

# Manualene

## En regelstyrt praksis

Manualene til Mestringsgrupper og SMIL var ikke utformet som den typen faste, ufravelige kjøreregler funnet i for eksempel prosedyremannualer innenfor akuttmedisin, men som en form for mykere kjøreregler eller systematikk. Psykologspesialist Tormod Rimehaug og nettverksterapeut Jorun Mari Børstad, som har lang erfaring med å drive samtalegrupper for barn med psykisk syke eller rusavhengige foreldre, beskriver manualene som en samling huskelister og arbeidsbeskrivelser som skal sikre at oppgaven blir riktig utført. De presiserer at en god manual ikke bare bør formidle hva som konkret skal gjøres, men også hva målsettingen med de ulike aktivitetene skal være. De bør også minne om hvorfor målsettingen er viktig, og forklare hvordan den henger sammen med tiltakets overordnede prinsipp (Rimehaug & Børstad, 2015). Samtidig blir det både i manualen til Mestringsgrupper og i manualen til SMIL uttrykt en klar forventning om at gruppelederne, så langt det lar seg gjøre, skal holde seg til det som er beskrevet (Voksne for Barn, 2008; Nasjonalt kompetansesenter for læring og mestring, 2011, s. 4).

I manualen til SMIL står det at den gir anbefalinger som skal sette en standard for hvordan tilbudet skal gjennomføres, men at arbeidet også må tilpasses de muligheter og ressurser som står til rådighet for dem som skal gjennomføre det: «Gruppetilbudet har en grunnstruktur, men gir samtidig rom for fleksibilitet og lokale tilpasninger. En kombinasjon av mestringsfremmende aktivitet og samtale, dels organisert og temarettet, dels fri, kjennetegner tilbudet» (Nasjonalt kompetansesenter for læring og mestring, 2011, s. 4).

I manualen til Mestringsgrupper (Voksne for Barn, 2008) står det at det er viktig at gruppelederne holder strukturen og passer på å ha god styring med tidsbruken sin. Ved behov kan de overveie å øke lengden på samlingen med ett kvarter. Manualen er en tekst på omtrent tjue sider, oversatt fra nederlandsk. Den består av en innledende del der det blir gjort rede for hvordan foreldres psykiske sykdommer og rusavhengighet kan utgjøre en risiko for barna, og hvordan denne risikoen kan reduseres. Det blir også gjort rede for hva som er målsettingen med tiltaket, hvilke aldersgrupper det er rettet mot, hvordan rekrutteringen skal foregå, hva slags utdanning gruppelederne bør ha, og hvordan arbeidet i gruppene skal evalueres.

Etter den innledende delen følger en beskrivelse av hvordan mestringsgruppene rent praktisk skal gjennomføres. Ifølge manualen skal det være åtte ukentlige samlinger med halvannen times varighet. Hver samling skal ha et tema gruppelederne har forberedt på forhånd. De ulike temaene er å bli kjent med hverandre, å kunne gjenkjenne følelser, å vise følelser, sykdommens konsekvenser, sosialt nettverk og sosiale ferdigheter. Hver samling skal også organiseres ut fra en struktur som er fastlagt på forhånd. Først skal det være et velkomstord, deretter skal gruppelederne snakke med barna om uken som har gått, leke en lek, snakke om hjemmeoppgaven, snakke om ukens tema, gi ny hjemmeoppgave og lage en avslutning. I manualen er det angitt på minuttet hva tidsbruken for hver enkelt programdel skal være. For eksempel skal samling 4, der hovedtemaet er «sykdommenes konsekvenser», organiseres slik:

1. Velkomstord (5 min).
2. Vi snakker litt sammen om uken som har gått (10 min).
3. Vi snakker om hjemmeoppgaven (10 min).
4. Ansiktslek (30 min).
5. Spesiell gjest (25 min).
6. Hjemmeoppgave (5 min).

