

Ellen Andvig

GJENSIDIG LÆRING

***ERFARINGER FRA ET PILOTPROSJEKT OM
BRUKERMEDVIRKNING***

Ellen Andvig

GJENSIDIG LÆRING

***ERFARINGER FRA ET PILOTPROSJEKT OM
BRUKERMEDVIRKNING***

Tønsberg, Høgskolen i Vestfold, 2005

Rapport 11 / 2005

Rapport 11 / 2005 Høgskolen i Vestfold

Copyright: Høgskolen i Vestfold / Ellen Andvig

ISBN 82-7860-157-7

Innhold

INNLEDNING	3
OM PILOTPROSJEKTET	5
Egen bakgrunn og forforståelse	5
Beskrivelse av kurset	7
Planlegging.....	7
Studentene som deltok.....	7
Brukerne som deltok.....	8
Kursets rammer og innhold	9
MELLOM USIKKERHET OG ANSVAR	13
Spenning og usikkerhet.....	13
Ansvaret tynger og utfordrer	16
Å mestre og vokse med ansvaret.....	16
Spenninger og ulike personligheter trer fram	18
Åpenhet om vanskelighetene.....	19
OM Å UTØVE MAKT, GI FRA SEG MAKT OG BLI FRATATT MAKT	21
Forventninger om gjensidig dialog og å gi fra seg kontroll	21
Struktur og styring eller brukerdeltagelse?	22
Lytte til brukernes erfaringer eller forlese?	23
Idealer og realiteter	25
Vendepunktet - brukerne sier ifra.....	27
Endring av maktfordeling	27
OM Å LÆRE ET NYTT SPRÅK – HVERDAGSSPRÅKET	30
Språkbarrierer	30
Psykiatrispråk eller hverdagsspråk?	31
Følelsesspråk.....	33
FRA TEORETISKE SPEKULASJONER TIL "VIRKELIGHETENS VERDEN"	35
Betraktninger rundt teori og praksis	35
Å sanse det som skjer i situasjonen.....	36
Å lære om brukernes praksiskunnskap om tvang	36
Å oppdage brukernes ressurser – i praksis.....	38
Nytt syn på brukeren	39
OM Å ERKJENNE HVA BRUKERMEDVIRKNING "EGENTLIG" ER	41
Å tørre være uenige med brukerne	41
Samarbeid om forberedelsene til dialogkonferansen	42
Gjensidig læring	44
Et felles læringsprosjekt.....	46
Studentenes læring om medvirkning i prosjektet	46
METODISKE OVERVEIELSER.....	48
Vitenskapsfilosofisk perspektiv	48
Metode	48
Om forskningsprosessen	50
Kommunikativ validering	52
OPPSUMMERENDE BETRAKTNINGER.....	55
Litteratur	58

INNLEDNING

Denne rapporten handler om et pilotprosjekt som ble gjennomført vårhalvåret 2001. Pilotprosjektet dreide seg om å planlegge, gjennomføre og evaluere et ti-ukers kurs med fokus på temaet brukermedvirkning i psykiatrien. På kurset deltok ti brukere med erfaring fra psykiatriske helsetjenester og fire studenter ved videreutdanning i psykisk helsearbeid ved høyskolen. De fire studentene deltok i prosjektet som prosjektmedarbeidere.

Jeg var forsker og deltagende observatør som skulle studere det som foregikk på kurset, samtidig som jeg fungerte som veileder for studentene og var pedagogisk ansvarlig for gjennomføringen av kurset. Pilotprosjektet ble utviklet og drevet videre som et helsefremmende prosjekt finansiert av Stiftelsen Helse og Rehabilitering i to år.

Rapporten er skrevet i en essayistisk form. Tekstens form og hensikt er inspirert av Jo Bech – Karlsen.¹ Han sier at essayistisk skriving er en personlig bearbeidelse av erfaringer i den hensikt å forstå og skape forståelse. Slik blir essayet et møtested mellom det saklige og personlige. I teksten beskriver og reflekterer jeg over studentenes læring, samtidig som jeg gransker egne erfaringer som forsker og veileder i arbeidet med denne studien. Gjennom refleksjonene utvikler jeg ny forståelse. Når mine erfaringer blir til tekst, kommer min forståelse tydeligere fram. Slik synliggjør jeg både studentenes praksiskunnskap i møte med brukerne og min egen praksiskunnskap som forsker og veileder.

En annen grunn til at jeg velger å skrive på denne måten er at jeg ønsker å utvikle evnen til å skrive ”essayistisk”. Det har sammenheng med at studentene i flere av våre videreutdanninger lærer å skrive essayistisk for å synliggjøre, bevisstgjøre og reflektere over egen praksiskunnskap. Da er det en fordel at jeg som lærer også har erfaring med denne skrivemåten. Å skrive essayistisk har sammenheng med min forståelse av hvordan vi lærer. Etter mitt syn lærer vi av å gjøre erfaringer og ved å være i dialog om erfaringene. Å skrive essayistisk gir muligheten til å beskrive erfaringer, undre seg og reflektere over hvordan de kan forstås. Da kan vi føre en dialog med oss selv der teksten er den andre stemmen. På den måten åpner skrivingen for å sette det vi lærer inn i en meningsfull sammenheng.

Etter utallige gjennomlesinger av mine feltnotater fra kurskveldene, studentenes praksisark, evalueringer og utskriftene av intervjuene med studenter og brukere har jeg valgt å presentere resultatene som en vandring. På vandringen beveget studentene seg i områder som kan forstås som en vandring gjennom

¹ Bech – Karlsen 2003

- usikkerhet og ansvar
- å gi fra seg makt og bli fratatt makt
- teoretiske spekulasjoner til ”virkelighetens verden”
- å lære seg et nytt språk - hverdagsspråket
- å erkjenne hva brukermedvirkning kan være

Disse områdene eller stoppestedene har jeg brukt som kapitteinndeling for å ordne teksten og skape struktur i rapporten.

Underveis i teksten forteller jeg om hva jeg observerer og hvilke tanker og undringer jeg gjør meg over det som skjer. Refleksjonene er for det meste mine egne, men innimellom støtter jeg meg til andre forfattere for å forstå mer og ”tenke sammen” med dem. Forfattere jeg støtter meg til har gjerne en filosofisk tilnærming som bidrar til å belyse flere sider og øke min forståelse av det jeg skriver om. En forfatter jeg stadig kommer til bake til er Kari Martinsen og hennes tilnærming² til omsorgsfilosofi, hennes syn på møtet mellom mennesker og betydning av å utvikle og anvende det faglige skjønnet i helsefaglig yrkesutøvelse. Videre støtter jeg meg til tanker hos filosofene Hans Skjervheim³, Knud E. Løgstrup⁴ og Jürgen Habermas⁵ som alle på forskjellig vis er opptatt av dialogen og relasjonen mellom mennesker. Dessuten bidrar Ingela Josefson⁶ og Ruth Olsen⁷ til å øke min forståelse omkring praktisk kunnskap.

Rapporten består av åtte kapitler. I det første gir jeg en beskrivelse av min egen bakgrunn, av kursopplegget og av kursdeltagerne. I de neste fem kapitlene forteller jeg om hvordan jeg følger studentenes vandring med de overfor nevnte stoppesteder som overskrifter. Deretter kommer et kapittel hvor jeg foretar metodiske overveielser over forskningsarbeidet mitt. Til slutt gjør jeg noen oppsummerende betraktninger over hva vi lærte av å gjennomføre prosjektet.

Når jeg forteller om en enkelt student eller bruker omtaler jeg vedkommende konsekvent som han uavhengig av kjønn. Dette gjør jeg for å ivareta anonymiteten bedre.

² Martinsen 1993, 2000 og 2005

³ Skjervheim 1996

⁴ Løgstrup 1991

⁵ Habermas 1990, 1999

⁶ Josefson 1985, 1990

⁷ Olsen 1998

OM PILOTPROSJEKTET

Egen bakgrunn og forforståelse

I mitt yrkesaktive liv har jeg vekslet mellom å undervise studenter som skal jobbe i psykiatrien og arbeide som psykiatrisk sykepleier i akuttpsykiatrien, med rehabilitering av psykoser og i kommunehelsetjenesten med oppfølging av mennesker med alvorlige og langvarige psykiske lidelser. Jeg har vært engasjert i pasientenes opplevelse av avmakt og manglende deltagelse i eget behandlingsopplegg. Mine møter med pårørende og deres beskrivelser av maktesløshet, ikke bli hørt og tatt med på råd, og deres uttalte ønske om samarbeid med tjenesteyterne har gjort inntrykk på meg. Samtidig har jeg blitt overrasket over å oppdage de ressursene pasientene har når jeg møtte dem i deres hjemmemiljø i kommunehelsetjenesten. Jeg erfarte hvordan de i større grad tok ansvar for eget liv når jeg fulgte dem opp på deres egne premisser, overlot ansvar til dem, viste dem tillit til at jeg trodde de hadde evne til å mestre situasjoner og ordne opp i eget liv. Hvorfor har vi lagt så liten vekt på dette i institusjonspsykiatrien? Hvorfor var det tette skott mellom institusjonspsykiatrien og pasientens hjemmemiljø? Jeg begynte å undre meg over om psykiatriens tilnærming til mennesker gjorde dem mer maktesløse.

Jeg ønsket å arbeide slik at jeg kunne påvirke holdningen og tenkningen hos mennesker som skulle arbeide i psykiatrien, og derfor begynte jeg å undervise i videreutdanning i psykiatrisk sykepleie, senere endret til psykisk helsearbeid. Men selv om kull etter kull med forventningsfulle helsearbeidere gikk ut av skolen fulle av ideer om å behandle pasienten med respekt, ønske om å fokusere på pasientens ressurser framfor problemer, og samarbeide på tvers av nivåer, opplevde jeg at endringen ikke var like synlig i psykiatrisk praksis. Siden pasienter og pårørende fortsatte å fortelle om sine opplevelser av maktesløshet, undret jeg meg på om utdanningen vår bidro til forsterke et syn og en praksis som gjorde pasienten til den maktesløse part. Jeg møtte helsearbeidere som tok fra pasientene selvbestemmelsen og muligheten til å påvirke eget liv, som skånet dem fra å delta i eget liv og ikke ga dem styringen tilbake i tide. Gjorde de dette ut fra en holdning om at ”vi vet best”, ut fra velgjørenhet? Videre stilte jeg meg spørsmålet om vi utdanner studentene primært til å praktisere innen et praksisfelt preget av en tradisjonell maktstruktur.

Dette var mitt utgangspunkt og min forforståelse for å starte et nytt prosjekt. Jeg ville trekke studenter direkte med i et utviklingsarbeid omkring brukermedvirkning. Hensikten med prosjektet var å mobilisere pasientenes egne krefter og ressurser, sette fokus på det friske, på mestring og styrke til å klare livet. Videre ønsket jeg å prøve ut og utvikle en

annerledes praksis for studentene slik at de kunne lære noe annet enn i en tradisjonell psykiatrisk praksis. I prosjektet ville det være mulig å skape en annerledes læringsarena for studentene. Jeg ønsket at vi skulle prøve ut en pedagogisk tilnærming overfor brukerne, noe som jeg ser som en annen rolle enn den tradisjonelle hjelperollen overfor den hjelpetrengende klienten.

En annen viktig inspirasjonskilde til å starte prosjektet var mitt møte med brukerlærerne ”Kolbøtterne” og ildsjel og ergoterapeut Inger Mosbæk Greve i psykiatrien i Århus Amt i Danmark. Det var inspirerende å se hvordan man der arbeidet med opplæring av brukere til å undervise andre. Etter utdanningen får de ansettelse som brukerlærere ved utdanningsavdelingen i Psykiatrien i Århus Amt. Brukerlærerne formidler erfaringer med egen lidelse, møte med det psykiatriske system og hverdagslivet til fagfolk. Dessuten utdanner man brukere til å foreta brukerundersøkelser og evalueringer av behandlingstilbudene.

Ideen om å lage kurs for brukere innen psykiatrien vokste fram sommeren 2000. Sammen med leder for Mental Helse Vestfold utarbeidet jeg en søknad om prosjektmidler til Stiftelsen Helse og Rehabilitering for å arrangere kurs i brukermedvirkning. Hensikten var å bidra til at brukerne utviklet sin brukerkompetanse gjennom å møte hverandre og arbeide med utfordringer rundt større medvirkning innen hjelpeapparatet.

Vi fikk avslag på søknaden, men valgte å starte opp et pilotprosjekt med midler fra fire kommuner i Vestfold. I tillegg fikk jeg sentrale FOU-midler gjennom Høgskolen i Vestfold for å gjennomføre pilotprosjektet. Pilotprosjektet skulle dreie seg om å arrangere kurs i brukermedvirkning for brukere av psykiatrien med en gruppe studenter fra videreutdanning i psykisk helsearbeid ved høgskolen som prosjektmedarbeidere.

Ved å involvere studenter ved videreutdanningen i psykisk helsearbeid i prosjektet ville ideen kunne prøves ut uten for store kostnader. Men den viktigste grunnen til å involvere dem var mulighetene for læring. Jeg var opptatt av at det skulle være reell ansvarliggjøring for studentene, at de som prosjektmedarbeidere skulle være med og utforme prosjektet og innholdet. Brukerne skulle spille en aktiv rolle som samarbeidspartnere med studentene slik at de sammen kunne utvikle et ”felles prosjekt”.

Beskrivelse av kurset

Planlegging

Samarbeid med brukerorganisasjonen Mental Helse Vestfold ble innledet i forbindelse med oppstart av pilotprosjektet. Lederen her var en viktig støttespiller og diskusjonspartner. Studenter og undertegnede som var prosjektleder reflekterte sammen over rammer, muligheter og begrensninger som var til rådighet. En bruker var med i planleggingen som ressursperson og støttespiller. Et forslag til sentrale tema som kurset kunne fokusere ble utarbeidet. Vi var opptatt av at innholdet skulle være preget av fleksibilitet med mulighet for endring underveis, basert på brukernes ønsker og interesser. Vi var enige om at kursets viktigste arbeidsmåte skulle være dialog omkring brukernes og studentenes erfaringer med brukervedvirkning. Slik skulle samtalen være den viktigste undervisningsformen, ikke forelesninger.

For å hente inspirasjon og drøfte opplegget med personer som hadde erfaring i opplæring av brukere, dro de fire studentene og jeg på studietur til Utdanningsavdelingen ved Psykiatrien i Århus Amt i Danmark. Her møtte vi daglig leder og to brukere som var ansatt på utdannelsesavdelingen. Vi presenterte planene våre for dem og fikk mange gode ideer og innspill. Besøket gav inspirasjon, støtte og mot til å gå i gang med prosjektet.

Studentene som deltok

Da prosjektideen ble presentert i klassen meldte flere interesserte seg. Fire studenter tok øyeblikkelig initiativ til å møte meg og presenterte sine tanker om utforming av prosjektet og om egen deltagelse. De ønsket å delta sammen som gruppe i prosjektet. Det fikk bli ”enten oss alle fire eller ingen av oss”. Samlet som gruppe ga de klart uttrykk for at de ønsket å prøve en ny måte å arbeide med brukere på, noe som var annerledes enn arbeid i en vanlig psykiatrisk avdeling. De ga alle uttrykk for at de var inspirert av den nye tenkningen innen psykisk helsearbeid, beskrevet i Stortingsmelding 25 og opptrappingsplanene, om blant annet normalisering, desentralisering og brukervedvirkning, samt teori om ”empowerment”. Så valget mitt falt på dem.

Prosjektet skulle være studentenes praksissted i 10 uker og jeg skulle være deres praksisveileder. Vi hadde klargjort i en rekke planleggingsmøter at studentene skulle være med og legge løpet i prosjektet sammen med meg. Studentene skulle ha ansvaret for gjennomføringen av kurset under veiledning fra meg. I tillegg fikk studentene veiledning fra en lærer ved videreutdanningen i psykisk helsearbeid som hadde det overordnede ansvar for

evalueringen av studentenes praksis. I de ti ukene studentenes praksisperiode varte, hadde de tilhold på høgskolen. De hadde eget kontor til disposisjon hvor de møttes daglig.

De fire studentene var en tverrfaglig sammensatt gruppe med ulik helse-og sosialfaglig utdanning. De hadde stor variasjon i alder, den yngste var i begynnelsen av tjueårene og den eldste sist i førtiårene. De hadde ulik erfaringsbakgrunn og livssituasjon. De hadde varierende grad av praksis, fra ett år til 25 år. Et par av dem hadde mange års yrkeserfaring som helsearbeidere innen psykisk helsearbeid og helsefremmende arbeid, en hadde arbeidet et par år i psykiatrien og en var relativt nyutdannet uten psykiatrisk praksis.

Brukerne som deltok

Påmelding av brukere som deltagere på kurset forgikk gjennom kontakt til dagsentra i fire forskjellige kommuner. Skriftlig informasjon om prosjektet ble sendt til dagsentrene. Studentene og jeg besøkte de ulike stedene og informerte ledere og brukere om prosjektet og kurset. Et tredvetalls brukere meldte seg til å være med, noe som var lagt flere enn vi hadde regnet med. Etter vår målestokk var interessen overraskende stor. Vi hadde imidlertid satt rammen for deltagere til ti personer ut fra en tenkning om at det skulle være en liten, trygg og oversiktlig gruppe der deltagere kunne bli kjent med hverandre og med studentene.

Ti brukere ble valgt ut på bakgrunn av samtaler studentene hadde med de trede. Kriteriene for utvelgelse ble basert på erfaringer fra Århus. Studentene valgte de som hadde erfaring med brukermedvirkningsarbeid fra tidligere, som hadde motivasjon, evne til å formidle, evne til å kunne konsentrere seg og en viss evne til å se utover eget ståsted og egne erfaringer med psykiatrien. Brukerne hadde alle tilhørighet på kommunale dagsentra. Det var minst et par personer fra hvert dagsenter slik at de hadde noen de kjente og kunne kjøre sammen med.

Aldersmessig var de fra midten av tredveårene til midten av femtiårene, fire kvinner og seks menn. Flere hadde mange og lengrevarende innleggelse i psykiatrien bak seg. Noen var plaget av stemmer, vrangforestillinger og psykoser, andre slet med angst, depresjon og selvmordtanker. Alle var uføretrygdet på grunn av sin psykiske lidelse.

To brukere uteble fra kurskveldene når vi nærmet oss slutten på kurset. De var de to som deltok minst i samtalene og som så ut til å streve mest med å våge seg frampå.

Kursets rammer og innhold

Kurset gikk over 10 uker, en gang i uka på kveldstid. Stedet var et stort møterom på høgskolen. Vi hadde regelmessige pauser inkludert en pause hvor det ble servert kaffe og noe å bite i. Deltagerne fikk utlevert kopier fra forelesninger, brosjyrer og annet informasjonsmateriale. Studentene hadde i utgangspunktet ansvar for hver kurskveld. Planen var at de skulle undervise selv, inspirere brukerne til å undervise, samt hente inn brukere og fagfolk utenfra som ressurser.

