



Refleksion i praksis
REFLEKSION
Skriftserie | Nr. 6/2009

RUML | Institut for Filosofi & Idéhistorie | Aarhus Universitet

FORSTÅESENS
KONSTITUSJONELLE
BETINGELSER

GRETE S. HALVORSEN

Senter for praktisk kunnskap
Høgskolen i Bodø

Refleksion i praksis: skriftserie
© Forfatterne og RUML, 2008
ISBN 978-87-92454-00-3

Redigeret af: Steen Wackerhausen & Anette Samsø

Ansvarshavende redaktør: Steen Wackerhausen
Layout: Line Bak Bräuner
Opsætning: Anette Samsø

Sat med Helvetica, Adobe Garamond Pro, Myriad Pro
Trykt på SUN-TRYK, Fællestrykkeriet for Sundhedsvidenskab og Humaniora, Aarhus Universitet

Nærværende skriftserie er en integreret del af det tværfaglige forskningsprojekt: Refleksion i praksis. Forskningsprojektet er udført i samarbejde med en lang række uddannelsesinstitutioner (MVU) samt forskere ved danske og udenlandske universiteter. Forskningsprojektet indgår under forskningsfokusområdet: Videnssamfundet, ved Det Humanistiske Fakultet, Aarhus Universitet.

Indhold, metodevalg, fremstillingsform samt synspunkter artikuleret i de enkelte publikationer er udelukkende udtryk for forfatternes egne opfattelser og valg. Disse er ikke nødvendigvis i overensstemmelse med opfattelser hos andre deltagere i forskningsprojektet. Ej heller skal de anses som udtryk for positioner, der forfægtes af Institut for Filosofi og Idéhistorie eller RUML.

Alle publikationer i skriftserien har været genstand for anonym peer review og efterfølgende korrektioner fra forfatternes side. Den redaktionelle korrektur har af interdisciplinære hensyn haft en relativ begrænset karakter, hvorfor den endelige indholdsmæssige redigering og sproglige korrektur af publikationer er de enkelte forfatteres ansvar.

Skriftseriens publikationer er underlagt de til enhver tid gældende regler for copyright. Kopiering, elektronisk mangfoldiggørelse eller anden gengivelse af skriftserien eller dele deraf er kun tilladt i overensstemmelse med overenskomsten imellem Undervisningsministeriet og Copy Dan. Al anden udnyttelse anses som krænkelse af ophavsret, jf. dansk lovgivning.

RUML
Afdeling for Filosofi
Institut for Filosofi og Idéhistorie
Aarhus Universitet
Jens Chr. Skous Vej 7
Bygning 1465-1467
8000 Århus C
www.ruml.au.dk/refleksion

Forståelsens konstitusjonelle betingelser

GRETE S. HALVORSEN
Senter for praktisk kunnskap
Høgskolen i Bodø

Forståelsens konstitusjonelle betingelser

Profesjonell forståelse – av noen kalt empati – krever evne til åpenhet, mottakelighet og refleksivitet

Sammendrag

Studiens hensikt er å få kunnskap om hvordan den profesjonelle hjelper kan utvikle sin evne til å forstå den andre. Tilnærmingen er fenomenologisk-hermeneutisk, og har feste i en tenkning om noe fellesmenneskelig. Det narrative er både metode og forskningsobjekt. Studenter og praktikere har skrevet fortellinger om sine erfaringer med ”å forstå” eller ”ikke forstå” den andre, og med ”å selv bli forstått” og ”ikke bli forstått”. Deretter har de reflektert i grupper over disse erfaringene. Deltakerne erfarte: 1) at andreforståelse er knyttet til selvforståelse, 2) at forståelsen av den andre må være forankret i en verden der vi deler noen felles erfaringer med det å være menneske, og 3) at fortellingen og fortellerhandlingen kan bidra til det. Mot, tålmodighet, ærlighet og gjensidighet ble etter hvert identifisert både som viktige egenskaper for å forstå og som egenskaper deltakerne mente at de hadde fått utviklet.

Takk til studenter, praktikere og veileder prof. Arnt Myrstad. Dere har bidratt stort gjennom å sette dere selv på spill og i spill: Artikkelen hadde ganske enkelt ikke blitt til uten dere!

Innledning

Gjennom mange år med yrkespraksis, studier og forskning har jeg prøvd å forstå hva den hjelpesøkende opplever som en god relasjon. En relasjon som virker godt i seg selv, og som fremmer det tillitsforholdet som bidrar til at annen hjelp virker. I mitt doktorgradsarbeide,

som herværende studie er en del av, er den overordnede hensikten å forstå betingelsene for en positivt virkende relasjon. I mine studier av (yrkes)erfaringer (Halvorsen, 2001) og hjelpesøkendes erfaringer (Halvorsen, 2004 & 2008) framtrer det å få anerkjent sin virkelighetsforståelse – og slik få bekreftet seg selv, som avgjørende for at relasjonen blir en positiv erfaring. Men for å bekrefte den andres forståelse, så må vi forstå (noe av) det den andre forstår.¹ Dette tematiseres i studien og i artikkelen.

Studiens overordnede spørsmål er: Hvordan kan hjelperen utvikle sin evne til å forstå den andre? For å kunne svare på dette spørsmålet synes det nødvendig å arbeide med å forstå hva menneskelig forståelse kan være. To sentrale spørsmål er: Hva innebærer det å forstå den andre? Hva betinger en slik forståelse? Med en samlet og fortettet formulering kan jeg si at det som det spørres etter er forståelsens konstitusjonelle og utviklingsmessige betingelser.

Noen innledende avklaringer

Mye av forskningen på den profesjonelle hjelperelasjonen inngår i større, ofte kvantitative, undersøkelser med fokus på tjenestekvalitet generelt. Ved Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten (i Norge) gjennomføres årlig store brukerundersøkelser (Se for eksempel: Pettersen et al, 2003; Groven et al., 2004; Dahle et al., 2004 & 2006). Dette er omfattende undersøkelser der de hjelpesøkende i stor grad kommer til orde, men undersøkelsene gir begrenset innsikt i relasjonens dypere lag. Undersøkelser som har eksplisitt fokus på den menneskelige relasjonen, herunder den profesjonelle relasjonen og dens form, innhold og virkning, faller i stor grad innunder psykologisk forskning (Hubble et al., 1999; Nerdrum, 2002; Miller et al., 2004). Forskning, der forståelse inngår som en kvalitet ved den profesjonelle relasjonen, finner jeg i dette forskningsfeltet – ofte under overskriften ”empatiforskning” (Vetlesen & Nortvedt, 1996; Henriksen & Vetlesen, 1997; Bohart et al., 2002).

Jeg er opptatt av hvordan den menneskelige forståelsen konstitueres og utvikles, og oppfatter forståelse som noe allmennmenneskelig. Dette er bakgrunnen for at jeg retter min undersøkelse mot hjelperelasjonen generelt.

Jeg legger følgende til grunn: Forståelse er en dimensjon i menneskers kommunikasjon,

¹ Jeg er av den oppfatning at vi bare kan forstå **noe av** det den andre **forstår**. Dette er imidlertid en tung og lite heldig formulering rent språklig sett. Jeg ber derfor leseren lese inn denne oppfatningen, når jeg i fortsettelsen utelukker kvalifiseringen ”noe av”.

som konstitueres og utvikles på bakgrunn av egenskaper og evner som åpenhet, mottakelighet og refleksivitet. Dette kommer jeg selvsagt tilbake til, men la meg her bare kort si hva jeg legger i dette. Med begrepet *åpenhet* så vil jeg rette oppmerksomheten mot en slags passiv mottakelighet: Vi må forsøke å legge tilside den forståelsen som vi har fra før (meninger, teorier, tro): Vi må suspendere vår ”mættede beredskap”, og våge å møte den andre med ”umættet forståelsesberedskap”, sier filosof Steen Wackerhausen (1997). Mens jeg med begrepet *mottakelighet* nettopp vil understreke en aktiv dimensjon i det å stille seg åpen: Mottakelighet er her å ta i mot den andres uttrykk og eget inntrykk og dernest undersøke inntrykket gjennom refleksjon for å forstå uttrykket.

