

Schrøder, S. K. & Vederhus, J.-K. (2025). Balansekunst – når brukerkunnskap er en del av undervisningen. I A. J. W. Andersen & S. H. Haugland (Red.), *Perspektiver på psykososial helse* (s. 289–304). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa550217>

Kapittel 17

Balansekunst – når brukerkunnskap er en del av undervisningen

Siv Kristine Schrøder og John-Kåre Vederhus

Innledning

De siste tiårene har det blitt lagt stor vekt på å ta inn brukerperspektivet i offentlige helsetjenester, særlig innen psykososial helse. Dette har ført til en utvikling der erfaringer fra personer med brukererfaringer også inkluderes i undervisningen innen helse- og sosialfag. I dette kapittelet er formålet å se nærmere på hvilke muligheter og utfordringer som oppstår når personer med erfaringsbasert kunnskap inkluderes i undervisning.

Den erfaringsbaserte kunnskapen har en sentral plass i det vi kaller kunnskapsbasert praksis. Kunnskapsbasert praksis innebærer å bruke flere kunnskapskilder i egen praksisutøvelse. Gjennom å basere egen praksis på forskningsbasert kunnskap, profesjonskunnskap gjennom erfaringer fra praksisfeltet og brukeres kunnskap og behov er antakelsen at kvaliteten på tjenestene vil bli bedre (Nordstoga, 2018). Det forventes at profesjonelle fagpersoner arbeider kunnskapsbasert. Det er derfor viktig at studenter innenfor ulike profesjoner lærer om og kan anvende disse ulike kunnskapskildene i sin praksisutøvelse.

Erfaringsbasert kunnskap er den viten man får gjennom egne opplevelser.¹ Innenfor psykisk helse-feltet framheves mennesker med brukererfaringer og pårørendes livserfaring som et viktig supplement til teoretisk- og forskningsbasert kunnskap. Sentrale helsepolitiske dokumenter framhever hvor viktig det er at tjenestene organiseres og utformes i et bruker- og mestringsperspektiv (Helsedirektoratet, 2014). Det anbefales for eksempel å inkludere erfaringskonsulenter i tjenestene, det vil si ansatte med brukererfaring, enten egenerfaring med sykdom eller som pårørende til personer med psykisk helseproblemer eller rusmiddelproblemer. Disse ansatte er tenkt å styrke brukerperspektivet i tjenestene.

Basert på det ovenstående er det naturlig at erfaringsbasert kunnskap inkluderes som en del av undervisningen i helse- og sosialfagene. I tillegg til forskningsbasert kunnskap og praksiskunnskap kan den erfaringsbaserte kunnskapen gi utfyllende innsikt i praksisrelaterte problemstillinger. Noe av det spesielle med slik kunnskap er innenfra-perspektivet (Hoel, 2018). Slik realbasert innsikt kan potensielt øke studentenes innsikt og trygghet i kom-

1 I faglitteraturen anvendes begrepet erfaringsbasert kunnskap både om brukeres kunnskap og om profesjonelles kunnskap oppnådd gjennom praksis. Vi velger i det videre å anvende begrepet erfaringsbasert kunnskap eller brukerkunnskap i relasjon til brukere.

plekse praksissituasjoner underveis i utdanningen og gi mestringstillit når studentene senere skal utøve sin profesjon.

Vi har selv prøvd ut å inkludere personer med brukererfaringer i undervisning på ulike måter og med ulike erfaringer. I dette kapittelet tar vi utgangspunkt i erfaringene til et utvalg personer som har forelest for studenter på bakgrunn av sine brukererfaringer. Vår problemstilling er følgende:

Hvilke muligheter og utfordringer aktualiseres når brukerkunnskap skal inkluderes i undervisning, slik et utvalg personer med brukererfaringer ser det?

Forskning om brukerkunnskap i undervisning

Det har vært nokså stor oppmerksomhet rundt betydningen av brukerkunnskap i utvikling av helse- og sosialtjenesten. Både Nasjonalt kompetansesenter for psykisk helsearbeid (NAPHA) og Nasjonalt senter for erfaringskompetanse arbeider med å samle inn, systematisere og formidle brukerkunnskap med mål om å videreutvikle de offentlige tjenestene (Nasjonalt kompetansesenter for psykisk helsearbeid, 2023; Nasjonalt senter for erfaringskompetanse innen psykisk helse, 2023).