Forslaget til innhold ble presentert for brukerne første kurskveld, og det ble åpnet for diskusjon om endringer. Studentene tok også opp ideen om å arrangere en dialogkonferanse⁸ om brukermedvirkning som avslutning på kurset. Imidlertid ga brukerne uttrykk for at de ville vite mer om hva en dialogkonferanse var, før de tok stilling til om de skulle være med og arrangere en slik konferanse. Tema som brukerne ønsket å ha med var erfaringer fra et brukerstyrt aktivitetssenter, likemannsarbeid, selvdrevne angstgrupper, og bruk av tvang i psykiatrien.. På bakgrunn av disse diskusjonene den første kvelden, ble det laget et midlertidig program for kurskveldene. Programmet ble endret underveis. Etter at kursdeltagerne bestemte seg for å være med og arrangere en dialogkonferanse, ble det satt av tid til å arbeide med forberedelser til konferansen på kurskveldene. Slik ble innholdet til slutt seende ut, beskrevet ut fra hver enkelt kurskveld:

1.kurskveld

Hovedvekt ble lagt på å bli kjent med hverandre. Brukere og studenter satt sammen i smågrupper 3-og-3. Alle intervjuet hverandre etter tur, om interesser, hva man gjør til daglig og om stedet man bor. Så fortalte alle i samlet gruppe om den de hadde intervjuet. En student presenterte bakgrunnen for prosjektet og fortalte om brukermedvirkningen og arbeidet til Kolbøtterne i Århus. Prosjektleder informerte om forskningen og deltagende observasjon der deltagerne ble invitert til å være med i prosjektet. Deltagerne fikk også skriftlig informasjon om forskningen (vedlegg 1 og 3), og det ble fokusert på retten til å

⁸ Hensikten med en dialogkonferanse er å føre folk sammen for å snakke om felles oppgaver eller utfordringer, slik at alle kan nytte sine kunnskaper og erfaringer. Arbeidsformen ligner på det folk forbinder med idèseminar. Deltagerne sitter sammen i grupper i et stort rom. Størstedelen av tiden arbeider man i gruppene med utgangspunkt i bestemte spørsmål eller problemstillinger som man svarer på. Under arbeidet deler gruppedeltagerne ulike synspunkt og meninger med hverandre. Ofte arbeider gruppene ut ideer eller forslag på store ark som presenteres i plenum. Det veksles mellom gruppearbeid og plenum. Plenum brukes primært til å referere gruppearbeidene, slik at alle uansett gruppe får ta del i det som kommer fram. Slik kan deltagerne utvikle en felles erkjennelse og en opplevelse av et felles ansvar for å skape resultater. Konferansen styres av en relativt stram regi. Taletid fordeles likt for alle, og ikke sjelden går det runder der alle får anledning til å uttale seg. (Hauger 1999)

trekke seg og på anonymisering. Samtykkeerklæring ble delt ut (vedlegg 2 og 4). Siste del av kvelden ble benyttet til å gjennomgå og drøfte kursets innhold og foreslå forslag til endringer.

2. kurskveld

Studentene foretok en teoretisk gjennomgang av begrepet brukermedvirkning. De foreleste omkring stikkordene åpenhet, makt, avmakt, empowerment og pasientrettigheter. En av brukerne hadde et innlegg om brukerstyring og erfaringer fra et brukerstyrt dagsenter. Siste delen av kvelden var satt av til diskusjon omkring temaene som var tatt opp i forelesningen.

3. kurskveld

Studentene foreleste om hvordan de psykiatriske helsetjenester er organisert i institusjonspsykiatri, distriktpsikiatriske sentra og i kommunene. Videre ble det satt fokus på Stortingsmelding 25 og om tenkningen rundt normalisering. Dessuten var det satt av tid til samtale i smågrupper og i samlet gruppe.

4. kurskveld

Tema for kvelden var ulike måter å organisere og gjennomføre brukermedvirkning på. Det ble drøftet eksempler fra praksis som omfattet likemannsarbeid, selvdrevne angstgrupper og arbeid ved Frivillighetssentralen. En video blir vist om tilrettelagte botilbud i Bergen. Brukere presenterte sin egne erfaringer med brukermedvirkning, og det ble satt av tid til ”det vi ikke har fått tid til å prate om”, en diskusjon ledet av en av brukerne. Til slutt ble interessen for og muligheten til å arrangere en dialogkonferanse drøftet.

5. kurskveld

Temaet for kvelden var ”kultur og kunst som hjelpemiddel til et aktivt liv”. Flere av brukerne som deltok på kurset, hadde innlegg om egne erfaringer med bruk av skapende kunstnerisk virksomhet. I tillegg var kulturkoordinator i Psykiatrien i Vestfold og en bruker utenfra invitert. Brukerne viste fram egne kunstneriske uttrykk, blant annet bilder de hadde malt, de leste opp egne dikt og viste fram en egenprodusert video med egne fotografier og dikt. De fortalte om hvilken betydning det hadde for egen bedringsprosess å drive med skapende virksomhet. Kulturkoordinatoren fortalte om erfaringer med bruk av kultur som et ledd i psykiatrisk behandling, blant annet betydningen av å gå på teater, konserter, kunstutstilling etc. når man var innlagt.

6. kurskveld

Denne kvelden hadde fokus på bruk av tvang i psykiatrien. Studentene presenterte en selvlaget video med intervjuer om hva folk flest vet om bruk av tvang i psykiatrien. Leder for Mental Helse Vestfold som hadde lang erfaring fra arbeid i kontrollkommisjonen var invitert. Han gikk gjennom nye og gamle tvangsparagrafer og fortalte om arbeidet i kontrollkommisjonen. Til slutt var det åpen diskusjon rundt temaet tvang ledet av en av brukerne.

7. kurskveld

Her ble fokus satt på å lære om og prøve ut ulike metoder som anvendes på dialogkonferanser. Bjørn Hauger, som har arbeidet mye med dialogkonferanser, deltok som ressursperson denne kurskvelden. Han ledet brukere og studenter i praktisk trening på de ulike arbeidsmåtene. Dessuten ble de enkelte deltagernes roller på konferansen avklart, og gruppeledernes oppgaver og ansvar ble drøftet. De fleste av brukerne hadde lyst til å være gruppeledere på konferansen, gjerne to og to sammen. Videre ble ulike spilleregler under konferansen gjennomgått.

8. kurskveld

Denne kvelden ble i hovedsak viet til planlegging og øving til dialogkonferansen på stedet der konferansen skulle finne sted. Kursdeltagerne deltok i en rekke former for praktiske forberedelser til konferansen. Det innebar inndeling av de påmeldte i grupper, skriving av navneskilt, flytting av bord og stoler, ordning med materiell etc. Dessuten trente deltagerne på å være gruppeledere. De gjennomgikk i detalj konferansens oppbygning og design og hadde rollespill på gjennomføring av gruppearbeidene.

Dialogkonferanse

40 brukere og fagfolk innen psykiatrien i Vestfold kom til en heldags dialogkonferanse. Konferansen satte fokus på hvordan arbeide videre med brukermedvirkning innen psykiatrien i Vestfold. (Invitasjon, program og oversikt over konferansens oppbygning se vedlegg 5, 6 og 7). Deltagerne ble plassert i smågrupper på fem til seks deltagere ved ankomst. På konferansen arbeidet de i grupper med ulike spørsmålstillinger. Gruppene arbeid ble presentert i plenum. Brukerne som deltok på kurset var gruppeledere. Undertegnede var prosessleder sammen med en av studentene.

9. kurskveld

Denne kvelden hadde fokus på avslutning av kurset og veien framover. Kurset i sin helhet inkludert arbeidet med planlegging og gjennomføring av dialogkonferansen ble evaluert gjennom samtale i felles fokusgruppeintervju. Her reflekterte studenter og brukere sammen om sine opplevelser og erfaringer fra kurset og fra konferansen. Det ble også satt fokus på tanker om fortsettelsen av arbeidet med brukermedvirkning og videreføring av kurskonseptet i prosjektet. Flere av brukerne ønsket å delta i det videre prosjektarbeidet som en arbeidsgruppe. Til slutt holdt brukere og studenter taler for hverandre. Studentene og prosjektleder fikk hvert sitt håndmalte og graverte glass av brukerne.

MELLOM USIKKERHET OG ANSVAR

Hvor studenter og lærer er usikre på hva de begir seg ut på, og hvor studentene tar et ansvar de vanligvis ikke har som studenter.

De siste timene før kursstart er studentene travelt opptatt av praktiske forberedelser. En pynter en stor sjokoladecake hun har med hjemmefra som skal serveres i pausen. Et par andre mumler seg i mellom mens de flytter rundt på bord og stoler i det store grupperommet: "Hvordan kommer dette til å gå? Tenk om det ikke kommer noen, tenk om de trekker seg i siste liten? Kanskje de ikke tør å komme siden det er på høgskolen?" Fjerdemann trykker opp papirkopier i hektisk tempo og gjør i stand kursmapper til deltagerne. Selv sorterer jeg papirer mens jeg funderer på om jeg skal skrive notater underveis på samlingen, eller etterpå.

Spenning og usikkerhet

Denne lille situasjonsbeskrivelsen uttrykker spenningen vi bærer preg av før oppstarten av kurset. Dette har ingen av oss vært med på før, ikke brukerne vi venter på, heller. Vi har snakket mye om at dette er nybrottsarbeid og at vi skal skape dette sammen. Vi har heller ikke hatt lange tiden til å forberede oss, forarbeidet er gjort innenfor rammen av knappe fire uker.

Under forberedelsene har flere av studentene snakket om sin redsel "for å gjøre noe galt" ved å arrangere dette kurset. De er bekymret for at kursopplegget kan få kritikk fra "psykiatrien", for eksempel hvis noen av brukerne blir dårligere av å delta på kurset, og at det i verste fall kan utløse en psykose. Jeg kjenner også en uro når studentene bringer dette på banen, og jeg undrer meg over om fagfolk fra psykiatrien skulle vært trukket mer inn i prosjektet fra starten av. Samtidig lurer jeg på om dette handler om at vi er preget av en diffus oppfattelse av psykiatriens eiendomsrett til pasientene, en idè som sitter igjen både hos meg selv og studentene. En usikkerhet som kommer på tross av viten om at disse personene ikke er innlagt til behandling i psykisk helsevern, men bor hjemme på lik linje med andre samfunnsborgere. Så hvorfor skulle de ikke kunne tilbys kurs fra høgskolen? Kanskje denne usikkerheten overfor hva "psykiatrien" vil tenke, sier noe om våre fordommer overfor mennesker med psykiske lidelser. Det er dypt rotfestet i oss som fagfolk å betrakte brukeren som den hjelpetrengende og sette fokus på hans eventuelle problemer framfor hans ressurser. Det er vel slik at vi møter andre med våre egne inngrodde forestillinger som kan gå på tvers

av våre gode intensjoner. Gadamer⁹ kaller dette forforståelse eller fordommer, det vil si de ideene vi har med oss på forhånd og som former opplevelsen og fortolkningen av den andre.

I etterkant av hver kurskveld reflekterer studentene og jeg sammen over våre opplevelser og tanker omkring hva som skjedde i gruppa, og om opplegg og innhold på kurskvelden. En forteller at han opplever det ”skummelt” å være ansvarlig for undervisningen og gjennomføringen av kurskveldene, og at han ikke har erfaring med å undervise andre fra før. Noen reflekterer over at de beveger seg inn i et ukjent felt, og at dette gir prestasjonsangst. Jeg tenker at det er naturlig å ha prestasjonsangst når man prøver ut en ny praksis overfor en ny gruppe mennesker, ikke minst når man skal undervise for første gang. I lærerrollen blir studentene så synlige både overfor brukerne som gruppe, overfor hverandre som studenter og ikke minst overfor meg som veileder og forsker. Relasjonen mellom oss er ikke likeverdig eller symmetrisk. Som veileder har jeg en viss makt gjennom mine sanksjonsmuligheter i samtalene med dem og i evalueringen av dem. Som forsker er jeg også i en maktposisjon når jeg studerer hva de lærer av å delta i prosjektet. Da vurderer og definerer jeg deres kunnskap.

Noen av studentene har liten erfaring med pedagogisk virksomhet overfor pasienter, klienter og pårørende, selv om dette er et sentralt felt i helsearbeideres praksis og utdanning. Studenten som har lengst praksiserfaring og har pedagogisk tilleggsutdanning, er den som opplever seg mest hjemme i lærerrollen. Dette sier meg noe om hvor viktig det er at studenter innen helsefag får prøve seg i praktiske undervisningsoppgaver for å skaffe seg reelle praksiserfaringer i forhold til pasient/klientundervisning.

Som lærer gjenkjenner jeg egen bekymring og usikkerhet ved å starte opp dette prosjektet og involvere studentene på denne måten. Jeg gjenkjenner novisens usikkerhet for å gjøre noe galt, og behov for å handle etter regler og instruksjon. Vil studentene oppleve at de lærer noe av dette, eller vil de synes at det hele blir kaos? Jeg har heller ingen andre å skylde på hvis prosjektet mislykkes. Min rolle som prosjektleder og forsker er ny og uferdig, på samme måte som deres rolle som prosjektmedarbeidere og kurslærere er uferdig. Brukernes rolle som deltagere på kurset er også ny og uprøvd.

Underveis kommer det fram at studentene opplever det frustrerende at så lite er fastlagt på forhånd, og at de synes det er for lite struktur i prosjektet. De strever med å forholde seg til at ”alt må skapes underveis”, at det er så mange usikkerhetsmomenter. En student sier det slik:

⁹ Lübecke 1989

Du la det fritt fram og lot oss bestemme selv, ansvarliggjøre oss, tenke kreativt. Og jeg satte pris på det at vi kunne diskutere fritt fram. Vi fikk fri rett til å tenke selv, faren var at det kunne skli helt ut. Vi visste ikke hvordan vi skulle gå fram. Fra første stund ble det frustrasjoner... humanistisk tenkning om at vi skulle gjøre dette selv.....Vi klarte ikke helt å organisere oss.

Jeg tror frustrasjonene deres i forhold til manglende struktur i prosjektet kan ha sammenheng med motsetningen mellom tidligere utdannings- og yrkeserfaringer og forventningene de møter i dette prosjektet. Kanskje de i all hovedsak er vant med å bli fortalt gjennom teori og gjennom tradisjoner på arbeidsplassen hvordan ting skal gjøres? I prosjektet blir de møtt med forventningen om å utforske og lære gjennom egen erfaring. Her må de utføre handlinger som er avhengige av den situasjonen de står i. Dessuten tror jeg at de, som de fleste andre videreutdanningsstudenter, i hovedsak er vant med ganske fastlagte rammer både fra tidligere utdanning og yrkespraksis. Her blir de utfordret til å skape rammene selv, både i forhold til framdrift av prosjektet, utforming av kursopplegg og kursinnhold og bruk av tid i prosjektet. Er det slik at helse og sosialarbeidere flest vanligvis har få frihetsgrader til å definere og utforme eget arbeidsområde?

Dette sier meg noe om hvor annerledes denne formen for læresituasjon er sammenlignet med slik det rådende utdanningssystemet har fungert. Det har vært et system som var forutsigbart og lærerstyrt. Her får studentene oppleve frustrasjonene det medfører å skape sin egen læresituasjon underveis. Noen av dem får kjenne på sviktende selvtillit i forhold til egne prestasjoner. Flere ganger opplever jeg at de forsøker å gi mer ansvar tilbake til meg. Jeg begynner å lure på om ikke jeg bør overta mer av ansvaret og ta mer styring og kontroll over planleggingen og framdriften av kurset som prosjektleder.

I ettertid tenker jeg at dette handler om at studenter flest, og jeg selv inkludert, er utdannet og skolert i et system som skal predikere og sikre resultat. Tradisjonelt ligger det tunge forventninger i skolesystemet i retning av planlegging, strukturering og koordinering av den virksomheten vi driver. De fleste studenter er vant til å få ferdige strukturerte undervisningsopplegg, og jeg som lærer er vant til å være kunnskapsautoriteten som gir føringene og tilfører studentene det påfyll de forventer å få. I dette prosjektet er jeg opptatt av at jeg ikke skal gå inn i den tradisjonelle lærerrollen hvor jeg legger premissene, men derimot at vi skal skape dette sammen, studentene og jeg. Men i ettertid oppdager jeg at jeg i dette også har vært en autoritet og en premissleverandør. Jeg innser at behovet for å gi så stort ansvar til studentene er mitt.

Ansvaret tynger og utfordrer

I veiledningen setter studentene ord på hvor stort ansvar de opplever at de har for å få til et vellykket kurs. Noen synes det er spennende og utfordrende å kunne ha et slikt ansvar, mens andre opplever ansvaret ganske tyngende. En skriver i et praksisark¹⁰ om at han blir fylt av en voldsom ansvarsfølelse når han ser brukernes glede og begeistring for å få delta på kurset, og om sin redsel for å skuffe dem. Han skriver videre at hvis han ikke tar dette ansvaret vil det virke uprofesjonelt, og de som studenter vil kunne framstå som usikre. En forteller om dårlig nattesøvn på grunn av bekymringer for hvordan dette skal gå.

Jeg undrer meg over hvordan det kan være at å arbeide med dette kurset oppleves som et større og tydeligvis annerledes ansvar enn for eksempel å være primærkontakt for pasienter innlagt på en psykiatrisk avdeling eller ha ansvar for brukere som skal følges opp i kommunal regi. Et svar kan ligge i en av studentenes refleksjoner i etterkant av kurset: "For det var ingen som kunne overta, alt ansvar lå på oss. Alt som ble sagt og gjort på kurset gikk ut over oss". Kanskje opplevelsen av ansvar henger sammen med at her står studentene ansikt til ansikt med brukerne på egen hånd og skal svare overfor dem på det de har å komme med? Dessuten er kursopplegget som tilbys brukerne preget av improvisasjon, nyskapning og utprøving. Her er ingenting ferdig strukturert.

Å ta dette ansvaret er ikke noe som har oppstått hos studentene selv. Det er jeg som absolutt vil pålegge dem dette ansvaret, mens de på sin side prøver å manøvrere meg til å være en mer "tradisjonell og ansvarsfull lærer" som legger premissene. Dette viser meg at jeg egentlig fortsetter å gjøre slik jeg alltid har gjort, nemlig å være den som vet best som lærer, men denne gangen med omvendt fortegn. Med andre ord; jeg tror jeg prøver ut en ny og annerledes rolle overfor studentene, mens jeg egentlig ikke bryter mønsteret. Her er læringen min at jeg ikke forstår dette mens det pågår. Hadde jeg forstått dette underveis, kunne vi tatt det opp og reflektert mer sammen omkring det som skjedde mellom oss.

Å mestre og vokse med ansvaret

På tross av innledende usikkerhet, er det tydelig at studentene er preget av en vilje til å stå på i arbeidet i prosjektet. De bringer inn et vell av nye ideer og tanker de har lyst til å prøve ut. De er for eksempel pådrivere i forhold til å at vi alle fem skal reise til Århus for å møte

¹⁰ I sin praksisperiode skriver hver student flere praksisark. Praksisark er en form for loggskrivning hvor studenten forteller om en aktuell situasjon fra praksis og så reflekterer over den. Hensikten er å utvikle sin forståelse for det som skjedde i situasjonen.

brukerlærerne som kaller seg Kolbøtterne. De ordner selv alt det praktiske med reise, overnatting, avtaler med Kolbøtterne osv.

