

Oppmerksomt nærvær

Studentenes forståelse av relasjonskompetanse etter endt videreutdanning i psykisk helsearbeid, en hermeneutisk studie

Grethe Johansen og Johanne Alteren

Grethe Johansen, Nord universitet, grethe.johansen@nord.no

Johanne Alteren, Høgskolen i Molde

Sammendrag

Relasjonskompetanse innen psykisk helsearbeid har betydning for menneskers håp og livsmuligheter ved kriser og psykisk uhelse. Hensikten med studien er å utdype studentenes beskrivelse og forståelse av relasjonskompetanse etter endt videreutdanning innen psykisk helsearbeid. Studien har et beskrivende og utforskende design med en hermeneutisk tilnærming. Fem sykepleiere og to sosionomer ble intervjuet. Kvalet tre nivåer av forståelse ble benyttet i analysen. Resultatet ble hovedtemaene: Å være menneske i møte med den andre og Å forstå hva som kreves i den konkrete situasjonen. Studentene beskrev og forsto relasjonskompetanse som oppmerksomt nærvær - en bevegelse mellom indre og ytre prosesser. Oppmerksomt nærvær ble uttrykt som bevegelse mellom det personlige og faglige og gjennom bevissthet om grenser i praksis. Oppmerksomt nærvær fremstår som en kompetanse og bør videreutvikles i videreutdanningen og praksisfeltet, knyttet til erfaringskunnskap.

Nøkkelord

oppmerksomt nærvær, psykisk helsearbeid, relasjonskompetanse, studenterfaring, videreutdanning i psykisk helsearbeid

Fagfellevurdert artikkel

Introduksjon

Når mennesker opplever kriser og psykisk uhelse, utfordres relasjonene. Å møte mennesker i krisesituasjoner fordrer relasjoner basert på forståelse og klokskap. Å møte mennesker som skal vende tilbake eller søke ny retning i livet etter kriser, fordrer relasjoner som bidrar til støtte og tro på endringer. Relasjonskompetanse kan få avgjørende betydning for menneskelig håp og livsmuligheter (Martinsen, 2020).

Rammeplan og forskrift for videreutdanning i psykisk helsearbeid (2005) vektlegger relasjonskompetanse i ulike delemner som «Felles innholdsdel» og «Tverrfaglig fordypning i psykososialt arbeid». Relasjonskompetanse forstås som sentralt læringsutbytte i videreutdanningen i psykisk helsearbeid.

Relasjoner kan forstås som forholdet mellom mennesker der menneskene finner mening med sine liv. Det er i relasjonene at livsmot og livsmuligheter settes i spill (Martinsen, 2003). Relasjonskompetanse rommer en personlig faglighet og innebærer bevissthet om å være seg selv i yrkesrollen, en kompetanse som er i endring og utvikling gjennom hele yrkeslivet (Karlsson & Borg, 2013; Karlsson & Oterholdt, 2015). Relasjonskompetanse defineres som en breddekompetanse, hvor sentrale evner er empati, selvrefleksivitet, tålmodighet, nysgjerrighet, å tåle usikkerhet, ydmykhet og kreativitet. Breddekompetansen uttrykkes i samhandling mellom brukere og pasienter og ulike profesjoner og foregår på alle tjenestenivå (Borge, Juritzen & Hem, 2018; de Vibe et al., 2015; Dundas, Ravnanger, Vøllestad & Binder, 2013). Speers (2008) beskriver relasjonskompetanse som multidimensjonal med omfattende affektive, kognitive, moralske og praktiske komponenter som har sitt grunnlag i sykepleie-pasientforholdet.

Studentene beskriver relasjonskompetanse som essensen i psykisk helsearbeid (Looi, Sävenstedt & Engström, 2016). Det sentrale i relasjonskompetansen var å stole på tillitsforholdet, å fange opp ikke-uttalte behov, og å finne en balanse mellom å handle for og å være til for den andre. Studentene opplevde relasjonskompetanse som vanskelig å beskrive. De opplevde at i veilednings- og evalueringssituasjoner var det lite fokus på relasjonskompetanse, og at den heller ble tatt for gitt.

Presentasjon av tidligere forskning viser at relasjonskompetanse er kompleks og sammensatt. Tidligere presentert forskning viser relasjonskompetanse som en breddekompetanse med multidimensjonale komponenter (Borge et al., 2018; de Vibe et al., 2015; Dundas, et al., 2013; Speers, 2008). Forskning viser at studenter erfarer relasjonskompetanse som vanskelig å beskrive og noe som kan bli tatt for gitt i praksis (Looi, et al., 2016). Det kan synes uklart hvordan relasjonskompetanse forstås og kommer til uttrykk i praksis.

Hensikten med denne studien er å utdype studentenes beskrivelse og forståelse av relasjonskompetanse etter endt videreutdanning i psykisk helsearbeid.

Formålet med studien er å utvide forståelsen av relasjonskompetanse som bidrag til kunnskapsutvikling.

