

Reflekterende prosesser i studentveiledning

Erfaringer fra Videreutdanning i psykisk helsearbeid ved Universitetet i Nordland

Marit Elisabeth Harr, Else Margrethe Eide og Anders Lindseth
marit.elisabeth harr@uin.no
else.eide@uin.no
anders.lindseth@uin.no

Videreutdanning i psykisk helsearbeid ved Universitetet i Nordland har utviklet en form for praksisveiledning som bygger på prinsippene for reflekterende prosesser, slik Tom Andersen og hans medarbeidere har utviklet dem. Dette er en arbeidsmåte som vektlegger relasjonsetikk og dannelse fremfor rutiner og prosedyrer. Det blir viktig å høre hva som sies, fremfor å vite for hurtig hva som menes, slik at meningen får fremtre i en dialogisk prosess. Det er imidlertid en fare at den utbredte produksjonstenkning innenfor utdanningssektoren og helsesektoren kan føre til at betydningen av møtet – og av dialogen – i for liten grad blir vektlagt i psykisk helsearbeid. I Siljes fortelling nedenfor og i kommentarene fra studentene er navn og opplysninger om faktiske forhold blitt endret, slik at det ikke er mulig å identifisere berørte personer.

En praksisveiledning

Jeg møter blikket til syv voksne studenter som går på videreutdanning i psykisk helsearbeid. Vi sitter i ring uten bord mellom oss. I dag er det Silje som skal fortelle om sine praksiserfaringer. Hun skal dele med oss en hendelse som har berørt henne. Hun sitter litt urolig på stolen, virker konsentrert og ser tenksom ut. Silje er i midten av 40-årene, utdannet sosionom og i fast arbeid ved et NAV-kontor i en mellomstor kommune.

Silje forteller at hun i den senere tiden har hatt regelmessige samtaler med en mann i begynnelsen av 30-årene. Han skal vurderes for tiltak om arbeid eller uføretrygd. Håkon, som jeg velger å kalle ham her, har lite skolegang og sliter med alkoholproblemer. Han kan opptre noe høylytt og virke litt brautende. De andre på kontoret vil helst ikke ha noe med ham å gjøre. Gjennom flere samtaler opplever imidlertid Silje at hun nå har fått en fin kontakt med Håkon.

Silje forteller: «Dette hendte den dagen jeg skulle på hjemmebesøk til Håkon. Han tar imot meg og leder meg inn i stuen. Der står det en stor lenestol midt på gulvet ved siden av et bord med CD-plater og aviser. Jeg føler en sterk spenning og uro mellom Håkon og meg. Det er vanskelig å få til en samtale. Det virker plutselig feil å løfte

frem mitt planlagte ærend. Jeg forsøker, men ordene faller liksom på gulvet, blir uvirksomme og helt uten kraft. En trykket stillhet oppstår. Jeg føler meg ukomfortabel og vurderer å dra tidlig tilbake. Likevel er det noe som holder meg igjen. Den planlagte tiden går til å snakke om hverdagslige ting og samtalen blir bedre. Håkon forteller hvor viktig musikk er i livet hans, og ivrig viser han meg CD-plater og en gitar han spiller på. Tiden er omme og jeg skal gå. Håkon takker for besøket og sier at det var fint jeg kom. På en tilforlatelig måte sier han lavmælt og bortvendt fra meg: «Det er over seks år siden sist jeg hadde besøk.» Ordene hans slår inn i meg, og jeg blir som forstenet. Min forståelse av Håkon blir plutselig helt forandret. Jeg ser ham på en helt annen måte. (Dette sier hun med tårer i øynene. Hun sukker, ser ned, virker lei seg og blir stille. De andre studentene er beveget og lytter oppmerksomt.) Nå skal det fattes vedtak som berører Håkons liv, og vår kontakt vil avsluttes. Det ligger i kortene at han vil bli uføretrygdet. Noen videre oppfølging er det ikke rom for. Han har dessuten avvist tilbudet fra kommunehelsetjenesten om støtte og samtaler fra hjemmetjenesten. Han vil ikke inn i et helsesystem der han kan bli diagnostisert og stemplet. Han håper å kunne takle sine livsvansker på egen hånd. «Får jeg et arbeid, kommer jeg meg ut av huset og treffer folk. Det er helsebot for meg», sier han. Hva skal jeg gjøre? Håkon har fått tillit til meg, og vår relasjon har betydning for hans muligheter til å endre sitt liv. Jeg har fått tro på at vår kontakt kan bidra til å fremme hans utsikter til et meningsfullt arbeid, bare jeg får muligheten. Det føles som om systemet ikke er skapt for mennesker, men for systemets egen skyld (Silje sukker).»