Begrepet *refleksjon* krever en noe grundigere gjennomgang, fordi det brukes så forskjellig (Østerberg, 1963; Søndena, 2004). Ja, hva kan vi reflektere over? Oss selv? En teknisk konstruksjon? Den andre og dennes opplevelser, tanker, følelser? Meg selv i forhold til de andre? Forstavelen *re* antyder at vi får noe tilbake, noe går *om-i-gjen*. Det skjer en *gjenspeiling*, noe blir belyst, virker tilbake på eller *omdannes*.²

Filosofen Jakob Meløe (1985) etablerer en enkel distinksjon. Han sier at det å rette blikket mot egne virksomheter, kalles å reflektere. Det å rette blikket mot andres virksomheter kalles å observere eller å se. For meg gir det mening i å skille mellom *å tenke*, forstått som en kognitiv akt der jeg stiller meg utenfor og tenker over eller på noe, og *å reflektere*, der jeg retter blikket **både** innover og utover og tenker med meg selv i forhold til verden. Jeg tenker over, og med, min opplevelse av både den andres uttrykk og eget inntrykk. En annen norsk filosof, Hans Skjervheim, kan her bidra til å kaste lys over dette poenget. Skjervheim (1996a) distingverer mellom introspeksjon og refleksjon, og spør om vi ikke først må undersøke hvor vi selv står, før vi undersøker andre? Det er vanlig å tenke seg at vi da må vende blikket innover, det vi gjerne kaller for *introspeksjon* (Skjervheim, 1996a, p. 267). Men gjennom introspeksjon så finner vi bare oss selv: Vi blir klar over oss selv i en viss tilstand (ibid., p. 268). En slik måte å tenke på gjør at vi forblir i hver vår verden: jeg i min og du i din. Alternativt kan vi rette blikket mot oss selv i en verden, altså i en sammenheng, hvilket Skjervheim betegner som *refleksjon*. Gjennom refleksjonen, så finner vi fortsatt oss selv, men nå i en situasjon (ibid.). Ikke i en stillestående, statisk situasjon, men i en foranderlig og bevegelig situasjon.

Jeg mener at begrepet *refleksjon* brukes svært ofte i den utvendige betydningen, der vi tenker over noe eller noen **eller** i den introspektive betydningen, der vi retter blikket bare

2 Østerberg (1963, p. 18) går til fransk og finner blant annet ordet ”*réfléchir: bøye tilbake til seg selv*. (...) *Refleksjonen er ikke et fenomenets forhold til et annet fenomen, men et fenomenets forhold til seg selv*.”

innover og mot oss selv. Jeg tillater meg i denne artikkelen å sette begrepet refleksjon i doble anførselstegn, der jeg antar at forståelsen av begrepet går i en av ovennevnte to retninger. Hensikten med dette er å få fram de forskjellige oppfatningene og sette oppfatningene i en sammenheng.

Forståelsesprosessen må forankres i den verden der vi lever våre liv, gjerne kalt hverdagsverden. Tilsvarende perspektiver, men med andre formuleringer, finner jeg hos forskere med teoretisk **og** praktisk bakgrunn i henholdsvis sosialt arbeid (Uggerhøj, 1995; Shulman, 2003), psykiatri og psykologi (Schibbye, 2002; Stern, 2007) og sykepleie (Travelbee, 2002).

Sammenhengene skissert ovenfor er komplekse og vidtfavnende, og jeg finner i liten utstrekning sammenlignbare studier. Det nærmeste synes å være innenfor empatiforskningen. Herfra har jeg hentet tre nordiske undersøkelser (Holm, 2005; Nerdrum, 2000; Håkansson, 2003a), som kan sies å representere noe av bredden i et omfattende forskningsfelt. Intensjonen med dette utvalget er verken å foreta teoretiske metaundersøkelser eller noen form for komparative analyser, til dette er utvalget både for lite, og lite sammenlignbart. Jeg ønsker imidlertid – via ulike perspektiver, motsetninger og dialoger – å utvikle mening og kunnskap. Jeg har valgt å først forsøke å vise hva jeg mener ikke er tilstrekkelig til å føre fram til forståelse. En framgangsmåte som gjerne omtales som *via negativa*. Uttrykket henspiller på det som ikke er; det uventede og ubesvarte. Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer sier at det nettopp er i det øyeblikket vi oppdager at ting ikke er slik som vi forventer, at nye innsikter kan oppnås (1990).

Hensikten med Holms og Nerdrums undersøkelser er å prøve ut opplæringsprogrammer i empati, fokuset er altså rettet mot **hvordan** vi lærer. Jeg antar at vi må vite noe om hva det er som skal læres (og måles), for å svare på hvordan dette kan læres (og måles). Ifølge Holm, Nerdrum (2000) og Håkansson (2003a) så er det uklart hva empati er.

Håkanssons undersøkelse er i hovedsak rettet mot **hva** empati er, det vil si fenomenets konstitusjonelle betingelser. Håkanssons studie har basis i praktiske forsøk der fortellinger og opplevelser er sentrale elementer, og dermed gir resultatene også kunnskap om hvordan empatievnene kan utvikles.

Noen resultater fra, og spørsmål til, behandlings³ – empatiforskningen

Hva virker i behandlingen? Spørsmålet blir ofte bare summerisk behandlet, og uenigheter og utfordringer kommer dermed sjelden til uttrykk. En rekke studier, meta-analyser og forskningsoversikter (Hubble et al., 1999; Rønnestad & von der Lippe, 2002; Miller et al., 2004) slår fast at behandling virker, og at relasjonen har stor betydning i denne sammenhengen. Metoder/ teknikker virker i liten grad inn på resultatet, forholdet mellom spesifikke metoder og bestemte diagnoser viser heller ingen klar, positiv sammenheng, mens man finner store variasjoner i resultatene mellom terapeutene (også når de benytter samme metode). Det er imidlertid en forenkling å forstå dette dit hen at bare relasjonen er god (nok) så blir resultatet godt (Axelsen & Hartmann, 1999). Den hjelpesøkende forventer hjelp, og hjelperens teoretiske kompetanse og praktiske ferdigheter bidrar til å oppfylle denne forventningen. Men hjelperens teorier, teknikker og metoder må samsvare med partenes virkelighetsforståelse (Tuseth et al., 2006). Størst innvirkning på resultatet tilskrives imidlertid den hjelpesøkende, og hans situasjon, ressurser og delaktighet i behandlingen.⁴

Relasjonen virker, men hva virker i relasjonen? Interesse, tillit, forståelse, respekt og aksept er begreper som går igjen i den refererte forskningen, og som en overordnet kvalitet: empati. Dette er et komplekst felt. Med bakgrunn i tanker fra forskere på empatifeltet, til dels forskere med erfaring som behandlere/ helpere (Rogers, 1956; Brekke, 1993; Nerdrum, 2000; Bohart et al., 2002; Håkansson, 2003a; Holm, 2005), vil jeg kort peke på hva jeg oppfatter som sentrale spørsmål og distinksjoner. Det dreier seg i liten grad om absolutte oppfatninger, men mer om hvilket perspektiv som vektlegges. Det innebærer at distinksjonene sier noe om ulike vitenskapsteoretiske, fagteoretiske og praktiske perspektiver.

Den empatiske prosessen beskrives ofte som affektiv og/ eller kognitiv: Vi kan **tenke** oss til den andres perspektiv eller **føle** hvordan det er å være i den andres sko. Når det gjelder formålet med empati så skilles det mellom forståelse og handling, og handlingen kan oppfattes som et mål i seg selv eller som et middel for å nå et annet mål. Vektleggingen av empati som et intra- eller et interpersonlig fenomen, altså om vi tenker at empati primært foregår i oss eller mellom oss, er et viktig tema. Tre spørsmål har relevans i denne sammenhengen: Er empati hovedsakelig et personlighetstrekk eller en ferdighet? Gir den

³ Det dreier seg her om forskning på behandling som retter seg mot det mentale og det mellommenneskelige.

⁴ Av hensyn til lesevennligheten vil jeg videre i teksten benytte han om den hjelpesøkende og hun om hjelperen.

empatiske prosessen oss innsikt i det som kommer til uttrykk (kroppslig/ verbalt) eller i noe som er bakom uttrykket? Er innsikten et resultat av intra- eller interpersonlige prosesser? Svarene på ovennevnte spørsmål tilkjenner en oppfatning av hva som er betingelsene for å utvikle og formidle empati, og i den forbindelse så kan gjerne tre andre spørsmål stilles: Hva gir effekt? Hvordan måler vi – og hvem måler – effekten?