Manualen til SMIL er en tekst på omtrent førti sider. Også den består av en innledende del der det blir gjort rede for hva som er målet med virksomheten, hvilke barn hjelpetiltaket er rettet mot, bakgrunnskunnskap om barn med psykisk syke eller rusavhengige foreldre og tiltakets faglige forankring. Etter den innledende delen følger en del der det blir gjort

rede for hvordan SMIL-gruppene skal implementeres og organiseres, samt rekruttering og evaluering. Deretter følger en detaljert beskrivelse av hva innholdet i hver enkelt gruppesamling skal være. Ifølge manualen skal SMIL bestå av tolv samlinger som hver skal vare i to og en halv time. Gruppene skal møtes ukentlig eller annenhver uke. De skal ledes av to fagpersoner og en eller flere brukerrepresentanter. I tillegg til samtaler vektlegges fysisk aktivitet og lek i fellesskap.

Også i SMIL skal gruppesamlingene ha en fast ramme og noen faste elementer barna kan kjenne igjen fra gang til gang. I manualen står det at dette skal bidra til økt forutsigbarhet og trygghet for barna. Som faste elementer er det foreslått følgende:

- å ha en velkomstsereoni
- å ha et felles måltid
- å fortelle noe om det som har hendt siden sist
- å ha en øvelse eller aktivitet til avkobling
- at barna fyller ut evalueringsskjemaet KOR
- å la barna lage sin personlige mappe
- å få tilbakemeldinger fra barna om hvordan de har det og hva de synes om samlingen

Også samlingene i SMIL-gruppene skal ha et eget tema gruppelederne har forberedt på forhånd. De anbefalte temaene er følelser, psykisk sykdom og rusproblemer, familie, venner, dyr og andre, å være meg samt mening, håp og framtid. Fokusområder som skal gå igjen i samtlige av samlingene, er styrket positivt syn på seg selv, økt kunnskap om og forståelse av psykisk sykdom og rusproblemer, økt kunnskap om og forståelse av følelser generelt og egne følelser spesielt, bevisstgjøring av eget nettverk og muligheter for sosial støtte og avlastning. Selv om det her ikke er angitt så nøyaktig tidsbruk som i manualen til Mestringsgrupper, er hver enkelt gruppesamling også her beskrevet detaljert.

I samtalegruppene jeg har observert, forholdt gruppelederne seg til manualene på litt forskjellige måter. Noen brukte dem som oppskrifter de fulgte til punkt og prikke. Andre brukte dem mer som verktøykasser de plukket det de trengte fra. I samtaler med meg var det flere som ga

uttrykk for at de opplevde at denne formen for ferdig etablerte kjøreregler var en god måte å arbeide på. De sa at det fikk dem til å føle seg trygge på at det de holdt på med, holdt god faglig kvalitet. Andre sa at de syntes det var problematisk at manualene la føringer for en såpass stram struktur. Det gjorde at det ble vanskelig å gi det enkelte barnet den tiden og oppmerksomheten det trengte.

En gruppeleder sa at hun jevnlig kom i situasjoner der hun opplevde at det som sto i manualen til Mestringsgrupper, ikke passet for et eller flere av barna som deltok i gruppene hennes. Jeg spurte om hun da kunne avvike fra det som sto beskrevet. Gruppelederen svarte at hun var veldig usikker på om hun kunne gjøre det. Hun sa at det som sto i manualen, var kunnskap det er forsket på. Derfor trodde hun at det var det meningen at hun skulle følge den. Arbeidet i gruppen hennes ville bli best da. Samtidig likte hun ikke alt som sto der. Hun syntes ofte at det var vanskelig å forstå hva det betød. Som eksempel nevnte hun begrepet «gyllent tips». Hun sa at hun opplevde det som et veldig rart og gammeldags begrep som det var helt unaturlig for henne å bruke. Hun fant også fram manualen og leste høyt: «Uansett hvor mye du prøver å være positiv, alle har av og til følelsen av at han/hun ser mørkt på ting. Du har hjemmesituasjonen opp i halsen, det går ikke bra på skolen, eller du føler deg elendig.»