Silje er ferdig med å fortelle. Hun er ennå beveget, men virker lettet. Jeg spør hva som blir best for henne nå, og vi blir enige om å ta en liten pause. Jeg ser at de andre studentene er berørt og omfavner henne. De prater og står rundt henne, nikker og gir henne anerkjennelse og oppmerksomhet. Når studentene kommer inn igjen, er stemningen lettere.

Jeg spør først Silje og så de andre studentene om de ønsker at vi etablerer et reflekterende team. Det ønsker de. Silje setter seg med ryggen til gruppen, slik at hun kan få hvile blikket. Hun ønsker å notere ned det hun anser som betydningsfullt for henne mens hun hører på refleksjonene.

Studentgruppens refleksjoner

Studentene ser på hverandre og tenker høyt rundt inntrykkene de har fått fra Siljes fortelling. Flere av dem kjenner seg igjen. De har alle erfaringer fra klientmøter som har satt spor i dem. De tenker at det er viktig å være seg selv i slike møter hvis relasjonen skal oppleves som ekte.

Studentene reflekterer over verdien av at Silje stoler på sin opplevelse og lar situasjonen bli en annen enn hun i utgangspunktet hadde tenkt den skulle bli. Dermed ser hun ressurser hos Håkon som har vært oversett. Han får vise sin interesse for musikk og gitarspill. Flere studenter understreker hvor viktig det er at disse ressursene blir sett.

Flere mener Silje evner å fange «tonen» i relasjonen mellom henne og Håkon og på den måten gjør samhandlingen og besøkstiden meningsfull. Silje blir berørt av stemningen hjemme hos Håkon. Hun lytter til ham og lar ham få bestemme det han ønsker å

vise henne. Silje ser noe de andre på kontoret ikke har sett. Slik bidrar hun til å bygge en tillitsfull relasjon som har betydning og kan skape positive endringer for Håkon, mener flere av studentene.

Silje snur seg og er igjen deltakende i gruppen. Hun smiler og sier det føltes fint å høre alle refleksjonene. Spesielt har hun merket seg alt som er blitt sagt om Håkons ressurser. De må jo stå i sammenheng med hans arbeidsevne. Dette kan hun bygge på i den videre prosessen med Håkon, for bevissstheten om ressursene gir et annet utgangspunkt for å tenke arbeidstiltak. Det ligger ikke lenger så klart i kortene at han skal uføretrygdes, slik kontoret etter hvert i tiltagende grad har vurdert saken. Håkon har aldri fortalt at han kan spille gitar og er interessert i musikk. Kanskje har han sett på det som fritidsinteresser uten relevans for arbeidslivet. Dette gjør det naturlig å ta opp hans situasjon på nytt.

Silje sier at hun tror hun ble ekstra berørt av Håkons ensomhet, fordi den minnet henne om hennes bestefar som tidlig ble arbeidsufør og slet med det. Hun tror at Håkons liv traff noe sårt i henne. Tidligere har hun følt avmakt i arbeidet med å fremme en endring i Håkons liv. Hun ble mer opptatt av å handle i overensstemmelse med systemets føringer og regler enn å oppdage Håkon som menneske. Hun hadde trodd at Håkon hadde kontakt med familie og venner. Det hadde ikke falt henne inn at han levde så alene. Nå så hun hvor viktig det var for ham å komme i arbeid, også for å kunne tre ut av alenetilværelsen.

«Tenk hvor galt det kunne blitt for Håkon om jeg hadde fulgt mitt forhåndsbestemte og målrettede program under hjemmebesøket,» sier Silje. Til slutt ber jeg henne tenke over det som har kommet frem, og kjenne etter om det er noe hun ønsker å gå videre med. Vi starter neste veiledningsmøte med å åpne opp for tanker og erfaringer fra forrige møte.