Det har vært mindre, men samtidig økende oppmerksomhet rettet mot å inkludere personer med brukererfaringer i undervisning (Driessens & Lyssens-Danneboom, 2022a). Et eksempel er Hødnebo et al. (2015), som fant at det å høre menneskers historier om eget liv og møte med de offentlige tjenestene var noe av det vernepleierstudenter opplevde som mest betydningsfullt for deres personlige og faglige utvikling gjennom studiet. Et annet eksempel er en antologi om det å involvere brukere i utdanninger innenfor sosialt arbeid, med bidragsyttere fra en rekke europeiske land (Driessens & Lyssens-Danneboom, 2022b). Disse forfatterne er opptatt av hvordan levde erfaringer kan være øye-åpnende og klargjørende for studenter om hvordan det er å leve med sykdom, undertrykkelse eller ekskludering, samt gi en unik innsikt i hva som oppleves hjelpsomt. På liknende vis fant Renolen et al. (2019) at erfaringsmedarbeidere opplevde at deres bidrag fikk studenter til å tenke nytt om en tematikk og til å se nye løsninger. Disse erfaringsmedarbeiderne opplevde det også som nyttig for seg selv å delta, og noen opplevde det som en form for hjelp til selvhjelp og egenutvikling.

Samtidig som erfaringskunnskap er en viktig kunnskapskilde for studenter, har flere studier pekt på utfordringer knyttet til å inkludere personer med brukererfaring i undervisning og veiledning (Kvammen, 2016; Nordstoga, 2020; Skjeldal, 2021). Borg et al. (2017, s. 45) fant i sin studie at det ikke var nok å ha brukererfaring, men at erfaringene også måtte være bearbeidet for at det skulle være nyttig for andre. I en studie av Nordstoga (2020), der studenter var veiledet av ungdommer med brukererfaring, ga studentene uttrykk for at det ikke var enkelt å stille spørsmål ved ungdommenes vurderinger, da dette var deres subjektive erfaringer. Dette kunne noen ganger legge begrensninger på de mer allmenne drøftingene av et tema. Renolen et al. (2019) fant på sin side at noen studenter opplevde en maktubalanse der erfaringsarbeiderne inntok en ekspertrolle overfor dem, og erfaringskunnskapen ble presentert som den mest gyldige kunnskapen.

Sett fra mennesker med egenerfaring sin side opplevde Hammer (2020) at hun i flere sammenhenger hadde sagt mer enn hun hadde tenkt, og følte seg tom og naken etterpå. I stedet for å fortelle om det vonde og vanskelige ønsket hun å fortelle om hvordan hun kom seg videre, og hva som var til hjelp. For at det skal bli en god opplevelse å dele erfaringer, mener hun at det er nødvendig at de som inviterer inn erfaringskonsulenter, tar ansvar ved å være seg bevisst hva som er hensikten med å la noen dele sine erfaringer, og at det blir mer enn underholdning.

Metode

Vi anvendte kvalitative dybdeintervjuer for å undersøke tematikken brukerkunnskap i undervisning. Det kvalitative intervjuet gir et særlig godt grunnlag for å få innsikt i nettopp personers erfaringer, tanker og følelser (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 135–136).

Vi rekrutterte informanter med egen brukererfaring via undervisere ved Universitetet i Agder (UiA), som hadde gått fram på ulike måter for å inkludere brukerkunnskap i undervisning. Seks personer takket ja til å delta. Fire av dem var *ikke* knyttet til en organisasjon og representerte kun seg selv når de underviste, mens to underviste i kraft av å representere en organisasjon. Intervjuene varte mellom 30 og 60 minutter. Lyddopptak ble transkribert, og

tematisk analyse ble brukt for å analysere intervjuene (Braun & Clarke, 2021). Vi gikk gjennom intervjuene hver for oss og delte det som ble sagt, inn i foreløpig temaer. Deretter drøftet vi disse temaene og utarbeidet endelige temaer med tilhørende utdrag fra intervjuene.

Prosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD, ref. nr. 987915) og etisk komite ved UiA (FEK). Informantene blir omtalt som hen for å ivareta deres anonymitet.

Muligheter og utfordringer når brukerkunnskap er en del av undervisningen

Videre følger en presentasjon av funnene knyttet opp til problemstillingen: Hvilke muligheter og utfordringer aktualiseres når brukerkunnskap skal inkluderes i undervisning, slik et utvalg personer med brukererfaringer ser det? Vi starter med å presentere de mulighetene som ligger i å inkludere brukerkunnskap, mens vi mot slutten av kapittelet setter søkelys på mulige utfordringer.