Den avgjørende forskjellen er imidlertid hvilken overordnet forståelsesform som anlegges på dette fenomenet. Sosiolog og filosof Dag Østerbergs forståestypologier utvendighet, identitet og innvendighet (1972 & 1996), kan illustrere dette poenget. Forståelse, sier Østerberg (1972, p. 9), er innsikt i hvordan noe forholder seg til noe annet. Et utvendig forhold foreligger når delene/ partene betraktes hver for seg, som uavhengig og uberørt av den andre og den verden som de inngår i (ibid.). I et identisk forhold er partene/ delene identiske med seg selv og lukket om seg selv (ibid. p. 10). Felles for utvendighet og identitet er tanken om at partene/ delene forblir de samme. Forståelsen av empati som et fenomen der partene (menneskene) og delene (for eksempel følelser, fornuft, forståelse, handling, middel og mål) oppfattes som uavhengige av hverandre og som instrumenter i en målrettet prosess, anser jeg som en utvendig forståelsesmåte. Ideen om empati som noe som foregår i oss og som gir oss innsikt i noe (skjult) i den andre, velger jeg å forstå som identiske forhold, **og** som et element ved det utvendige. Et innvendig forhold viser til at partene er hva de er ved den andre. De utgjør en enhet ved at delene forstås ved hverandre og ved helheten, og helheten forstås ved delene (Østerberg, 1972, p. 10). I dette perspektivet er partene, prosessen(e) og resultat(ene) deler av – og delaktige i – det som skal forstås, og de befinner seg i et gjensidig, dialektisk forhold.

Sammenhengen mellom empati og forståelse?

En rekke undersøkelser (Hubble et al., 1999; Bohart et al. 2002; Miller et al., 2004) viser at en god relasjon for den hjelpesøkende er en relasjon der han har innflytelse og får gjennomslag for egne meninger i behandlingssituasjonen. Et samlende begrep for dette er anerkjennelse (Schibbye, 2002; Honneth, 2003). Anerkjennelsen er et **sva**r på den andres selvforståelse; noe formidles (Honneth, 2003; Halvorsen, 2009). Det som bestemmer hva som formidles og hvordan formidlingen skjer, er hvordan hjelperen forstår den andres uttrykk. Forståelsen viser seg i formidlingen. Hjelperen må forstå noe av det den andre forstår, for å anerkjenne den andres forståelse av seg selv og sin virkelighet. I min studie, som bygger på hjelpesøkendes erfaringer, snakker Anne om å bli forstått:

Han (terapeuten) ser meg. Han ser meg og får tak i meg. (...) Og du kjenner deg så godt

igjen. Og han kan holde et langt foredrag i en time, liksom, om deg! Og du blir helt sann: Herregud, går det an? Tenk at det er noen som kjenner meg så godt! Det er så deilig! For at da er det noen som forstår deg! Og det er veldig godt, det er veldig godt å føle at du blir forstått. (Halvorsen, 2004, p. 88).

Terapeuten må ha forstått noe av det Anne forsto: Hun kjente seg selv igjen i det han sa – det svarte til hennes selvforståelse. Slik fikk hun seg selv tilbake, som seg selv, men også som et styrket selv: sett og anerkjent av den andre. Det er prosessen fram til denne forståelsen vi gjerne begrepsfester som empati. Og sammenhengen er tilsynelatende enkel: Empati, for eksempel forstått som mottakelighet (Vetlesen & Nortvedt, 1996), er betingelsen for å forstå den andre, som er betingelsen for å anerkjenne den andre.

Tre undersøkelser om empati⁵

Per Nerdrums doktorgradsarbeide: "Training of empathic communication for helping professionals" og Ulla Holms⁶ undersøkelse om legestudenter og empatiopplæring⁷

Spørsmålet om hvordan vi utvikler empatiske evner og ferdigheter besvares både hos Holm og Nerdrum og i litteraturen som de gjennomgår, i form av programmer. Felles for programmene er modulbaserte opplæringskonsepter, der teori, rollespill, audiovisuelle hjelpemidler og gruppesamtaler inngår som pedagogiske virkemidler. Programmene er forholdsvis omfattende (fra 30 til 100 timer), og de har ofte et tosidig formål: opplæring og måling av resultat. Målingen følger gjerne det samme konseptet som opplæringen. Vektlegges for eksempel atferd ved at man lærer å være på en bestemt måte, handle i en bestemt rekkefølge, svare etter bestemte svaralternativer, så måles effekten opp mot de samme kriteriene.

R. Carkhuffs *Human Resource training* (Carkhuff, 1969; Holm, p. 130; Nerdrum, pp. 19, 27) og A. E. Iveys *Microtraining* (Ivey & Authier, 1971; Nerdrum, p. 30) er eksempler på programmer som systematisk trener og måler bestemte væremåter. I *Microtraining* får studentene trene på enkeltmomenter i kontakten med den hjelpesøkende, for eksempel å hilse, gi øyekontakt, omformulere den hjelpesøkendes utsagn og speile følelser. (Til det sistnevnte benyttes en liste over følelsesuttrykk.). Kagan & Kagans *Interpersonal Process*

⁵ Jeg benytter forfatterens egen terminologi.

⁶ Holms doktorsavhandling i psykologi (1985) hadde fokus på empati i pasient-legerelasjonen.

⁷ Der ikke annet er angitt er Holm (2005) og Nerdrum (2000) kilder for dette avsnittet.

Recall (Kagan & Kagan, 1997; Nerdrum, p. 32) er et program som har fokus på studentenes følelser og det interaksjonelle. Målet er å utvikle studentenes empatiske forståelse gjennom innsikt. A. P. Goldsteins program *Empathy Components Training* (Goldstein, 1988; Holm, p. 131; Nerdrum, p. 34) er et program som trener både den affektive og den kognitive evnen. Det trenes på evne til oppmerksomhet, mottakelighet, følelsesmessig gjenkjenning og kommunikasjon.

Holm og Nerdrum har fokus på forholdet mellom læringsprosesser og resultat i sine egne opplæringsprogrammer. Programmene er ganske like. Deltakerne gjennomgår personlighetstester før og etter programmene. Teori vektlegges. Nerdrum har et større innslag av trening, mens Holm bruker mer tid på ”refleksjon” rundt produserte og autentiske rollespill og pasientsamtaler. Holm legger vekt på personlighetsutvikling, der innsikt i ubevisste konflikter og egne følelsesmessige reaksjoner framheves. Deltakerne skriver ned inntrykk, følelser, fantasier og forslag til respons på følelser som de har avlest, og de trener på å kjenne igjen ubevisste reaksjoner (motoverføring, forsvar o.l.). Nerdrum legger vekt på teoretisk og erfaringsbasert trening som øker hjelperens kommunikasjonsferdigheter. Temaer som ”tuning in”, desentrering, aktiv lytting, empatisk kommunikasjon, konfrontasjon og forståelse av klientmotstand gjennomgås.

Likheten i programmene avspeiler også et fellesskap i oppfatningene av empati. Begge beskriver empati som forståelse av den andres tanker og følelser, og forståelse hovedsakelig som kognitive, ikke-kroppslige prosesser. Følelser forklares i stor grad som noe avgrenset og bestemt hos individet, som en utenforstående kan registrere og håndtere. Både Holm og Nerdrum diskuterer empati mer som et intrapersonlig enn et interpersonlig fenomen. Dette er for øvrig et gjennomgående trekk ved de fleste teoretiske utlegninger om empati (Håkansson, 2003a). Begge skiller mellom empati og sympati.

Holm foretar en kvalitativ analyse av læringsprosessen til 7 medisinerstudenter. Programmet (på 33 timer) bygger primært på psykodynamisk/psykoanalytisk teori, og det indre og ubevisste står i fokus. Øvelser, diskusjoner og ”refleksjoner” over teori og praksiseksempler, som benyttes i opplæringen, analyseres opp mot psykoanalytisk teori. Sentralt i analysen står følgende spørsmål: Hva viser studentene av følelsesuttrykk, psykiske forsvarsmekanismer og bevissthet om egne reaksjoner? Studentenes motstand i læringsprosessen fremtrer som et gjennomgående funn. Studentene gikk i liten grad inn i ”refleksjonene” med egne erfaringer og perspektiv og de understrekte forskjellene mellom seg og pasientene. De fraskrev seg ansvar for egne (negative) følelser, for pasientens følelser og reaksjoner, og

for hjelperollen generelt. De unngikk i det lengste å snakke om vanskelige temaer. For eksempel snakket de heller om seg selv i studentrollen framfor legerollen og om andres pasienterfaringer, framfor egne.