Design og metode

For å få tilgang til og utforske studentenes forståelse av relasjonskompetanse ble samtale valgt som metode. Førsteforfatter gjennomførte samtaler med studenter ved et universitet etter endt videreutdanning i psykisk helsearbeid. Undersøkelsen bygde på hermeneutiske fortolkningsprinsipper fra Kvale & Brinkmanns (2015) teori om kvalitativ forskning, og hadde et beskrivende og utforskende design (Polit & Beck, 2017).

Samtalene med studentene er basert på deres beskrivelser og forståelse av relasjonskompetanse. Ifølge Gadamer (2003) utlegning om hermeneutikk begynner all forståelse med at noe taler til oss. Forfatterens forståelse er en tolkning av oss selv og den andre i samtid og fortid der språket skaper forbindelse og mening (Gadamer, 2003). Den hermeneutiske bevissthet viser til fordommer som styrer forståelsen. Gadamer hermeneutikk har vært inspirasjonskilde i tolkningen av innsamlet data. Gjennom forfatterens fortolkninger utvikles forståelsen som bidrag til økt kunnskap.

Videreutdanningens pedagogiske profil

Undersøkelsen er gjennomført ved en videreutdanning i psykisk helsearbeid som var et samlingsbasert og tverrfaglig deltidsstudium over fire semestre. Den faglige profilen ved videreutdanningen hadde en salutogen tilnærming med fokus på brukerens egne livskrefter i tilfriskningsprosessen (Antonovsky, 2012).

Den pedagogiske tilnærmingen var inspirert av problembasert læring (Pettersen, 2017) med vekt på tverrfaglig samarbeid i basisgrupper. Læring og utvikling var i stor grad knyttet til gruppeprosesser og arbeid med obligatoriske case-oppgaver. Hensikten var å tilrettelegge for at studentene kunne utforske og reflektere over betydningen av ulike perspektiver og tverrfaglige tilnærminger i forståelsen av praksisrelaterte problemstillinger.

Samtidig ble det vektlagt konfluent-pedagogisk tilnærming (Grendstad, 2002), hvor det i læringsprosessen ble lagt vekt på refleksjoner over studentenes oppdagelser, opplevelser og erfaringer. Den pedagogiske tilnærmingen ble organisert gjennom faglig og personlig veiledning i basisgrupper, kommunikasjonstrening og skriftlige refleksjonsoppgaver fra praksis. Tilnærmingen var inspirert av teorier om reflekterende prosesser (Andersen, 2005) med søkelys på å forstå seg selv i praksisutøvelsen. Praksisstudiene som foregikk andre studieår, hadde deltagende observasjon som tilnærming og ble organisert gjennom tradisjonell praksis eller

prosjektpraksis. Samarbeidet mellom studentene, og studenter og lærere, ble vektlagt gjennom hele studiet.

Utvalg

Undersøkelsen ble gjennomført i to studentkull i perioden 2015-2017, med cirka 50 studenter i hvert kull. På en av utdanningens siste samlinger informerte en kollega om undersøkelsen og svarte på spørsmål om deltagelse. Skriftlig informasjon om undersøkelsen ble lagt ut i klasserommet. Studentene som ønsket å delta tok kontakt i etterkant av gitt informasjon. I den videre teksten er studentene beskrevet som deltagere. Utvalget besto av syv deltagere, fem fra det første og to fra det andre kullet. Seks kvinner og en mann deltok. Fem var sykepleiere og to var sosionomer.

Deltagerne hadde fra fem til 16 års erfaringer i psykisk helse- og rusfeltet. De hadde erfaringer fra ulike tjenester og ulike tjenestenivåer. Deltagernes praksiserfaringer var i et spenn fra døgnavdelinger med ulik grad av omsorgsovertagelse for mennesker med svært dårlig allmenntilstand etter langvarig rusmisbruk, til rehabiliteringsarbeid i institusjoner og kommunale tjenester der støtte til brukernes tilfriskningsprosesser var sentralt. Brukerne som inngikk i deltagerne erfaringsgrunnlag var i ulike aldersgrupper og med ulike former for lidelser og lidelsesuttrykk. I denne teksten er pasienten eller brukeren beskrevet som den andre.

Datainnsamling

Cirka en uke før avtalt møte mottok deltagerne en veiledende samtaleguide, som hadde til hensikt å gi deltagerne mulighet til å forberede seg til samtalen. Samtaleguiden var utgangspunktet for samtalen med hovedspørsmålet: Hva forstår du med relasjonskompetanse i psykisk helsearbeid? Spørsmålet ble fulgt opp med flere underspørsmål som: hvilke erfaringer og bevissthet om relasjoner har du utviklet i studiet, og hvordan erfarte du at personlig utvikling inngikk i relasjonskompetanse?

Deltagerne valgte selv sted for gjennomføring av samtaler. Noen valgte egen arbeidsplass, mens andre valgte universitetet. En samtale foregikk hjemme hos deltageren.