Kunnskap fra flere kilder kan utfylle hverandre og gi muligheter for gjensidig læring, samarbeid og anerkjennelse

Et fellestrekk mellom alle intervjuene var at informantene vektla hvordan deres egen erfaringskunnskap kunne utfylle den kunnskapen studentene fikk fra bøker og forelesere. Dette handlet blant annet om at mennesker med egne erfaringer kan være mer konkret og direkte enn universitetsansatte og bruke mer vanlig språk. I tillegg var det noen som pekte på hvordan denne typen kunnskap kunne gi studentene bedre innsikt i hva som ligger bak en diagnose eller livsutfordringer. På denne måten kunne personer med brukererfaring bidra til å nyansere den faglige og profesjonelle kunnskapen.

Informant 2: [Det er viktig å] få inn noen [forelesere] med en litt annen vinkling ... på å kunne utfylle ... misforstå meg rett, det er ikke alt man kan lese seg til ... det er enkelte ting man må kjenne litt på kroppen enn hva som står, ikke sant ... og få inn mennesker som kan ha litt andre nyanser.

Som en del av det å utfylle hverandres kunnskap var noen av informantene også opptatt av hvordan de selv kunne lære av å undervise sammen med en fra universitetet. En av dem sa for eksempel at «læring går begge veier». Hen kunne bidra med kunnskap om den praktiske erfaringen og få tilbake kunnskap om det faglige. Slik ble det en utveksling av kunnskap. Å kunne lære om seg selv som en del av det å delta i undervisning bidro til gode erfaringer, og det ble en viktig motivasjon for å drive med undervisning.

Betydningen av samarbeid og gjensidighet med den universitetsansatte ble trukket fram av flere som viktig for å lage god undervisning. En av informantene var i denne sammenhengen opptatt av hvordan hen og den universitetsansatte jobbet mot et felles mål. Hen sa at «vi har et felles mål om å få studentene til å bli flinke». For noen var selve planleggingen av undervisningen en viktig del av samarbeidet. Noen hadde også erfaringer med å forelese sammen med en fra universitetet og beskrev dette som en god opplevelse. De hadde møtt den ansatte i forkant for å planlegge undervisningens innhold og hvordan de skulle legge opp undervisningen. Hele undervisningen: innhold og form, var altså et resultat av samarbeid. En informant fortalte for eksempel at hen ønsket at den ansatte skulle stille spørsmål som hen kunne svare på. Disse spørsmålene var avtalt på forhånd. Som en del av planleggingen inn gikk hva informanten ønsket å dele av egne erfaringer og ikke. I tillegg øvde de gjennom undervisning de hadde planlagt. I etterkant av en gjennomført undervisningsøkt traff de hverandre for å videreutvikle opplegget.

Alle informantene trakk fram betydningen av studentens tilbakemeldinger for at det å undervise skulle bli en god opplevelse. En av informantene fortalte om hvordan gode tilbakemeldinger fra studenter gjorde at hun kom seg gjennom en tøff periode i livet.

Informant 1: De [studentene] kom med så mange støttende ord, som: du klarer dette, du er sterk og du er kjempeflink og du har kommet så langt ...

En annen informant pekte på at aktive studenter kunne gi en god mestringsfølelse. Det opplevdes godt når studentene våget å spørre, selv om det kunne være vanskelige spørsmål. Det samme gjaldt dersom studentene ga positive tilbakemeldinger etter en forelesning. En annen konkret erfaring var studenter som hadde kommet etterpå og sagt at forelesningen var «gull verdt».

Å undervise kan være en hjelp til seg selv og andre

Flere av informantene pekte på hvordan det å undervise opplevdes som en hjelp til selvhjelp fordi de gjennom dette kunne bearbeide og akseptere sin fortid.

*Informant 1: For min del så har jo jeg klart å bearbeide min barn-
dom med å være på universitetet [for å undervise] og i traume-
behandling samtidig. Det har på en måte vært med på å ufarlig-
gjøre min situasjon, at dette ikke er et tabu.*

En annen informant så på det å fortelle om sine erfaringer som en hjelp til å få en distanse til fortiden og noe som ga en tydeligere egenforståelse av den progresjonen hen hadde hatt i sin rehabilitering. Informanten poengterte dette så sterkt at hen kalte undervisningen for «eksponeringsterapi» for den underliggende sosiale angsten og rusproblematikken hen hadde hatt hele livet, og hen sa bevisst ja til å undervise for å utfordre seg selv. Noen av de andre informantene pekte på at det er få arenaer å snakke om denne type erfaringer, og at undervisning representerer en slik arena. De opplevde det som godt å få snakke om disse erfaringene fordi de utgjør en stor del av livet.