Gruppelederen sa at hun ikke forsto hva som egentlig mentes med denne setningen, og hvordan de som hadde skrevet manualen, hadde tenkt at hun skulle formidle til barna det som sto der. En annen gruppeleder trakk fram begrepet «sosiogram». Hun sa at for barn er det et begrep som er helt i det blå.

Det var også andre gruppeledere som ga uttrykk for at de opplevde at det i mange situasjoner ikke var samsvar mellom det som sto i manualen, og det de selv erfarte i møter med konkrete barn. En gruppeleder sa at hun opplevde at manualen bidro til å tilsløre at foreldres psykiske sykdommer og rusavhengighet er temaer som er veldig vanskelig å forholde seg til. En annen sa at manualen ikke ga henne noen hjelp når det gjaldt det hun opplevde som virkelig vanskelig. På spørsmål om hva dette var, svarte hun at den ikke ga noen anvisning om hva hun skulle gjøre med alt det vonde hun fikk kjennskap til.

## En objektiverende hermeneutikk

Ut fra det manualene beskriver, framstår det å drive samtalegrupper som en avgrenset, forutsigbar og håndterbar praksis som i all hovedsak dreier seg om å manøvrere etter ferdig etablerte regler. På den måten representerer manualene et perspektiv på menneskelig samhandling som synes å ha lite til felles med det åpne og bevegelige perspektivet den avdekkende hermeneutikken legger føringer for. Dette perspektivet synes heller å være forankret i den forståelsen som kommer til uttrykk i den retningen innenfor hermeneutikken Mats Alvesson og Kaj Sköldberg (2008) betegner som en objektiverende hermeneutikk. Som jeg tidligere har forklart, bygger den på en forståelse av at det bak enhver tale og handling finnes en opprinnelig mening det er mulig å få innsikt i. Fortolkning dreier seg ikke om å skape noe nytt, men om å få øye på noe som allerede er. Sentrale bidragsyttere til denne hermeneutikken er de tyske filosofene Friedrich Schleiermacher og Wilhelm Dilthey. For å gi leseren en forståelse av hvorfor jeg mener at det kan være relevant å se på manualene til Mestringsgrupper og SMIL som uttrykk for et objektiverende perspektiv, vil jeg i det følgende gi en kort redegjørelse for relevante deler av deres filosofi.

## Friedrich Schleiermacher og Wilhelm Dilthey

Ved å utvide hermeneutikken til ikke bare å omfatte tekster, men også tekstenes opphavsmenn og deres synspunkter, tanker og følelser gjorde Schleiermacher forståelse til noe allment, noe som angår enhver mellommenneskelig kommunikasjon (Pahuus, 2003). Bengt Kristensson Uggla (1994, s. 227) sier at han på denne måten åpnet veien for den moderne hermeneutikken, slik vi blant annet finner den hos Gadamer og Ricoeur. Ifølge Schleiermacher vil det bak enhver tekst finnes en opprinnelig mening som det er mulig å få innsikt i. Han utviklet en metode for fortolkning der han skilte mellom en grammatisk og en psykologisk forståelse. Med den grammatiske forståelsen mente han de grammatiske reglene og det språket forfatteren benytter seg av. Med den psykologiske forståelsen mente han den forståelsen som finnes ferdig dannet inne i forfatteren. Schleiermacher hevder at det er en komplementaritet

mellom de to. Ut fra de ordene og begrepene folk bruker når de uttrykker seg, er det mulig å forstå hva som foregår i deres indre. Målet med fortolkningen er å nå inn til denne indre sannheten, til personens egen virkelighetsforståelse. En forutsetning for at dette skal lykkes, er at fortolkeren er i stand til å gjenoppleve det forfatteren opplevde da han eller hun skrev teksten ned (Pahuus, 2003). Schleiermacher hevder at grunnen til at en slik gjenopplevelse er mulig, er at både leseren og forfatteren har del i et felles overindividuell liv – det han kaller ånden (Pahuus, 2003, s. 143).