Dialogiske prosesser

Det er viktig for oss ved Videreutdanning i psykisk helsearbeid i Bodø at studentene ikke bare tilegner seg teorier om hvordan klientene kan forstås, eller at de får kjennskap til metoder og prosedyrer for iverksettelse av tiltak. Vi vil også at de får forståelse for den store utfordringen det er å *møte* klientene på en god måte. Her, i møtet, kan det åpne seg muligheter som den profesjonelle hjelperen ikke kan se på forhånd. Å se slike muligheter er en oppgave som ikke kan sikres utelukkende gjennom prosedyrer, rutiner og regler. Den forutsetter en varhet og et handlingsberedskap som er forankret i hjelperens person. Vi ønsker at studentene gjennom studiet kan utvikle denne varheten og handlingsevnen. Vi ønsker altså at studiet muliggjør personlig vekst hos studentene. Da blir veiledning – og måten den foregår på – av avgjørende betydning.

Det er én ting å kunne snakke om helsearbeiderens kompetanse, noe helt annet å vise slik kompetanse i praksis. Mange studieopplegg setter studentene i stand til å *snakke om kompetanse*, uten at evnen til å *være kompetente* nødvendigvis utvikles. Det kan gi definisjonsmakt over klientene, slik at det skapes avstand og dannes fronter. Skal derimot evnen til å møte klientene på en god måte kunne utvikles – evnen til å se klientenes sterke og svake sider –, blir det nødvendig å involvere studentene i dialogiske prosesser som varer ved gjennom studiet, og tillegges den nødvendige betyd-

ning. Under utdanningen vil det da kunne starte en utvikling som vedvarer også etter avsluttet studium. Det handler om høflighet og respekt – og også om mot til å konfrontere når det er nødvendig. Det handler om å se klientenes muligheter.

Vi opplever at studentene trenger å få anledning til å øve på å utforske, se og oppdage de gode livskrefter i den som søker eller mottar hjelp, uten å kontrollere og dominere relasjonen. I vår forståelse er dette et profesjonelt faglig perspektiv med etiske holdninger som anerkjenner den andre (Christoffersen 2011).

Reflekterende team, eller reflekterende prosesser, er en arbeidsmåte som ble utviklet på 80-tallet av professor i sosialpsykiatri ved Universitetet i Tromsø Tom Andersen og hans medarbeidere. I stedet for å betrakte klientene bak observasjonsspeil ble samtaler og refleksjoner mellom fagfolkene tatt inn i samtalerommet (Andersen 1995, 2005). Det ble etablert åpne samtaleprosesser i behandlingen der klienten(e) eller pasienten(e) samhandlet med terapeuter, og med familiemedlemmer og fagfolk som var berørt av det problemet eller de problemene som det var nødvendig eller ønskelig å avhjelpe. Reflektere er et latinsk ord, *reflectere*, som betyr: å bøye tilbake. Tom Andersens forståelse av reflekterende prosesser handler nettopp om dette. Det reflekterende teamet bøyer noe av det de har oppfanget og sanset i en stemning og hørt i en fortelling, tilbake til den eller de som forteller.

Det er gjennomgående i arbeidet med reflekterende prosesser at erfaringen kommer først. I terapier snakker én eller flere klienter (eller pasienter) med én eller flere terapeuter om hva de har opplevd, mens ett eller flere reflekterende team lytter. Deretter snakker medlemmene i det reflekterende teamet (eller medlemmene i ett av de reflekterende teamene) med hverandre om hva de har hørt som har berørt dem i klienten(e)s fortelling(er), mens klient(er) og terapeut(er) lytter. De ulike gruppene som snakker med hverandre, veksler altså mellom å snakke og å lytte. Dette gir rom for refleksjon og ettertenksomhet. Klientene risikerer ikke at noen hopper på dem med sine (mer eller mindre teoretisk velbegrunnede) meninger om dem, slik at de må være enige eller uenige – slik at de må gi den andre rett og forrang fremfor det egne, eller slik at de må forsvare seg og hevde sin rett til å oppleve og mene. Det kan komme i gang en prosess der ingen tar kontroll over andre, der ingen har definisjonsmakt over de andre. Dermed blir det fremfor alt mulig å høre seg selv, slik at endrede holdninger kan få en sjanse til å gjøre seg gjeldende i eget liv.