Førsteforfatter gjennomførte samtaler før avslutning av studiet og inntil et halvt år etter endt studium. Hver samtale varte fra en til en og en halv time og ble tatt opp på bånd. Intensjonen med samtalen var at deltagerne beskrev, så konkret som mulig, hvordan de forsto relasjonskompetanse med utgangspunkt i deres livsverden, uttrykt med deres hverdagspråk, etter endt videreutdanning i psykisk helsearbeid (Kvale & Brinkmann, 2015).

Analyse

Samtaler ble transkribert og anonymisert. Analysen ble utført systematisk og var inspirert av de tre nivåene av forståelse uttrykt av Kvale & Brinkmann (2015):

selvforståelse, kritisk common-sense og teoretisk forståelse. Metoden innebar å fortette deltagerne uttrykte forståelse, gjennom en bevegelse frem til en mer grunnleggende forståelse av relasjonskompetanse.

Forfatterne lyttet til og leste samtaleene flere ganger. Videre ble innholdet reflektert over og tolket med det mål å skape troverdige beskrivelser av deltagerne forståelse av relasjonskompetanse. Selvforståelse ble definert som en kondensert meningsenhet av hva deltagerne selv forsto å være meningen i det de beskrev. På dette nivået ble erfaringene fortettet og uttrykt så nært opp til deltagerne selvforståelse som mulig. Eksempler på dette nivået er deltagerne beskrivelse av ansvaret for relasjonen, hvordan ansvaret krevde åpenhet og ekthet, og at relasjonskompetanse innebar både å erkjenne egne livserfaringer og egne følelser i relasjonen. Å kjenne seg selv og egne følelser skapte evnen til å skille seg selv fra den andres uttrykk og erfaringer.

Kritisk common-sense forståelse kan omfatte en bredere forståelsesramme enn deltagerne. På dette nivået ble deltagerne beskrivelser som hadde noe felles samlet. Beskrivelser og begreper ble omformet til temaer som for eksempel å være seg selv, sånn at den andre kan være seg selv, og erkjenne sine livserfaringer og følelser, og å være seg selv for å kunne skille mellom seg selv og den andre. Temaene ble utgangspunkt for den videre analyse og tolkning. Forfatterne møttes gjentatte ganger for å diskutere de forskjellige kondenserte meningsenhetene, temaene og de to hovedtemaene som fremkom i prosessen til enighet ble oppnådd.

Resultatet av analysen og tolkningen ble de to hovedtemaer: Å være menneske i møte med den andre, og Å forstå hva som kreves i den konkrete situasjonen. I tredje tolkningskontekst teoretisk forståelse, forankres tolkningen av temaene i teori. Dette for å tolke betydningen erfaringen hadde utover deltagerne selvforståelse og common-sense. Behandlingen av samtaleene i diskusjonen befinner seg på tredje nivå, med det mål å løfte analysen forbi selvforståelse og kritisk common-sense.

Forskningsetikk

Undersøkelsen er meldt og tilrådd av Norsk Senter for forskningsdata (NSD), prosjektnr. 41041. Deltagerne skrev under samtykkeerklæring, hvor de ble informert om at de når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen uten at det ville få noen konsekvenser. For å ivareta deltagerne anonymitet, ble de gitt fiktive navn. Råmaterialet ble oppbevart og nedlåst adskilt fra navnelistene. Dataene ble anonymisert i henhold til NSD sine retningslinjer.

Presentasjon av funn

Funnene presenteres under de to hovedtemaene: Å være menneske i møte med den andre, og Å forstå hva som kreves i den konkrete situasjonen.

Å være menneske i møte med den andre

Betydningen av å være menneske i møte med den andre ble direkte uttrykt i samtalene. Å være menneske ble uttrykt som en erfaring om å være medmenneske i den andres sårbarhet. Det å være medmenneske ble uttrykt som fordringen om å være ekte og til å stole på. Å være menneske kom indirekte til uttrykk gjennom temaene forståelsen av seg selv i møte med den andre og bevisstheten om å være seg selv i møte med den andre.

Forståelsen av seg selv i møte med den andre

Forståelsen av seg selv i møte med den andre framkom som en felles erfaring. Å forstå seg selv innebar å forstå hvordan tidligere livserfaringer og nåværende livssituasjon spiller inn i møte med den andre. Det å forstå seg selv kom fram som viktig for troverdigheten i møtet med den andre. Per sa: *Jeg har ansvar for selve relasjonen. Da må jeg være meg selv. Jeg må være ekte og forstå det jeg har med meg, sånn at den andre kan være seg selv med sitt.* Det å forstå seg selv kom fram som noe som hadde utviklet seg gjennom studiet og kom til uttrykk som en innstilling om å by på seg selv uten at det ble for mye.