Holm mener at studentenes motstand bekrefter teorien om misforståelser og negative reaksjoner som psykisk forsvar (p. 159). For eksempel når studentene reflekterer ut fra seg selv som studenter, og ikke som framtidige leger. Studien viser en svak endring hos deltakerne mot mer selvrefleksive prosesser, men studentene påpeker for eksempel selv i slutten av programmet andres ubevisste motiver og forsvar, før de gir uttrykk for at de ser det samme hos seg selv.

I Nerdrums ene studie (1995) deltok 39 sosialskolestudenter i et 50 timers opplæringsprogram, mens kontrollgruppen på 39 studenter fulgte vanlig undervisning. Studiens hensikt var å undersøke effekten av opplæringen. Alle studentene ble målt i henhold til Carkhuffs empatiskala før og etter programmet (1969; Nerdrum, 1995, p. 146).⁸ Programgruppen viste en positiv utvikling etter programmet, selv om de ikke nådde opp til nivå tre, mens kontrollgruppen bare økte sitt nivå minimalt. Nerdrum (1997) undersøkte også langtidseffektene av opplæringen, og testet gruppene på nytt etter 18 måneder. Resultatet viste en beskjeden, men jevn god økning, slik at programgruppa beholdt sitt forsprang.

Diskusjon og refleksjon

Både Nerdrum og Holm understreker at opplæring i empati må bygge på en klar oppfatning av empati, men det er likevel nokså uklart for meg hva **de** mener at empati er. Med utgangspunkt i programmene, teoridiskusjonene og begrepsbruken er mitt inntrykk likevel at begge har følgende overordnede perspektiv på empati:

- 1) ikke som et mål i seg selv, men som en prosess som kan planlegges, systematiseres og iverksettes i den hensikt å oppnå et annet mål (som kan være å "bedømme andres følelser og psykologiske tilstand korrekt" (Holm, p. 71), eller å innhente nødvendig informasjon eller å "ta hånd om" (Holm, p. 33) den hjelpesøkendes tanker og følelser, eller å få den hjelpesøkende til å følge råd og anvisninger), og
- 2) som et personlighetstrekk og en evne som utvikles via teori, ferdighetstrening

⁸ Carkhuffs empatiskala kan kort beskrives slik: Graden av kommunisert empati måles på en skala fra en til fem. Carkhuff anser nivå tre som et minimum for en profesjonell hjelper. På dette nivået viser hjelperen interesse for å forstå, og hun har oppnådd en viss forståelse for den hjelpesøkendes situasjon.

og ”refleksjon”, hvis effekter kan evalueres av kursleder eller måles etter bestemte kriterier.

Nerdrum synes å ha noe mer positive resultater enn Holm. Kanskje kan den praktiske tilnærmingen forklare dette? Som Aristoteles sier i *Den nikomakiske etikk*: Vi blir ikke gode av å tenke det gode, men av å gjøre det gode. Nerdrum er selv kritisk til den instrumentelle dimensjonen, blant annet med hensyn til måling av empatiske ferdigheter (1997, pp. 48, 66; 1995, pp. 151-154). Han diskuterer dette, og peker blant annet på kompleksiteten ved empati, og viser også til at undersøkelser som har benyttet Carkhuffs skala (altså samme metode) har hatt ulik framgangsmåte og lagt forskjellig innhold i målingen. Jeg mener, og oppfatter også Nerdrum slik, at dette viser at det er problematisk å måle empatiske evner eller ferdigheter.

Motstand er et sentralt funn hos Holm, og hun forstår dette som psykologisk og naturlig motstand i tråd med psykoanalytisk teori. Jeg mener at dette like gjerne kan forstås som en reaksjon på å bli forklart, og slik bli gjort til objekt. Når vi bestemmer den andre ut fra teoretiske og tekniske-produktive rasjonaliteter, gjør vi den andre til et objekt i vår verden. Men da risikerer vi også at objektet hevner seg (Skjervheim, 1996b, p. 138). Når vi gjør den andre til et objekt så stiller vi også oss selv utenfor (Skjervheim, 1996a, pp. 73-75). Dialogen uteblir.

Målet for både Holm og Nerdrum, er at deltakerne skal få større selvinnsikt. Selvinnsikt er grunnleggende i den formen for kunnskap som Aristoteles kaller klokskap (fronesis), som han mener må være bestemmende for handlinger som retter seg mot den andre. Øvelser, og refleksjoner i og over øvelsene, er grunnleggende for utviklingen av klokskap.

Til tross for at programmene vektlegger selvinnsikt, refleksjoner og øvelser så synes de likevel ikke å føre til flere innsikter og ferdigheter i empati. Hvordan kan dette forstås?

Klokskap dreier seg om avveininger og valg, og det partikulære er overordnet det generelle. Vi må vite hva ”saken” gjelder, før vi avveier det konkrete opp mot det generelle, altså det vi vet (teori) og det vi kan (ferdighet). I praktiske handlinger, som skiller seg fra produktive handlinger, er den andre et mål i seg selv (Aristoteles). Og det er en indre sammenheng mellom hvordan det partikulære uttrykkes, oppfattes og besvares. Disse perspektivene er i stor grad fraværende hos Holm og Nerdrum. Det særegne med klokskap som kunnskapsform er at den ikke kan overføres direkte som viten eller ferdighet, men må oppøves gjennom erfaringer og (indre og ytre) dialoger (Andersen, 2005), altså refleksjoner over erfaringene.

Jakob Håkanssons doktorgradsarbeide: "Exploring the phenomenon of empathy"

I Håkanssons første delstudie skriver 56 voksne personer som er fordelt på to grupper, en historie fra sin egen erfaring om en gang de opplevde enten å empatisere med noen eller der noen empatiserte med dem (2003a & 2003b). Historiene kodes i forhold til 67 mulige svar, utarbeidet på basis av fire kjente elementer: forståelse, følelser, gjenkjennelse og handling. Resultatet viser at empatisøren som lykkes forstår målets situasjon og følelser, målet erfarer en/ flere følelser i situasjonen, empatisøren kjenner seg igjen i målets opplevelse og empatisøren har omsorg for målet i den medopplevde situasjonen. Håkansson finner at disse fire komponentene inngår i et dialektisk forhold og er avhengig av hverandre for å "virke". Dette styrker inntrykket av empati som et interpersonlig, mer enn et intrapersonlig fenomen. Forståelse, følelser og gjenkjennelse, som vi oppfatter som noe som opptrer i personen, kommer her til uttrykk hos begge parter og beskrives slående likt, sier Håkansson (2003b, p. 17). Det at disse tre internale komponentene blir eksternale, knytter Håkansson til omsorgskomponenten: Gjennom handlinger som oppmerksomhet, mottakelighet, verbale og/ eller praktiske handlinger, kommuniseres de tre komponentene. Gjenkjennelse, framtrer i studien som en mer eller mindre konkret erfaring, og beskrives ofte som å ha opplevd "det samme" eller å ha kjent igjen eller fornemmet en følelse.

I den andre delstudien, som omfatter mer enn 300 psykologistudenter, undersøker Håkansson (omsorgs)handlingens rolle i en empatierfaring nærmere, og han finner at handlingen er avgjørende for empatisørens eller målets oppfatning av seg selv eller den andre som empatisk (2002 & 2003a).

Med den tredje delstudien ønsker Håkansson å få en dypere forståelse av fenomenet subjektsyn og sammenhengen mellom subjektsyn og empati (2003a & 2006a). Først ser 81 ungdommer to filmklipp og svarer på spørsmål. Resultatet viser en lav, positiv sammenheng mellom empati og subjektsyn. Håkansson vil undersøke om opplevelsen av personenes vanskeligheter i situasjonen kan virke inn på opplevd empati og viser filmklippene for 31 psykologistudenter. Fortsatt er sammenhengen mellom empati og subjektsyn svakt positiv, mens den er klart sterkere mellom empati og deltakernes vurdering av personens vanskeligheter. Variablene subjektsyn, personens vanskeligheter og empati viser til sammen en sterk positiv sammenheng.