Når vi arbeider med reflekterende prosesser i veiledningen av studenter, er det praksiserfaringen som kommer først. En student forteller og de andre lytter. Så snakker de andre studentene med hverandre, mens fortelleren lytter. Lærerens oppgave er å lede dette slik at friheten til å snakke eller lytte uforstyrret blir ivaretatt. Teoretiske perspektiver kan spilles inn, men det er erfaringer fra praksis som leder mot de teoretiske formuleringer som synes å gi mening til det som er opplevd i praksis. Erfaringen inviterer frem teorien; teorien belyser erfaringen. Dermed kan erfaringen forstås på en annen og ny måte (Andersen 2005). Studentene får en mulighet til kontakt med seg selv, med egen erfaring, og kan komme i bevegelse i egen livsprosess.

I en reflekterende prosess tar vi utgangspunkt i ordene som sies. Vi avstår fra å vite sikkert, nærmest på forhånd, hva ordene betyr, eller hvordan de skal oppfattes. Vi avstår fra å vite med én gang hva den som snakker, vil si. Det blir vesentlig å arbeide med ordene ut fra en «ikke-vitende posisjon» (Andersen 1997). En ikke-vitende holdning kan skape rom for det vi ikke umiddelbart forstår som vesentlig, men trenger tid på oss til å fordøye – for å se. Vi inntar en posisjon der den andres uttrykk får gjøre inntrykk på oss, slik at vi kan undre oss over dette inntrykket for slik å utfordre og undersøke det.

Silje kunne ha valgt å kjøre sitt planlagte løp, men hun besøker Håkon i hans hjem og merker at hun må åpne seg for situasjonen slik den gjør inntrykk på henne. Uten at hun tenker over det, følger hun da en fenomenologisk metode: Hun gir Håkons vanskelige livssituasjon en mulighet til å tre frem, til å vise seg, (gresk: *phainomenon* = det som viser seg, trer frem), ved at hun avstår fra allerede å vite hva Håkons problem handler om (hun setter sin forkunnskap *i parentes*), slik at det vesentlige i problemsituasjonen får tale til henne. Dette vesentlige er ikke noe som er ferdig gitt for tanken, men en erfaring som kan sette forståelsen i fornyet bevegelse. I Siljes tilfelle ser vi hvor viktig den reflekterende prosessen i studentgruppen blir for henne, for at denne bevegelsen skal føre til en forståelse som også finner uttrykk i handling.

I veiledningen med studentene følger vi samme metode. Vi møter studentene med en ikke-vitende holdning. Studentene får løfte frem inntrykk som har beveget dem, og en forståelse kan oppstå i en dialogisk prosess. Det er innlysende at slike prosesser ikke kan planlegges på forhånd, før et inntrykk får fremtre som kan sette forståelsesbevegelsen i gang.

En student fortalte: «Det føles som om våre lærere ser inn i våre fortellinger på en slik måte at de hjelper oss til å oppfatte våre egne livserfaringer. De lar seg berøre av det vi sier. Det er uvant. Jeg trodde som helsearbeider at vi ikke skulle la oss bli berørt av de personene vi skal hjelpe, men innta et nøytralt og objektivt ståsted. Hvis vi skal berøres av brukernes utrykk, kan det jo bli mange bører å bære sammen med dem. Orker og vil vi det? På samme tid opplever jeg det befriende at lærerne blir berørt av våre fortellinger. Det gir meg en følelse av å bli både sett og anerkjent. Kan jeg bidra til å skape dette inn i relasjonen til dem jeg skal være noe for i psykisk helsearbeid? Jeg tror at å anerkjenne og forsøke å forstå den andre, er den beste hjelpen vi kan gi dem.»