Dilthey var historiker. Han regnes som den mest betydningsfulle filosofiske hermeneutikeren forut for Heidegger og Gadamer, og han har vært en sentral premissleverandør i den vitenskapsfilosofiske diskusjonen helt fram til vår tid. Med ham ble hermeneutikken utvidet til å omfatte alle former for menneskelig aktivitet og produktene av disse (Pahuus, 2003). Ved å etablere humanvitenskapene og naturvitenskapene som henholdsvis forstående og forklarende disipliner prøvde han å gi humanvitenskapene en legitimitet likeverdig den naturvitenskapene nyter godt av. Han argumenterte for at den fornuften som er virksom innenfor åndsvitenskapene, kan være like upartisk og nøytral som fornuften innenfor naturvitenskapene. Dette gjør at også åndsvitenskapelige erkjennelser kan være allmenngyldige.

I likhet med Schleiermacher hevder også Dilthey at det ut fra teksten som livsuttrykk er mulig å rekonstruere forfatterens indre opplevelser og komme fram til en objektiv sann mening (Vetlesen & Stänicke, 1999, s. 34). Fortolkning dreier seg om å se bort fra sin egen forståelseshorisont og forholde seg til forfatteren ut fra den situasjonsforståelsen som var gjeldende på det tidspunktet teksten ble skrevet (Vetlesen & Stänicke, 1999, s. 37). Samtidig er han kritisk til Schleiermachers innfølingsteori (Pahuus, 2003, s. 144). Dilthey hevder at grunnen til at det er mulig å komme fram til allmenngyldige sannheter innenfor åndsvitenskapene, ikke er at vi har del i en felles ånd, men at all mening til sjuende og sist kan føres tilbake til de samme psykologiske prosesser. Det sjelelige følelseslivet er likt hos alle. Dersom vi greier å fri oss fra vårt partikulære ståsted og den ballasten som hefter ved dette, er det derfor mulig å nå fram til en erkjennelse som vil være lik for alle mennesker til alle tider.

## Etikken kan miste sitt fundament

På hver sin måte argumenterer Schleiermacher og Dilthey for at en grunnleggende menneskelig egenskap er at vi er i stand til å skape mening helt selv. De ser på bevisstheten som en indre, privat verden det er mulig å skaffe seg objektiv kunnskap om ved hjelp av metodisk riktig utført fortolkning. Dette er en forståelse som ikke trenger å være problematisk. Som Alvesson og Sköldbberg (2008) har pekt på, vil det i mange situasjoner være relevant både å avdekke en teksts historiske mening og å tildele den betydninger den ikke tidligere har hatt. Fordi vi bare er i stand til å oppfatte det vi oppfatter som noe, vil en viss form for objektivisering også alltid være nødvendig. I vårt daglige liv utsettes vi kontinuerlig for nye inntrykk. Dersom vi ikke hadde kunnet se noe i disse inntrykkene som gjenkjennbart, ville tilværelsen ha framstått som fullstendig ubegripelig og kaotisk. Vi ville ikke vært i stand til å fungere, sosialt eller intellektuelt. Dette gjelder også i profesjonelle sammenhenger. En viss grad av objektivisering er nødvendig for å kunne begrense kompleksiteten i det fagfeltet den profesjonelle skal forholde seg til (Hovland, 2011, s. 63).

Når det gjelder samtalegruppene jeg har observert, kan det således være gode grunner til å anta at det å arbeide etter manualene til Mestringsgrupper og SMIL har gjort det lettere for gruppelederne å danne seg et bilde av hva barna i gruppene strevet med, og hvilke hjelpebehov de hadde. For noen kan også troen på at det finnes en objektiv virkelighet det er mulig å få tak i, ha bidratt til å skape trygge og forutsigbare rammer som gjorde samhandlingene lettere å håndtere. En gruppeleder sa at det barna i hennes grupper fortalte fra livet sitt, ofte var så overveldende at hun trengte noe å holde seg fast i. Hun opplevde at manualen skapte en form orden som gjorde at hun følte seg sikrere på hva som var riktig å gjøre i de mest utfordrende situasjonene.