Å forstå seg selv innebar også erkjennelsen om følelsenes betydning i møtet med den andre. Gjennom deltageres uttrykte erfaringer kom det fram hvordan de gjennom utdanningen hadde utviklet forståelsen for egne følelser og at følelsene spilte inn i møtet med den andre. Hilde sa: *Det handler om å våge å ta seg selv mer inn. Da må jeg være ærlig på egne følelser. Det handler om en slags gjensidighet.* Forståelsen av egne følelser bidro til at deltagerne hadde blitt mer åpne om egne følelser, noe som bidro til at de kunne dele erfaringene og være mer personlig i møte med den andre. Som Stine sa: *Jeg er blitt mer åpen for noe nytt i samarbeidet med den andre.*

Bevisstheten om å være seg selv i møte med den andre

Det andre temaet om å være menneske i møte med den andre, var bevisstheten om å være seg selv. Det å ha utviklet en større bevissthet om å være seg selv gjennom utdanningen bidro til erkjennelser om å være og å være bevisst. Linda sa: *Jeg har fått en ny bevissthet om meg selv gjennom utdanningen. Før følte jeg meg fattig i verktøykassa.* Bevisstheten om å være seg selv opplevde studentene skapte avgrensninger og evnen til å skille mellom sine egne og den andres følelser og reaksjoner. Bevisstheten bidro til å registrere og anerkjenne egne følelser som kunne oppstå spontant og påvirke møtet med den andre, og bidra til å sette grenser og legge egne følelser bevisst til side. Kari sa: *Det viktigste er å være meg selv. Jeg må kunne dele noe uten at jeg blir privat.* Deltagerne uttrykte at bevisstheten om å være seg selv ble spesielt viktig når sterke følelser kom til uttrykk i stressende situasjoner. Hilde sa: *Sterke følelser som sinne krever mye. Det er viktig å være bevisst sånn at jeg makter å være tilstede hos meg selv og samtidig ta imot den andres følelser.*

Læringsprosessene som var en del av utdanningsprogrammet hadde til hensikt å øke studentenes bevissthet og forståelse av seg selv i relasjonen. Deltagerne beskrev bevisstgjøringsprosessene i utdanningen som utfordrende. Noen av deltagerne beskrev bevisstgjøringsprosessene som det vanskeligste i utdanningen. Det å være i bevisstgjøringsprosessene ble ansett som nødvendig og deltagerne opplevde å ha et ansvar for å utvikle forståelse og bevissthet om seg selv på tross av at det hadde opplevdes krevende. Stine sa: *Det som oppleves ugreit for meg vil prege min måte å være på i relasjonen og kan begrense hva jeg vil komme inn på i samtalen med den andre.* Det å utvikle bevissthet om og forstå seg selv i relasjonen ble uttrykt som å utvikle mot til å våge å være seg selv.

Å forstå hva som kreves i den konkrete situasjonen

Å forstå hva som kreves i den konkrete situasjonen ble beskrevet som alt fra dagligdagse omsorgsoppgaver, til grader av støtteoppgaver i den andres bedringsprosess. Erfaringene om å forstå hva som kreves i en situasjon ble beskrevet som komplekst og sammensatt. Situasjoner som handlet om sterke følelser, omsorgsovertagelse eller å la den andre sette agendaen, var eksempel på hva som særlig kunne utfordre forståelsen. Å forstå hva som kreves i den konkrete situasjonen ble delt i tre temaer: Å forstå situasjonen, Å overta omsorg for den andre og Å gå ved siden av den andre.

Å forstå situasjonen

Å forstå situasjonen ble uttrykt som både ansvarsfullt og krevende og kom fram som forutsetningen for å handle klokt i situasjonen. Per sa: *Jeg må forstå situasjonen sånn at den andre opplever seg forstått og respektert.* Deltagerne beskrev at det å forstå situasjonen var knyttet til en bevissthet om å se saken fra ulike perspektiver. Deltagerne beskrev hvordan det kunne være vanskelig å forstå situasjoner med mye følelser og at det kunne føre til at en valgte *lettvinte løsninger*. Det å forstå situasjonen ble knyttet til et ansvar om å være til stede i nuet og i rommet. Det ble beskrevet som å sanse og å se hva som krevdes og hvordan deltagerne forsto ansvaret for å se på nytt. Kari sa: *Det er så lett å innta kollektive antagelser og tro at vi har forstått alt når vi har mottatt rapport om aggresjon på jobb. Forståelse handler om mer enn symptomer og diagnoser.*

Å overta omsorg for den andre

Mange situasjoner ble erfart som en fordring om å ta over noe når lidelsesuttrykkene hos den andre var særlig tyngende og håpet fjernt. Det å overta omsorg ble beskrevet som krevende. Det å overta ble knyttet til å være en container, å ta imot og å tåle den andres livssmerte. Det kom fram at det å ta over handler om å ha grenser. Lena sa: *Jeg må av og til la andres smerte passere som en beskyttelse for meg selv. Jeg glemmer det ikke, men må la det ligge litt.* Å ta over noe ble også knyttet til håp. Lena fortsatte: *Det hender jeg må gå noen runder med meg selv for å finne håpet i meg på vegne av den andre, og sånn som den andre vil leve livet sitt.*

Det kan være krevende å hente fram egne krefter. Å ta over og tåle den andres smerte og sorg ble knyttet til sensitivitet for både den andre og seg selv og kom særlig til uttrykk som et ansvar når den andre opplevde og uttrykte stor sårbarhet. Trude sa: Når livet er spesielt vanskelig kreves særlig varsomhet. Det er ikke selvsagt at jeg forstår alt. Da kan min måte å være på ødelegge relasjonen uten at jeg forstår det.