Silje trenger ro til å fortelle om Håkon. Denne roen ville hun miste hvis veiledere og medstudenter skulle forsøke å vite hva hun snakker om, hva relasjonen til Håkon handler om. Det blir viktig å høre hva Silje sier, og avstå fra å vite hva hun mener (Goolishian & Anderson 1992). På den måten kan ordenes betydning bli pakket ut sammen med studentene. Slik får Silje lov til å tolke og forstå sin egen fortelling. Hun blir en ansvarlig eier av den. Når studentene lytter og reflekterer, får hun en mulighet til å oppfatte sin egen fortelling «på nytt». Møtet med Håkon får fremtre igjen. Når det reflekterende teamet unngår å konfrontere Silje og legge hennes ord fast innenfor teoretiske forståelsesrammer, blir hun ikke fratatt muligheten til å undre seg over det mangetydige i sin egen fortelling og erfaring. Hun får frihet til å

være i en «indre dialog» (Andersen 2008) mellom ulike «stemmer» som løfter frem forskjellige tolkningsmuligheter. Dette reduserer ikke lysten til å forstå erfaringen; tvert imot, det blir spennende å finne ut hvordan den kan belyses teoretisk.

En student sier: «Det er jo jeg som eier mine egne erfaringer. Det har jeg ikke tenkt på tidligere. Det betyr at det er jeg som bærer ansvaret for mine egne tanker og refleksjoner. I begynnelsen opplevde jeg det som litt skummelt. Jeg ble mer synlig både for meg selv og andre når jeg fortalte om mine erfaringer. Nå ser jeg hvor inspirerende og lærerik denne måten å studere på er for meg. Jeg nærmest brenner etter å utforske faglitteraturen og teorier som kan hjelpe meg til å forstå de erfaringer jeg opplever i praksis. Under veiledning får jeg muligheten til å høre meg selv snakke og virkelig se hva jeg faktisk mener og tenker. Det er utrolig befriende.»

Som veiledere krever vi ikke at studentene skal «åpne seg». Når vi går inn på deres personlige opplevelser, er det viktig at vi har en «invitasjon» fra dem til å gjøre dette. (Andersen 1997, 2005). Det er heller ikke terapi som er formålet med veiledningen, selv om den ofte kan ha en befriende og «terapeutisk» virkning på studentene. Hensikten med veiledningen er å få i gang refleksive prosesser som kan gjøre studentene mer kompetente i praksis. Hensikten er å sette i gang en utvikling av deres praktiske kunnskap.

I veiledningen opplever vi ikke at studentene utvikler fronter eller motstand overfor hverandre, men tvert om ønsker å hjelpe frem hverandres forståelse. Denne måten å arbeide på fører til gode samtaler og skaper tillit og fortrolighet i veiledningsgruppen. Det er nesten umulig ikke å like hverandre i disse veiledningsgruppene, som forbinder det personlige og faglige, sier en student. Det er ikke om å gjøre å være enige eller uenige, eller å ha velformulerte meninger om alt mulig. Å reflektere handler om å tenke åpent og fritt over de inntrykkene som har berørt. Når studentene deler sine erfaringer, oppstår en fortrolig atmosfære dem imellom. Dette inspirerer og gjør at også de mer stillferdige studentene blir trygge nok til å ta ordet og våge seg frem. Slik mener vi at vi bidrar til å utvikle gode fagfolk. Studentene får tro på egne muligheter til også å arbeide med det som gjør tilværelsen vanskelig. Fortroligheten som skapes mellom studentene, bidrar til engasjement i læringssituasjonen, og studentene får mulighet til å oppøve sine relasjonsferdigheter. Dette er også i tråd med utdanningens intensjoner og rammeplan.

Samtale – sak – dannelse

I sitt viktige essay *Deltakar og tilskodar* gjør filosofen Hans Skjervheim det klart at ekte samtaler er treleddete. I en samtale vil jeg snakke med noen om noe som angår oss begge, og her har vi «ein treledda relasjon, mellom *den andre*, *meg* og *sakstilhøvet* som er slik at vi deler sakstilhøvet med kvarandre.» (Skjervheim 2002, s. 20). Saken eller saksforholdet blir det tredje hjørnet i samtalen mellom meg og en annen – en instans i samtalen som vi begge må lytte til. Gjør vi det ikke, blir samtalen lett «usaklig». Vi er begge utfordret til å yte rettferdighet overfor den sak som står på spill i samtalen. Det enkle eksemplet på dette er at to personer diskuterer et tema. Skal samtalen få dybde og substans, må saken som står til debatt, få komme til sin rett. Dette krever en inn-

sikt og sakkunnskap som gjør det mulig for samtalepartnerne å undre seg over de samme spørsmålene. Kan man ikke lenger møtes i de saklige spørsmål, bryter den treleddete samtalen sammen. Kanskje synes jeg at den andre sier noe som er så merkelig at jeg retter oppmerksomheten mot den andre, ikke mot saken: Hvordan kan du mene noe slikt? Hva er det med deg som gjør at du kan si dette? Da blir den andre et objekt for min oppmerksomhet, og vedkommende må enten kjempe for å komme ut av mitt objektiverende blikk, eller også kapitulere og godta at jeg ønsker å finne en forklaring på vedkommendes atferd.