Fra første dag tar de i praksis på seg et stort ansvar for gjennomføringen av prosjektet. De legger mye arbeid i å lage kursbrosjyre. De drar på besøk til en rekke dagsentra og informerer om kurset til brukere og ansatte. De intervjuer 30 brukere. En skriver søknader som vi sender til flere kommuner for å skaffe penger til prosjektet. De planlegger og gjennomfører kursopplegget for de ni kveldene. På eget initiativ drar de på kurs for å lære om dialogkonferanse og dialogkonferansemetodikk. Her får de trene i praksis på de vanligste arbeidsmåtene som brukes på dialogkonferanser. Gjennom å delta på konferansen opplever de at de blir sikrere på hva en dialogkonferanse dreier seg om og på hvordan den kan gjennomføres i praksis sammen med brukerne. Det bidrar også til at de legger til rette for at brukerne får prøvd ut metodene underveis i kurset som forberedelse til dialogkonferansen. Studentenes praksis i prosjektet viser at de vokser på å utforme eget arbeidsområde og ta ansvar i framdriften av prosjektet. Arbeidet de utfører viser at de er kreative og skapende. De tar på seg oppgaver de i utgangspunktet ikke tror de vil klare og strekker seg i møte med utfordringene. En setter ord på det slik:

Det har vært en stor utfordring. Jeg har strukket meg og jeg har tenkt: ”dette må vi klare!” Det var ikke snakk om ikke å fortsette.

I perioder arbeider studentene langt ut over normert tid avsatt til praksisstudier. De leser aktuell litteratur som går utover pensum og som de diskuterer inngående. De stiller flere og flere kritiske spørsmål, både til egen yrkespraksis og til praksisen vår i prosjektet. I min snart tjuenårige karriere som lærer innen helsefag har jeg sjelden opplevd studenter jobbe så iherdig og gjøre så stor innsats som disse fire studentene gjør.

De viser også ansvar gjennom å være opptatt av prosjektets framtid og videreføring. De bringer dette tema på banen ved mange veiledninger. De tar det opp på kurskveldene og diskuterer det med brukerne, og de er opptatt av at det blir et tema på dialogkonferansen. De drøfter den etiske siden ved å sette i gang et slikt kurs og arrangere dialogkonferanse uten å være sikret midler til videreføring: ”Hvilke forventninger skaper et slikt kurs hos brukerne og hvordan er mulighetene til videreføring?” ”Tenk hvor lett det er å skuffe dem hvis forventningene ikke blir innfridd.” Jeg opplever at studentene viser stor ansvarsfølelse overfor brukerne og prosjektets videre framdrift. Dette forteller meg også at studentene har en helhetsforståelse for hvilken sammenheng prosjektet og kurset inngår i. De ser ikke kurset

bare som et isolert tiltak, men viser i praksis ansvar for den største utfordringen som er knyttet til slike prosjekt, nemlig videreføringen etter prosjektperioden er over.

Spenninger og ulike personligheter trer fram

Studentene snakker mye om at de er ”fire forskjellige og sterke personligheter i gruppa.” Jeg ser også deres forskjelligheter. Jeg forstår at det kan oppleves som en utfordring for dem å arbeide sammen daglig i nærmere tre måneder for å gjennomføre kurset. Derfor er det også naturlig at det foregår prosesser i gruppa hvor spenninger oppstår mellom deltagerne. Mens de ved oppstarten av prosjektet er preget av begeistring over å finne sammen og utvikle en tilhørighet og et fellesskap i gruppa omkring prosjektideen, går de over i en fase hvor de i mye større grad prøver hverandre ut i forhold til hvem den enkelte er og hva de står for både personlig og faglig. Jeg ser hvordan deres ulike personligheter trer tydeligere fram og brynes mot hverandre. Deres ulikheter i forhold til erfaring, kunnskap og verdier skaper etter hvert grunnlag for flere spenninger i gruppa. Slik reflekterer en student over dette i etterkant av kurset:

To av oss ville ha mer kontroll og to ville ha mer prosess. Vi fikk se hverandres begrensninger, hva vi tålte av hverandre, våre frustrasjoner og at det ble mye diskusjoner om dette. De som var mer resultatorientert visste ikke at det skulle bli så mye usikkerhet, at så mye ikke var fastlagt.

Dette utsagnet sier noe om deres ulike forventninger både til hvordan de skal arbeide sammen som gruppe og om ulik tilnærming til hvordan de vil arbeide med prosjektet. Jeg ser tydelig motsetninger mellom dem. To av dem vil helst bruke tiden til å reflektere over relasjonen mellom dem og brukerne, diskutere seg fram til ulike løsningsalternativer og lese og diskutere forskjellig litteratur underveis for å få større grunnlag for å ta beslutninger. Disse to viser seg også å være de mest ”teoretiske” med mest teoretisk ballast, mens de to andre virker mer utålmodige og vil komme fram til beslutninger så fort som mulig, slik at de får gjort noen erfaringer og får fram resultater. De synes de andre er for omstendelige i sine diskusjoner.

Jeg får en forståelse av at begge parter bidrar til utvikling av prosjektarbeidet på hver sin måte. Den ene parten, ”teoretikerne”, sørger for å drive fram læreprosesser i form av grundige diskusjoner og tankevirkosomhet omkring beslutningsgrunnlaget for handlingene de gjør. Den andre parten, ”praktikerne” er opptatt av å få noe gjort på handlingsplan og få framgang i prosjektet.

For enkelte av studentene oppleves disse ulikhetene problematisk. Særlig en av dem blir mindre motivert til å arbeide med prosjektet. Han synes at ulikhetene mellom dem skaper

samarbeidskonflikter som hindrer dem i å komme videre i arbeidet. Han opplever at han ikke blir sett og verdsatt for sin erfaring og kunnskap av de andre i gruppa. Han sysler med tanken om å trekke seg fra felles oppgaveskriving i gruppa på grunn av samarbeidsklimaet. En annen gir uttrykk for at de som studenter blir for mye overlatt til seg selv, og at de får for lite veiledning. Et par av dem etterspør hjelp til konfliktløsning både fra meg som prosjektleder og fra skolen. Jeg er bevisst på at jeg i rollen som prosjektleder er så involvert i framdriften av prosjektet at det vil være vanskelig å være en ”nøytral” veileder. Jeg står i fare for å ta parti for og støtte dem som vil handle raskt og effektivt. Det har sammenheng med at jeg opplever presset på meg til å få fram resultater og få gjort noen konkrete erfaringer som kan dokumenteres, mens jeg i rollen som veileder og lærer står i fare for å støtte dem som vil reflektere grundig over alt som skjer i prosjektet før nye beslutninger fattes. Hva gjør dette med prosessene innad i studentgruppa? Bidrar mine blandede roller til forvirring hos studentene som vanskeliggjør samarbeidet dem imellom? Dette er noe jeg ikke er bevisst der og da i situasjonen, men som jeg blir klar over når jeg skriver i ettertid.

Åpenhet om vanskelighetene

Veilederen i meg erkjenner at studentgruppa vil profitere på å få mer veiledning på gruppeprosessen og relasjonene dem i mellom. Det er mange situasjoner i samarbeidet mellom dem som kan tas tak i og reflekteres over. Derfor møter jeg dem med veiledning som setter direkte fokus på vanskelighetene mellom dem. Her blir flokene lagt på bordet og fokus satt på gruppeprosessen. De snakker åpent om det som er vanskelig i gruppa og konfronterer hverandre. De får satt ord på og ventilt oppdemmede følelser og får klarnet luften seg imellom. I etterkant av denne utluftingen virker det som samarbeidet i gruppa går lettere. Jeg opplever at studentene viser stor grad av modenhet og ikke minst mot til stå i uenighetene og arbeide seg gjennom dem ved hjelp av dialog. De får større forståelse og anerkjennelse for hverandres forskjellighet. Jeg får inntrykk av at forholdet mellom dem tåler bedre at hver og en har forskjellig oppfatninger, interesser og væremåter i gruppa. En setter ord på det på denne måten:

Jeg lærte at dette var en modningsprosess vi måtte gå igjennom - at vi også måtte tilpasse oss hverandre.

Jeg undrer meg over hvorfor høghskolen bruker så mye lærerkrefter på å forelese om emner som kommunikasjon, konfliktløsning og gruppeprosesser innen undervisning i helsefag, framfor å legge til rette for at studentene gjør egne erfaringer i teamarbeid i praksis.

I ettertid ser jeg også at jeg skulle kommunisert dilemmaet mellom mine roller som prosjektleder, forsker og veileder tydeligere til studentene og snakket mer med dem om dette underveis i forløpet. Det er ikke bare studentene som trenger veiledning. Veiledning på å sortere egne roller ville være nyttig for meg.

Jeg vil så gjerne gjøre noe nytt og annerledes og prøve ut en annen lærerrolle, derfor setter jeg i gang prosjektet. Men det viser seg at jeg blir fanget innenfor de eksisterende rammene som ligger i utdanningen og i skolen. Jeg tar ikke min egne opplevelser omkring egen usikkerhet på alvor og ber om veiledning på det. Dette sier meg noe om hvor viktig det er å skape seg tilstrekkelig handlingsrom når man skal prøve noe nytt, skaffe seg andre betingelser som går utenfor rammene.

OM Å UTØVE MAKT, GI FRA SEG MAKT OG BLI FRATATT MAKT

Hvor studentene bestemmer opplegget og setter dagsorden.

Hvor det skjer et vendepunkt når brukerne protesterer.

Hvor studentene må snu helt om og lytte til brukerne.

”Vet ikke om det var vi som tok makta eller det var studentene som ga fra seg makta, kanskje en lett blanding. Vi sa klart i fra hva vi ville, at vi hadde behov for å snakke og diskutere,”

slik reflekterer en av brukerne over maktforholdet mellom dem og studentene.

Forventninger om gjensidig dialog og å gi fra seg kontroll

Før oppstart av kurset arbeider studentene med å formulere egne mål for sin praksis i prosjektet. De skriver at de tror de vil forandre seg gjennom å bli mer kjent med seg selv og sine ulike sider slik at de kan bli i stand til å møte brukerne på en mer likeverdig måte.

Dessuten ønsker de å lære å samarbeide både med brukere og med hverandre som studentgruppe. Videre setter de fokus på behovet for å opparbeide seg større forståelse og respekt for brukerne, og de ønsker å utvikle en gjensidig dialog med brukerne.

Jeg forstår det slik at studentene er opptatt av egen utvikling og egen læring. Men slik studentmålsettinger gjerne blir, finner jeg mange honnørord om ”korrekte” verdier hentet fra litteraturen, og lite konkret om hvordan disse verdier skal realiseres. Mer konkrete blir de når det gjelder temaet ”å slippe opp kontroll” som går igjen i flere av målsettingene. Slik formulerer en student seg: ”jeg vil opparbeide meg ferdigheter rundt det å selv slippe kontrollen, la prosessen gå sin nødvendige gang.” En annen skriver: ”Jeg har behov for kontroll over alt som skjer, så ett av målene mine blir å gi slipp på denne kontrollfølelsen og tillate meg at det må gå som det går”.

Selv om studentene har beskrevet mål for egen læring, ser det for meg ut som de først og fremst er opptatt av å lære mer om brukerne og deres situasjon. Slik formulerer en seg:

Gjennom å delta på kurset vil jeg få en unik mulighet til å møte brukere på en annen arena enn den tradisjonelle arenaen. Jeg tror denne arenaen fordrer større grad av opplevd likeverd, og at kurset vil bli en arena hvor brukerne kan føle at deres ekspertise etterspørres på en annen måte enn i tradisjonell behandlingssituasjon. Dette

vil gi meg en mulighet til å få en annen vinkling og forstå innholdet i begrepet brukermedvirkning.

Struktur og styring eller brukerdeltagelse?

Under planleggingen av kurset legger jeg merke til at studentene har mange tanker og fantasier om brukernes medvirkning og hvordan det vil fungere ”å slippe brukerne løs.” ”Tenk om de tar over styringen og bare snakker om egne ting som sykdom, plager og symptomer, at de vil komme til å avspore fra det kurset egentlig handler om, nemlig brukermedvirkning,” undrer en, mens en annen minner om at vi skal ikke ha sykdomsfokus på dette kurset, men ressursorientering. Noen er opptatt av faste rammer slik at det hele ”ikke sklir ut”, mens andre er mer opptatt av å prøve å være mer tilbakelemt og ta det som det kommer.

Vi har mange diskusjoner om det pedagogiske opplegget. Vi drøfter fram og tilbake om hvor fast eller løs struktur og opplegg kurset skal ha. Hvor mye tid skal være til forelesninger og hvor mye plass skal være til diskusjoner? Vi undrer oss over hvor mye som skal styres fra studentenes side og hvor mye som skal overlates brukerne. ”Dette handler jo tross alt om brukermedvirkning,” kommenterer en av studentene. En annen tror det er best med en fast styring, ”for ellers kan det bli veldig utrygt for brukerne,” mens en tredje mener at kurset må legge vekt på åpen dialog der hovedfokus settes på brukernes egne tanker og opplevelser. Jeg får inntrykk av at flere av studentene er preget av ambivalens som skifter mellom på den ene siden et ønske om å la brukerne få delta i utformingen av kurset, stole på deres vurderinger og erfaringer som brukere, og på den andre siden en tilnærming preget av en ”vi-vet-best-holdning” hvor de som fagutdannet er best skikket til å definere hvordan kurset skal være. Det slår meg at dette er gjenkjennelig fra mine egne og andre læreres didaktiske overveielser omkring hvordan studenter best lærer. Er det læreren som skal diktere innhold og opplegg, eller skal studentene inviteres til større medbestemmelse og innflytelse over innhold og struktur i utdannelsen? Denne debatten er også gjenkjennelig fra psykiatrisk behandling omkring problemstillinger rundt autonomi og paternalisme i relasjonen mellom pasient og hjelper.

Vi har mange samtaler om valg av innhold og om hvordan tilrettelegge den enkelte sekvens: ”Det må ikke bli for mye tørr teori, vi må ha skikkelig plass til diskusjoner. Det skal jo være reell medvirkning!” En annen følger opp: ”Viktig at vi ikke mater brukerne med teori. De må bli hørt på sine egne premisser. Men samtidig må vi gi dem noe matnyttig stoff, de

må lære om stortingsmelding 25 og lover og planverk. Vi kan ikke bare diskutere på dette kurset, vi må gi brukerne noe.”

Her hører jeg en viss grad av objektivisering i synet på brukerne. Jeg registrerer at i samtalene kommer det tydelig fram skille mellom ”vi”, de handlende subjekter, som skal legge til rette for å lære bort noe til ”dem,” de passive, mottagende objekter. Jeg undrer meg over at formålsrasjonaliteten og den tradisjonelle pedagogiske tilnærmingen om at kunnskap er noe som kan overføres til andre er så godt forankret i oss. Ligger den der som en ryggmargsrefleks etter år på skolebenken?

På bakgrunn av diskusjonene omkring hva slags struktur kurset skal ha, bestemmer studentene seg for å planlegge hver enkelt kurskveld grundig på forhånd, både i innhold og form. Oppgaver fordeles om hvem som skal si hva, når og hvordan. De er opptatt av hvordan de kan ”time” de enkelte sekvensene slik at de skal komme gjennom punktene på programmet.

I ettertid ser jeg at alle overveielsene omkring tidspunkt og opplegg og behov for styring avslører våre inngrodde holdninger om å ha kontrollen, makten og være eksperten. Vi tror vi vet at det beste for brukerne er grenser og rammer som skaper trygghet. Dette er holdninger som kan forstås som uttrykk for en patriarkalsk tilnærming til brukerne. Det gjelder både meg selv og studentene. Jeg innser at jeg i liten grad utfordrer studentene på deres overveielser om å skape en stram struktur, jeg og undrer meg over om de gamle mønstre som hersker i psykiatriens lærebøker og praksis i synet på brukerne fortsatt lever i oss.

Lytte til brukernes erfaringer eller forlese?

Når kursopplegget blir presentert for brukerne første kurskveld, forteller studentene at de ønsker å lytte til dem og lære av dem, og de oppmuntrer brukerne til å si sin mening og komme med endringsforslag til opplegget. Studentene sier klart ifra om at de er åpne for tilbakemeldinger og gjør oppmerksom på at de selv er studenter i en læresituasjon som er ny for dem. Noen forteller at de er nervøse for å undervise, og at det er viktig for dem at dette kurset blir utviklet sammen med brukerne. For meg ser det ut som studentene prøver å vise brukerne tillit, i den forstand at de våger å vise fram sin sårbarhet gjennom å fortelle om egen nervøsitet og prestasjonsangst. Jeg får inntrykk av at brukerne synes dette er OK. Flere av brukerne mumler at det ikke er noe å være redd for, dessuten er de ganske spente og nervøse selv. Samtidig ser jeg at studentenes tilnærming overfor brukerne i bunn og grunn er enveis.

Det er de som henvender seg til brukerne, de åpner i liten grad for respons tilbake selv om de sier at de vil gjøre det.

Andre kurskvelden starter en student med en forelesning om ulike retningslinjer for brukermedvirkning. Brukerne følger med i begynnelsen og sier at dette er interessant og spennende. Men etter som tiden går, og studenten begynner på andre times forelesning, ser det for meg ut som flere får problemer med konsentrasjonen. En hvisker at han synes stoffet er vanskelig, noen kikker ut av vinduet og vrir seg på stolen, noen spør om det ikke snart er pause så de kan få en røyk. Jeg merker denne uroen og lurte på om jeg skal bryte inn og ”hjelp” studenten som virker dypt konsentrert om egen forelesning, tilsynelatende uten å registrere sine tilhørere. Men jeg lar det være og tenker det er bedre å la han gjøre sine erfaringer uten innblanding eller kontroll fra min side. Jeg vil heller ta det opp med ham i første pause. Dessuten kan vi sammen reflektere over det i veiledningen etterpå. Imidlertid kommer en av medstudentene ham til unnsetning og foreslår at de skal ta pause.

Flere brukere forteller i pausen at de ”faller ut” når det blir for mye teori. En forteller at han strever med konsentrasjonen på grunn av indre stemmer, og at han prøver å skrive ned hvert ord som blir sagt for å kunne bearbeide stoffet hjemme.

Når studentene i neste time åpner for diskusjon utløser det derimot ivrig og engasjert samtale i gruppa, og de fleste deltar rundt bordet. Blant annet oppstår en diskusjon omkring temaet ”normalisering” der nesten alle rekker opp handa og vil si noe. Studentene avbryter imidlertid diskusjonen ganske raskt fordi ”klokka går, vi må komme videre på programmet.” For meg ser det ut som om enkelte av studentene er mest opptatt av å skape struktur for å sikre seg kontroll over situasjonen framfor å åpne for samtale med brukerne. Det blir vanskelig å skape grunnlag for dialog når monologen regjerer rommet. En student skriver følgende i et praksisark etter første kurskveld:

Jeg følte hele tiden at vi ikke holder tiden og følger planen vi hadde tenkt ut på forhånd, så det stressa meg litt, men samtidig tror jeg det var riktig at vi ikke var så ekstremt systematiske, men at brukerne fikk følelsen av at de kunne delta. Men til neste kurskveld er det viktig at vi har lagt opp et mer strukturert skjema over eksakt hva hver enkelt av oss skal gjøre, innholdet og hvor lang tid det skal ta. Det tror jeg vil være det beste for alle, og forhåpentlig beroligende for meg, så jeg ikke stresser meg opp.