Å overta omsorgen for den andre kom til uttrykk i mer konkrete situasjoner. Det å overta omsorg i konkrete omsorgshandlinger kom til uttrykk som et ansvar for å være passelig og opptre taktfullt. Eksempel på å overta omsorg i konkrete situasjoner var knyttet til hjelp med å dekke dagliglivets behov hos særlig sårbare personer i stor forvirring og fortvilelse. Lena uttrykte at det å overta omsorg for den andre var å passere noen grenser. Hun fortalte:

Jeg arbeider med de som er absolutt nederst på rangstigen. Når de blir innlagt er de ofte helt på bunnen og har gitt opp alt. Det er særlig utfordrende når jeg må hjelpe til med grunnleggende behov som personlig hygiene. Av og til må jeg overta hele ansvaret. Da gjelder det å ikke være for pågående og lirke litt. Det handler om å være respektfull og ydmyk. Det skal så lite til for at det blir feil.

Å gå ved siden av den andre

Det å finne tilbake til eller finne en ny vei i livet etter kriser eller psykisk uhelse, kan oppleves krevende for mange. Å gå ved siden av den andre i bedringsprosessen gjennom å være støttende, uten å ta over, var det tredje temaet. Å gå ved siden av den andre krevde en annen forståelse enn når behovene for direkte hjelp var mer tydelige.

Å gå ved siden av handlet om å være støttende i den andres livssmerte og usikkerhet om veien videre, noe som innebar å ikke ta over lidelsesuttrykk eller konkrete oppgaver. Å gå ved siden av kom fram som plikt og ansvar for å holde fast ved håpet og troen på endring. Det å gå ved siden av kom fram som krevende og var avhengig av å forstå i situasjonen så godt som mulig gjennom å se, lytte og stille seg åpen på ulike måter. Lena sa: *Jeg jobber med mennesker som har vært både på og over kanten av loven. Vi har en plikt til å hjelpe og støtte uansett hva folk har gjort tidligere. Alle skal ha det godt.*

Å gå ved siden av den andre kom fram som å vente på og la den andre utforme egne mål og egen vei i bedringsprosessen. Det å gå ved siden av ble beskrevet som en holdning der en verken skal gå foran å dra eller bak å skubbe. Å gå ved siden av ble uttrykt som en bevissthet om å tilpasse seg den andre hva som faktisk kreves i de ulike situasjonene. For å gå ved siden av krevdes et samarbeid og et likemannsarbeid som samtidig var avhengig av faglig kompetanse. Å gå ved siden av kom til uttrykk som kunsten å være tilbaketrent, å være medvandrer og å vente

på initiativet fra den andre, noe som krevde stor tålmodighet. Trude sa det sånn: *Det handler om å tilpasse seg. Jeg har lært å lene meg mer tilbake og være mindre løsningsfokuseret. Jeg prøver å bremse fra å bli for aktiv.* Tiden ble beskrevet som avgjørende for den andre for å finne fram i sin bedringsprosess og kom fram som bevissthet om at tid er en maktfaktor i den andres bedringsprosess. Hilde sa: *De som har det travelt her, har mye makt over den andre.* Linda fortalte fra praksis:

På dagsenteret tok jeg initiativ til å lage julepynt til årets julebord. Jeg holdt på med julepynten i arbeidsstua i flere dager. Folk bidro litt til og fra uten at jeg la opp til noe press eller ansvar om å delta. Noen deltok ivrig mens andre bidro i mindre grad. Maren deltok sjelden i fellesprosjekter generelt og viste ingen interesse for julepyntprosjektet. Da jeg satt på stua noen dager etter at vi var ferdige, kom Maren bort til meg og spurte om vi skulle fortsette med julepynten i dag også.

Diskusjon

Resultatet av analysen viste relasjonskompetanse som oppmerksomt nærvær og en bevegelse som går både innover og utover i praksisutøvelsen. Oppmerksomt nærvær kom til uttrykk som en kompetanse nødvendig for å kunne skape relasjon til og møte den andres uttrykk.

Oppmerksomt nærvær er den norske oversettelsen av mindfulness som har sitt opphav i den buddhistiske tradisjonen og som har fått stor oppmerksomhet i den vestlige verden de siste 20 årene innenfor klinisk behandling og psykologi (Bishop et al. 2006). Oppmerksomt nærvær kan beskrives både som en førrefleksiv tilstand og som helsefremmende, terapeutiske metoder (de Vibe M, et al., 2017). Oppmerksomt nærvær som begrep kan beskrives å bestå av tre elementer: oppmerksomhet på nuet, å være nær seg selv, sine medmennesker og den livssituasjonen mennesket er i, og å være, ikke bare gjøre (Kabat-Zinn, 1994). En sammenfatning av elementene gjør at den det gjelder kan utvikle seg som menneske, aksepterende til stede med det som oppstår i seg selv - med sansene og kroppen, hjertet, tanker og tankeobjekter - og med verden omkring seg (Bishop, et al., 2017). Elementene i beskrivelsene av oppmerksomt nærvær, er i tråd med hvordan deltagerne i vår undersøkelse beskrev hvordan de forsto relasjonskompetanse som å være menneske og å forstå hva som kreves. Oppmerksomt nærvær utvikles fra en oppfattelsesevne der egne og andres mentale tilstander, og forståelsen av egne og andres handlinger inngår (Dundas, et al., 2013).