Det er verdt å merke seg at samtaler mellom profesjonelle hjelpere og personer som søker hjelp, som regel er toleddete. Pasienten eller klienten blir gjenstand for hjelperens oppmerksomhet. Har jeg brukket benet, kan dette være forholdsvis uproblematisk. Jeg kan akseptere at samtalen med ortopeden handler om mitt brukne ben. At jeg ikke kan bidra til avklaring av en felles sak, ikke på annen måte enn ved å gi noen opplysninger som ikke jeg, men ortopeden er kompetent til å vurdere, det er noe jeg kan avfinne meg med, så lenge benet blir riktig behandlet. Det er bare litt synd at jeg ikke kan levere det inn til reparasjon, slik jeg setter bilen på verksted, men selv må følge med som en slags levende innpakning. Men straks problemet i større grad angår livet, er den toleddete samtalen problematisk. Indremedisinske lidelser synes å være så tett forbundet med de problemer vi erfarer i livet, at det blir vanskelig å få til helende prosesser hvis pasienten ikke blir hørt, og det vil si hvis ikke pasienten blir tatt på alvor i den sak som uttrykker seg i pasientens livserfaring og lidelseshistorie (Berg 1999).

Når dette skjer innen psykisk helsevern, blir situasjonen fort akutt. Når problemet defineres på en slik måte at bare den sakkyndige innen psykisk helse er kompetent til å forstå det, er det ikke bare en felles sak som ikke får komme til sin rett, men også den hjelpsøkende eller hjelpetrengende selv. Dette er selvsagt ikke intensjonen, men allikevel en lett forståelig konsekvens av en situasjon der den hjelpesøkende ikke får den nødvendige støtten til å være med på å sette premissene for det som skal skje. Her er det ikke nok å «informere» pasienten eller å forsikre om all verdens velvillighet, hvis pasientens livserfaringer ikke tas på alvor som avgjørende viktige for den videre prosess.

Nå vil vel alle som arbeider med hjelpetrengende mennesker, mene at de tar dem på alvor. Men spørsmålet er: Hva innebærer det å «ta på alvor»? Og hvorfor er det viktig? Et svar på dette kan være følgende: Den profesjonelle hjelperen tar den hjelpetrengende på alvor når samtalen med vedkommende er treleddet. Det blir viktig å finne en sak som står på spill i den hjelpetrengendes liv, slik at både hjelperen og den som søker eller trenger hjelp, begge – på sine ulike måter – kan bidra til en avklaring av problemets egenart og mulige løsning. Det er viktig at begges bidrag anses som nødvendig for forbedring, for er det bare ekspertens kompetanse som teller, umyndiggjøres den hjelpetrengende. Riktig nok kan hjelpen allikevel være virksom; behandlingen er planmessig, og det oppleves som godt at kompetente personer vil hjelpe. Men straks problemet i vesentlig grad handler om å orientere seg på livets vei, er den ensidige eksperthjelpen dømt til å mislykkes, for den hjelpetrengende må *selv* orientere seg (Lindseth 2011b). Og det kan ikke vedkommende gjøre hvis ikke egne livs-

erfaringer får være det tredje leddet i en ekte samtale – og dermed tilkjennes tilstrekkelig betydning. Anerkjennelsen av disse erfaringene er en betingelse for at vedkommende kan ta ansvar og bevege seg fremover på egen livsvei, uten bare å være en kasteball for omstendighetene.

Ved Videreutdanning i psykisk helsearbeid i Bodø insisterer vi på at samtalen med de personene som trenger vår hjelp, skal være treleddet. Og i praksisveiledningen øver vi på å få til dette, idet vi møter studentene på deres erfaringer og ikke bare utgår fra teoretiske forestillinger om hva vi skal gjøre. Slik veiledning handler om etikk og dannelse.