Samtidig var det også noen som trakk fram at behovet for og nytten av å dele erfaringer for egen del ble mindre med tiden. Deres forhold til og syn på egne erfaringer endret seg, og hva de ønsket å vektlegge i sine forelesninger, endret seg deretter. Det var derfor viktig å få mulighet til å tilpasse forelesningsinnholdet etter hvor de var i livet.

Alle informantene hadde en sterk motivasjon for å bidra til å gjøre situasjonen bedre for sin «målgruppe». Dette handlet for eksempel om å bidra til at studenter skulle forstå og møte målgruppen på en bedre måte, og å bidra til å redusere stigmatisering og negative holdninger. I denne sammenheng var det en av informantene som framhevet at hens bidrag i undervisningen kunne gi studentene et større ressurs- og mestringsperspektiv i møte med alvorlig sykdom.

*Informant 5: Jeg tenker at hvis de kan huske det jeg sier, hvor
jeg var og hvor jeg er [nå]. At hvis det kan gi de en annen tro på
pasientens muligheter enn de hadde fått hvis det hadde stått en
psykiater og forelest, så har jeg gjort noe bra.*

Den samme informanten utdypet videre.

Informant 5: Det som motiverer meg er at studentene, når de møter pasienten, skal kunne møte pasienten med håp. At de skal møte pasienten på en måte som gjør at pasienten føler seg verdt noe, at livet de sitt betyr noe, og med håp om et bedre liv.

Den aktuelle informanten var åpen om at undervisningen var ideologisk forankret. Hen engasjerte seg i pågående debatter innenfor psykiatrien og valgte ut faglitteratur som bygget opp under egne synspunkter. Samtidig var hen opptatt av å være tydelig med studentene om hensiktene sine.

Utfordringer med å dele personlige og vanskelige erfaringer

I det å dele personlige og noen ganger vonde erfaringer med studentene kunne det ligge muligheter, men også utfordringer. Flere av informantene vektla hvor mentalt slitsomt det kan være å dele dypt personlige ting. En annen utfordring som gikk igjen, var å vite hvor en skulle sette grensene for hva de skulle dele, herunder også utfordringer med å ikke skulle utlevere en tredjeperson. Fortellingens formål var å lære studentene noe, men samtidig ikke være for personlig eller utleverende. En informant omtalte dette som en balansekunst, der hen balanserte mellom å gi studentene noe og samtidig være var på egne behov.

Informant 6: En sånn balansekunst kjennes det ut som. På en måte balansere seg imellom «hva skal jeg si fordi det er bra og det er fint». Ikke bra som i liksom bra, men hva gir noe, hva kan gjøre at du [studentene] sitter igjen med noe, samtidig som jeg er var over meg selv i det og at jeg får en god opplevelse av det.

For å klare å finne denne balansen var det viktig å ha noen å snakke med. Noen snakket med venner, mens andre snakket med den universitetsansatte. Informanten som representerte en organisasjon, trakk fram at forberedelse hen hadde fått i organisasjonen, og erfaring med å undervise var en hjelp til å vite hva en skulle dele, og til hvem. Det var altså forskjellig behov for hvor mye den universitetsansatte skulle involvere seg. Det var likevel flere som

trakk fram betydningen av emosjonell støtte fra den ansatte. Dette handlet om å undersøke med dem i forkant av en forelesning om hvordan dagsformen var, og om de fortsatt var klar for og ønsket å gjennomføre, samt å kontakte dem i etterkant for å høre hvordan de hadde det. Mens flere hadde erfaringer med å bli fulgt opp på en god måte, var det andre som ga uttrykk for at de ikke hadde blitt møtt slik de trengte.

Informant 5: I begynnelsen var det nok tøffere å komme hjem etter en slik økt enn det er nå. Jeg har på en måte ikke noe behov for det nå, men jeg tenker at kanskje de første årene at det hadde betydning for meg at noen hadde sagt: Hvordan har du det etter du har gjort dette her? For du ... gjør det og så går du hjem, og så har du kanskje veldig mange tanker i hodet i forhold til alt.