Diskusjon og refleksjon

Håkansson finner at følelser, gjenkjennelse, forståelse og handling i en gjensidig dia-

lektisk bevegelse, er empatiens konstituerende elementer. Jeg mener å se det samme (Halvorsen, 2004 & 2008). Gjenkjennelsen, som kan forstås som en affektiv-reflektiv dialektisk prosess, oppfatter Håkansson som en grunnleggende betingelse for empati. Gjenkjennelsen impliserer at vi ser den andre som et menneske – som oss selv. For hvis vi ikke gjør det, så vil vi heller ikke, etter mitt skjønn, erfare sammenhengen mellom følelser, forståelse og gjenkjennelse. Følelser, forståelse og gjenkjennelse oppleves intrapersonlig, men er resultat av, og uttrykkes i, interpersonlige prosesser. Omsorgsrasjonaliteten, som viser seg i handling, er avgjørende (Håkansson, 2002 & 2003a). Den praktiske handlingen er anvendelse av forståelse, det er forståelse satt i spill og på spill (Gadamer, 1990). Håkanssons undersøkelse er gjennomført hovedsaklig med en kvantitativ metode, og de dialektiske sammenhengene mellom de konstitutive faktorene får vi demonstrert statistisk. Men undersøkelsen forutsetter en ”innvendig” begrepslig reflektert forståelse av de relevante faktorene og deres samspill. Min undersøkelse bygger på en kvalitativ metode gjennom fortellinger og samtaler, og den går dermed mer i dybden av de sammenhengene som Håkanssons arbeider statistisk angir. Dermed avdekker jeg ytterligere bestemmelser og sammenhenger ved konstitutive betingelser for profesjonell forståelse, og samtidig måter å utvikle slik forståelse.

Egen undersøkelse⁹

Hensikt og design

Det stilles i denne studien spørsmål om hvordan hjelperen kan utvikle sin evne til å forstå den andre. Det søkes ikke etter bevis eller eksakte svar, men etter innsikt. Å spørre betyr å plassere noe i det åpne, sier Gadamer (1990), og slik skapes det rom for refleksjon og dialog. Når jeg har valgt en essayistisk framstillingsform så er det ut fra samme begrunnelse. Jeg forsøker å skrive på en slik måte at spørsmålene holdes levende, slik at tanken stadig er i bevegelse i en indre og ytre dialog. Filosofen Gabriel Marcel (2001) skiller mellom den tenkte tanke og den tenkende tanke. Det synes riktig at tanken ikke får slå seg til ro når forsknings”objektet” er det menneskelige, som forandrer seg og som kan være annerledes (Aristoteles). Det vitenskapelige essayet er forskjellig fra den vitenskapelige artikkelen. Mens artikkelen systematisk er ”på jakt etter definisjoner, svar og konklusjoner”, så er essayet ”åpent og søkende, sanselig og reflekterende” (Bech-Karlsen, 2003, p. 17).

⁹ Studien er godkjent av personvernombudet for forskning (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, NSD).

Studien er gjort i en fenomenologisk-hermeneutisk tradisjon, ut fra et fellesmenneskelig perspektiv. Dette fellesmenneskelige perspektivet har basis i en tanke om at i det å *være menneske* er det noe vi har felles. Vi skaper sammenheng og mening i en fellesmenneskelig verden når vi forteller hverandre historier. Og i denne studien er det å fortelle historier, ikke bare et viktig metodologisk element, men det er i seg selv gjenstand for forskning: Det jeg undersøker er hvorvidt, og hvordan, fortellingen og fortellerhandlingen kan bidra til å utvikle forståelseevnen. Fortellingen har sitt utspring i *subjektet* og i vår felles *verden*. Det har vært viktig å få innsikt i forholdet mellom disse to dimensjonene **og** forståelse i en profesjonell kontekst.

Materiale, utvalg og frafall

Materialet består av fortellinger fra sykepleie- og sosialarbeiderstudenter og sosialkontorpraktikere, og referater og transkripsjoner fra gruppesamtaler. Gruppene med henholdsvis sykepleie- og sosialarbeiderstudenter ble etablert ved 1. års studiestart. Ønsket var 6 studenter i hver gruppe, og helst en jevn kjønnsfordeling. Studentene ble invitert til et informasjonsmøte. Hos sykepleierstudentene var oppmøtet under 50 %. 2 menn og 4 kvinner, herav fire fra 20 til 25 år og to fra 35 til 40 år, meldte sin interesse (gruppe 1). Mens sosialarbeiderstudentene hadde et oppmøte på nærmere 100 %. 38 studenter, som ønsket å delta, ble fordelt i to grupper etter kjønn, og det ble trukket tre personer fra hver gruppe. Gjennomsnittsalderen blant sosialarbeiderstudentene var langt høyere enn blant sykepleierstudentene, dette avspeilte seg i gruppen: To av deltakerne var fra 20 til 25 år, og fire var fra 35 til 55 (gruppe 2). Praktikergruppen ble etablert på bakgrunn av en henvendelse til et sosialkontor. 7 personer i alderen 35 til 55 år ønsket å delta (gruppe 3). Gruppene har jeg kalt refleksjonsgrupper, hvilket i metodeterminologien tilsvarer fokusgrupper.

Gruppe 1 hadde til sammen 5 møter i løpet av et studieår, med et frafall på 4 studenter (de unge). Det ble ikke rekruttert nye. Gruppe 2 møttes 9 ganger over nesten 2 studieår. 2 studenter (de unge) gikk ut tidlig i prosessen. Gruppen rekrutterte sjøl nye deltakere. Gruppe 3 hadde 5 møter over vel 1 år og et frafall på 2 (arbeidspress og tid ble oppgitt som grunn).

Deltakerne skrev korte fortellinger om å **forstå** og om å **ikke forstå en annen**, og om å **bli forstått** og **ikke bli forstått**. Utgangspunktet var personlige livserfaringer, yrkeserfaringer og erfaringer fra gjennomførte praksisperioder. Studentgruppenes systematiske frafall kan tyde på at modenhet, livs- og yrkeserfaringer virker inn på muligheten (evnen) og

motivasjonen til å arbeide med egne erfaringer.

Metode

På gruppemøtene var to fortellinger gjenstand for refleksjon. Deltakerne reflekterte over fortellingene, og over erfaringene med å fortelle og å reflektere over fortellingene. De opplevde å forstå/ ikke forstå den andre og selv bli/ ikke bli forstått, og de erfarte hvordan dette hang sammen med refleksjoner **i** handling og **over** handling sammen med andre erfaringer. Det siste møtet var viet deltakernes erfaringer fra prosjektet. For møtene gjaldt den frie samtalen, og spørsmål stilte jeg der det falt naturlig.

I en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming så er holdningen et avgjørende metodisk element. Her dreier det seg om vår innstilling til fortellingene og samtalene. Holdningen kan beskrives med egenskaper som åpenhet, mottakelighet og refleksivitet. Åpenhet innebærer at vi så langt det er mulig, setter vår forforståelse ”på vent” og møter uttrykket spontant og forutsetningsløst, mens mottakelighet nettopp er å ta inn over oss både det umiddelbare uttrykket og det umiddelbare inntrykket. Vi kan si at en slik innstilling, som jeg ovenfor kalte for en refleksiv innstilling, er å ville gå inn i det umiddelbare inntrykket og det vi tar for gitt, og samtidig sette det i parentes: ikke for å utelukke det, men for å se nærmere på det – fra innsiden – som delaktig. Det å forholde seg ikke-vitende og samtidig fokusere skarpt på det vi ”vet”, synes motstridende, men det er dette ”som driver erkjennelsen fremover” (Østerberg, 1996, p. 210).

Forholdet fenomenologisk-hermeneutisk, betraktet som forskningsmetode, er utviklet av sykepleieforsker Astrid Norberg og filosof Anders Lindseth (2004). De bygger sin tenkning på Ricoeurs filosofi, og beskriver forskningsprosessen mer som en stegvis prosess, der narrative intervjuer er utgangspunktet, fulgt av naiv lesning, strukturanalyse(er), sammenlikninger og helhetstolkning. Med en slik metodisk beskrivelse, av blant annet innsamlings- og analyseprosessen, er det, etter mitt skjønn, viktig å være oppmerksom på prosessenes indre sammenhenger: Deler og helhet er i en kontinuerlig dialektisk bevegelse.

Jeg har lest og lyttet mange ganger til historiene, refleksjonene og samtalene og forsøkt å stille meg inn slik som beskrevet ovenfor. Etter hvert som jeg leser og lytter (også under transkripsjonsprosessen) så skiller ulike temaer og meningsenheter seg ut (ibid.). Mitt utvalg av fortellinger og sitater er gjort på bakgrunn av en slik analyse, og utvalget har til hensikt å gi mening til temaene.

Gruppe 2, som var stabil over lengst tid, bidro med det rikeste materialet. Eksempelene er derfor hentet fra denne gruppen. Jeg presenterer først erfaringer fra to refleksjonsmøter, dernest tematiseres studentenes opplevelser og erfaringer som deltakere i prosjektet.