Oppmerksomt nærvær som behandlingstilnærming har møtt noe kritikk de senere år. Det har blant annet blitt stilt spørsmål om fokuset på oppmerksomt nærvær kan føre mennesket for langt inn i en selvtilfreds aksept av de ytre betingelsene (Madsen, 2013). Denne undersøkelsen synliggjør oppmerksomt nærvær som en bevegelse mellom å kunne forstå seg selv og den andre knyttet til den konkrete

situasjonen, og imøtegår kritikken om oppmerksomt nærvær som en selvtilfreds aksept av de ytre betingelsene.

Funnene i denne undersøkelsen synliggjør at erfaringene utgår fra møtet med den andre der oppmerksomt nærvær har sin opprinnelse i relasjonen der noe kommer til uttrykk og slår inn som inntrykk som må forstås. Forståelse kan defineres som innsikt i et saksforhold, og hvordan noe står i forhold til noe annet (Østerberg, 1972). Forståelse av inntrykket inngår i en sammenheng som bidrar til å skape mening. Sagt med Gadamer (2003) er forståelse både å forstå seg selv i saken og dernest å utskille og forstå den andres mening som sådan. Foregripelsen av mening med henblikk på helheten blir til eksplisitt forståelse når delene som lar seg bestemme ut fra helheten selv bestemmer den samme helheten. Det oppmerksomme nærvær holder fast ved det uttrykte i den konkrete situasjonen og er samtidig rettet mot inntrykket som utgår fra en deltagelse i en felles mening (Gadamer, 2003). I vår undersøkelse beskriver deltagerne hvordan inntrykket som kommer til uttrykk i relasjonen både er knyttet til forståelse og bevissthet om egne følelser samtidig som de holder fast ved det uttrykte i den konkrete situasjonen. I en studie av Alteren (2018) synliggjøres hvordan studentene opplevde følelsene som oppsto i situasjoner der de skulle hjelpe et annet menneske. Følelsene var rasjonelle, relatert til den andre og hadde betydning for at studenten forsto den andres uttrykk.

Undersøkelsen viser hvordan deltageres egne følelser ble forstått og samtidig akseptert som det å være medmenneske i møte med den andre. Deltageres bevissthet om egne følelser gir mulighet for gjenkjennelse av egne og den andres lidelsesuttrykk. Bevisstheten er avgjørende for å forstå og samtidig ha grenser til det situasjonen krever. Deltageres beskrivelser viser at det å forstå og være bevisst egne følelser hadde særlig betydning når sterke følelser som sinne og stress kom til uttrykk i situasjonen. En undersøkelse av Scheick (2011) satte søkelys på betydningen studenters eget livs stress hadde i praksissituasjoner med stress og utagering. Bevisstgjøring av studentenes egne følelser og reaksjoner hadde positiv virkning i praksisutøvelsen.

Denne undersøkelsen synliggjør at inntrykket er knyttet til deltageres forståelse av og bevissthet om egne livserfaringer og nåværende livssituasjon. Moen & Larsen (2013) beskrev i en studie at kontakten psykisk helsearbeidere hadde med egne livserfaringer bidro til å forme dem selv, til å kjenne igjen og forstå, til å formulere gode spørsmål og til å dele fra egne erfaringer i møte med hjelpesøkende. I vår undersøkelse viste deltagerne hvordan bevisstheten om egne livserfaringer og livssituasjoner var vesentlige for å våge å snakke om og tåle strevsomme livstemaer i samtaler med den andre. Å forstå, tåle og vurdere den konkrete situasjonen uttrykte deltagerne som krevende. Riktige vurderinger for å handle til den andres beste, forutsatte en evne til å stille seg åpen og ikke-vitende. Den ikke-vitende posisjonen er den relasjonelle grunnforståelsen i psykisk helsearbeid (Karlsson & Borg, 2013). Å være åpen og ikke-vitende inngår i det oppmerksomme nærværet som en

aksepterende holdning i den enkelte situasjon. Når deltagerne beveget seg mellom innvendige og utvendige prosesser, var de i en sanselig og kognitiv bevegelse hvor de utviklet og integrerte kunnskap og erfaring nødvendig for å forstå fordringen i situasjonen. Å makte å være i denne bevegelsen og å integrere denne overfor den andre, er av betydning for å kunne møte den andres uttrykk (Alteren, 2019).