Mens flertallet av informantene vektla å sette grenser for hva de skulle dele av hensyn til seg selv, var det også en av informantene som vektla hensynet til studentene. Hen holdt tilbake en del detaljer fordi hen tenkte det kunne skremme studentene bort fra utdanningsretningen de hadde valgt. For å gjøre det mer håndterlig for seg selv og studentene brukte hen humor når erfaringene hen skulle dele var spesielt vonde.

Noen av informantene pekte på utfordringer med at fortellinger om egne erfaringer kunne bli sensasjonspreget. Én hadde opplevd at tilhørerne forventet følelsesmessige fortellinger og noe sensasjonelt, som et «sirkus-show». Denne hendelsen var ikke fra undervisningen på universitetet, men fikk hen til å tenke at det var lite læring i slike former for fortelling.

Studentenes tilbakemeldinger ble trukket fram av flere som viktige, og da både på godt og vondt. En av informantene hadde fått blikk og enkelte kommentarer hun hadde reagert på. Hun valgte å overse denne typen responser fra studenter, og ga uttrykk for at dette kun hadde skjedd et fåtall ganger.

Informant 1: Jeg har følt jeg har fått noen blikk innimellom. Men så tenker jeg dere har ikke startet skolen helt enda. Dere vet ikke helt hva dere går til. Bare vent og se. Du vil forstå, tenker jeg bare. Så ignorerer jeg det og flytter fokus en annen plass. For jeg vil ikke la sånt ødelegge noe som kan bli veldig fint.

Noen av informantene formidlet også at det kunne være tungt å forelese hvis studentene var lite aktive og virket uinteresserte.

Drøfting

I denne delen diskuterer vi muligheter og utfordringer med å inkludere brukererfaring i undervisning, og da med vekt på informantenes tanker om betydningen av deres bidrag for å endre studentenes holdninger til brukergruppen. Videre drøfter vi informantenes opplevelser av utfordringer med å delta i undervisningen. På grunn av deres beskrivelse av sårbarhet og behov for støtte vil vi deretter diskutere hvilke konsekvenser dette har for hvordan de universitetsansatte bør følge opp mennesker med brukererfaringer som deltar i undervisningen.

Holdningsendring og dannelselse

Det som trer tydeligst fram fra intervjuene, er den sterke ideologiske motivasjonen informantene hadde til å bidra i undervisningen. Selv om de så forskjellige muligheter for egen nytte med å delta, for eksempel egen utvikling og egen læring, ønsket de alle å bidra til å gjøre situasjonen bedre for sin «målgruppe» eller promotere sin organisasjon. De ønsket blant annet å bidra til å fjerne tabu og stigmatisering som de oppfattet var rundt sin diagnose. Gjennom dette gjorde de seg selv til «talerør» for sin målgruppe, også de som stod fram som enkeltpersoner og ikke representerte en organisasjon. Ved å dele sine erfaringer ønsket de å gi studentene et realistisk bilde av hva det vil si å streve med det aktuelle problemet, og med dette øke forståelsen for å gjøre studentenes møte med framtidige brukere bedre. Muligheten dette gir i undervisningen, er at personer med brukererfaring bidrar i en normaliseringsprosess. Ved å gi sykdommen og diagnosen et «ansikt», kan en motvirke utenforskap-opplevelsen som gruppen selv kan ha, men også fordommer som studenter, fagpersoner og samfunnet generelt kan ha overfor mennesker som lever med et spesielt og vanskelig problem. Informantene tilkjennega at dette var en konsekvens også for sin egen del; at de gjennom å stå fram fikk en større aksept av og for seg selv, samtidig som de opplevde at de fikk bidra til å normalisere synet som

fagpersoner måtte ha om målgruppen. Noen av de mest positive opplevelsene de hadde med undervisning, var når de fikk tilbakemelding fra studentene om at de hadde bidratt til dette. Informantene ønsket altså ikke bare å fylle faktiske kunnskapshull hos studentene om hvordan det var å leve med sitt problem, men de hadde også et utvidet prosjekt med å endre forståelse og holdninger. Dannelse gjennom undervisning handler blant annet om en utvidet kunnskapsforståelse der en også inkluderer holdninger og væremåter som det er viktig å tilegne seg i en framtidig arbeidssituasjon. Klafki (2001) beskriver forskjellen mellom material dannelse (det «ytre»), som er tilegnelse av gitte kunnskaper, og formal dannelse (det «indre»), som henspiller på den prosessen som skjer i mottakeren. For at dannelse skal skje, må det ytre og indre stå i forhold til hverandre, undervisningen må også berøre og engasjere (Solerød, 2012, s. 94). At studenter får møte personer med brukererfaring kan være viktig for at læringen går opp i en høyere orden som Klafki kaller «kategorisk» dannelse: at studenten evner å knytte fagstoffet til sin og andres livsverden. Å møte personer med brukererfaring kan berøre, engasjere og vekke interesse hos studentene på en dypere måte enn teoretisk undervisning kan det. Det kan altså bidra til den dialektiske prosessen som er nødvendig for at dannelse skal skje (Akshen & Sæle, 2015).