Når vi sier at veiledningen handler om etikk, tenker vi ikke primært på de etiske retningslinjene som veiledningen er underlagt. De er viktige nok, men avgjørende er det å se et menneske, studenten eller klienten, som er stilt overfor den oppgaven å våge seg frem i livet for å virkeliggjøre eget livsprosjekt. Å forholde oss til dette livet som vi strever med å lykkes med, er for oss en etisk utfordring. Hva den går ut på, formulerer den danske filosofen og teologen Knud Ejler Løgstrup svært presist: «På hvor mangfoldig vis kommunikationen mellem os end kan arte sig, den består altid i at vove sig frem for at blive imødekommet. Det er nerven i den, og det er det etiske livs grundfænomen.» (Løgstrup 1956, s. 27). Her stilles vi overfor *den etiske fordring* å ta imot det av den andres liv som legges i vår hånd: «Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd. Det kan være meget lidt, en forbigående stemning, en oplagthed, man får til at visne, eller som man vækker, en lede man uddyber eller hæver. Men det kan også være forfærdende meget, så det simpelthen står til den enkelte, om den andens liv lykkes eller ej.» (Løgstrup 1956, s. 25). Denne fordringen handler også om å muliggjøre dannelse: en personlig dannelse der den andre kan finne sin egen livsvei, og en allmenndannelse som utvikler evnen til saklighet og kritisk refleksjon (Lindseth 2011a). I livet «som vover sig frem» er det nettopp denne dannelsen som står på spill. Å se dette er å anerkjenne det andre mennesket som *person*: et menneske med rettigheter og plikter – med rettigheter som ikke skal krenkes, og med plikter som vi noen ganger må kreve at den andre tar ansvar for.

Til slutt vil vi få uttrykke en bekymring: At den veiledningen vi har beskrevet her, og som vi har brukt år på å utvikle og fortsatt ønsker å utvikle videre, ikke får overleve i universitetssystemet. Det skyldes ikke en manglende velvillighet ved Universitetet i Nordland, men den utbredte produksjonstenkningen som for tiden dominerer i høyere utdanning – og også i helsevesenet. Hvis det viktigste blir å sikre produksjonen av studieavslutninger, og da helst i form av bachelor- og mastergrader, slik at vår videreutdanning skal gå opp i en masterutdanning (noe som svenskene har et godt ord for: «förbettringsförsämring»), da frykter vi at det ikke blir rom for dialogiske prosesser som ikke kan «sikres» utelukkende på grunnlag av regler, retningslinjer og fagplaner. Den samme bekymringen gjelder for så vidt også samhandlingsreformen (St.meld. nr. 47, 2009). som synes å legge så strenge føringer for hjelpetiltak at dialogiske prosesser heller ikke her får de åpne rommene de behøver. Samhandlingsreformen synes ikke å handle om slike prosesser, men snarere om at hjelpetiltakene skal gå på skinner som følge av gjen-

nomtenkt planlegging og «samhandling». Det kommer de ikke til å gjøre – i alle fall ikke uten at de svakeste, de hjelpetrengende, blir skadelidende. Vi mener at det er på høy tid at virksomheten i høyere utdanning og i helsevesenet frigjør seg fra den dominerende produksjonstenkningen og heller baserer seg på relasjonsetikk og dannelse. Oppgaven må igjen bli å utvikle den enkeltes praktiske kunnskap, noe som forutsetter personlig dannelse og allmenndannelse.

Avslutning

Vi ønsker å utvide studentenes kunnskapsperspektiv ved å unngå å klassifisere menneskelige møter som behandling av funksjonsfeil. Vi ønsker ikke ved vår utdanning å rette oppmerksomheten mot menneskelige mangler eller biologiske feil som skal behandles med ulike inngrep eller terapiformer på bakgrunn av diagnoser og symptomer. Det betyr ikke at studentene ikke lærer om diagnoser og naturvitenskapelig forskning. I utdanningen orienterer vi om ulike vitenskapelige tilnærminger; vi ønsker ikke å være uvitenskapelige. Men i vår egen forskning støtter vi oss – i likhet med det som er vanlig ved Senter for praktisk kunnskap, Profesjonshøgskolen, Universitetet i Nordland – først og fremst på essayet som kritisk utprøvende metode.