Selv om studenten ser at det er en fordel å slippe opp kontrollen slik at brukerne kan bli mer deltagende, har han behov for fortsatt å holde en fast struktur. Han stiller ikke spørsmål ved det som framstår som ukjent i det han nettopp har erfart. Erfaringen de har gjort om brukernes

deltagelse blir ikke tillagt verdi i seg selv. Han går ikke inn og utforsker hva som skjedde når ”brukerne fikk følelsen av å delta.” I stedet beskriver han det innenfor rammen av det etablerte mønsteret han kjenner. Jeg tenker at behovet for kontroll henger sammen med opplevelsen av utrygghet og usikkerhet i situasjonen. Studenten har skrevet et læringsmål om å lære å slippe opp kontrollen og viser hvor langt det kan være fra tanke til handling. Når utryggheten som yrkesutøver er sterk, tyr vi til innlærte mønstre og handler ut fra det som skaper størst trygghet for oss selv, selv om intensjonen er noe helt annet.

Idealer og realiteter

I etterkant av kurset spør jeg brukerne hvilke tanker de har om studentenes rolle under kursopplegget. Og slik forteller en bruker hvordan han opplever studentene de første kurskveldene:

I begynnelsen så var studentene litt ”der oppe” og vi var ”der nede”. Vi skulle begynne på kurs, og de skulle bestemme. De hadde det hengende igjen å ha gått på skole i mange år om at ”jeg kan best”. I utgangspunktet trodde jeg ikke helt det skulle skje at vi skulle få være med å bestemme.

Denne brukeren registrerer klart og tydelig hva som foregår. Han setter ord på at han opplever at det er studentene som i utgangspunktet er premissleverandør for hvordan kurset skal utformes, og han forklarer det med at studentenes overlegenhet og bedrevitenhet har sammenheng med hva de har de lært i utdanningen.

I utgangspunktet har både studentene og jeg de beste intensjoner om å slippe brukerne til, la dem være med og forme det som skal skje på kurskveldene. Det kommer fram av planene vi har laget på forhånd, og det står i praksismålene studentene har utformet.

Likevel er det noe ganske annet som kommer til uttrykk når det kommer til praktisk handling. Da stopper studentene brukernes deltagelse for å rekke å komme gjennom det oppsatte programmet. Det viser hvor vanskelig det er å internalisere nye ideer og praktisere dem. Gamle innlærte mønstre ser ut til å få forrang i studentenes praksis framfor forsøket på å praktisere noe nytt. Her stiller de i liten grad spørsmål ved egen praksis og egen forforståelse, men tar sine handlinger for gitt. I praktisk handling tas gjerne en rekke ting for gitt, og noe av det er ting som de fleste av oss sjelden eller aldri reflekterer over. Det som taes for gitt kommer til syne i handlinger som vi utfører som vaner og rutiner, og det kommer til uttrykk i hva vi stoler på og hva vi har mistillit til.¹¹

¹¹ Nordtvedt og Grimen 2004

En ting jeg tenker studentene tar for gitt, er å betrakte brukerne som pasienter og seg selv som profesjonelle. Da kan det være en utfordring å forholde seg til brukerne som medmennesker på linje med dem selv. Dette har nok sammenheng med at vi forstår det å være profesjonell med en som skal ha tilstrekkelig avstand og ikke være overinvolvert. Det betyr å holde følelser tilbake og være objektiv og saklig. Men det medfører også at kommunikasjonen gjerne blir enveis og ovenfra og ned, samtidig som mennesket oversees og reduseres til et objekt.

Slik jeg ser det, gjør ikke studentene noe annet enn det de sannsynligvis er vant til fra sin gamle praksis. Jeg får inntrykk av at de er preget av en kultur hvor fagpersonene er bedrevitere og de som definerer situasjonen. I den kulturen hersker sykdomsperspektivet som styrer hvordan vi tenker om pasientene. Vi har stor kyndighet i å være dem som legger premissene. Det gjelder vurdering, kategorisering og behandling av pasientene. Vi er trent i å fortolke det vi ser innenfor det kunnskapssyn psykiatrien representerer og som vi er en del av. Dette er et kunnskapssyn som går ut på at pasientens uttrykk kan kategoriseres og standardiseres. Vi har innen denne kunnskapstradisjonen lært å betrakte mennesket som en materielt objekt. Det er dette som blir det basale som gjøres relevant i møte med pasienten/brukeren og som studentene organiserer sine erfaringer ut. Brukeren skyves til side som en erfarende person. Skjervheim¹² skriver om forskjellen på deltager og tilskuer. Brukerne blir møtt som kasus. Skjervheim mener også at når vi objektiviserer den andre, stiller vi oss selv utenfor. Det vi objektiviserer blir noe fremmed, og det fremmede er noe vi ikke er i stand til å delta i, møte eller forstå. Da går vi til angrep på den andres frihet. Å møte den andre som objekt handler også om makt. Makt handler om hvem som kan ha rett og hvilke meninger som blir tillagt verdi. Studentene setter seg her i en situasjon der de tar ansvaret for å definere hva som er best for brukerne på kurset. Slik viser de at de sitter med definisjonsmakta.

På den andre siden handler dette også om at studentene ikke har noen praktisk erfaring i utforme et kurs i brukermedvirkning. De har aldri vært med på noe lignende tidligere og handlingsrepertoaret mangler. Antagelig sier deres handlinger i undervisningssituasjonen mye om hva slags rollemodeller de har hatt som lærere tidligere. De reproducerer den gamle internaliserte lærerrollen der læreren setter dagsorden og definerer innhold og form på undervisningen. Derfor blir det betydningsfullt at studentene får prøve seg ut i praktisk handling og erfare hvor komplisert det er å handle på en ny måte. Får man ikke prøvet ut sine

¹² Skjervheim 1996

tanker i handlinger, er det fare for at man tror at man kan. Dette kan fortelle at våre erfaringer i praksis ofte må korrigere tankene våre.

Vendepunktet - brukerne sier ifra

Tredje kurskvelden sier brukerne ifra om at de vil ha mer tid og plass til diskusjoner omkring de tema som blir tatt opp, de ønsker ikke så mye forelesninger. Det nikkes rundt bordet som tegn på at alle er enige i dette. En av dem foreslår at det settes opp et punkt på programmet som heter ”Det vi ikke fikk tid til å snakke om”, som han tilbyr seg å lede. Studentene lytter til tilbakemeldingene fra brukerne og sier de setter pris på at de gir så ærlig respons.

Jeg er gledelig overrasket over brukernes åpenhet til å si ifra på et så tidlig tidspunkt. Jeg oppdager at jeg ikke har forventet at de skal være så modige, men holde fast i den gamle rollen som pasienter og være dem som tar til takke med det de får. Det sier vel mye om at det tradisjonelle fastlåste synet på brukerne som passive og hjelpetrengende også sitter godt fast i min bevissthet.

Jeg får inntrykk av at temaet brukermedvirkning i seg selv bidrar til å inspirere brukerne til å si ifra. Paradokset om manglende deltagelse på kurset blir særlig tydelig når temaet i seg selv er brukermedvirkning, ikke minst når en av brukerne på den forrige kurskvelden har fortalt om de gode erfaringene de har fra et brukerstyrt aktivitetssenter der brukerne selv styrer driften av stedet. Kanskje denne forskjellen trer så klart fram for brukerne at de får mot til å si ifra. Praksisen han beskriver fra det brukerstyrt sted blir en slående kontrast til den praksisen som foregår på kurset.

Samtidig har jeg inntrykk av at den tilliten studentene viser brukerne når de forteller om egen sårbarhet og usikkerhet som lærere på kurset er utslagsgivende for at brukerne får mot og trygghet til å komme fram med sine synspunkter og forslag til endring.

Endring av maktfordeling

Jeg oppfatter det at brukerne setter ned foten og sier ifra om hvordan de vil ha det på kurset, forandrer kursets utvikling og framdrift. De peker på det sentrale aspektet ved maktfordelingen mellom dem og studentene. De blir med ett deltagende i samhandlingen ved å gå inn i en dialog med studentene. De endrer spillereglene. Fra å være passive mottagere begynner de å opptre som aktører som speiler studentenes handlinger. De finner seg ikke i å være passive mottagere på studentenes premisser, men framstår som mer som likeverdige samarbeidspartnere. Plutselig gjør brukerne seg meningsberettiget, og de blir møtt som

meningsberettiget. Dessuten blir deres innspill tillagt stor vekt. Gjennom å si ifra avdekker de den manglende brukervedvirkningen og synliggjør den praksisen som foregår. Etter at brukerne har sagt ifra og studentene har forstått hva de snakker om, endres både studentenes og brukernes praksis! Hadde ikke vendepunktet kommet, er det stor fare for at vi hadde fortsatt i samme sporet uten endring. Når brukerne sier ifra om hvordan de vil ha det, er det erfaringer som synliggjør hva brukervedvirkning er. Det innebærer et krav til oss om å møte brukerne på en helt annen måte, et krav om å gi fra oss makt.

Vi kan aldri fullt ut se oss selv, se våre måter å sanse hva som skjer, måter å gjøre ting på, vår tilstedeværelse i relasjonen. Vi er ugjennomsiktige for seg selv, hevder Wifstad.¹³ Men etter tilbakemeldingen fra brukerne blir studentenes praksis mer synlige for dem selv. De får større klarhet i på hvilken måte de er tilstede i relasjonen med brukerne: Det er som om de blir bevisst hva de foretar seg og hvilke valg de gjør.

På veiledningen etter denne kurskvelden snakker studentene engasjert i munnen på hverandre. De er opptatt av hvor fantastisk de opplever det er at brukerne sier ifra, og de snakker om hvilke aha-opplevelser og nye erkjennelser det innebærer for dem som studenter. Jeg får inntrykk av at de er overrasket over brukernes tilbakemelding. Samtidig er de fulle av pågangsmot til å jobbe videre. Det er som om noe av prestasjonsangsten og kontrollbehovet reduseres. De diskuterer hvordan de kan endre praksisen sin på kurset. De bestemmer seg for å kutte ned på mengden stoff i forelesningene og bruke mer tid til diskusjoner slik at de kan komme brukerne i møte. En av dem formulerer sine tanker om hva som skjedde denne kurskvelden slik:

Vi ble opptatt av hvordan vi skulle få til en åpen og demokratisk atmosfære. Vi måtte gå i oss selv og tenke og samarbeide for å komme videre, masse refleksjon om dette. Vi skjønnte at vi måtte planlegge sammen med brukerne og diskutere med dem først: "hva vil de?", "hvorfor er de her?" ...For det var jo derfor vi var der. Poenget var jo at vi skulle ha dialog med dem. Vi måtte være mer på deres premisser. Vi skjønnte at vi måtte snu... Vi måtte bryte en barriere, bryte maktfordelingen. Det var den største prosessen, den startet allerede første kurskveld. Vi hadde lagt løpet, men brukerne fortalte om brukerstyring og vi oppdaget at de har ikke hatt så mye å si. Vi måtte finne ut hvordan vi kunne ta brukerne mer med. Vi markerte der den første gangen at det var vi som hadde makta - det var en skjev maktfordeling...vi markerte makt. Jeg tenkte mye på det. (..) Vi startet prosessen med at brukerne skulle bestemme temaene. Da ble det etterhvert bedre med maktfordelingen...mer likeverdige. Vi kunne både gi og få.

Kari Martinsen¹⁴ ber oss være varsomme i møtet med den andre og ikke misbruke makten og styrkeforholdet i relasjonen til den andre. Hun er opptatt av at å se den andre innebærer å stå i

¹³ Wifstad 1998

¹⁴ Martinsen 2000

et etisk forhold til han. Jeg tenker at når brukerne sier i fra, oppfatter studentene øyeblikkelig styrkeforholdet i relasjonen. Studentene blir overasket når de forstår at de har ”overkjørt” brukerne og de beklager det overfor dem. Studentenes beklagelser blir en åpning for maktfordeling mellom partene.

Gjennom det studentene oppfatter, blir de nødt til å omstille seg og handle annerledes og komme brukerne i møte. Brukernes protester treffer noe studentene har med seg, det gir resonans, det blir mottatt. De hører etter og møter brukerne i deres krav om å være med og bestemme hva som skal skje på kurset. De forstår på en slik måte at handlingene deres blir stemt med brukernes uttrykk, ville Kari Martinsen sagt.¹⁵

Etter vendepunktet opplever jeg at mye endrer seg i relasjonen mellom brukere og studenter. Aktiviteten i gruppa øker, samtlige brukere blir mer frittalende og aktive. De gir uttrykk for at de er glade for å få være med og påvirke hvordan kurset skal forløpe. Jeg registrerer hvordan studentene legger seg i selen for å komme brukerne i møte i samtalene rundt bordet. De sørger for å slippe brukerne til med sine tanker og opplevelser. Jeg hører hvordan de lytter til det brukerne forteller og glemmer å styre tiden. Tidsskjemaene sprekker uten at de gjør noe med det. Jeg registrerer også hvordan de i økende grad kommenterer brukernes innspill og viser at de lytter og legger merke til det brukerne sier, slik som: ”Kan du fortelle mer om det, Kari?” ”Er det andre som kjenner seg igjen i det Petter sa i sta og det Lise nettopp fortalte?” Fra å være preget av monolog fra studenter til brukere, blir kurskveldene preget av dialog hvor alle deltar og utveksler synspunkter og erfaringer.

¹⁵ Martinsen 1993

OM Å LÆRE ET NYTT SPRÅK – HVERDAGSSPRÅKET

Om hvordan brukerne oppdrar studentene til snakke hverdagsspråk i stedet for fagspråk.

Om hvordan brukernes følelssespråk kommer til uttrykk.

”Essensen i brukermedvirkningen må være å bryte ned språkbarrieren. Hvis behandlerne hadde kuttet ut halvparten av fremmedorda, ville behandlingen blitt mye bedre. De må putte fremmedorda sine i parentes,”
sier en av brukerne

Språkbarrierer

Brukerne stiller spørsmål ved mange ord og uttrykk studentene anvender. De ber studentene snakke i enklere vendinger: ”Hva betyr kompetanse? Kan du ikke heller bruke et norsk ord?” ”Må dere bruke så mange faguttrykk?” ”Ordet dialog er ikke vanlig for oss å bruke, hvorfor ikke bare si at vi prater sammen?”. Noen ler av begrepet empowerment og synes ”det er helt latterlig”. Jeg registrerer at det er mye humor og latter tilstede i brukernes ”irrettesettelser”, og studentene ler av seg selv når de blir ”satt på plass”, som enkelte av brukerne kaller det. Andre er mer alvorlig når de sier: ”dere må ta dere sammen og kutte ut sånne ord. Vi skjønner jo ikke bæret. Hvorfor skal vi kalle det en dialogkonferanse, kan vi ikke heller finne et mer vanlig ord?” De protesterer sterkt på begreper som ”ven-diagram” og ”nominal gruppeprosess”, som er benevnelsen på noen av arbeidsmetodene på dialogkonferansen. De mener at disse vanskelige ordene kan skremme vekk andre brukere.

Språket og hvilke ord man anvender som fagperson og som bruker er noe både brukere og studenter blir opptatt av. Brukerne går over til å diskutere seg imellom hvem som har ansvar for å bryte ned språkbarrieren. De hevder at det må være fagfolkene som må sørge for å snakke et språk som brukerne forstår. En student sier: ”Men de som jobber i psykiatrien må kunne prate psykiatrispråk når de diskuterer seg imellom. Dette burde vi diskutere. Hvordan skal vi løse denne språkfloken?” En bruker svarer: ”Alle har sitt fremmedspråk. Men dere må forsøke å forenkle. Det er de som jobber sitt ansvar å sette seg ned på vårt plan.” Brukerne blir opptatt av at ”egentlig har alle grupper sitt eget språk.” En sier at de som brukere av psykiatrien også har sin egen private sjargong som fagfolk ikke kjenner til. Som et eksempel

forteller han at et vanlig uttrykk han bruker om å være psykotisk er ”å være bak månen”. Han forklarer at uttrykket viser til at da er man uten forbindelse til jorda eller virkeligheten. Og han sier at det ikke kan være lett for fagfolk å forstå hva han mener når han bruker det uttrykket. Til dette kommenterer en av studentene med et sukk at det er så vanskelig å bruke mer hverdagslige ord om faguttrykk, for de kommer helt automatisk. Men når de snakker med brukerne om det slik de nå gjør, tvinger det dem til å bli mer bevisst på innholdet i og betydningen av begrepene de bruker.

Psykiatrispråk eller hverdagsspråk?

Jeg har sittet og lyttet til denne samtalen og er fascinert over selve dialogen mellom brukerne og studentene. Jeg tenker at de berører noe helt sentralt når de legger så stor vekt på språkets betydning i kommunikasjonen mellom dem. Deres tilhørighet i to ulike kulturer, pasientkulturen og behandlingskulturen blir synliggjort. Dette kommer til uttrykk i språket, i deres ulike talemåte. Psykiatriens språk er ulikt hverdagsspråket. Med bruk av psykiatrispråket med sine fremmedord og faguttrykk viser studentene sin overlegenhet. Brukerne opplever seg utestengt når de ikke forstår de ordene studentene bruker, og protesterer. De mister muligheten til å delta i diskusjonen hvis de ikke forstår språket som studentene bruker. Det kan forsterke avmakten og opplevelsen av krenkelse. Studentenes språkbruk fastholder og tydeliggjør den sosiale ulikheten mellom dem og brukerne. Jeg tenker at språkbruk er en måte hjelpeapparatet skaper avstand til brukerne på. Fagfolks fagspråk fungerer gjerne som et stammespråk som virker ekskluderende for utenforstående og slik blir maktutøvelse overfor brukerne. Språk er et medium for herredømme og sosial makt, hevder Habermas.¹⁶ Jeg tenker at maktsspråk er noe brukerne har lang erfaring med fra behandlere og hjelpere som definerer dem innen et språk de ikke forstår.

For å kunne ha en dialog forutsetter det at partene taler samme språk. Og brukerne begynner å utforske språket i et forsøk på å utfordre studentene til å snakke et språk de forstår. De vil bli inkludert i feltet sammen med studentene. Språk har med identitet og tilhørighet å gjøre, og det blir viktig for brukerne å nå fram til studentene.

Gjennom samtalene med brukerne blir studentene bevisst hvilket fagspråk de bruker. I settingen på kurset med rollen de har som ”undervisere” er det uvant å bruke hverdagsspråket. Dette kan ha sammenheng med at hverdagsordene ikke anses som fagbegreper. I mange sammenhenger er de kanskje heller ikke tilstrekkelige differensierte og nyanserte. Vi har lett

¹⁶ Habermas 1990

for å erstatte hverdagsordene med fagsjargong som ikke rommer det samme eller bærer det samme budskap fram.¹⁷

Å beherske ”psykiatrispråket” er viktig for studentene. De forsvarer bruk av fagspråket for å kunne tilhøre og snakke inn i fagmiljøet i psykiatrien. Fagspråket er det førende språket, det som gir status å mestre og som gir dem identitet som fagpersoner innen psykiatrien. Men de forsvarer det ut fra en annen kontekst og andre kriterier enn det som er holdbart i møtet med brukerne. Slik sett er forklaringen deres irrasjonell. De trenger ikke bruke dette språket i settingen med brukerne, for hverdagsordene rommer også viktig kunnskap om for eksempel å mestre dagliglivet.

Det er spennende å følge hvordan brukerne utfordrer studentene til å forklare hva de legger i fagbegrepene sine. Brukernes humoristiske irettesettelser gjør det hele ufarlig. Gjennom en lekende utforsking av språket sammen med brukerne tør studentene å prøve ut mer hverdagslige ord og uttrykk. Begge parter kommer hverandre i møte gjennom språket, og da er det hverdagsspråket som råder grunnen.