Når teorier og meninger kommer i veien for forståelsen

Steinars fortelling om **å forstå** bygger på en erfaring fra institusjonen der han har arbeidet i mange år. Det dreide seg om en ungdom som ikke hadde kontroll på pengebruken, noe både han og det øvrige personalet oppfattet som problematisk, og forskjellige tiltak var prøvd ut.

Alle hypoteser som vi hadde, viste seg å ikke holde mål. Mekaniske forberedelser før han dro i butikk eller til byen hadde ikke hatt noen effekt. Vi gjennomførte en kognitiv samtale med gutten, hvor vi tok tak i en hendelse hvor han igjen hadde brukt penger han ikke ønsket å bruke. Dette er en innarbeidet metode som vi bruker på institusjonen. Og gjennom denne kommer han og jeg fram til en forståelse om hvorfor han bruker penger. Det viste seg at det var hans måte å få kontroll på sin egen frustrasjon når han hadde vært i klammeri med hans signifikante omgangskrets. Det ga han en mulighet til å "straffe" de han var sint på. Når man gjennom dette hadde kartlagt hvorfor gutten brukte penger, var det en ganske enkel affære å gi han alternative strategier for å få ut sin frustrasjon, og hans pengebruk kom under kontroll.

Steinar fikk ikke så mange reaksjoner på fortellingen. Dette var første gangen de delte fortellinger med hverandre og alle var litt tilbakeholdne. Men det ble stilt spørsmål om han hadde forstått gutten, og hva han hadde forstått. Han fikk kommentarer på bruken av fremmedord, som for noen i gruppen var svært påfallende, og på bruken av ordet "man". Forskjellen mellom å forstå og forklare ble reflektert over. Og mens vi er midt i refleksjonen over Ann's fortelling, utbryter Steinar:

Jeg har jo ikke forstått noen ting. Jeg vil skrive en ny fortelling om en gang jeg forsto – der jeg er med.

På gruppens første møte hadde deltakerne fått vite litt om bakgrunnen for prosjektet. Om selve prosjektet som de skulle være med på, fikk de omtrent samme informasjon som er gitt her. På dette andre møtet fikk derfor Steinar og de andre følgende råd: Gå inn i historien som du vil fortelle, **vær** i den, og skriv ut fra at du **er** i hendelsen. Skriv om noe som har gjort inntrykk på deg, og hold fokus på den konkrete hendelsen og dine konkrete

inntrykk. Og husk: Ingen andre kunnet skrevet din fortelling, og ikke alle har mot til å skrive sin fortelling og dele den med andre!

Når vi forklarer den andre så setter vi også oss selv utenfor

Neste gang vi møtes forteller Guro om en gang hun **ikke forsto**. Fortellingen handler om en opplevelse rundt et informasjonsmøte sammen med en kollega. De hadde vært uenige om strategien, og møtet gikk ikke så bra. Det hører med til historien, forteller Guro, at kollegaen ”*kranglet seg med på neste besøk, og jeg kan skrive under på at vi fikk enda mer rettmessig kritikk.*” Fortellingen avsluttes slik:

Det hadde vært lurt å trekke seg fra besøkene og heller tatt dem en annen dag. Alle har dårlige dager og kan ikke yte maks hver dag så hvorfor hun valgte slik, det forstår jeg ikke.

Forsto du denne personen bedre etter å ha skrevet fortellingen?”

spurte jeg Guro.

Nei, egentlig ikke,

svarte hun, men mente også at hun ikke kunne gjort noe mer for å forstå. Flere sluttet seg til samtalen, og alle hadde tanker **om** kollegaen og hva Guro kunne gjort (**med** kollegaen): Guro kunne vært mer direkte; fått henne til å reflektere; fått henne til å avsløre seg; kollegaen manglet jo selvinnsett. Jeg spør om de kunne forestille seg kollegaens versjon, men blir ikke hørt. Jakten på forklaringer fortsetter. En, som har vært overraskende passiv, tar ordet og sier at:

det jeg får ut av det her, det er at når jeg skal skrive min fortelling om en gang jeg ikke forsto, så er jeg faktisk nødt til å være den som ikke forstår.

Etter dette snakket alle i munnen på hverandre. Det å ”*ikke forstå en annen*” oppfattet noen som noe uforståelig og uforklarlig ved den andre, mens andre oppfattet at det dit hen at det var dem det gjaldt: Det var de som ikke forsto – og de var de som måtte forstå. Sakte dreier diskusjonens fokus seg mot det siste. Kari kommer tilbake til mitt spørsmål om kollegaens versjon, og Guro følger på med ny innsikt:

Det er klart det koster å stå der foran klassen, det hadde hun sjøl kjent på mange ganger.

Så får Steinar slippe til med sin andre fortelling om en gang han **forsto** en annen. Fortellingen begynner med at han sitter på kjøkkenet der han jobber og legger kabel. Han er trøtt og lei av jobb og masete unger. Han hører banning fra trappa utenfor kjøkkenet.

#+%& Nei, ikke nå! Akkurat nå har jeg overhodet ikke lyst til å ta tak i deg og språket ditt. Jeg vet at jeg skulle sagt fra;; satt skapet på plass og fortalt deg hva som forventes av oppførsel. Ser på klokka og ser at det er ennå et kvarter til de andre kommer ned fra overlappinga. #+%&* ”Har du lyst til å ta et slag kort?” Var det jeg som sa de teite ordene? Det er greit å være sliten, men gjør nå jobben din! Ser meg sjøl sitte og dele ut til et slag ”Idiot”, og det er det jeg føler meg som, der jeg sitter sammen med denne sure ungdommen. Men har jeg invitert til kortspill, så får jeg stå for det. (...) Når jeg deler ut til andre omgang, ser jeg et lite smil i Kåres ansikt. Ser på meg sjøl i speilbildet fra vinduet, og tenker at det er deilig når noen tar seg tid til deg når dagen har vært tøff, og man er sliten og lei. Jeg håper at noen der hjemme tar i mot meg sånn, nå når jeg er sur og grinete. Eller er jeg egentlig det nå?*

Også her ble det livlig diskusjon. Det å skrive på denne måten hadde vært en helt spesiell opplevelse, syntes Steinar. Alt ble så nært, og han synes også at han både så situasjonen, gutten og seg selv på en ny måte. Det hadde vært lærerikt. Han opplevde at fortellingen og ny innsikt ble til mens han skrev, det var både overraskende og overveldende. Flere kjente seg igjen i Steinars beskrivelse.

Deltakerne beskrev erfaringer med å bruke egne livs- og yrkeserfaringer. De oppdaget at skrivemåten og skriveprosessen satte de inn i handlingen og i kontakt med opplevelsen. Dette ga støtet til nye prosesser der de i samtalene med seg selv og andre erfarne, ikke bare reflekterte over handlingen, men også over refleksjonen. Disse prosessene betinger og utvikler evnen til åpenhet, mottakelighet og refleksjon.

Gjensidig anerkjennelse og gode gruppeprosesser bidrar til læring

Det første som ble trukket fram da deltakerne samtalte om hva de hadde opplevd og ”lært”, var klimaet i gruppen. Gruppen ble konstituert ved studiestart og alle var ukjente for hverandre, men de opplevde snart trygghet i gruppa:

Det ble en sånn gjensidig tillit,

sier Ann. Steinar er enig, og synes at dette har lært ham mye. De andre sluttet seg

til. Deltakernes beskrivelser står i sterk kontrast til Holms beskrivelser av et gruppeklima der selvreferanser, og så vel god som dårlig innsats (avvik fra normen), ble møtt med latterliggjøring og ikke-aksept. Det er nærliggende å anta at anerkjennelse er en viktig læringsbetingelse.

Forståelse konstitueres gjennom det å være i verden

Det å skrive på en slik måte at man opplever å være i hendelsen var et annet tema. Disse erfaringene hadde gitt innsikt i nye læremåter, særlig med tanke på det å lese og skrive tekster: Skriveprosessen satte i gang mange tanker. Episoder dukket opp, ble reflektert over og sett i nytt lys. Erfaringene med at selve skrivehandlingen hjalp ordene, og slik også fortellingen og forståelsen fram, var ny og spennende for alle. Deltakerne erfarte at det å erstatte ordet klient med et navn og å bruke subjektform og nåtid, ga nærhet til personene og de konkrete hendelsene de var i. De syntes at det å få ”lov til” å bli mer kjent med seg selv, hadde vært særlig betydningsfullt.