Funnene i undersøkelsen viser hvordan oppmerksomt nærvær er essensielt i møter mellom mennesker. Undersøkelsen synliggjør en bevissthet om at relasjonene er asymmetriske og ubalanserte. Å fremme likeverd og samarbeid utfordres i det oppmerksomme nærvær. I Lenas fortelling står mye på spill når hun må ta over omsorgen og ivareta den andres behov for personlig hygiene. Handlingen i seg selv er grenseoverskridende og krever bruk av skjønn. I fortellingen synliggjøres hvordan Lena svarer an på den etiske fordringen både som medmenneske og med en intensjon om å ta vare på den andre på den riktige måten. Den etiske fordringen er knyttet til en oppmerksomhet om å handle riktig og passelig i den konkrete situasjonen. Det oppmerksomme nærværet viser til både berørthet og faglig handlekraft knyttet til fordringen som kommer til uttrykk (Martinsen, 2020). Bevegelsen mellom å være medmenneske og handle klokt bidrar til å styrke den andres selv og kan dermed bidra til håp. Det moralske er å være i en bevegelse fra seg selv til den andre for å handle til den andres beste (Martinsen, 2003). Deltagerne i undersøkelsen beskriver hvordan det å gå inn i den andres livssmerte og livserfaringer krevde både tåleevne og mot for å være støtte eller container for den andre. Undersøkelsen viser at i forståelsen om å tåle og ta imot og i vurderingen om hva som kreves, er en bevegelse mellom barmhjertighet og samtidig en bevissthet om egne grenser. I denne hermeneutikkens bevegelse ligger muligheter for erkjennelser om hva som kreves (Gadamer, 2003). Fordringen utgår fra det forhold at vi alle inngår i en avhengighet til hverandre som mennesker der vi bærer de spontane livsytringene som tillit, barmhjertighet og livsmot (Martinsen, 2003). De spontane livsytringene kommer til uttrykk gjennom fordringer i konkrete og krevende situasjoner som gjør inntrykk på deltagerne med behov for å svare an og skape mening og sammenheng. I bevegelsen ligger kime til utvidelse av forståelsen. Å svare an på fordringen i situasjonen bærer med seg kompetanse basert på forståelse og bevissthet om å være medmenneske og å handle gjennom praktisk klokskap. Å svare an kan bidra til håp og livsmot både hos den andre og hos hjelperen selv.

Metodekritiske overveielser

Førsteforfatter var studieprogramansvarlig og forsker i eget felt med risiko for forforståelsens betydning. Deltagerne var påvirket av krav og forventninger i studieprogrammet. Det at samtaleguiden ble sendt ut før intervjuet bidro til at deltagerne var forberedte og konsentrerte i samtalsituasjonene og bidro til klargjøring av hensikten med samtalene. Som mennesker har alle vært påvirket av

livsprosesser som har gått parallelt med å være forskere og deltagere i undersøkelsen, noe som inngår i hermeneutikken.

Førsteforfatter opplevde at å kjenne feltet var en hjelp til å stille deltagerne avklarende spørsmål. Å kjenne feltet bidro til ro og avslappet stemning mellom intervjuer og deltagere. Intervjusituasjonene ble samtaler med rom for åpenhet og nysgjerrighet for inntrykkene og følsomhet i forståelsen. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) søker intervjuet nyanserte beskrivelser uttrykt i et normalt språk for «å forstå betydningen av sentrale temaer i intervjupersonens livsverden.»

Forfatterne diskuterte og ble enige om temaene på de ulike nivåene, samt abstraksjon av temaene til en generell beskrivelse av undersøkelsens hovedtema. Beskrivelsene i metoden sikrer transparens og bidrar til funnens troverdighet og validitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Diskusjonene innad i forfattergruppen om metode, funn og analyse har bidratt til troverdighet i funnene og styrker undersøkelsens validitet.

Konklusjon

Deltagerne beskriver og forstår relasjonskompetanse som oppmerksomt nærvær som svarer an på det konkrete i situasjonen. Oppmerksomt nærvær innebærer å være i bevegelse mellom indre og ytre prosesser. Oppmerksomt nærvær knyttes til det å forstå seg selv og den andre med åpenhet for hva som kreves i den konkrete situasjonen. Å være i bevegelse beskrives som en erfaring som er krevende og komplisert og innebærer

- en bevegelse mellom å være personlig og faglig ut fra hver situasjon.
- en bevegelse mellom å sette grenser og overskride grenser når situasjonen krever det.

Oppmerksomt nærvær framstår som essensiell kompetanse i psykisk helsearbeid. Utvikling av oppmerksomt nærvær som kompetanse kan bidra til inspirasjon i en tid der anerkjennende og erkjennende prosesser er under press. Denne undersøkelsen utfordrer videreutdanningene og praksisfeltet til å anerkjenne det oppmerksomme nærværet som forutsetning for praksisutøvelsen. Forskningsfeltet utfordres til videre utvikling av oppmerksomt nærvær som kompetanse i praksisfeltet, knyttet til erfaringer som kunnskapskilde.