Vår måte å tenke på, oppleve og oppfatte oss selv og alt omkring oss har en språklig basis, hevder Rommetveit.¹⁸ Det å lære seg et språk handler om å tilegne seg og bli en del av et menneskelig menings og kulturfellesskap. Derfor blir språket en viktig del av kulturen vi tilhører. Det er hjelpemiddelet vårt til å uttrykke hvem vi er, og det hjelper oss å organisere inntrykk og gi mening til virkeligheten. Språket bidrar til at vi kan dele erfaringer slik at vi opplever fellesskap og tilhørighet til andre. I følge Gadamer er det språket som definerer muligheten til å forstå hverandre, og han er opptatt av at vi alltid er ”i språkets klør.”¹⁹ Det er språket som gjør en dialog mulig mellom brukerne og studentene. Språket legger basis for hvordan virkeligheten skal forstås, om de skal utvikle en felles virkelighetsforståelse eller fortsette i hver sin. Ifølge Habermas er det menneskenes evne og villighet til å bruke språket maktfritt som bestemmer deres muligheter for endring og frigjøring. Han peker på at i språket ligger en mulighet for anerkjennelse mellom partene og for gjensidig forståelse, eller det han kaller en forsonende kraft.²⁰

¹⁷ Lundstøl 1999

¹⁸ Rommetveit 1972/1981 s. 90

¹⁹ Gadamer sitert i Schaanning 1993, s. 321

²⁰ Habermas 2001

Følelsspråk

Språk er ikke bare ordene vi bruker i samtale med hverandre. Språk kan også omfatte andre uttrykksmåter. Dette blir aktualisert på kurskvelden som har fokus på kultur og kunst som hjelpemiddel til et aktivt liv. Brukere og studenter er blitt enige om å invitere deltagerne til å bidra med innlegg om egne erfaringer med bruk av skapende kunstnerisk virksomhet. En kvinne, som deltar som gjest utenfra, forteller hvordan det å male bilder har hjulpet henne på beina igjen etter flere år med innleggelse i psykiatrien. Hun viser lysbilder av maleriene sine og leser tekst til hvert bilde i form av dikt som uttrykker egne følelser, stemninger og opplevelser. To av kursdeltagerne viser en film de har vært med å lage. Filmen heter ”Skrifter på vegg” og viser fotografier og dikt de selv og andre brukere har laget. En tredje leser fra en diktsamling han selv har skrevet.

Jeg får inntrykk av at samtlige som er tilstede blir rørt og begeistret. Selv opplever jeg møtet med brukernes livssmerte bevegende, svelger en klump i halsen, kjenner tårene presse på. Når jeg ser meg rundt ser jeg flere som tørker øyenkroken, mens jeg lytter til gjenkjennende humring rundt bordet. Vi kan identifisere oss, vi erfarer noe allmennmenneskelig i brukernes uttrykk. En eksistensiell smerte som vi kan dele gjennom erfaringer ved å være menneske. Å formidle egne opplevelser om lidelse, savn og håp gjennom dikt og malerier er også en form å snakke på, en måte å synliggjøre seg selv på, tre fram som person. Det er et språk som berører oss. Slik skriver en student etter denne kvelden:

Hele denne kvelden var veldig spesiell – det var så mye følelser i rommet! Det var latter, medfølelse, betenkeligheter og gråt – om hverandre.

En annen gjør seg disse refleksjoner over den samme kvelden:

Jeg tror at ved å eie en sinnslidelse må man kanalisere en del følelser som vanskelig lar seg kanalisere kun gjennom det verbale språket. Det kan være vanskelig å sette konkrete ord og begreper på hva som skjer inni en selv, og kan hende mangler språket vårt de riktige uttrykksformene for å beskrive dimensjonene. Ved å benytte seg av andre uttrykksformer som det å male, fotografere, skrive dikt, får følelsesuttrykket en annen verdi og dimensjon. Samtidig som jeg har gjort meg noen tanker om at vi tilsynelatende ”friske” begrenser våre følelsesuttrykk ved kun å lage rasjonelle formuleringer ved hjelp av det verbale språket. (..)

I alle fall ga denne spesielle kvelden meg mange tanker, og jeg satt igjen med en følelse av å være fattig, fattig i forhold til uttrykk fordi jeg stort sett benytter det verbale språk, og ikke andre former for kreative uttrykk.

Språk er ikke bare det talte ord, det er også formidling av følelser gjennom andre uttrykksformer. Dette språket tilhører oss alle, når oss alle og berører oss. Det er også en del av hverdagsspråket. Det åpner veien for større forståelse for brukernes opplevelser og for oss

selv. Når vi er berørt er det noe i det den andre sier eller gjør som beveger oss. Da kommer vi i kontakt med våre sanser og våre følelser og har mulighet til å utvide vår forståelse for den andre som menneske. Å kunne la seg bevege er en forutsetning for empati og gir mulighet for å bli mer imøtekommende og romslig.

FRA TEORETISKE SPEKULASJONER TIL ”VIRKELIGHETENS VERDEN”

Hvor samtalen med brukerne bringer studentene tilbake til virkelighetens verden.

Hvor studentene spiller Fredrik Skavlan og Marit Åslein på video.

Hvor brukerne deler av sin erfaringsbaserte kunnskap om tvang.

”Brukerne hadde erfaringene på kroppen om å bli utsatt for makt, for oss var det bare i teorien. Jeg visste vi hadde mye makt - i teorien... Men å oppdage at vi brukte så mye makt i praksis, også der på kurset var viktig læring for meg.... stor erfaring og læring for meg.”

Jeg har valgt dette sitatet hentet fra en samtale med en av studentene ved kursets slutt som innledning til dette kapittelet. For meg sier det mye om forskjellen på å ha teoretisk kunnskap om noe, i dette tilfellet om makt, sammenlignet med det er å erfare noe i praksis, her egen maktbruk. Dette kapittelet dreier seg om å bevege seg fra den teoretiske kunnskapen til erfaringskunnskapen i praksis.

Betraktninger rundt teori og praksis

Når studentene foreleser om pasientrettighetene og ideene om åpenhet, normalisering og integrering som står beskrevet i Stortingsmelding 25, undrer brukerne seg med høylytte protester og latter: ”Virkeligheten er jo ikke slik som det står der!” Når innholdet i begrepet makt presenteres, begynner brukerne straks å diskutere og dele egne opplevelser av maktbruk i psykiatrien. En protesterer på at makt også kan være positivt ladet, for han har bare erfart negative maktovergrep som pasient. Studentene forklarer det som står i boka om makt, men det avfeier brukeren som feil. Først når en annen bruker kommer med eksempel på at makt også kan være bra å ha ”for å kunne være med å påvirke slik de fra Mental Helse gjør som sitter i kontrollkommisjonen,” forstår den andre hva som menes med positiv maktbruk.

Brukerne gir i økende grad uttrykk for enighet og uenighet i det stoffet studentene presenterer. Det er tydelig at de ikke aksepterer stilltiende det de får presentert, men insisterer på å diskutere det. De gjør seg opp meninger om det som blir presentert og betrakter det på bakgrunn av egne erfaringer. Jeg får inntrykk av at de lærer mer av å utveksle erfaringer med hverandre enn av det studentene foreleser om. Brukeren som lar seg overbevise om at positiv

maktbruk eksisterer, gjør det først når en annen viser til en konkret praksis. Han har ikke noen tillit til teoriene beskrevet i studentenes bøker. Det er erfaringer fra praksis som bidrar til å korrigere tankene hans.

Å sanse det som skjer i situasjonen

Jeg ser hvordan samtalerne gjør inntrykk på studentene, hvordan de blir berørt av å lytte til det brukerne forteller. Fra å stille spørsmål med utgangspunkt i teorien, sjekke om teorien stemmer eller henviser til teorien, noe som ofte har avsporet samtalen og løst den fra situasjonen, begynner de å stille flere undrende spørsmål omkring brukernes opplevelser. Jeg får en oppfatning av at de er mer tilstede i det som skjer rundt bordet. Jeg registrerer hvordan de endrer måten å stille spørsmål på når de lytter til brukernes fortellinger. De stiller flere utdypende spørsmål som holder brukerne i deres opplevelser. Det virker som om studentene blir mer interessert i å være deltagende i brukernes konkrete erfaringer enn å spekulere over teorier. Studentene sanser mer av det brukerne uttrykker og lar det de sanser virke med i forståelsen, slik Kari Martinsen²¹ uttrykker det. Det er gjennom å være tilstede med våre sanser i samtalen vi kan få innsikt i hverandres ulike forståelsesgrunnlag og lære å forstå den andre. Studentene begynner å søke forståelse og klarhet gjennom å undersøke hendelsene slik de framtrer, for å si det med Ingela Josefson.²² Studentene har gjennomgått prosesser i forståelsen av virkeligheten i møte med brukerne. De undersøker og utvikler forståelsen sin sammen med brukerne i stedet for å plassere deres fortellinger inn i en teoretisk konstruksjon. Jeg vil si at de utvikler større fenomenologisk forståelse for brukernes opplevelser. Samtalerne bærer mer preg av åpenhet og av vilje til å lytte til ulike stemmer.

Å lære om brukernes praksiskunnskap om tvang

Kurskvelden med fokus på tvang i psykiatrien er et tema som engasjerer brukere og studenter sterkt. Som forberedelse til denne kvelden har studentene laget en video etter inspirasjon fra TV-programmet "Først og sist med Skavlan." På videoen spiller en av studentene den søte, blide Marit Åslein, en annen spiller Fredrik Skavlan. "Marit" går rundt og intervjuer folk om hva de mener om bruk av tvang i psykiatrien. Intervjuobjektene er for anledningen studenter og lærere ved sykepleierutdanningen på høyskolen, og videoen viser at de færreste som blir intervjuet har peiling på bruk av tvang i psykiatrien. Videoen utløser både latter, galgenhumor

²¹ Martinsen 1993

²² Josefson 1990

og alvor hos brukerne. Alle kan gjenkjenne seg i Skavlans debattstil og Marit Åsleins uskyldige og naive spørsmål. Brukerne forteller om egne erfaringer og opplevelser med bruk av tvang i psykiatrien, og de kommer med mange praktiske forslag til hvordan fagfolk kan redusere bruken av tvang.

Jeg sitter som vitne til det som skjer denne kurskvelden. Her er det brukerne som er på offensiven, tenker jeg. Dette er et felt de virkelig er engasjert i. Her kan de dele sine erfaringer med et lyttende og undrende publikum som ikke har noen egen erfaring med det de forteller, men som kan gjøre seg nytte av deres erfaringer i sitt framtidige arbeid.

Jeg blir også opptatt av hvor kreative studentene er blitt i sin pedagogiske tilnærming på kurset. Nå er det slutt på lange forelesninger. I stedet spiller de på helt andre strenger når de velger et så utradisjonelt virkemiddel som å lage en egenprodusert video som innlegg i debatten om tvangsbruk i psykiatrien. Her har de hatt en bratt læringskurve, tenker jeg. De viser fram nye sider av seg selv når de spiller roller og intervjuer studenter og ansatte på videoen. De trer tydeligere fram som personer og gjør seg selv mer sårbare når de viser seg fram på denne måten. Ved å forenkle, bruke hverdagspråk, humor og spontanitet setter studentene fokus på et vanskelig tema innen psykiatrien. Videoen fungerer som et meget godt innspill for å stimulere til engasjement og diskusjon rundt temaet tvang.

Etter denne kvelden er studentene spesielt opptatt av de mange ”vettuge og konstruktive” ideer til å redusere tvang i psykiatrien som brukerne har kommet med, forslag som studentene selv ”overhodet ikke har tenkt på”. De har ikke kunnet forestille seg at brukerne sitter inne med slik verdifull kunnskap. Brukernes ideer er basert på deres erfaringer som innlagte pasienter i møte med tvang. Dette er erfaringsbasert brukerkunnskap som kan ha stor betydning i psykiatrien generelt og for studentenes læring spesielt. Her får studentene erfaring med brukernes praksiserfaringer. Å samtale med brukerne om hvordan redusere tvang i psykiatrien blir en helt annen og virkelighetsnær erfaring for studentene enn å lese om det i litteraturen.

En student forteller slik om denne kvelden i et praksisark:

For mange av brukerne er ordet tvang noe negativt, og vanskelig å snakke om og handtere. Vi visste heller ikke hvordan stemningen ville bli, og om det kanskje ville oppleves tøft å snakke om noe de har kjent på kroppen. (..) Tanken var å gjøre kurskvelden litt lettere i et ellers så stramt skjema. Før vi skulle vise videoen til brukerne introduserte vi filmen og forklarte at vi ikke skulle gjøre narr av noen, men at vi hadde ønske om å avdramatisere det litt og gjøre en annen vri på å få fram folks meninger om tvang i psykiatrien.

Brukerne lo! Heldigvis for oss hadde de fleste sett ”Først og sist med Skavlan”, så det ble jo så bra! Og vi som hadde vært litt bekymret på forhånd for at det skulle oppfattes feil. Det ble jo møtt med applaus! Og da tenkte jeg

på det – undervurderer vi brukerne? Hvorfor har vi vært så betenkte med å vise dem videoen? Den ble jo så god. Det virket som den gjorde stemningen i rommet mye bedre fordi man kunne tillate seg å le – le høyt. Det virket nesten som en befrielse at man kunne tillate seg å le sammen.

Her ser vi at studentens forforståelse er basert på vedtatte sannheter som vi finner i teoriens påstandskunnskap, om at brukere vil være ukomfortable med å snakke om erfaringer rundt tvangsbruk i psykiatrien. Men dette viser seg ikke å stemme i virkelighetens verden. I stedet utløser videoen mye undring og latter, og jeg får inntrykk av at det oppleves frigjørende for brukerne å snakke om egne erfaringer med tvangsbruk. Jeg får også inntrykk av at det oppleves frigjørende for studentene, både å lage videoen i seg selv, men ikke minst å få så positiv respons fra brukerne. Jeg undrer meg på om studentene hadde funnet på dette stuntet med videoen hvis ikke de hadde lært av brukerne. Brukerne har gått i spissen for å presentere egne kunstneriske uttrykk på kurskvelden en uke tidligere. De har vist sine følelser og sin sårbarhet, de har vist oss noe vesentlig om det å være menneske.

Jeg tenker at ved å lage videoen og gå inn i en dialog med brukerne om deres erfaringer rundt bruk av tvang, overskrider studentene noen antatte regler. I stedet handler de skjønnsmessig og engasjert i situasjonen. De har lært av brukernes eksempel.

Å oppdage brukernes ressurser – i praksis

Studentene blir stadig mer opptatt av hvor mye ressurser brukerne sitter inne med og hvor mye positivt de bringer inn i gruppa i form av erfaringer og ideer. Dette er undringer som går igjen i studentenes refleksjoner etter kurskveldene og i praksisarkene deres. En student gjør seg tanker omkring forskjellen på å lære gjennom teori og å lære i praksis. Her undrer han omkring forskjellen på å forstå brukermedvirkning i teorien og forstå hva det handler om i praksis:

Hva handlet dette om? Hva dreide brukermedvirkning seg om? Det visste vi ikke. Et nytt liv var dette, jeg så brukermedvirkning fra helt andre vinkler...helt annerledes... Hadde ikke noe erfaring med brukermedvirkning fra før. Var lite vant med å tenke slik om brukerne. Nytt liv å se brukerne fra andre sider enn den syke delen, og oppdage at de har så mange ressurser og andre sider enn bare det å være syke.

Denne studenten har mange års erfaring som helsearbeider innen institusjonpsykiatrien bak seg. Sitatet forteller at selv om han har fått tilført mye teoretisk kunnskap om brukermedvirkning gjennom forelesninger på skolebenken før han går inn i prosjektet, står han på "bar bakke" når det kommer til den praktiske virkeligheten. Når han skal legge til rette

for brukermedvirkning i praksis aner han ikke hva han skal gjøre. Det er bare gjennom å prøve seg fram i praksis at han lærer. Dessuten er det tankevekkende for meg at en student med så lang praksis fra arbeid med mennesker med psykiske lidelser er så lite vant med å fokusere på ressursene hos sine pasienter.

I prosjektet møter studentene brukerne i en annen kontekst enn som pasienter i helsevesenet med diagnose som merkelapp. Jeg ser det som et avgjørende poeng her at for å lære å se og anerkjenne ressurser hos brukerne må studentene erfare i praksis at brukerne faktisk har ressurser. De forelesningene vi har på skolen om betydningen av ressursorientering i møte med psykiatriske pasienter løsrevet fra virkelighetens verden, blir i dette perspektivet lite meningsfulle. Forelesningene i seg selv skaper ikke endring hos studentene. For det er i praksis de gode holdningene og handlingene læres og dømmekraften og skjønnet utvikles.

Nytt syn på brukeren

Kvelden ble meget sterk for meg, den satte i gang noen følelser og prosesser som endte i en gjennomgående følelse av ærbødighet og ydmykhet overfor brukerne.

Dette utsagnet fra en av studentene er et eksempel på at det skjer en endring i deres syn på brukerne gjennom møtet med brukernes erfaringer. Det gjelder også meg som deltagende observatør i gruppa. Brukernes fortellinger skaper nærvær og vekker følelser både hos meg og studentene. Gjennom å lytte til deres fortellinger får vi innsikt i våre medmenneskers tilværelse. Dette kan vi ikke lære gjennom teori. Det dreier seg om en annen form for kunnskap som skiller seg fra den teoretiske ved at den søker etter det unike og individuelle hos brukeren som person. Denne kunnskapen utfordrer studentenes generaliserte bilde av psykiatriske pasienter. Studentene finner klangbunn hos seg selv i temaene brukerne beskriver. De selv som mennesker og det de har av kunnskap endrer seg stadig i samhandlingen mellom dem og brukerne. Samtalene mellom brukerne og studentene gjør at de får innblikk i hverandres verden. Da kan erfaringer og kunnskaper om egen livsverden forløses.²³

Vi lærer om hvor forskjellige mennesker kan være, hvordan andre forholder seg til livets utfordringer. I brukernes fortellinger får vi lov til å bli kjent med forskjellige sider av menneskelig eksistens som vi kanskje ellers ikke ville hatt mulighet til. Vi blir klokere, og vi

²³ Wifstad 1997

forstår noe vi kanskje ikke ellers ville erfare gjennom eget liv. Vi hører det brukerne forteller, vi møter blikket deres, ser smerten eller gleden i uttrykket deres og vi lærer at sånn kan det kjøennes og oppleves å være menneske. Vi blir konfrontert med fordommene våre gjentatte ganger. Å få sjansen til å virkelig høre om brukernes erfaringer bryter ned våre faste forestillinger om psykiatriske pasienter.

Brukernes fortellinger om sine livserfaringer skaper gjenkjennelse hos studentene. Gjenkjennelsen bekrefter eller avkrefter det studentene selv har erfart fra tidligere praksis innen psykisk helsevern. Brukernes erfaringer kan bidra til å forløse og romme noe studentene selv har erfaring med. Temaer som faglig sett er fremmed eller forbudt kan finne legitime uttrykk slik eksemplet over viser med å le sammen om tvang. Gjennom samtalene med brukerne endres også påstandskunnskapen studentene har tilegnet seg første halvår i studiet. Teoretiske begreper som brukermedvirkning, bemyndigelse, makt og verdier som å ta pasienten på alvor, vise respekt og lytte får et helt annet innhold for studentene i dialogen med brukerne.