Sårbarhet og støtte

Siden vi her rekrutterte personer med erfaring fra møter med ulike helse- og sosialtjenester, hadde alle vonde livserfaringer med seg. Det kan være utfordringer med å stå fram for studenter og fortelle om livet sitt. Selv om en studentklasse er et begrenset antall personer, vil en i praksis stå fram med sine erfaringer i det «offentlig rom», og de som skal undervise, kan oppleve seg utsatte og sårbare. Å være seg dette bevisst og de utfordringene det kan medføre, er spesielt viktig for dem som kom som enkeltpersoner og ikke hadde noen form for forberedelse og støtte i regi av en organisasjon. Intervjuene viste at universitetsansatte kan redusere utsatthet gjennom god og grundig forberedelse og samarbeid med den enkelte, og da også gjennom samtaler om grensene for hva som skal deles. Personer som skal undervise på bakgrunn av sine brukererfaringer, må slippe å oppleve at de blir stående alene overfor en klasse og kanskje oppleve at de får for mye ansvar eller deler mer enn de er komfortabel med. Noen fortalte om slike negative opplevelser.

Informantene la vekt på hvor viktig det var med emosjonell støtte i forbindelse med undervisningen, både før og etter. En av informantene hadde faktisk fått kritiske og til dels nedlatende kommentarer fra studentene. Heldigvis klarte den aktuelle informanten å håndtere dette, men det sier noe om at forberedelse bør strekke seg utover det praktiske, en bør også gå gjennom slike mulige negative reaksjoner for at den som skal undervise ikke skal være uforberedt og få for stor belastning med å stå fram. Dette betyr at å involvere personer med brukererfaring som forelesere krever mer av de universitetsansatte enn det som er tilfellet med andre eksterne forelesere. Informantene presenterte flere fine eksempler der samarbeidet med de universitetsansatte hadde fungert godt. God forberedelse og avklaringer om hvordan undervisningen bør legges opp, gir forutsigbarhet og trygghet.

De universitetsansatte har selv en helse- eller sosialutdanning. Forhåpentligvis vil det være en «ryggmargsrefleks» fra deres side å sørge for at personer med brukererfaring blir ivaretatt når de blir invitert til å delta i undervisning. Hvordan forelesere møter personer med brukererfaring og deres kunnskap, formidler mye om de universitetsansattes forståelse av erfaringskompetanse og hvilken posisjon og verdi en tillegger denne. Både måten en «samspiller» med personer med brukererfaring på gjennom undervisningen, og at studentene kan se at de blir ivaretatt i undervisningssituasjonen, kan fungere som en god rollemodell for studentenes framtidige møte med brukere. Fungerer dette godt, kan det bidra til nedbygging av eventuelle fordommer og til positive holdninger, som er et overordnet mål for undervisningen: å bidra til studentenes dannelse (Akshen & Sæle, 2015).

Et etisk ansvar

En del av studentenes dannelse handler om hvordan forelesere forholder seg til hva personer med brukererfaringer skal bidra med i undervisning. Hvordan vi møter og ivaretar mennesker med brukererfaring sin subjektivitet og medvirkning i undervisningen, er i denne sammenheng et etisk anliggende.

Noen av informantene pekte på hvordan forventninger om sensasjonspregede fortellinger kunne bidra til dårlige opplevelser med å undervise. At deres erfaringskunnskap kun fikk funksjon som et slags show var ikke noe de selv ønsket, og det kunne oppleves ubehagelig. Hammer (2020) peker også på dette, at det er en fare for at brukererfaringer ikke bidrar til læring,

men blir underholdning. Hva som bidrar til gode erfaringer for både undervisere og personer med brukererfaringer, kan forstås ut fra et etisk perspektiv. Skjervheim (1996) peker på to måter å møte andre mennesker på, som et objekt og som et subjekt. I tilfeller hvor vi ikke forholder oss til saken den andre refererer til, men gjør den andre til saksforholdet og ser etter den andres motiver, er det snakk om en toleddet relasjon. Den andre blir et objekt for den profesjonelles blick og definisjonsmakt. Skjervheim presenterer en alternativ måte å forholde seg til det andre forteller, en treleddet relasjon. En treleddet relasjon er et møte mellom to subjekter der den ene lar seg engasjere av den andres anliggende. Det er en relasjon mellom den andre, meg og saken. Ved en slik type relasjon er det et engasjement om noe felles tredje.