Litteratur

- Alteren, J. (2019). Narratives in student nurses' knowledge development: A hermeneutical research study. *Nurse Education Today* 76, 51-55.
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.01.015>
- Alteren, J. (2018). Emotions as one basis for the nursing profession. Development of practical knowledge. I: I. J. Danielsen og J.Alteren (red.), *Erfaring som*

- kunnskapskilde i profesjonspraksis. En vitenskapelig antologi* (s. 71-82). Oslo: Novus Forlag
- Andersen, T. (2005). *Reflekterende prosesser. Samtaler og samtaler om samtalerne*. København: Dansk psykologisk forlag.
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium. Den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2017). Mindfulness: A proposed operational definition. I B. A. Gaudiano (red.), *Major themes in mental health. Mindfulness: The roots of mindfulness: History, philosophy, and definitions* (p. 384–400). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Bishop, S.R., Lau, M, Shapiro, S, Carlson, L, Anderson, N.D., Carmody, J., Segal, Z.V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D. & Devins, G. (2006). Mindfulness: A Proposed Operational Definition, In: *Clinical Psychology, Science and Practice*, <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Borge, L., Juritzen, T.I. & Hem, M.H. (2018). Hvem er dagens psykisk helsearbeider – tjue år etter Opptrappingsplanen? *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 15 (4), 360-367.
- de Vibe M, Bjørndal A, Fattah S, Dyrdal GM, Halland E & Tanner-Smith EE. (2017). Mindfulness-based stress reduction (MBSR) for improving health, quality of life and social functioning in adults: a systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews*, 11, <https://doi.org/10.4073/csr.2017.11>
- de Vibe M., Solhaug, I., Tyssen, R., Friberg, O., Rosenvinge, JH., Sørli, T., Halland, E. & Bjørndal, A. (2015). Does Personality Moderate the Effects of Mindfulness Training for Medical and Psychology Students? *Mindfulness*, 6:281-289. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0258-y>
- de Vibe M., Solhaug, I., Tyssen, R., Friberg, O., Rosenvinge, JH., Sørli, T. & Bjørndal, A. (2013). Mindfulness training for stress management: a randomised controlled study of medical and psychology students. *BMC Medical Education*, 13:107. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-13-107>
- Dundas I., Ravnanger K., Vøllestad J. & Binder P.E. (2013). Hvordan kan oppmerksomt nærvær hjelpe ved rusproblemer? *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*. <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2013/03/hvordan-kan-oppperksomt-naervaer-hjelpe-ved-rusproblemer>
- Forsknings- og utdanningsdepartementet. (2005). Rammepplan og forskrift for videreutdanning i psykisk helsearbeid. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2005-12-01-1384>
- Gadamer, H.G. (2003). *Forståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: Cappelen.
- Grendstad, N.M. (2002). *Å lære er å oppdage. Prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk*. Oslo: Didakta.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever You Go There You Are: Mindfulness Meditation in Everyday Life*. New York: Hyperion

- Karlsson, B.K. & Oterholt F. (2015). *Profesjonell hjelp – en introduksjon til helse- sosial- og velferdsfaglig arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Karlsson, B.K. & Borg, M. (2013). *Psykisk helsearbeid. Humane og sosiale perspektiver og praksiser*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Looi G.M.E., Sävenstedt S. & Engström Å. (2016). «Easy But Not Simple» - Nursing Students' Description of the Process of care in a Psychiatric Context. *Issues in Mental Health Nursing*, 37, 34-42
<https://doi.org/10.3109/01612840.2015.1085607>
- Madsen, O. J. (2013). Mindless mindfulness. Hentet fra <https://www.nrk.no/ytring/mindless-mindfulness-1.11011656>
- Martinsen, K. (2020). *Langsomme pulsslag*. Fagbokforlaget
- Martinsen, K. (2003). *Fra Marx til Løgstrup. Om etikk og sanselighet i sykepleien*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Moen, E.Å & Larsen, I.B. (2013). «Her er det faktisk hele meg som er på jobb». Om å bruke erfaringer med egen psykiske helse i profesjonelle relasjoner. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 10 (1), 15-24.
- Pettersen, R. C. (2017). *Problembasert læring for studenter og lærere: introduksjon til PBL og studentaktive læringsformer*. Oslo: Universitetsforlaget
- Polit, D.F. & Beck C.T. (2012). *Nursing research. Generating and assessing Evidence for Nursing Practice*, (10. utg). Wolters Kluwer
- Scheick, D.E. (2011). Developing Self-Aware Mindfulness to Manage Countertransference in the Nurse-Client Relationship: An Evaluation a Developmental Study. *Journal of Professional Nursing*, 27 (2) 114-123.
- Speers, J. (2008). Service user involvement in the assessment of a practice competency in mental health nursing – Stakeholders' views and recommendations. *Nurse Education in Practice*, 8, 112-119.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18291328>
- Østerberg, D. (1972). *Forståelsesformer. Et filosofisk bidrag*. Oslo: Pax forlag.