OM Å ERKJENNE HVA BRUKERMEDVIRKNING ”EGENTLIG” ER

Hvor studentene blir klar over at dialog også innebærer å kunne være uenige.

Hvor brukere og studenter blir enige om opplegg for dialogkonferansen.

Hvor de nærmer seg hverandre og oppdager at brukerne har mest å lære studentene.

”Vi lærte av hverandre, det var gi og ta, vi fikk gi mye og vokste på det”

sier en bruker

Å tørre være uenige med brukerne

Ved flere anledninger registrerer jeg at noen av studentene støtter brukernes utsagn, selv når brukerne forteller om forhold som utleverer både dem selv og fagfolk de har kontakt med. Det gjelder for eksempel når de snakker nedsettende om navngitte fagpersoner og kommer med uriktige påstander om forhold i psykiatrien. Jeg tar dette opp i form av et spørsmål om hvilke tanker de har om det å si seg enig og uenig med brukerne. En student griper straks ordet: ”ukritisk å støtte brukerne når de tar opp usaklige og feilaktige ting er å bare jatte med dem, og det skjer stadig vekk på kurset”, sier han. Dette utløser samtale i gruppa om hva slags relasjoner de utvikler til brukerne, og muligheten for å erklære seg uenig og ”yte motstand” overfor brukerne. Å kunne gi uttrykk for uenighet og ulike måter å se en sak på må være viktig for at det skal kunne kalles reell dialog, mener en student. Jeg sier noe om at det er flere måter å unngå et reelt møte på. Man kan opptre som bedreviter, og da avsetter man den andre som berettiget samtalepartner. Eller man kan unngå å si noe man vet den andre ikke vil høre, og da avsetter en seg selv som berettiget samtalepartner. I samtalen er det viktig både å anerkjenne den andre og seg selv.

Studentene blir opptatt av at det krever mot å vise uenighet overfor brukerne, og de blir enige om at de skal hjelpe hverandre til å bli flinkere til å utfordre brukerne mer ved å stille flere spørsmål og undringer ved ”usaklige utsagn” og si ifra når de er uenige med dem. En av studentene som er svært opptatt av Habermas, referer til at han sier at forutsetningen for å ha en likeverdig dialog er at begge parter kan tåle å komme fram med og stå i uenighet, og sammen undrer vi oss over hva Habermas mener med ”herredømmefri dialog.”

Etter denne runden registrer jeg at studentene i større grad utfordrer brukerne og stiller spørsmål ved ting de tar opp. Når studentene også kan vise uenighet med brukerne blir

partene kjent med hverandres ulikheter og ulike oppfatninger. Å kunne utforske hverandres synspunkter på denne måten bidrar til trygghet og gjør at begge parter våger seg mer fram mot hverandre. De tør å være mer ærlige og oppriktige når de gir uttrykk for sine synspunkter. At studentene og brukerne kan være uenige og utforske hverandres meninger kommer klart til uttrykk når vi skal planlegge innholdet på dialogkonferansen.

Samarbeid om forberedelsene til dialogkonferansen

De to kurskveldene før dialogkonferansen arrangeres er satt av til forberedelser. Den ene kvelden er Bjørn invitert for å veilede oss i forberedelsene. Han forklarer hva en dialogkonferanse er og hvilke regler og metoder som er sentrale. Han henvender seg stort sett til brukerne og bruker et enkelt språk. Han gestikulerer, tegner på tavla og utviser stor entusiasme for dialogkonferanse som metode for å fremme brukervedvirkning. Han fokuserer på hvordan bygge opp mest mulig trygghet hos deltagerne på konferansen. Brukerne engasjerer seg aktivt i diskusjoner omkring utformingen av konferansen, og de stiller mange undrende spørsmål.

Brukere og studenter har blitt enige om at tjenesteyterne som skal inviteres til konferansen, skal inviteres ut fra brukernes forslag. Det skal være tjenesteytere fra brukernes brukersteder og andre som vi vet har en positiv interesse for brukervedvirkning, personer som brukerne føler seg trygge på. Hensikten er at brukerne skal oppleve seg komfortable på konferansen.

Brukerne har mange tanker om de andre brukerne som er invitert til konferansen. ”Hvordan vil de reagere på å delta på opplegget vårt?” De presiserer hvor viktig det er at alle skal føle seg velkomne og ivaretatt, fagfolkene også. De foreslår at de kan kontakte påmeldte deltakere de kjenner og forberede dem til konferansen, slik at de vet hva de går til. Da vil konferansen blir mindre skremmende. De poengterer at konferansen må planlegges slik at det er rom for å kunne avbryte tidligere hvis det viser seg at brukerne blir slitne og går lei. Bjørn bifaller disse tankene og understreker hvor viktig det er at konferansen foregår på brukernes premisser.

Til neste kurskveld har studentene og jeg, med Bjørns hjelp, laget forslag til gruppeoppgaver på konferansen. Forslaget blir presentert for brukerne som et utgangspunkt for videre bearbeiding. Spørsmålet ”Hva skal til for at jeg skal gå herfra med et smil om munnen” blir foreslått som en innledende gruppeoppgave. En av brukerne protesterer øyeblikkelig på forslaget. Han mener at formuleringen er tåpelig og kan oppfattes som

barnslig og virke nedvurderende på hele konferansen. Mange bifaller, og brukerne blir enige om at spørsmålet må stilles på en annen måte. Dette utløser en times diskusjon hvor alle er engasjert i å formulere en ny problemstilling som de kan enes om.

Her er jeg vitne til en demokratisk dialog hvor hver enkelt deltager, både brukere og studenter, engasjerer seg i å si sin mening, komme med motforestillinger og vise sin uenighet. Jeg ser hvordan de forhandler om sine meninger og synspunkter og hvordan de må gi og ta i forhold til hverandre for å komme fram til enighet. En av studentene beskriver denne diskusjonen med brukerne slik i et praksisark:

”Vi hadde flere runder på dette, og en god del av tiden på kurskvelden gikk med til å prøve å utarbeide en ny problemstilling. Brukerne seg imellom var uenige, og de var til tider uenige i våre forslag. Uansett hva som ble foreslått av problemstillinger la vi ofte forskjellig mening i formuleringene, og vi hadde helt klart forskjellige opplevelser til forskjellige ord. Dette snakket vi litt om, men fant ut at vi hadde et felles mål og det var å få til en problemstilling som fungerte. Til slutt ble vi alle tilsynelatende enige om en ny problemstilling.”

Slik skriver en annen student over denne kvelden:

”Vi skjønnte at brukerne hadde fått et eierforhold til konferansen. Det gjorde utrolig godt. Etter denne kvelden hadde vi følelsen av å ha fått et sterkt, felles eierforhold til den kommende konferansen. Det hadde ikke bare skjedd noe med brukerne, men vi studenter hadde også fått et helt annet forhold til den. Kan hende følte vi oss tryggere fordi brukerne hadde gått inn og tatt ansvar og stilt krav. Vi setter tryggheten i sammenheng med Bjørns bidrag, men også vår egen åpne holdning til brukerne. Dette førte til at vi opplevde en form for ”vi-følelse”. Samtidig opplevde vi denne kvelden som et meget klart eksempel på brukervedvirkning. Etter denne kvelden var mye blitt forandret ene og alene på grunn av brukernes meninger og ønsker. Vi følte vi hadde gjort ”noe riktig”, vi hadde våget å slippe kontrollen, våget og la brukene ta ansvar og faktisk gitt fra oss litt makt.”

Tankene deres forteller meg noe om at når brukerne får være medvirkende, beriker de innholdet og opplegget for konferansen. De forkaster en problemstilling vi alle etter hvert kunne se var ”tåpelig”. De ser andre vinkler, kommer med nye kreative innspill, bidrar til konstruktive endringsforslag. Det er også slående, slik studenten påpeker, at når brukerne blir invitert til å delta, tar de ansvar for det som skal foregå på konferansen. Jeg forstår det slik at denne studenten har lært hvor viktig det er at konferansen har blitt brukernes prosjekt, når han kommenterer at brukerne har fått et eierforhold til konferansen. Han oppdager hva som skjer når brukerne og studentene samarbeider om utformingen av konferansen. Dessuten blir studentene opptatt av muligheten for at brukerne kunne vært involvert i utformingen av gruppeoppgavene fra første stund, i stedet for bli presentert for et forslag:

Vi lærte noe av denne erfaringen. Vi burde ha involvert brukerne fra første stund i utarbeidelsen av spørsmålene. Vi kunne ha spurt dem om deres behov og hva de ønsket å snakke om. Vi kunne ha bedt om deres tanker og ideer. Da ville vi kanskje ha fått litt mer interessante problemstillinger som var mer relevante med hensyn til den praktiske utøvelsen i psykiatrien.

Jeg har inntrykk av at brukere og studenter møter hverandre her som likeverdige med rett til å definere egne opplevelser, rett til å uttrykke sine egne meninger og rett til å være uenige.

Gjensidig læring

Jeg får en forståelse av at brukerne opplever det svært nyttig og meningsfullt å kunne dele sine erfaringer med studentene, slik at de kan lære noe av dem. På denne måten vil deres erfaringer kunne komme andre pasienter til gode som studentene møter senere i sin sitt arbeid i psykiatrien. Brukerne opplever at de har noe viktig å lære studentene. Slik uttrykker en bruker det ved evalueringen av kurset:

Vi hadde gode dialoger med studentene og de lyttet til oss. De lærte noe av oss, de fikk en aha-opplevelse om hvem vi var. De fikk en opplevelse av at: ”jöss, de er jo oppegående, vi behøver ikke fortelle dem så mye hva de skal gjøre”. Men derimot fortalte vi dem mer hva de som studenter skulle tenke og gjøre. Tror de lærte mer av oss enn vi kunne lære av dem... det var deilig å oppleve!

En annen bruker forteller:

Vi kunne merke at studentene søkte noe nytt, noe de ikke hadde vært med på før, for de var åpne for nye ting. Jeg tror de var åpne for forandring. Og når de møtte oss rett over bordet som mennesker og de hørte hva vi hadde å si, så tror jeg at den åpenheten de hadde i utgangspunktet, at de opplevde oss for dem vi var, gjorde noe med dem. Og når vi fortalte om oss sjøl, så så de oss som mennesker. Det gjorde at de endra holdning og glemte at vi var psykiatriske pasienter... Fantastisk å se at de gikk fra å være ”der oppe” til å bli ydmyke overfor oss og det å ha psykiske lidelser. Du så forandringa deres overfor oss for hver gang vi var der, du så hvordan de endra holdning til oss som mennesker. Det var så utrolig flott å se; hvordan de jekka hakka sine lenger og lenger slik at de ble en av oss....det så du grunnleggende gjennom hele kurset. De nærma seg oss som mennesker, de skjønnte mer av hva en psykisk lidelse er, at vi var mennesker som dem. De var ikke psykiatriske sykepleiere som skulle passe på oss som var på avdelingen og var syke, men de ble mennesker som oss”.

Det er slående hvor oppmerksomt og velartikulert denne brukeren reflekterer over studentenes utvikling og læring. Det sier noe om hans varhet for studentenes reaksjoner. For ham er det avgjørende at studentene har endret holdning overfor dem som brukere og åpnet seg for å lytte og ta inn over seg deres opplevelser som brukere. En student setter ord på noe som handler om det samme:

”På kurset var vi ikke terapeuter... det var viktig, vi skulle arbeide sammen med brukerne om oppgavene. Det måtte jeg lære av brukerne. Jeg gikk inn i en annen rolle, gikk ut av ekspertisetenkning... gikk mer på ydmykhet og å lære av de andre. Har aldri tenkt terapi i løpet av de to månedene. Dette var relasjoner på lik linje, det var samarbeid og vi kunne snakke sammen, få fram dialog, bygge nettverk med brukerne og de seg imellom.”

Når han sier han ikke har tenkt terapi, tror jeg det forteller noe om at han og medstudentene har fokusert på brukerne som samarbeidspartnere, kanskje nettopp fordi de ikke befinner seg i en pasient-terapeutrolle på kurset. Samtidig undrer jeg meg over om ikke det må være den beste terapi å arbeide sammen med brukeren om oppgavene? Utsagnet til studenten forteller om en opplevelse av likeverd mellom brukere og studenter. Han vektlegger at det er en relasjon på ”lik linje.” På samme måte som sitatet fra brukeren som sier at studentene ble ”en av oss.” Kanskje er det lettere å utvikle en mer likeverdig relasjon når man ikke befinner seg i en terapeutisk kontekst preget av ”behandling, institusjon og system?” Den pedagogiske konteksten på kurset er annerledes med andre roller og annet fokus, ikke minst når relasjonen mellom studenter og brukere utvikler seg til å fokusere på hva man kan lære av hverandre.

”Vi lærte av hverandre, det var gi og ta, vi fikk gi mye og vokste på det,” sier en annen bruker på spørsmål om hva han syntes var det viktigste han fikk ut av å delta på kurset. I samtale etter kursets slutt legger brukerne stor vekt på å fortelle om betydningen av at studentene kommer dem i møte ”som mennesker.” Det er også interessant å merke seg at studentene på sin side legger vekt på det samme når de sier: ”vi så på dem som mennesker.”

Under siste del av kurset gir brukerne uttrykk for at de opplever at de har reell mulighet til å påvirke hvordan kurset skal forløpe. På denne måten får de en opplevelse av at de har kompetanse, at de har noe å bidra med. De har anledning til å påvirke og dermed utøve kontroll i situasjonen, noe som er viktige elementer i bemyndigelsesprosessen. Ved å ta hensyn til brukernes ønsker utøver studentene ikke makt over brukerne, men betrakter dem som likeverdige samarbeidspartnere som får være med og bestemme. Studentene gir fra seg makt og brukerne ”tar den,” og slik forgår en reell bemyndigelsesprosess hos brukerne. Slik uttrykker en student sine tanker om dette:

Jeg var overrasket over hva vi fikk til, at brukerne kom så langt, at de ble så selvsikre og sa at de hadde stort utbytte av dette.”

Med latter og et humoristisk glimt i øyet uttrykker en bruker slik sine tanker om deres medbestemmelse under kurset:

Det var deilig da... kjempeartig det som skjedde, ...som det burde være. Kanskje vi blei for sterke for studentene? At vi blei så sterke og tøffe for dem til slutt, i gruppa og på oss sjøl og til å diskutere. Det var kjempefint..., kjempeartig at vi var en sammensatt gruppe som sa ”øj, der, nå er det vår tur!”. Positivt at vi klarte det.

Skjervheim snakker om å bli venn av den annens tanke. Jeg tror brukerne og studentene ble venn med hverandres tanker under kurset.

Et felles læringsprosjekt

Som forsker har jeg flere samtaler med studentene og brukerne om at det lille pilotprosjektet vårt begynner å utvikle seg i retning av et reelt samarbeidsprosjekt. Vi erkjenner at det kommer spesielt til uttrykk under forberedelsene til dialogkonferansen, og vi forstår mer om hva det betyr at alle som er involvert i prosjektet deltar i en felles læringsprosess. Dermed får vi en ny forståelse av at vi sammen gjør en endring i praksis hvor alle deltar. Vi oppdager at gjennom erfaringene vi får ved å delta på kurset lærer brukerne mer om sin egen praksis som brukere, studentene lærer mer om sin praksis som fagpersoner i møte med brukere, og jeg lærer mer om min praksis som veileder, lærer og forsker. Dessuten lærer vi om hverandres praksis. Vi endrer på det etablerte mønster for kommunikasjon som vanligvis foregår mellom brukere og tjenesteytere i psykiatrien. Under dialogkonferansen legger vi til rette for å skape en ny form for samtale - dialog - mellom personer og grupper som normalt ikke fører en slik dialog med hverandre innenfor det etablerte system.

Studentenes læring om medvirkning i prosjektet

Gjennom deltagelse i prosjektet har studentene lært om medvirkning for egen del. De gir uttrykk for at de har lært av hverandre ved å bryne seg på hverandre i gruppa. De erkjenner at de har kommet hverandre i møte fra sine ulike ståsteder. De oppdager at de har fått erfare i praksis hvor ulikt de som enkeltpersoner nærmer seg arbeidsformen i et prosjekt. ”Nå har jeg lært å være mer fleksibel i gruppearbeid, stå i kaos og lytte aktivt”, forteller en av dem. Dette er de enige om er nyttig læring som vil komme godt med når de ved senere anledninger skal delta i teamarbeid som ganske sikkert vil bestå av mennesker med ulike personligheter. De er opptatt av at de har lært mer om konfliktløsning i praksis og hvordan man kan løse konflikter når hver enkelt deltager i teamet har ulik forståelse for hvordan de skal løse oppgavene. Jeg har inntrykk av at studentene har utvidet horisonten sin med hensyn til evne til å tolerere

hverandre som ulike, forskjellige individer og at det ikke er mulig å eliminere konflikter i teamarbeid.

At de har lært mye av å delta i prosjektet, bekreftes også av studentene når jeg møter dem tre år etterpå. Slik uttrykker en av dem seg:

Kjære vene, det var jo noe man virkelig vokste på, man lærte litt om prosjekt fra tanke til produkt. Det var en kjempeerfaring i det. Jeg er blitt mer fleksibel som person etter å ha vært med på noe sånt. Jeg ser jo det i min jobbsammenheng nå- jeg hopper ut i nye prosjekter og tenker det går sikkert greit – og det er fordi jeg har erfart det her. Det å være med og ikke vite hva som kommer til å skje - jaja, det ordner seg - det ordner seg mentalitet. Det å reise på møte til fylkeslegen, ikke sant. Det var et kjempestort spenn her. Til å gjøre det og at vi reiste til Danmark. For meg var det en periode med masse glede. Det var kjempespennende, jeg hadde masse energi inn i det. Det ble en sånn moderne ting å gjøre skole på, da. Og det ble en nyttig erfaring innen arbeidslivet generelt. Det var en viktig måte for meg å trygge det jeg har mot på, da.

METODISKE OVERVEIELSER

Vitenskapsfilosofisk perspektiv

I denne studien har jeg hatt en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologi forstår jeg som en måte å forholde seg til verden på. Fenomen er en betegnelse på det som viser seg, det som kommer til uttrykk, det som kommer oss i møte.²⁴ Fenomenologiens ambisjon er å gå til saken selv.²⁵ Saken selv i min studie er studentenes læring. Her er jeg ute etter å forstå deres livsverden som studenter og deltagere i prosjektet. I følge Bengtsson er livsverden den verden vi allerede befinner oss i, og som vi tar for gitt og er fortrolige med. Livsverden er der alltid, selvfølgelig og implisitt. Det er gjennom kommunikasjon, samhandling og deltagelse vi kan få tilgang til andres livsverdener. Slik blir det dialogen som danner basis for tilgangen til studentenes erfaringer.

Jeg er også inspirert av den moderne hermeneutikken, spesielt Gadamer²⁶ som sier at vi aldri har direkte tilgang til saken selv. Gadamer viser at min forståelse av saken selv, her studentenes læring, allerede er preget av den tilhørigheten jeg har i en historisk periode, mine sosiale omgivelser og språket mitt. Han er opptatt av at vi ikke har en forståelse slik som ting og gjenstander, men vi er vår forståelse, det er et innvendig forhold mellom oss og vår forståelse.