Vi ser den andres forskjellighet i det som er felles

Erfaringene med å kjenne seg igjen i den andres opplevelse bidrar til nye innsikter hos den enkelte, og var her, som i Håkanssons studie, et viktig resultat. Vi snakket om dette med å forstå: Hva er det ved den andre vi kan forstå?

Det er jo det den andre sier, altså budskapet,

sier Guro.

Opplevelsen?

Spør Ann. Steinar svarer:

Ja, den andres opplevelser og følelser.

Og fortsetter:

Det er jo det at hvis du greier å slippe dine egne tanker, hypoteser og lignende, rett og slett stille deg åpen, så har du mulighet for å forstå.

Han minnes sin første fortelling som dårlig.

Dårlig?

Spør jeg.

Ja, jeg var jo ikke i den, og den var full av forklaringer.

Tove trakk fram Guros historie om kollegaen, og Guros egne erfaringer med denne historien ble også et tema:

Men vi lærte mye,

sa Steinar.

Gjennom fortelling og refleksjon øves tålmodet, motet, ærligheten og gjensidigheten opp

Deltakerne syntes at de hadde lært noe om *tålmodighet*:

"Jeg tror at jeg er blitt flinkere til å høre etter."; "Det er vanskelig det der med forklaringene; de er så lette å ty til, og min indre verden svirrer og går."; "Ja, vi blir litt sånn bedrevitende."; "Det er viktig å få fortalt sin historie; noen sier at det er først når vi prater, at vi tenker."

De hadde også erfart at det å forstå hverandre krever *mot*:

"For meg handler det om å tørre å kjenne etter og å være i historien."; "Ja, du må tørre å kjenne på ditt eget, før du kan forstå noen andre."; "Og du må tåle. Du skal ta inn over deg en historie. Hvis jeg ikke tåler å høre historien som mennesket kommer med, så tåler jeg heller ikke å forstå den. Og det er også noe vi har fått kjent på her."

De snakket om *ærlighet*:

"Ja, det er jo noe med å snu på dette, det å gå fra mistro til min egen usikkerhet rundt det hele."; "Da er vi tilbake til det å tørre, og ærligheta i forhold til det."; "Det handler vel noe om å tørre å være personlig?"

Og de snakket om *gjensidighet* og *grenser*:

”Ja, det er jo min opplevelse av det den andre forteller. Men det der skillet mellom min og den andres opplevelse, det er vanskelig. For her er det ikke mine følelser, mine tanker som er viktige. Selv om det er mitt liv, altså mine følelser og erfaringer jeg må bruke for å forstå.”; ”Ja, vår livserfaring.”; ”Dette er noe jeg er opptatt av; grensene i mellom det vi kaller privat og det vi kaller personlig. Det synes jeg at vi har vært nødt til å kjenne på her i gruppa også. Vi har jo delt personlige historier, men jeg opplever ikke at vi har vært private. Det synes jeg har vært lærerikt.”

Oppsummering og konklusjon

Forståelse forutsetter et felles språk (Gadamer, 1990). Forståelsen av det menneskelige springer ut av det å være menneske, derfor må vi bruke menneskespråket, det som tilhører vår felles hverdagsverden og som bygger på felles erfaringer med å være menneske. Fortellingen har et slikt språk, og derfor kan den bli *”et møtested for erfaringer og refleksjon”* (Bech-Karlsen, 2003, p. 65). Slik kan den også bli et sted for læring. Fortellingens form og struktur er spørrende, og ikke forklarende. Når vi forteller så utvikler vi identitet og dømmekraft: Hva vil jeg fortelle? Hvordan forstå hendelsen og meg selv? Gjennom fortellingen og fortellerhandlingen så: 1) undersøker vi *”hvem vi er”*, 2) utvikler vi evnen til å tenke og uttrykke oss innenfor en verden som vi deler med andre, og 3) vi øver opp evnen til å komme i kontakt med hverandre som værende.

I Steinars første fortelling ble det beskrevet *”tiltak for å løse et problem”*. Språket er generaliserende, forklarende og *”teoretisk”*, men dialogen i (fokus)gruppa ga næring til Steinars indre dialog, og han oppdager sitt utenfra-perspektiv og erkjente at han ikke hadde forstått gutten. Forklaringene dominerte også i Guros fortelling om kollegaen. Men gruppa merket etter hvert at det ikke var rom for spørsmål, og de oppdager at forklaringene lukket for den indre og ytre dialogen. Og Guro fornemmet noen følelser, som gjennom den indre dialogen eller refleksjonen og den ytre dialogen, utviklet seg til en overskridende forståelse.

Gruppa erfarte at det å forstå den andre krevde åpenhet og delaktighet. De så at forklaringen lukket, og spørsmålet åpnet for forståelsen. Man kan ikke gjøre erfaringer eller forstå, uten å stille spørsmål, sier Gadamer (1990, p. 343). Gruppa erfarte at forståelse er noe som oppstår i samhandling med andre: som en hendelse (ibid., p. 295) som springer ut av væren og refleksjoner over væren. Det å stå i et direkte forhold til verden krever en rettethet, en vilje, og det fordrer tålmodighet, ærlighet og modighet. Vi må tåle å ikke vite, spørre fordi vi ikke vet og våge å se oss selv som en annen.

En som har arbeidet grundig med akkurat disse spørsmålene er Wackerhausen, og i ett avsnitt i artikkelen ”Kommunikation, forståelse og handling”, favner han det meste av det som jeg i herværende artikkel har forsøkt å uttrykke:

For at forstå dig, et fremmed medmenneske, må jeg suspendere mit ”mattede beredskab”. Jeg må møde dig i indlevelse og åbenhed med et ”umattet forståelsesberedskab” i visheden om relativiteten af mine antagelser, værdier og min rettethed – og i visheden om universaliteten af vor ”umattede” natur, i visheden om at du er et medmenneske – trods din forskellighed fra mig. At forstå dig kræver, at jeg sætter mig selv i spil, at jeg lader dine ord, ansigtsudtryk og handlinger danne et oplevelsesmæssigt ekko i mig. Men det kræver også, at jeg sætter mig selv på spil, at jeg tør suspendere mine egne værdier og antagelser, min egen ”mattede natur”, og bliver ”mattet” med dine værdier og antagelser – med risiko for, at jeg selv bliver en anden end før gennem forståelsen af dig, en fremmed . (Wackerhausen, 1997, p. 22).

Løvlie Schibbye er inne på det samme når hun sier at:

(t)erapeuten innser at klienten er ekspert på sin opplevelse og historie, våger å la seg berøre, opplever nye sider ved seg selv og forandres. Da er terapeutens erkjennelse selverkjennelse. (Schibbye, 1999, p. 145).

Jeg har villet vise at (profesjonell) forståelse er et fenomen og en evne som konstitueres og utvikles gjennom en dialektisk, refleksiv bevegelse **i** subjektet og **mellom** subjektene, med erfaring og handling som sentrale komponenter. I dette ligger følgende:

- 1) Forståelse, i en profesjonell sammenheng, handler om å realisere en allmennmenneskelig forståelse. En slik forståelse betinger at deltakerne er delaktig i forståelsesprosessen, fordi de selv en del av det som skal forstås. Dette innebærer at det allmennmenneskelige får mening i det partikulære, og at (livs- og yrkes) erfaringer får avgjørende betydning for utvikling av forståelsesevnen. Jeg mener at de negative resultatene i Holms og Nerdrums undersøkelser viser at disse betingelsene ikke er tilstede.
- 2) Fortellinger om (livs- og yrkes)erfaringer setter følelser, gjenkjennelse og forståelse i og på spill og bringer de til uttrykk i fortellerhandlingen, slik Håkansons undersøkelser har avdekket.
- 3) Profesjonell forståelse i individuelle relasjoner handler om å balansere profesjo-

Refleksjon i praksis

REFLEKSJON

nalitet og allmennmenneskelig forståelse (empati) på en god måte. Denne evnen oppøves og utvikles gjennom praksis, og refleksjoner med mederfarne over praksis, slik jeg mener at min egen undersøkelse har vist.