Dersom personer med brukererfaring og deres fortellinger og kunnskap får en form for underholdnings- og sensasjonspreg, risikerer de å bli objekter for både studenter og universitetsansatte. Det er i slike situasjoner ikke deres kunnskap om et tema og et felles engasjement og dialog rundt dette temaet som får oppmerksomhet, men de selv og deres fortelling blir isteden noe tilhørerne observerer og vurderer med et utenfra-blick. Dette har også blitt tematisert i situasjoner hvor personer med brukererfaringer bidrar med sine bedringsfortellinger til andre i liknende livssituasjoner. Hvis historiene forventes å følge en fast «mal», kan det føre det til at den som deler, tvinges inn i en situasjon for å tjene en spesiell hensikt, og de kan fremmedgjøres for sin egen bedringshistorie (Kaiser et al., 2020). En bedre måte å tilnærme seg personer med brukererfaring og deres kunnskap på i undervisning er gjennom en treleddet relasjon. Der lar vi oss engasjere av en felles tematikk, og oppmerksomheten rettes mot temaet og ikke mot den andre som en form for sensasjonshistorie. Slik vi tolker dette, vil en slik tilnærming i undervisning kunne bidra til gjensidighet, respekt og anerkjennelse, og også å vise studentene denne måten å møte andre mennesker på. Sagt på en annen måte, de universitetsansatte kan bidra til å synliggjøre at erfaringsbasert kunnskap er likeverdig og like viktig som teoretisk og forskningsbasert kunnskap, og at disse kunnskapsformene kan utfylle hverandre.

Å drøfte en tematikk i lys av ulike kunnskapskilder er imidlertid ikke bare uproblematisk. Nordstoga (2020) fant for eksempel at det fra studentenes side kan være vanskelig å gå inn i allmenne drøftinger av et tema når den som forteller, tar utgangspunkt i sine subjektive erfaringer. Dette kan sees i sammenheng med den sterke ideologiske drivkraften flere av dem vi intervjuet

hadde. De hadde tydelige meninger om hva som var godt og bra, samtidig som de var vare på studentenes tilbakemeldinger. Hodge (2005) peker på sin side på hvordan det å trekke inn det allmenne ved den enkeltes erfaringer kan føre til at fagpersonene objektiverer den andre og oversetter det som blir fortalt til sitt fagspråk. Slik vi ser det, vil det være viktig å avklare med både forelesere og studenter hvordan denne type undervisning kan gjennomføres på best mulig måte, slik at studentene kan oppnå læring, og de som foreleser opplever seg ivaretatt og respektert.

Oppsummering

Inkludering av brukerkunnskap i undervisningen kan gi studentene en erfaringsbasert innsikt og forståelse som kan utfylle det som den universitetsansatte kan gi. Det kan engasjere og vekke interesse hos studentene og kan bidra til mer positive holdninger hos studenten til den aktuelle gruppen. Utfordringene knyttet til å delta i undervisning ser ut til å gjelde først og fremst for dem som ikke representerte en organisasjon eller selvhjelpsgruppe. De som ikke hadde en slik organisasjonstilhørighet, ga uttrykk for et større behov for forberedelse og planlegging i samarbeid med den ansatte enn de som hadde en «ferdig mal» å gå etter. Dette gjaldt også behov for emosjonell støtte og å tenke gjennom og være forberedt på eventuelle negative ting som en potensielt kan oppleve i undervisningssituasjonen. Et viktig moment er at personer med brukererfaringer som står fram i undervisning, står fram i «det offentlige rom» med den risiko og utsattheten det innebærer. De universitetsansatte må ta dette inn over seg og ikke overlate den enkelte til seg selv dersom de skulle få en negativ opplevelse. Dersom personer som deler egne erfaringer i undervisning, opplever seg ivaretatt og deres kompetanse verdsatt, vil det indirekte kunne bidra til at studentene får gode og nyttige møter med personer med brukererfaring.