Perspektivet jeg skriver innenfor relaterer seg til en kritisk samfunnsvitenskapelig tradisjon der det er et krav å gi leseren innsyn i forskningsprosessen. I dette kapitlet fokuserer jeg på hvordan jeg påvirker og blir påvirket i den sosiale konteksten kurset og møtet med studentene og brukerne er.

Metode

Jeg benyttet deltagende observasjon eller nærmere presist observerende deltagelse, den kvalitative forskningssamtalen, fokusgruppeintervju og studentenes skriftlige materiale som metoder for å få tilgang til studentenes erfaringer. Jeg bruker her begrepet observerende deltagelse²⁷ for å tydeliggjøre jeg var deltagende sammen med studentene og brukerne i det som skjedde på kurset. Jeg påvirket og ble påvirket av det som foregikk, samtidig som jeg

²⁴ Østergaard 2001, s. 1

²⁵ Bengtsson 1999

²⁶ Gadamer 2001

²⁷ Her støtter jeg meg til Kroghs (1996) tilnærming til metoden observerende deltagelse

forsøkte å veksle mellom å ta et innenfra perspektiv og et utenfra perspektiv. Jeg deltok på hver kurskveld med brukere og studenter, på studentenes forberedelser og ettermøter etter hver kurskveld, og jeg deltok i forberedelsene og gjennomføringen av dialogkonferansen. Hele tiden skrev jeg feltnotater med mine beskrivelser, tanker og undringer over hva jeg observerte og erfarte.

Gjennom samtaler ønsket jeg å innhente kvalitative beskrivelser av studentenes læring. Kvale²⁸ framhever den kvalitative forskningssamtalen som et godt og egnet hjelpemiddel til å beskrive andre menneskers livsverden. Dessuten fikk jeg anledning til å benytte meg av studentenes egne mål og planer for prosjektpraksisen deres, deres logger og praksisark fra prosjektpraksisen de deltok i.

Jeg hadde forskningssamtaler med de fire studentene og fem av de ti brukere som deltok, et fokusgruppeintervju med alle brukerne, ett med studentene og ett med brukere og studenter sammen. Jeg fant det hensiktsmessig å benytte fokusgruppeintervjuer fordi vi arbeidet sammen som gruppe om utformingen av kurset. Vi samarbeidet om å utvikle kunnskap gjennom samtaler der alle deltageres bidrag ble tatt på alvor. Det var naturlig å samle dem i en gruppe for å få en dypere forståelse av meningsdannelsen og holdningene deres til egen læring. Jeg la vekt på å stille spørsmål som bidro til diskusjoner mellom deltagerne. Jeg la vekt på ikke bare ha fokus på det jeg som forsker var interessert i, men det som studentene og brukerne var interessert i å snakke om.²⁹

Fokusgruppeintervju som metode viser seg å være hensiktsmessig å benytte or å utforske fenomener som gjelder felles erfaringer. Her kan assosiasjoner og fantasi skapes ved at gruppedynamikken bidrar til å skape fortellinger.³⁰ Det spesielle med fokusgruppeintervju er at her benyttes gruppeinteraksjonen som en faktor for meningsdannelse og –beskrivelse hos deltagerne. Slik er det mulig å få fram flere og ulike synspunkter som bidrar til større bredde.³¹

Ved oppstarten av kurset ble det orientert om forskningen. Deltagerne, både studenter og brukere, fikk orientering om sine rettigheter ut fra forskningsetiske retningslinjer. De ble forsikret om at de skulle sikres fortrolighet og anonymitet, og deltagelsen ble basert på skriftlig, informert og frivillig samtykke. De fikk vite at de når som helst kunne trekke seg fra å delta i studien uten at det ville få konsekvenser for deres deltagelse på kurset og at datamaterialet ville bli anonymisert og slettet ved studiens avslutning.

²⁸ Kvale 2001

²⁹ Morgan 1995

³⁰ Malterud 1996

³¹ Maunsbach og Dehlholm-Lambertsen 1997

Om forskningsprosessen

At forskning er en langsom prosess, er arbeidet mitt i dette prosjektet et eksempel på. Det har ikke vært noen rettlinjet vei, slik forskningsforløp ofte beskrives på papiret. Mange ganger gikk jeg i ring, sto fast og kom tilbake til utgangspunktet. Andre ganger var det en spiralbevegelse hvor jeg beveget meg videre til ny og utvidet erkjennelse etter å ha forkastet gamle oppfatninger og fått ny input som gjorde at jeg så saken fra nye sider. Jeg kan trygt fastslå at jeg ikke er den samme forskeren i dag som den jeg var da jeg startet med prosjektet for fire år siden. Det minner meg på Gunn Engelsruds erfaringer³² når hun i innledningen til sin artikkel om metodologiske utfordringer med den levde kroppen som erfaring og perspektiv, nøkternt fastslår at å delta i forskningsprosjekter innebærer en risiko for å endre seg. En risiko som gjelder både den som forsker og den som blir utforsket.

Som fersk og uerfaren forsker ved prosjektets begynnelse, hadde jeg i utgangspunktet kun et teoretisk forhold til egen involvering i forskningen. I praksis trodde jeg at jeg kunne være den observerende forsker som kunne gå til saken selv ved å sette meg selv og egen forståelse mest mulig til side, slik Husserl mener.³³ Jeg ville undersøke studentenes læring ved hjelp av deltagende observasjon, kvalitative intervjuer og gruppeintervjuer. Jeg ville studere deres holdninger og verdier i møte med brukerne og prøve å forstå hvordan disse gjennomvevde deres praksiskunnskap og praksis. Jeg stilte forskningsspørsmål av karakteren hvordan lærte studentene, hva lærte de og hvorfor gikk det som det gikk.

Når jeg leste mine egne og studentenes notater forsto jeg at jeg ikke var noen objektiv observatør. Jeg kom ikke utenom at jeg gjennom å delta som forsker og veileder i prosjektet også påvirket det som foregikk. Ikke bare påvirket jeg, men jeg var en aktiv premissleverandør! Det gjorde at jeg måtte granske min egen praksis, mine holdninger og verdier både som forsker, veileder og aktør i prosjektet. Jeg måtte erkjenne at siden jeg var involvert idet som skjedde, lot det seg ikke gjøre å distansere seg og analysere utsagn fra studenter og brukere som noe som skjedde uavhengig av min person. Mine tema som lærer, veileder og fagansvarlig ble medvirkende i utforskningen av studentenes læring. Studentene trengte min veiledning og henvende seg til meg som lærer, men også som medmenneske som tok del i deres levde erfaringer. Jeg tok ikke bare i mot deres følelser og lyttet til deres frustrasjoner, noen ganger ble jeg årsaken til deres frustrasjoner og ble utsatt for kritikk og krav fra dem. Slik slapp jeg ikke unna mitt eget perspektiv og mitt utgangspunkt. Etter hvert

³² Engelsrud 2005

³³ Husserl sitert i Østergaard 2001, s.2. Husserl er opptatt av å gå til saken selv som fenomenologiens prosjekt.

forsto jeg at det førte til helt andre erkjennelser enn om jeg hadde hatt en distansert forskerrolle som sto på utsiden og betraktet det hele.

Analysearbeidet og kunnskapsutviklingen ble en fram og tilbakebevegelse mot ny forståelse. Jeg vandret mellom notater, intervjuutskrifter og indre bilder, gjennom prøving av utsagn mot den helheten jeg møtte. Gjennom å skrive feltnotater fant jeg nye tema og nye spørsmål jeg kunne samtale videre med deltagerne om.

Da jeg skulle begynne med analysearbeidet fikk jeg veiledning om å skrive meg selv inn i teksten og beskrive min egen praksiskunnskap som forskende deltager i prosjektet. Jeg ante at her kunne det ligge muligheter for spennende læring. Å skrive på en slik utforskende måte appellerte til min nysgjerrighet. Her var det noen utfordringer for meg som forsker som jeg ikke helt visste hva var. Samtidig undret jeg meg på om denne måten å skrive på ville bli godtatt av forskersamfunnet som senere skulle vurdere arbeidet mitt. Jeg hadde inntrykk av at det ikke er så vanlig at forskeren skriver seg inn i teksten, for idealet om forskeren som nøytral og utenforstående har fortsatt en sterk stilling. Disse betenkelighetene var også medvirkende til at jeg utsatte slutføringen av denne teksten.

Innenfor den vitenskapsteoretiske retningen radikal empirisme fant jeg imidlertid støtte for å ta med meg selv som forsker i forskningsframstillingen. Her har jeg funnet belegg for at mine erfaringer som forsker må inkluderes som en del av metoden. Radikal empirisme defineres som "a philosophy of the experience of objects and actions in which the subject itself is a participant."³⁴ Det innebærer, slik jeg forstår Jackson, at det ikke eksisterer et konstant selv som kan henvende seg til konstante andre som objekter for viten. Derfor må forskeren ha med seg en bevissthet om at hun i samhandling med andre både forandrer og blir forandret av de andres erfaringer. Selvet kan derfor ikke bli behandlet som en ting, fordi selvet skapes ut fra vår involvering med andre, der interesser og situasjoner er i stadig forandring. Forskeren må av den grunn ta med i betraktning hvordan hun samhandler med dem hun studerer, noe som innebærer en bevisstgjøring av at den kunnskapen som utvikles er basert på en praktisk, personlig og deltagende erfaring i feltet, sier Jackson. Derfor blir samhandlingen mellom ulike aktører sentral i å forstå prosessen kunnskaping. Kunnskaping skjer alltid innenfor en kontekst hvor det foregår et samspill mellom personene og den kunnskapen som utvikles i konteksten. Skjer det endringer i konteksten eller nye personer kommer inn, vil det medføre endringer i kunnskappingsprosessene.

³⁴ Jackson 1989, s. 3

I skriveprosessen etter at feltarbeidet var avsluttet, fortsatt jeg å utvikle nye forståelser og perspektiver på datamaterialet sammenlignet med det jeg så underveis i kurset. Skrivningen ble et viktig grep som hjalp meg å forstå. Den hjalp meg til å få avstand, se min egen og de andre deltagernes praksis fra utsiden, til å bevege meg til nye erkjennelser, se hendelsene i et nytt lys. Slik ble skrivningen viktig for tenkningen. Skrivningen ble i seg selv en metode hvor jeg skrev meg fram til innsikt og erkjennelse når jeg analyserte materialet. Når jeg skrev kunne jeg føre en dialog med meg selv der teksten var den andre stemmen. Men det var ikke skrivningen alene som bidro til ny innsikt og nye erkjennelser. Undervis i prosessen var jeg i dialog med andre omkring disse temaene, med kolleger og studenter og med aktuell litteratur.

For å skape struktur i materialet, på samme måte som jeg har strukturert kapitlene i denne rapporten, organiserte jeg forståelsen av studentenes læring som en vandring gjennom

- usikkerhet og ansvar
- å gi fra seg makt og bli fratatt makt
- fra teoretiske spekulasjoner til ”virkelighetens verden”
- å lære seg et nytt språk - hverdagspråket
- å erkjenne hva brukermedvirkning kan være

I framstillingen av deres læringsprosess hadde jeg en åpen tilnærming hvor jeg gikk i dialog med datamaterialet og så hva som sprang meg i møte. I framstillingen brukte jeg fortellinger og foretok analytiske generaliseringer hvor jeg knyttet forståelsen min til et teoretisk nivå. Jeg var ute etter å se på hvordan studentenes læring utviklet seg, om det skjedde noen endringer og om det var noen faser de gikk igjennom. Denne analysemetoden kaller Eneroth³⁵ prosessmetoden, hvor jeg definerer visse kvaliteter ved læringen og ordner disse kvalitetstypene som et forløp eller en vandring. Men selv om jeg fant en form for forløp, så jeg det mer som en sirkulær prosess, enn som en linjær. I ettertid ser jeg at jeg også har vært inspirert av den dialektiske metoden som Eneroth beskriver som å se på hva som bevirker overgangen mellom fasene, kreftene som fører fra den ene fasen til den andre.

Kommunikativ validering

Tre år etter avslutningen av studentenes praksis i prosjektet, gjennomførte jeg et kvalitativt intervju og ett fokusgruppeintervju med de tidligere studentene. På forhånd leste de analyseutkastet mitt på 40 sider. Hensikten med å la dem lese det, var å inkludere dem i analyseprosessen og få fram deres synspunkter på utkastet mitt. Samtalene foregikk som en

³⁵ Eneroth 1984

kollektiv dialogisk refleksjonsprosess i form av fokusgruppeintervju. Hensikten var å skape kunnskap hvor jeg gikk til deltagerne for å bli korrigert, for å lytte og for å bli belært. Først da kan forskningen bli et ”uttrykk for intersubjektiv og forankret kunnskaping” sier Erling Krogh.³⁶

Gjennom samtale med studentene ønsket jeg å utvide min opprinnelige forståelse som kom til uttrykk i den teksten de leste. Gjennom å samtale med dem omkring det jeg hadde skrevet, kunne jeg sette mine oppfatninger på spill og utsette dem for alternative synsmåter. Det ville utfordre min hjemmeblindhet og min nærhet til det som foregikk. Ting jeg hadde tatt for gitt og ikke gått dypt nok i granskningen av, feiltolkninger etc. fikk mulighet til å bli korrigert. På denne måten ble studentene ikke bare delaktige i ”kunnskapingen”, men også i tolkningsfellesskapet, i ”vitenskapingen”. Kvale skriver at det er relativt nytt innen den kvalitative forskningen at man diskuterer sannhetsverdien i materialet i en lokal kontekst, der tolkningsfellesskapet også omfatter deltagerne i studien. Han kaller dette for kommunikativ validering, og hevder at det blir en form for ”utdanningsaktivitet, hvor sannheten utvikles gjennom en kommunikativ prosess, og hvor forskeren og intervjupersonene lærer og forandrer seg gjennom dialogen.”³⁷ Studentenes korreksjoner av analyseutkastet mitt fremmer dessuten nøyaktigheten i studien og styrker validiteten.³⁸

Å levere ut teksten min til de tidligere studentene hadde i seg selv etiske implikasjoner. Jeg var bevisst hvor sårbart det kunne være for dem å bli utlevert for mitt blikk så åpenlyst. Det var nettopp på denne bakgrunn at jeg leverte ut teksten til dem slik at de kunne gi tilbakemeldinger og korreksjoner på mine oppfatninger av deres læringsprosesser før teksten forlås som en ferdig rapport. Omtalte jeg dem med verdighet og respekt? Risikerte jeg å såre dem ved å blottstille dem? Ved å lese utkastet mitt ble de konfrontert med hvordan jeg betraktet dem som studenter og deltagere i prosjektet. Jeg viste fram usikkerheten og famlingen deres, makten de i utgangspunktet demonstrerte overfor brukerne, utsagn fra brukere om hvordan de vurderte studentene. Dette er sider vi snakket åpent om underveis i kurset, og som studentene syntes fortrolige med der og da. Men ville det å se min forståelse av dette på trykk, som tekst – kunne slå sprekker i deres selvforståelse som vellykkede og dyktige studenter? Teksten er ikke bare en tekst, den handler om vår relasjon og våre erfaringer. Deltagerne i studien blir objektivert i teksten. Derfor ble det viktig at de fikk muligheten til å bidra med alternative og nye måter å forstå det som skjedde på kurset.

³⁶ Krogh 1996, s. 269

³⁷ Kvale 2001, s. 172

³⁸ Yin 1994

Samtidig skrev jeg om min egen deltagelse som forsker, veileder og aktør i framdriften av prosjektet i teksten, og slik viste jeg fram min egen usikkerhet og famling som nybegynner. På en måte blottstilte jeg også meg selv for dem som lesere av teksten min.

Studentenes tilbakemeldinger i det individuelle intervjuet og i fokusgruppeintervjuet var imidlertid preget av nysgjerrighet og direktehet. De satte meg på plass og konfronterte meg med sider av analysen de var uenige i. På bakgrunn av samtalene med studentene og deres tilbakemeldinger og refleksjoner over analyseutkastet, har jeg omarbeidet teksten på nytt.

OPPSUMMERENDE BETRAKTNINGER

Det som bidro mest til læring underveis, både for meg, studentene og brukerne, var det uventete og overraskende. Hendelser som ikke var planlagt, uenigheter og konflikter som oppsto mellom deltagerne (meg selv inkludert), samtaler med brukere og fagfolk som kom utenfra og stilte seg kritisk til det vi holdt med i prosjektet, rokerter på våre faste forstillinger. Det avgjørende var kanskje da brukerne plutselig satte ned foten tredje kurskvelden og protesterte på kursopplegget og sa i fra at kurset etter deres mening ikke dreide seg om brukervedvirkning i praksis. For at det skulle handle om reell brukervedvirkning, måtte de få være med i utformingen av kursopplegget underveis. De ønsket at kurset skulle være et diskusjonsforum der de kunne dele sine erfaringer og komme med innlegg på lik linje med studentene, i stedet for at studentene skulle forelese for dem om brukervedvirkning.

Å ta innover oss brukernes kritikk var skjellsettende læring både for studentene og for meg som faglig ansvarlig for kurset. Vi lærte hvor vanskelig det var å internalisere nye ideer og praktisere dem. Vi trodde vi gjorde noe nytt, for intensjonen vår var jo at brukerne skulle delta som likeverdige samarbeidspartnere. Men når det kom til praktisk handling viste det seg at våre gamle innlærte mønstre fikk forrang. Vi gjorde det vi var vant til fra før, nemlig å legge premissene og definere hva som var best for brukerne. Gjennom samtaler, logger og feltnotater erkjente studentene og jeg at vi bar med oss den gamle kulturen hvor vi som fagpersoner var bedreviterne, mens brukerne ble skjøvet til side med sine erfaringer.

Fra da av tok prosjektet en ny vending. Brukerne ble i større grad reelle deltagere og samarbeidspartnere som påvirket den videre utviklingen i prosjektet. De ble deltagende i samhandlingen ved å gå inn i en dialog med studentene. De endret spillereglene. Fra å være passive mottagere begynte de å opptre som aktører. Kursopplegget ble snudd på hodet slik at brukerne underviste studentene, og sammen drøftet de ulike problemstillinger rundt brukervedvirkning i praksis. De lærte av hverandre gjennom å drøfte egne og hverandres fortellinger og erfaringer. Samtalene utviklet seg til en refleksjonsprosess som ga ny kunnskap om det vi gjorde i prosjektet.

Som det kommer fram i de tidligere kapitlene, var studentene i utgangspunktet opptatt av å reflektere over sine erfaringer opp mot teorier, spesielt i begynnelsen av prosjektet. Men teoriene hjalp dem ikke til å få noen umiddelbare forståelse for situasjonen å skulle undervise om brukervedvirkning. Det hjalp dem heller ikke til å være i forkant av situasjonen. Når studentene bestemte seg på forhånd for hvordan de skulle undervise, viser dette at de lot

teoretisk kunnskap og egne erfaringer være overordnet for handlingen. Da ble brukerne som personer utydelige i studentenes vurderinger og refleksjoner. Oppmerksomheten og engasjementet ble i mindre grad rettet mot brukerne som personer, men mot egen innsikt og erfaring i tolkning av brukernes uttrykk. I slike situasjoner settes det faglige skjønnet ut av spill. Da var studentenes handlinger mer preget av strategier og forutinntatthet enn av praktisk moralsk handlingskunnskap. Deres forståelse baserte seg for en stor del på tidligere erfaringer fra psykiatrisk helsetjeneste hvor de hadde lært å tolke pasientene inn i teoretiske forklaringsmodeller og begreper. Det ga svarene på hva som var best for brukerne uavhengig av situasjon og kontekst. Den teoretiske kunnskapen sammen med studentenes tidligere erfaringer dannet grunnlaget for forståelsen og handlingene deres.

