 38(3), 368–379.
- Ferguson, I. (2013). Social workers as agents of change. The new politics of social work. I M. Gray & S. A. Webb (red.), *The new politics of social work* (s. 195–208). Macmillan International Higher Education.
- FN. (2015, 25. september). *General Assembly Resolution A/RES/70/1. Transforming Our World, the 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations. http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E
- FN. (2016, 14. november). *UN chief urges prevention to reduce diabetes and associated blindness*. UN news center. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/blog/2016/11/un-chief-urges-prevention-to-reduce-diabetes-and-associated-blindness/>
- Forpro. (2020, 6. februar). *SDG – Quality in higher education: Developing a platform for sharing of ideas and practices within the universities*. Report from working group, January 2020. Forum for profesjonsstudier og profesjonsdialog (Forpro). <https://profesjon.no/new-report-sdg-quality-in-higher-education-developing-a-platform-for-sharing-of-ideas-and-practices-within-the-universities/>
- Frenk, J., Chen, L., Bhutta, Z. A., Cohen, J., Crisp, N., Evans, T., ... & Zurayk, H. (2010). Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. *The Lancet*, 376(9756), 1923–1958.
- Gonnelli, C., Raffagnino, R. & Puddu, L. (2016). The emotional regulation in nursing work: an integrative literature review and some proposals for its implementation in educational programs. *IOSR Journal of Nursing and Health Science*, 5, 43–49.
- Gostin, L. O., Monahan, J. T., Kaldor, J., DeBartolo, M., Friedman, E. A., Gottschalk, K., ... & Yamin, A. E. (2019). The legal determinants of health: harnessing the power of law for global health and sustainable development. *The Lancet*, 393(10183), 1857–1910.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og profesjonsmoral. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 144–160). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hernández, B., Suárez, E., Corral-Verdugo, V. & Hess, S. (2012). The relationship between social and environmental interdependence as an explanation of proenvironmental behavior. *Human ecology review*, 1–9.
- Hjardemaal, F. R. & Jordell, K. Ø. (2011). Danning og profesjonsutdanning. *Uniped*, 34(03), 5–19.
- HiMolde-PTC (2019, 7. oktober). *Children with special needs in Norway and Tanzania – Improved life quality through implementation of UN Rights*. Norec-project, Blog, Molde University College. <https://www.himolde.no/english/research/projects/norec-project-n-ptc/>
- Hirsh, J. L., Costello, M. S. & Fuqua, R. W. (2015). Analysis of delay discounting as a psychological measure of sustainable behavior. *Behavior and Social Issues*, 24(1), 187–202.
- HVL. (2020, høst). *Studieplan. Bachelor i ergoterapi. Hausten 2020*. Høgskulen på Vestlandet. <https://hvl.no/studier/studieprogram/2020h/berg/studieplan/>
- Jepsen, P. (2017). Hva var dannelse? *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 6(2), 95–109.

- Kassel, K., Rimanoczy, I. & Mitchell, S. F. (2016). The sustainable mindset: Connecting being, thinking, and doing in management education. I *Academy of management proceedings* (Vol. 2016, nr. 1, s. 16659). Briarcliff Manor, NY 10510: Academy of Management.
- Kerse, N., Buetow, S., Mainous, A. G., Young, G., Coster, G. & Arroll, B. (2004). Physician–patient relationship and medication compliance: a primary care investigation. *The Annals of Family Medicine*, 2(5), 455–461.
- Kunnskapsdepartementet. (2011, 15. desember). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk*. Oslo: Departementet. https://www.nokut.no/siteassets/nkr/nasjonalt_kvalifikasjonsrammeverk_for_livslang_laring_nkr_nn.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Forskrift om felles rammeplan for helse- og sosialfagutdanninger* (FOR-2017-09-06-1353). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-09-06-1353>
- Lauvås, K. & Lauvås, P. (2004). *Tverrfaglig samarbeid. Perspektiv og strategi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Leal Filho, W., Brandli, L. L., Lange Salvia, A., Rayman-Bacchus, L. & Platje, J. (2020). COVID-19 and the UN sustainable development goals: threat to solidarity or an opportunity? *Sustainability*, 12(13), 5343.
- Lehtonen, A., Salonen, A., Cantell, H. & Riuttanen, L. (2018). A pedagogy of interconnectedness for encountering climate change as a wicked sustainability problem. *Journal of Cleaner Production*, 199, 860–867.
- Lobstein, T. & Cooper, K. (2020). Obesity: A Ghost at the Feast of the Sustainable Development Goals. *Current obesity reports*, 1–9.
- Lozano, R. (2007). Collaboration as a pathway for sustainability. *Sustainable development*, 15(6), 370–381.
- Luig, T., Elwyn, G., Anderson, R. & Campbell-Scherer, D. L. (2019). Facing obesity: Adapting the collaborative deliberation model to deal with a complex long-term problem. *Patient education and counseling*, 102(2), 291–300.
- Lyons, M., Smuts, C. & Stephens, A. (2001). Participation, empowerment and sustainability: (How) do the links work? *Urban studies*, 38(8), 1233–1251.
- Lystrup, M., Tuven, K., Oksholm, T. & Alvsvåg, H. (2019). Mindfulness i sykepleieutdanningen. *Nordisk sygeplejeforskning*, 9(04), 243–255.
- Løvlie, L., Korsgaard, O. & Slagstad, R. (2011). *Dannelsens forvandlinger* (2. utg.). Oslo: Pax.
- Marcinkowski, T. & Reid, A. (2019). Reviews of research on the attitude–behavior relationship and their implications for future environmental education research. *Environmental Education Research*, 25(4), 459–471.
- Martin-Delgado, L., Goni-Fuste, B., Alfonso-Arias, C., De Juan, M., Wennberg, L., Rodríguez, E., ... & Martin-Ferreres, M. L. (2021). Nursing students on the frontline: Impact and personal and professional gains of joining the health care workforce during the COVID-19 pandemic in Spain. *Journal of Professional Nursing*, 37(3), 588–597.
- Melis, A. P., Grocke, P., Kalbitz, J. & Tomasello, M. (2016). One for you, one for me: Humans' unique turn-taking skills. *Psychological science*, 27(7), 987–996.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New directions for adult and continuing education*, 74, 5–12.
- Moore, J. (2005). Is higher education ready for transformative learning? A question explored in the study of sustainability. *Journal of transformative education*, 3(1), 76–91.
- Morelli, J. (2011). Environmental sustainability: A definition for environmental professionals. *Journal of environmental sustainability*, 1(1), 2.
- Morton, T. (2018). *Being ecological*. Penguin Books Ltd.