Det at manualene var formulert på forhånd, forut for gruppeledernes møter med konkrete barn, behøver således ikke å bety at de ikke har hatt noe verdifullt å tilby i forskjellige samhandlingssituasjoner. Ut fra det som har kommet fram gjennom fortolkningene i kapittel 5, kan det likevel være grunn til å se nærmere på om den objektiviserende tenkemåten også kan ha noen problematiske sider. Et spørsmål det er relevant å stille, er om forståelsen av at det eksisterer en objektiv virkelighet, kan

ha bidratt til å bevege gruppelederne bort fra de unike perspektivene til barna de møtte, og dermed også bort fra den etiske fordringen.

Både i manualen til Mestringsgrupper og i manualen til SMIL er en fast og tilbakevendende struktur beskrevet som ønskelig, fordi det får barna til å føle seg trygge. I samtaler jeg hadde med gruppelederne, var det flere som understreket hvor viktig det var å møte barna med klare og tydelige rammer. De sa at når barna visste hva som var forventet av dem, ble det lettere å mestre det å delta i gruppene. Gruppelederne sa at dette var viktig fordi barna hadde så mange erfaringer med ikke å mestre på andre områder i livet. Noen argumenterte også for at en god struktur kunne veie opp for noe av den utryggheten og det kaoset barna måtte forholde seg til hjemme.

Ut fra det jeg så og hørte da jeg var til stede i samtalegruppene, kan det samtidig se ut til at den faste strukturen ikke bare har gjort gruppesamlingene trygge og gode, men også har gitt dem et preg som ga lite rom for det uventede og spontane og dermed også for det særegne og fremmede i hvert enkelt barns livssituasjon. For å kunne delta i samtalegruppene på den måten det var forventet, måtte barna greie å sitte rolig rundt et bord sammen med barn de nesten ikke kjente, og de måtte kunne snakke om temaer andre hadde bestemt at de skulle snakke om. De måtte også greie å omstille seg raskt og fleksibelt fra en aktivitet til en annen. I mange situasjoner kan dette se ut til å ha hatt som konsekvens at barna ble stanset i forståelsesprosesser knyttet til noe som var viktig for dem, og som de akkurat hadde kommet i gang med. Den faste strukturen så også ut til å føre til at en del aktiviteter fikk et overflatisk eller hastig preg. Barna fikk beskjed om at de måtte skynde seg å gjennomføre dem. Hvis de brukte for lang tid, fikk ikke gruppelederne gjort alt som sto på programmet.

En opplevelse av knapphet på tid var også et gjennomgående tema i samtaler jeg hadde med gruppelederne. Flere sa at de ikke fikk den tiden de trengte til å se og høre hvert barn på en ordentlig måte. Det ble verken tid til å oppdage barnas smerte eller til å gjøre noe for å lindre den. Flere gruppeledere sa at det var viktig å huske på at psykiske sykdommer og rusavhengighet er tabubelagte erfaringer det kan ta lang tid å utvikle et språk for. De sa at barna som deltok i gruppene, var fylt av hemmeligheter de aldri hadde snakket med noen om. I en av skolegruppene var det



en gruppeleder som fortalte at kommunen hadde reagert negativt på at barna fikk være med i disse gruppene over flere år, og på at hver gruppesamling varte så lenge. De hadde stilt spørsmål ved rimeligheten av at det ble brukt så mye ressurser på å hjelpe noen få barn. Gruppelederen sa at hun opplevde det som en forkastelig holdning. Hun sa at barnas livssituasjon var mer eller mindre permanent, og hun stilte seg spørrende til verdien av å samle barn som har det så vanskelig, i noen få timer ti-tolv ganger, slik det er vanlig i de fleste andre grupper.