Josefson³⁹ er opptatt av at teoretisk kunnskap må være med i helsearbeiderens vurderinger og overveielser, men advarer mot at den brukes alene for å forstå hvordan en skal handle i praktiske situasjoner. Hun framholder at den teoretiske kunnskapen bør være underordnet oppmerksomheten og kombineres med det helsearbeideren oppfatter og forstår i den spesifikke situasjonen. Kari Martinsen⁴⁰ beskriver også den teoretiske kunnskapen som utilstrekkelig for å forstå og tolke den praktiske virkelighet. Teorier som søker å gi svar på en entydig måte, egner seg dårlig i en situasjons- og kontekstavhengig virkelighet, hevder hun. Hvis vi lar den teoretiske kunnskapen alene styre vårt møte med pasienten, tolker vi han lett inn i en bestemt forståelsesramme med fastlagt betydning.

Først da studentenes tilnærming ble avvist av brukerne fordi kursopplegget ikke var stemt med brukerne, stilte studentene spørsmål til egen forståelse og handlemåte. Da måtte de revurdere egen oppfatning og se situasjonen med nye øyne uten å ta noe for gitt. De kunne ikke forlate sin førkunnskap og forståelse, men de kunne, slik Merleau-Ponty⁴¹ mener, bryte sine intensjonelle band. Det innebar at de stilte seg åpne for at de ikke hadde forstått, slik at de kunne lete etter ny forståelse. De begynte å stille spørsmål ved egen forståelse av virkeligheten. De reflekterte over egne faglige styrker og svakheter. Hvordan de var påvirket av egen forforståelse ble tydeligere for dem. De begynte å stille kritiske spørsmål til egne forståelser, og de oppdaget hvordan disse skapte begrensninger i møte med brukerne. Refleksjonene åpnet for perspektivsendring og selvforståelse i studentenes faglige skjønn.

³⁹ Josefson 1990

⁴⁰ Martinsen 2005

⁴¹ Merleau – Ponty 1994

Det handlet om at de åpnet seg for å se brukernes egen situasjon slik de selv så den. Da satte de ikke det de opplevde inn i en bestemt forståelse, men lot brukernes forståelse tre fram på sine egne premisser.

Studentene ble ikke lenger så opptatt av å tolke brukerne i lys av teoretiske kunnskaper. De tålte også usikkerheten bedre. Dette samsvarer med de utfordringer Kari Martinsen⁴² mener helsearbeidere står overfor i omsorgsorienterte fag. Hun er opptatt av at helsearbeideren må være villig til å leve i usikkerheten som spørsmålene bringer fram og være åpen for stadig å se nye sammenhenger.

Studentene stilte seg stadig mer åpne og spørrende til hvordan brukerne tok imot deres handlinger. Brukernes respons ble tolket som aksept eller manglende aksept for deres tilnæringsmåte. Hva brukerne ga uttrykk for ble viktig fordi det fortalte noe om hvordan studentene skulle handle. Slik ble brukernes uttrykk og handlinger reflektert over i situasjonen og integrert i studentenes handlingsmåte. De måtte erkjenne og ta i mot det de lærte når oppmerksomheten var fokusert på brukerne og deres situasjon. De måtte erkjenne at deres egen forståelse og handlinger var avhengige av brukernes forståelse og handlinger. Denne lærdommen ble tilegnet gjennom erfaringen. Studentene hadde vilje, evne og mot til å møte brukerne på deres premisser og lære av deres erfaring. Slik ble studentenes læring en vandring mot å videreutvikle seg som menneske, mot å bli klokere og få bedre dømmekraft, eller med andre ord mot en mer personorientert profesjonalitet. Levinas⁴³ ville sagt at studentene så den andres ansikt. Det dreier seg om å se det mest betydningsfulle og sårbare i ethvert menneske slik at vedkommende kan tre fram som den han er.

⁴² Martinsen 1993

⁴³ Levinas 2002

Litteratur

Bech-Karlsen, J. (2003). *Gode fagtekster. Essayskriving for nybegynnere*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bengtsson, J. (1999). En livsvärldansats för pedagogisk forskning, i J. Bengtsson (red.) *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.

Eneroth, B. (1984). *Hur mäter man "vackert"?* Grundbok i kvalitativ metod. Akademilitteratur, Stockholm.

Engelsrud, G. (2005). The lived body as experience and perspective: methodological callenges *Qualitative Research*, vol. 5, nr. 3, s. 267-284.

Gadamer H.-G. (2001). Opphøyelsen av forståelsens historisitet til hermeneutisk prinsipp. Fra Sannhet og metode. S. Lægroid og T. Skorgen (red.). *Hermeneutisk lesebok*. Oslo: Spartacus.

Habermas, J. (1990). *Kommunikativt handlande*. Gøteborg: Daidalos.

Habermas, J. (1999). *Kraften i de bedre argumenter*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Habermas, J. (2001). Om Gadamers Sannhet og metode. S.Lægroid og T. Skorgen (red.) *Hermeneutisk lesebok*. Oslo: Spartacus, 307-315.

Hauger, B. (1999). *Dialogkonferanse som metode i det rusforebyggende arbeidet*. HENÆR-rapport nr. 14. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Jackson, M. (1989). *Paths Towards a Clearing: Radical Empiricism and Ethnographic Inquiry*. Indiana University Press, Bloomington.

Josefson, I. (1985). *Kajakkvinnan*. I. Josefson (red.). *Språk och erfarenhet*. Göteborg: Calsson Bokförlag.

Josefson, I. (1990). *Kunnskapens former*. Stockholm: Carlssons Förlag.

Krogh, E. (1996). Etnosentrisk sosialantropologi og angsten for det nære. *Norsk antropologisk tidsskrift* nr. 4, s.255-274.

Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Levinas, E. (2002). *Fænomenologi og etik*. København: Gyldendal.

Lundstøl, J. (1999) *Kunnskapens hemmeligheter*. Oslo: Cappelens Akademisk Forlag.

Lübecke, P.(1989). Gadamer: Sandhed og metode. *Vor tids filosofi. Engagement og forståelse*. København: Politikens Forlag, s. 163-177.

Løgstrup, K.E. (1991) *Den etiske fordring*. København: Gyldendal

- Martinsen, K. (1993). *Fra Marx til Løgstrup. Om etikk og sanselighet i sykepleien*. Oslo: Tano.
- Martinsen, K. (2000). *Øyet og kallet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Martinsen, K. (2005). *Samtalen, skjønnnet og evidensen*. Oslo: Akribe.
- Malterud, K. (1996). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Tano Aschehoug
- Merleau - Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi* Pax Forlag a/s, Oslo
- Maunsbach, M. og B. Dehlholm-Lambertsen (1997). Det fokuserede gruppeinterview og deltagerobservasjon. *Nordisk Medicin* 112, 4, s.126-128
- Nordtvedt, P. og H. Grimen (2004). *Sensibilitet og refleksjon. Filosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Olsen, R.H. (1998). *Klok av erfaring? Om sansning og oppmerksomhet, kunnskap og refleksjon i praktisk sykepleie*. Otta: Tano Aschehoug.
- Rommetveit, R.(1972/1981). *Språk, tanke og kommunikasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schaanning, E. (1993) *Hans-Georg Gadamer. Vestens tenkere. Bind III*. Oslo: Aschehoug & Co.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.
- Yin, R. (1994). Case Study Research. Design and Methods. *Applied Social Research Methods Series*, vol. 5. Sage Publications, Newbury Park
- Wifstad, Å. (1997) *Vilkår for begrepsdannelse og praksis i psykiatri. En filosofisk undersøkelse*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Wifstad, Å. (1998). Eklektismen: problem og utfordring. A.J.W. Andersen og B. Karlsen (red.) *Psykiatri i endring – forståelse og perspektiv på klinisk arbeid*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Østergaard, E. (2001). *Å forstå fenomener. Erfaringer med fenomenologi som vitenskap*. Notat, program for pedagogikk, Norges landbrukshøgskole, Ås.

Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til studentene

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring for studentene

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til brukerne

Vedlegg 4: Samtykkeerklæring for brukerne

Vedlegg 5: Invitasjon til dialogkonferansen

Vedlegg 6: Program for dialogkonferansen

Vedlegg 7: Oversikt over dialogkonferansens oppbygning og forløp

Informasjonsskriv til studentene

Pilotprosjektet Brukermedvirkning i psykiatrien –våren 2001

Jeg vil gjøre en studie av pilotprosjektet Brukermedvirkning i psykiatrien hvor dere studenter skal gjennomføre et kurs i brukermedvirkning sammen med brukere fra psykiatriske dagsentra i flere kommuner. I studien vil jeg beskrive hva kurset handler om og hvilke erfaringer vi gjør oss med å arrangere kurset. Dessuten vil jeg se nærmere på hva dere som studenter lærer av å delta som prosjektmedarbeidere og å undervise på kurset.

Jeg kommer til å være med på kurskveldene som deltagende observatør. Det vil si at jeg er der for å observere hva som skjer samtidig som jeg deltar i det som foregår. Jeg vil skrive notater fra hver kurskveld og fra veiledningstimene vi har i forbindelse med kurskveldene. Dessuten ber jeg om å få benytte deres målbeskrivelser, praksisark og logger som materiale i studien.

Jeg kommer også til å foreta intervjuer med hver enkelt av dere og ha gruppeintervju med dere og brukerne ved slutten av kurset. Intervjuene vil bli tatt opp på bånd.

Alt materiale jeg samler inn, inkludert båndutskrifter, vil bli slettet når studien er ferdig.

Studien vil bli publisert i en rapport og i en eller flere artikler.

I det publiserte materialet vil opplysninger om deg bli behandlet anonymt og omskrevet slik at andre ikke kan gjenkjenne deg som person.

Den enkelte deltager kan når som helst og uten begrunnelse trekke seg og kreve alle opplysninger om sin person slettet.

Vennlig hilsen

Ellen Andvig, høgskolelektor

Samtykkeerklæring for studentene

- ❖ Jeg har fått skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet og samtykker i å delta.
- ❖ Jeg samtykker i at praksisark, logger, målbeskrivelser, notater fra kurskvelder og veiledningssamtaler og utskrifter fra samtaler, intervjuer og gruppeintervjuer tatt opp på bånd benyttes som materiale i undersøkelsen.
- ❖ Jeg samtykker i at materialet blir brukt i publikasjoner som rapport og artikler.
- ❖ Jeg er klar over at deltagelsen er frivillig og at jeg når som helst og uten begrunnelse kan trekke meg og kreve opplysninger om min person slettet.

.....
Sted

Dato

Navn

Informasjonsskriv til brukerne

Pilotprosjektet Brukermedvirkning i psykiatrien –våren 2001

Jeg vil gjøre en studie av kurset om brukermidvirkning som du har meldt deg på. I studien vil jeg beskrive hva kurset handler om og hvilke erfaringer vi gjør ved å arrangere et slikt kurs. Dessuten vil jeg se nærmere på hva studentene lærer av å arrangere og undervise på kurset. Jeg kommer til å delta på kurskveldene som deltagende observatør. Det vil si at jeg er der for å observere hva som skjer, samtidig som jeg deltar i det som foregår. Jeg vil skrive notater fra det som skjer på kurskveldene. Jeg kommer også til spørre om tillatelse til å intervju noen av dere. Dessuten ønsker jeg å gjennomføre et gruppeintervju med dere og studentene ved slutten av kurset. Intervjuene vil bli tatt opp på bånd.

Alle notater og båndutskrifter vil bli slettet når studien er ferdig. På bakgrunn av det materialet jeg har samlet inn, kommer jeg til å skrive en rapport og en eller flere artikler.

I rapporten og artiklene vil opplysninger om deg bli behandlet anonymt og omskrevet slik at andre ikke kan gjenkjenne deg som person.

Den enkelte deltager kan når som helst og uten begrunnelse trekke seg og kreve alle opplysninger om sin person slettet.

Vennlig hilsen

Ellen Andvig, høgskolelektor

Samtykkeerklæring for brukerne

- ❖ Jeg har fått skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet og samtykker i å delta.
- ❖ Jeg samtykker i at notater fra kurskveldene og båndutskrifter fra intervjuer og gruppeintervjuer benyttes som materiale i undersøkelsen.
- ❖ Jeg samtykker i at materialet blir brukt i publikasjoner som rapport og artikler.
- ❖ Jeg er klar over at deltagelsen er frivillig og at jeg når som helst og uten begrunnelse kan trekke meg og kreve opplysninger om min person slettet.

.....

Sted

Dato

Navn

23.02.01

INVITASJON TIL DIALOGKONFERANSE
Teie Hovedgård og Sidebygningen, kultur og fritid
29.03. 2001 kl. 09.00 – 15.00

Ti brukere og fire studenter holder på med et kurs i brukermedvirkning i regi av Prosjekt Brukermedvirkning i psykiatrien i Vestfold. Prosjektet er et samarbeid mellom Mental Helse Vestfold og Høgskolen i Vestfold. Som en del av kurset arrangerer vi en dialogkonferanse.

Dialogkonferanse er en metode for å skape samtale mellom mennesker med ulike roller og status i samfunnet. Konferansen kan være et sted der en ny dialog starter opp eller tar form. Fra brukergruppen vil det delta om lag 20 personer. Det inviteres ledere fra hvert av aktivitetsstedene / dagsentrene hvor brukerne har tilhørighet og noen andre utvalgte fagfolk. Samlet vil det bli om lag 40 deltagere.

Konferansen har som mål å skape dialog omkring temaet brukermedvirkning. En annen hensikt er å arbeide fram gode forslag til en videreføring av prosjektet. Fra prosjektets side forplikter vi oss til å holde en ny dialogkonferanse til høsten som bygger på resultatene fra denne.

I samarbeid med Sidebygningen vil det bli servert kaffe og lunsj. Det vil også bli noen kulturinnslag.

Vi håper på positiv tilbakemelding og håper du tar deg tid til å komme!

Med vennlig hilsen

Prosjektgruppa v/ Ellen Andvig

DIALOGKONFERANSEN

Brukermedvirkning i psykiatrien i Vestfold – veien framover

29.03.2002

Program

09.00 Vi ønsker velkommen

09.30 Gruppearbeid 1

10.15 – 10.30 Kaffeservering

1030 - 1215 Gruppearbeid 2

1215 – 13.00 Lunsj

1300 Gruppearbeid 3

1415 – 14.30 Pause m / kaffeservering

14.30 Oppsummering og avslutning

15.00 Vel hjem

Oversikt over konferansens oppbygning

Kl. 09 Deltakerne finner sine grupper

Kl. 915 Velkommen v/ prosesslederne

Kort info om prosjektet og hensikten med konferansen

Kl. 930 **Sesjon 1**

Brukere er plassert i grupper for seg, tjenesteytere i grupper for seg

Arbeid i gruppene med spørsmålet:

Hva skal til for at jeg skal føle meg vel / trygg / OK her i dag?

Kort framlegg i plenum fra hver gruppe

Kl. 1015 Pause

Kl. 1045 **Sesjon 2**

Ny sammensetning av grupper, her blandes brukere og tjenesteytere

Arbeid i gruppene med spørsmålet:

Hvis brukermedvirkning var utstrakt – hvordan ville min situasjon se ut da?

Kort presentasjon i plenum

Kl. 1215 Lunsj. Musikalsk innslag v/ to brukere

Kl. 1300 **Sesjon 3**

Arbeid i gruppene med spørsmålet:

Hva er de første skrittene vi bør ta for å fremme brukermedvirkning?

Kort presentasjon i plenum

Kl. 1415 Pause

Kl. 1430 Refleksjon og evaluering i gruppene:

Hvordan har du opplevd denne dagen? Hva har vært bra? Hva har ikke vært bra? Ville du gjort dette om igjen?

Kl. 1450 Oppsummering og avslutning ved prosesslederne. To brukere leser dikt

Kl. 1500 Vel hjem

Vedlegg nr 10

Oversikt over publikasjoner om erfaringer og resultater fra prosjektet

Keshavarzy, K.O. mfl. *Vær våken overfor umyndiggjøring. Planlegging og gjennomføring av dialogkonferanse som et ledd i prosjektet "Brukermedvirkning i psykiatrien"*. Høgskolen i Vestfold. Avsluttende studentoppgave v/ videreutdanning i psykisk helsearbeid, mai 2001 (E-utgave på www-bib.hive.no)

Andvig, E. "Dialog mellom bruker og tjenesteyter. Metoder og erfaringer fra prosjekt brukermedvirkning i psykiatrien i Vestfold". Foredrag publisert på nettsiden til *Norsk sykehus og helsetjenesteforening*, <http://www.nsh.no>, juni 2003

Andvig, E. *Rapport fra dialogkonferansen "Helt ikke stykkevis og delt"*. Henærrapport nr 8, 2003. Borre: Høgskolen i Vestfold

Ansteensen, F. og E. Andvig. "Nyutdannede brukerlærere, hva nå?" Sinn og Samfunn nr. 2, 2004

Andvig, E. Sluttrapport om Prosjekt "Brukermedvirkning i Psykiatrien". Stiftelsen Helse og Rehabilitering, mars 2004.

Andvig, E. og F. Ansteensen " Om brukerstyring i psykisk helsearbeid. En historie om Huset i Larvik". Fagartikkel i *Tidsskrift i psykisk helsearbeid* nr. 2, 2004

Andvig, E. "Kurs i brukermedvirkning – et redskap for økt forståelse og samarbeid mellom bruker og tjenesteyter" Fagartikkel i *Tidsskrift i psykisk helsearbeid* nr. 4, 2004

Ellen Andvig
Gjensidig læring
Erfaringer fra et pilotprosjekt om brukermedvirkning

Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, 2005
Rapport 11 / 2005
68 sider - 80 kroner
ISBN 82-7860-156-9

Om rapporten:

Rapporten handler om en studie av fire studenters læringsprosess som medarbeidere i et pilotprosjekt om brukermedvirkning våren 2001. Studentene deltok i planlegging og gjennomføring av et ti ukers kurs om brukermedvirkning i psykiatrien. Ti brukere med erfaring fra psykiatrien deltok på kurset. Studentenes deltagelse var et ledd i deres praksisstudier ved videreutdanningen i psykisk helsearbeid.

Rapporten er skrevet i en essayistisk form der forfatterens stemme kommer til uttrykk i teksten. Ved å skrive seg selv inn i teksten foretar forfatteren en personlig bearbeidelse av erfaringer i den hensikt å forstå og skape forståelse. I tillegg til å fortelle om studentenes opplevelser og erfaringer, gransker forfatteren egne erfaringer som forsker og veileder for studentene i arbeidet med prosjektet. Studentenes læring presenteres som en vandring, en vandring i å videreutvikle seg som menneske, å bli klokere og å få bedre dømmekraft, med andre ord mot en mer personorientert profesjonalitet.

Om forfatteren:

Ellen Andvig er høgskolelektor ved avdeling helsefag ved Høgskolen i Vestfold og underviser innen fagfeltene psykisk helsearbeid, veiledning og coaching. Hun har lang erfaring fra psykiatri-feltet som psykiatrisk sykepleier og som lærer.