- Muskavage, B. A. (2016, 22. juli). *Exploring the Effects of Psychological Distance and Action-Related Knowledge on Wildlife Conservation*. WWU Graduate School Collection, 524. <https://ced-ar.wvu.edu/wwuet/524>
- Norgaard, R. B. (2006). *Development betrayed: The end of progress and a co-evolutionary re-orientation of the future*. Routledge.
- Patel, V., Saxena, S., Lund, C., Thornicroft, G., Baingana, F., Bolton, P., ... & Unützer, J. (2018). The Lancet Commission on global mental health and sustainable development. *The Lancet*, 392(10157), 1553–1598.
- Rasmussen, B. (2005, januar). *Et bærekraftig nytt arbeidsliv. Kunnskapsstatus og problemstillinger*. Norges forskningsråd, Program for arbeidslivsforskning. <https://www.forskningsradet.no/om-forskningsradet/publikasjoner/2005/et-barekraftig-nytt-arbeidsliv/>
- Razzaghi, M. R. & Afshar, L. (2016). A conceptual model of physician-patient relationships: a qualitative study. *Journal of medical ethics and history of medicine*, 9(1).
- Russo, G., Moretta Tartaglione, A. & Cavacece, Y. (2019). Empowering patients to co-create a sustainable healthcare value. *Sustainability*, 11(5), 1315.
- Sipos, Y., Battisti, B. & Grimm, K. (2008). Achieving transformative sustainability learning: engaging head, hands and heart. *International journal of sustainability in higher education*, 9, 68–86.
- Skau, G. M. (2017). *Mellom makt og hjelp: Om det flertydige forholdet mellom klient og hjelper* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjervheim, H. (1992). Det instrumentalistiske mistaket. I H. Skjervheim (red.), *Filosofi og dømmekraft* (s. 172–178). Oslo: Universitetsforlaget. Artikkelen først publisert 1972.
- Steinbakk, M., Sunde, M., Urdal, A. M., Barkbu, K. N., Sørum, H., Lunestad, B. T., Bonhorst, J. Ø., Nilsen, K. M., Lindbæk, M. & Bjørnholt, J. (2014, 15. august). *Antibiotikaresistens – kunnskapshull, utfordringer og aktuelle tiltak*. Rapport fra tverrsektoriell ekspertgruppe. Oslo: Folkehelseinstituttet. https://fhi.brage.unit.no/fhi-xmlui/bitstream/handle/11250/273651/Steinbakk_2014_Ant.pdf?sequence=3
- Strarup, M. (2018). *Hva' nu. Dannelse til bæredygtighet i børnehage, folkeskole og ungdomsuddannelse*. Forlaget Fjordager.
- Strarup, M. & Elbæk, U. (2020, 21. juli). Uddannelse bør tænkes helt ind i maskinrummet af den bæredygtige omstilling. Kronikk i avisen *Information*. <https://www.information.dk/debat/2020/07/uddannelse-boer-taenkes-helt-maskinrummet-baeredygtige-omstilling>
- Straume, I. S. (2013). Danningens filosofihistorie: en innføring. I I. S. Straume (red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 15–54). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Surbone, A. (2013). Professionalism in global, personalized cancer care: restoring authenticity and integrity. *American Society of Clinical Oncology Educational Book*, 33(1), 152–156.
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: learning objectives*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- WCED. (1987). *Our common future*. World Commission on Environment and Development. Oxford: Oxford University Press. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>
- WHO. (2010). *Framework for action on interprofessional education & collaborative practice*. Report, World Health Organization. http://whqlibdoc.who.int/hq/2010/WHO_HRH_HP-N_10.3_eng.pdf
- WHO. (2016a, 15. april). *10 facts on diabetes 2016*. World Health Organization. <http://www.who.int/features/factfiles/diabetes/en/>

- WHO. (2016b). *Towards environmentally sustainable health systems in Europe. A review of the evidence*. Report, World Health Organization. https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0012/321015/Towards-environmentally-sustainable-HS-Europe.pdf
- Willumsen, E. & Ødegård, A. (2016). *Tverrprofesjonelt samarbeid: Et samfunnsoppdrag* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ødegård, A. & Willumsen, E. (2019). Kunnskapsutvikling og innovasjon i grenseflaten mellom utdanning og praksis. I O. P. Askheim, I. M. Lid & S. Østensjø (red.), *Samproduksjon i forskning: Forskning med nye aktører* (s. 148–162). Universitetsforlaget.
- Aaslid, B. E., Harsvik, T. & Convery, I. (2019, 18. september). *Utdanning for bærekraftig utvikling: Mellom intensjoner og praksis*. Temanotat 4. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2019/utdanning-for-barekraftig-utvikling--mellom-intensjoner-og-praksis/>