Litteratur

- Andersen, T.:** *Reflekterende prosesser*, København: Dansk Psykologisk Forl., 2005
- Aristoteles:** *Den nikomakiske etikk*, Oslo: Bokklubben dagens bøker. 3 utg., 1999
- Axelsen, E. D. & Hartmann, E.** (red.): *Veier til forandring*, Oslo: Cappelen akademisk forlag, 1999
- Axelsen, E. D. & Hartmann, E.:** "Psykotterapi i en tid, kultur og tradisjon" i: Axelsen, E. D. & E. Hartmann (red.): *Veier til forandring*, Oslo: Cappelen akademisk forlag, 1999
- Bech-Karlsen, J.:** *Gode fagtekster: essayskriving for begynnere*, Oslo: Universitetsforlag, 2003
- Bohart, A. C. et al.:** "Emphaty", i: Norcross, J. C. *Psychotherapy relationships that work*. New York: Oxford University Press, 2002
- Brekke, V.:** "Empati og sjukepleie", i: Martinsen, K. (red.) *Den omtensomme sykepleier*. Oslo: Tano, 1993
- Carkhuff, R. R.** *Helping and human relations: a primer for lay and professional helpers, vol. 1. Practice and research*, New York: Holt, Rinehart & Winston, 1969
- Dahle, K. Aa. et al.:** *Pasienterfaringer ved poliklinikker for voksne i det psykiske helsevernet i Norge*, Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten, 2004
- Dahle, K. Aa., Holmboe, O. & Helgeland, J.:** *Brukererfaringer med døgnenheter i psykisk helsevern*, Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten, 2006
- Gadamer, H.-G.:** *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutikk*, 1985. Dansk utgave: *Sandhed og metode: Grundtræk af en filosofisk hermeneutikk* (oversatt av: Arne Jørgensen), Århus: Academica, 2007
- Goldstein, A. P.:** *The Prepare Curriculum: teaching prosocial competencies*, Champaign, Ill.: Research Press, 1988
- Groven, G. et al.:** *Pasienterfaringer ved somatiske poliklinikker i Helse Øst, Sør og Midt-Norge*, Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten, 2004
- Halvorsen, G. S.:** *Om å forstå. Et essay*, Bodø: Høgskolen i Bodø, 2001

Halvorsen, G. S.: *Samtaler om hjelp: mellom autonomi og avhengighet*, Bodø: Høgskolen i Bodø, 2004

Halvorsen, G. S.: "Relasjonen mellom hjelper og hjelpesøkende: Hva gjør den virksom?", *Nordisk tidsskrift for helseforskning*, 1, 2008, p. 3-15

Halvorsen, G. S.: "Anerkjennelsens betydning for en hjelpende relasjon: Om selvforståelse og andreforståelse", *Klinisk sygepleje* 4, 2009, p. 79-89

Henriksen, J.-O. & Vetlesen, A. J.: *Nærhet og distanse*, Oslo: Gyldendal, 1997

Holm, U.: *Empati: å forstå menneskers følelser*, Oslo: Gyldendal, 2005

Honneth, A.: *Das Andere der Gerechtigkeit. Aufsätze zur praktischen Philosophie*, 2000. Dansk utgave: *Behovet for anerkendelse* (red. av: R. Willig, oversatt av: Mogens Chrom Jacobsen), København: Hans Reitzel, 2003

Hubble, M.A., Duncan, B.L. & Miller, S.D. (eds.): *The Heart & Soul of Change: What works in Therapy*, Washington: APA-press, 1999

Håkansson, J. & Montgomery, H.: "The role of action in empathy from the perspectives of the empathizer and the target", *Current Research in Social Psychology*, 8, 2002, p. 50-62

Håkansson, J.: *Exploring the phenomenon of empathy*, Stockholm: Dept. of Psychology, Stockholm University, 2003a

Håkansson, J. & Montgomery, H.: "Empathy as an interpersonal phenomenon". *Journal of Social and Personal Relationships*, 20, 2003b, p. 267-284

Håkansson E., J.: "Empathy and viewing the other as a subject". *Scandinavian Journal of Psychology*, 47, 2006a, p. 399-409

Ivey, A. E., & Authier, J.: *Microcounseling: innovations in interviewing training*. Springfield, Ill.: Charles C. Thomas, 1971

Kagan, H. & Kagan, H.: "Interpersonell process recall: Influenceing human interaction" i: Watkins, C. E. (ed.), *Handbook of psychotherapy supervision*, New York: Wiley, 1997

Lindseth, A., & Norberg, A.: "A Phenomenological Hermeneutical Method for researching Lived Experience", *Scand J Caring Science*, 18(2), 2004, p. 145-153

- Marcel, G.:** *The mystery of being*, Indiana: St. Augustine's Press, 2001
- Martinsen, K.** (red.) *Den omtenksomme sykepleier*. Oslo: Tano, 1993
- Meløe, J.:** *Notater i vitenskapsteori: til gruppene i humaniora og samfunnsvitenskap med fiskerifag*, Universitetet i Tromsø, 1985
- Miller, S. D., Duncan, B. L. & Hubble, M. A.:** "Beyond Integration: the Triumph of Outcome Over Process in Clinical Practice", *Psychotherapy in Australia* 2, 2004, p. 32-80
- Nerdrum, P.:** "Steps towards an integration of basic therapeutic skills", *Scandinavian Journal of social welfare*, 5, 1996, p. 175-184
- Nerdrum, P.:** "Maintenance of the Effect of Training in Communication Skills", *Br. J. Social Work*, 27, 1997, p. 705-722
- Nerdrum, P. & Lundquist, K.:** "Does Participation in Communication Skills Training Increase Student Levels of Communicated Empathy?", *Journal of Teaching in Social Work*, 11 (1/2), 1995, p. 139-157
- Nerdrum, P.:** *Training of empathic communication for helping professionals*, Oslo: Høgskolen i Oslo, 2000
- Nerdrum, P.:** "Om empati" i: Rønnestad, M. & von der Lippe 2002 (red.): *Det Kliniske intervjuet*, Oslo: Gyldendal, 2002
- Norcross, J. C.:** *Psychotherapy relationships that work*. New York: Oxford University Press, 2002
- Pettersen, K. I., Hofoss, D. & Sjetne, I. S.:** "Pasienterfaringer i norske sykehus – endringer over tid?", *Tidsskr Nor Lægeforening*, 123, 2003, p. 3600-3
- Rogers, C. R.:** "The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 21, 1956, p. 95-103
- Rønnestad, M. & von der Lippe, A.** (red.): *Det Kliniske intervjuet*, Oslo: Gyldendal, 2002
- Schibbye, A.-L. L.:** "Forståelsen av psykiske forstyrrelser og psykoterapi: et dialektisk perspektiv" i: Axelsen, E.D. & E. Hartmann (red.): *Veier til forandring*, Oslo: Cappelen akademisk forlag, 1999

- Schibbye, A.-L. L.:** *En dialektisk relasjonsforståelse*, Oslo: Universitetsforlaget, 2002
- Shulman, L.:** *The skills of helping individuals, families, groups and communities*, 4th ed. Itasca, Peacock, 1999. Norsk utgave: *Kunsten å hjelpe* (oversatt av: Kari M Thorbjørnsen), Oslo: Gyldendal, 2003
- Skjervheim, H.:** *Deltakar og tilskodar og andre essays*, Oslo: Aschehoug, 1996a
- Skjervheim, H.:** *Teknikk, politikk og utopi*, Oslo: Aschehoug, 1996b
- Stern, D. N.:** *The present moment in psychotherapy and everyday life*, N.Y.: Norton, 2004
Norsk utgave: *Her og nå* (oversatt av: Tore-Jarl Bielenberg og Margareth Toften Roster), Oslo: Abstrakt forlag, 2007
- Søndenå, K.:** *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*, Oslo: Abstrakt forlag, 2004
- Travelbee, J.:** *Interpersonal aspects of nursing*, Philadelphia: F. A. Davis & co, 1966.
Dansk utgave: *Mellemmenneskelige aspekter i sygepleje*, (oversatt av: A. Elsebet Overgaard og Anne Schou), København: Munksgaard, 2002
- Tuseth, A.-G. et al.:** *Å spørre den det gjelder*, Oslo: R.BUP, helseregion øst og sør, 2006
- Uggerhøj, L.:** *Hjælp eller afhængighed*, Aalborg: Aalborg Universitetsforlag, 1995
- Vetlesen, A. J. & Nortvedt, P. (1996):** *Følelser og moral*, Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1997, 2. utg., 2. oppl.
- Wackerhausen, S.:** *Kommunikation, forståelse og handling*, Århus: Århus Universitet, 1997
- Østerberg, D.:** *Forståelsesformer*, Oslo: Pax, 1972
- Østerberg, D.:** *Sosialfilosofi*, Oslo: Gyldendal, 1996
- Østerberg, D.:** *Meta-sosiologiske essay*. Oslo, Universitetet i Oslo, Institutt for sosiologi, 1963