Vi er urolige for at dagens institusjonspraksis og sykdomsfokusering skal forflytte seg til de private hjem. Vi vil ikke at det er symptomene eller sykdommen som studentene skal vektlegge når de møter klientene i deres hjem, men samhandling med mennesker i deres naturlige og kulturelle miljø. Samhandlingsreformen fremhever at det er behov for en ny forståelse av helsetjenester, der brukerne av tjenestene i høyere grad skal høres. Men hva kreves av profesjonelle hjelpere hvis de vil høre dem som trenger hjelp? Dette ønsker vi å sette søkelyset på og utforske.

Ved vår utdanning velger vi å løfte frem et mer «filosofisk» perspektiv på en praktisk virkelighet, gjennom en langsgående prosessveiledning over to år. I veiledningen erfarer vi at studentenes etiske betraktninger springer direkte ut fra deres praksiserfaringer. Kommunene er i dag spesielt opptatt av hverdagsetikk i praksis innenfor de hjemmebaserte helsetjenestene. Som kunnskapsarena har vi et ansvar for å hjelpe frem en best mulig og human helsetjeneste, og motvirke de strømningene som ikke bygger opp om toleranse, demokrati og gode lokalsamfunn. Vår erfaring er at det er viktig å utvide kunnskapsperspektivet når praksis, verden og samfunnet endrer seg på måter som fører til en innsnevring av dette perspektivet.

Litteratur

Andersen, T. (1997). «Deltakende praksis og væren-i-verden. Noen foreløpige refleksjoner». I: Iansen, B. (red.): *Bevegelse, liv og forandring*. I Aadel Bulow-Hansens spor. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.

Andersen, T. (2005). *Reflekterende processer – samtaler og samtaler om samtalerne*. København: Dansk psykologisk forlag.

Andersen, T. (2008). *Reflekterende samtaler; min versjon*. I: Eliassen, Helge & Seikkula, Jaakko (red.). *Reflekterende prosesser i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Berg, E. (1999). *Ser du meg doktor? Pasienten fra objekt til subjekt*. Oslo: Emilia Forlag.

Christoffersen, S. A. (red.) (2011). *Profesjons- ETIKK. Om etiske perspektiver i arbeidet med mennesker*. Oslo: Universitetsforlaget.

Goolishian, H. A., & Anderson, H. (1992). «Strategy and Intervention Versus Nonintervention: A Matter of Theory?». *Journal of Marital and Family Therapy*, 18 (1) 5–17.

Lindseth, A. (2011a). «Personlig dannelse». I: B. Hagtvet & G. Ognjenovic (red.). *Dannelse. Tenkning, modning, refleksjon*. Nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning, s. 183–194. Oslo: Dreyers forlag.

Lindseth, A. (2011b). «Når vi blir syge på livets vej – en utfordring for filosofisk praksis». I: Knox, Jeanette Bresson, Ladegaard & Sørensen, Merete (red.). (2011). *Filosofisk praksis i sundhedsarbejde*. Frydenlund: Danmark.

Løgstrup, K. E. (1956). *Den etiske fordring*. København: Gyldendal.

Skjervheim, H. (2002). *Mennesket*. (Red.): J. Hellesnes & G. Skirbekk. Oslo: Aschehoug.

St. meld. nr. 47 (2009). *Samhandlingsreformen. Rett behandling – på rett sted – til rett tid*. Oslo. Helse- og omsorgsdepartementet.

Summary

Marit Elisabeth Harr, Else Margrethe Eide and Anders Lindseth

Reflecting Processes in Student Counselling – Experiences from Postgraduate Education in Mental Health at the University of Nordland, Norway

Postgraduate Education in Mental Health at the University of Nordland, Norway, has developed a kind of practice counselling based on the principles of reflecting processes that Professor Tom Andersen and his colleagues have developed. This is a way of working that emphasizes relational ethics and formation (*Bildung*) rather than routines and procedures. The importance of listening to what is said rather than knowing what is meant is emphasized. Hence meaning can appear in a dialogical process. However, there is a risk that the widespread production thinking in education and health care may lead to reduced recognition of the importance of encounter and dialogue in mental health care. – In Silje's story and in the comments of the students, names and facts have been changed so that it is impossible to identify the persons in question.