Referanser

- Akslen, Å. N. & Sæle, O. R. O. (2015). Pedagogisk grunnlagstenkning, yrkesdanning og credo. I Å. N. Akslen & O. R. O. Sæle (Red.), *Pedagogisk grunnlagstenkning og credo – fra student til barnehagelærer* (s. 23–48). Universitetsforlaget.
- Borg, M., Sjøfjell, T. L., Eradajaye, E. & Bjørlykhaug, K. I. (2017). *Brukeres erfaringer med hjelp og støtte fra erfaringsmedarbeidere innen psykisk helse og rus*. Nasjonalt senter for erfaringskompetanse innen psykisk helse.
- Braun, V. & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage Publications Ltd.
- Driessens, K. & Lyssens-Danneboom, V. (2022a). Introduction. I K. Driessens & V. Lyssens-Danneboom (Red.), *Involving service users in social work education, research and policy: A comparative European analysis*. Bristol University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv249sg28>
- Driessens, K. & Lyssens-Danneboom, V. (2022b). *Involving service users in social work education, research and policy: A comparative European analysis*. Bristol University Press.
- Hammer, A. E. (2020). Erfaringskonsulenter – et alibi for tjenestene? *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 17(1), 47–52. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3010-2020-01-05>
- Helsedirektoratet. (2014). *Sammen om mestring – Veileder i lokalt psykisk helsearbeid og rusarbeid for voksne: Et verktøy for kommuner og spesialisthelsetjenesten*. Helsedirektoratet.
- Hodge, S. (2005). Participation, discourse and power: A case study in service user involvement. *Critical Social Policy*, 25(2), 164–179. <https://doi.org/10.1177/0261018305051324>
- Hoel, T. L. (2018). Hvilken kunnskap bør veie tyngst når målet er å støtte og hjelpe mennesker? – Brukererfaringenes plass i en kunnskapsbasert praksis. *Fontene*. Hentet 19. mai 2023 fra <https://fontene.no/fagartikler/hvilken-kunnskap-bor-veie-tyngst-nar-malet-er-a-stotte-og-hjelpe-mennesker-6.47.553361.094bf3c78c>
- Hødnebo, S., Nærbø, J. K. & van Ufford, J. (2015). Undring om endring: Et studentperspektiv på personlig og faglig utvikling. *Fontene*, 8(2), 64–76.
- Kaiser, B. N., Varma, S., Carpenter-Song, E., Sareff, R., Rai, S. & Kohrt, B. A. (2020). Eliciting recovery narratives in global mental health: Benefits and potential harms in service user participation. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 43(2), 111–120. <https://doi.org/10.1037/prj0000384>
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik: Nye studier*. Klim.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvammen, M. F. (2016). Brukerdeltakelse i undervisningen på sosionomutdanningen ved Universitetet. I S. Botnen & I. Trysnes (Red.), *Sosionomutdanning på Sørlandet: Festskrift ved 25-årsjubileet høsten 2016* (s. 149–172). Portal Forlag.
- Nasjonalt kompetansesenter for psykisk helsearbeid. (2023). *NAPHA.no*. Hentet 19. mai 2023 fra <https://napha.no/>
- Nasjonalt senter for erfaringskompetanse innen psykisk helse. (2023). *Erfaringskompetanse.no*. Hentet 19. mai 2023 fra <https://erfaringskompetanse.no/>
- Nordstoga, S. (2018). Kunnskapsbasert praksis. I T. A. Ask & S. B. Eide (Red.), *Barnevernets begreper i bevegelse* (s. 233–251). Gyldendal.

- Nordstoga, S. (2020). Mentorgrupper i utdanningen: En vei til profesjonell dannelse hos barnevernsarbeidere? *Tidsskriftet Norges barnevern*, 97(3), 168–184.
<https://doi.org/10.18261/issn.1891-1838-2020-03-02>
- Renolen, Å., Øye, C., Straume, C. & Klepsvik, T. (2019). Erfaringsmedarbeidere som aktører i utdanning av psykisk helsearbeidere. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 16(4), 210–222.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-3010-2019-04-04>
- Skjeldal, E. (2021). *Kritiske perspektiver på brukervedvirkning*. Universitetsforlaget.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Aschehoug.
- Solerød, E. (2012). *Pedagogiske grunntanker: I et dannelseperspektiv* (3. utg.). Universitetsforlaget.