En gruppeleder sa at hun syntes det var vanskelig at programmet manualen la opp til, var så tettpakket. Hun savnet å ha mulighet til å stoppe opp, til å ta ting mer spontant. Gruppelederen sa at hun stadig kom i situasjoner der hun måtte vurdere hvor viktig det barna fortalte, egentlig var:

[Vi var] vel veldig opptatte av å følge manualen for å tenke at det var en type kvalitetssikring og – ikke sant. I og med at det er forska på det. Men skulle vi gjort det videre, tror jeg vi hadde blitt mer løsslupne i forhold til å følge programmet så slavisk. Og så lurer jeg på om vi kanskje hadde utvidet det til to timer. Halvannen er liksom akkurat litt for snaut.

Gjennom å være til stede i samtalegruppene har jeg også selv erfart at det å drive slike grupper dreier seg om mye mer enn å bevege seg innenfor ferdig fastlagte rammer. Det dreier seg først og fremst om å stå ansikt til ansikt med ekte levende barn, som hver på sin måte formidler at de har det ekstremt vanskelig. For gruppelederne innebar dette at de stadig kom i situasjoner verken de selv eller de som har skrevet manualene, hadde kunnet forutse. Da Marie fortalte at det aldri var noen som spurte om å få være med henne hjem, var det ikke slik at gruppelederne først kunne registrere det hun sa, og deretter se etter i manualen hva som var riktig å gjøre. I løpet av noen hektiske sekunder, der også andre barn gjorde krav på deres oppmerksomhet, måtte de tvert imot selv ta stilling til om de skulle stoppe aktiviteten de holdt på med og svare på appellen som lå i Maries henvendelse, eller om de skulle se bort fra den og fortsette med aktiviteten på den måten manualen foreskrev. Det samme var tilfellet da Line fortalte hvor redd hun ble når moren ringte om natten og ville ha trøst fordi hun hadde blitt banket opp av kjæresten, og da

Christoffer sa at det eneste han kunne skrive om familien sin, var et spørsmålstejn.

I samtaler med meg var det flere gruppeledere som ga uttrykk for at de opplevde at det som sto i manualen, var så abstrakt og generelt at det ikke var egnet til å veilede dem i de vanskelige situasjonene. Mange sa at de da følte seg usikre og hjelpeløse. De visste ikke hva de skulle si, eller hva som var riktig å gjøre. I en samtalegruppe oppfordret gruppelederne barna til å fortelle hvorfor de var med i gruppen. Ei jente satt stille og så ned i bordet mens de andre snakket. Hun var hvit i ansiktet og pustet langsomt og tungt. Da det ble hennes tur, sa hun med lav stemme at hun ikke hadde lyst til å si noe. Hun så bort på den ene gruppelederen. Gruppelederen møtte blikket hennes. Hun spurte om jenta ville at hun skulle si det. Jenta nikket. Gruppelederen fortalte de andre barna at jenta var med i gruppen fordi moren hennes var død. Barna stilte mange spørsmål. Blant annet lurte de på hvordan moren hadde dødd. Hadde hun vært syk? Hadde hun falt og slått seg? Hadde hun blitt overkjørt? Hadde hun dødd hjemme eller på sykehus? Gruppelederen svarte ganske kort at moren til jenta hadde vært litt lei seg en stund, og at det var grunnen til at hun hadde dødd. Barna satt stille lenge. Så spurte en gutt om det virkelig er slik at man kan dø av å være lei seg. Gruppelederen svarte at noen ganger kan man det. Hun utdypet det ikke nærmere, men fortsatte å snakke om andre ting. Da hun og jeg senere snakket sammen om episoden, sa hun at hun ikke var fornøyd med måten hun hadde håndtert den på. Hun sa at det å si at moren til jenta hadde dødd fordi hun var lei seg, var en dårlig måte å forklare et selvmord på. Hun sa også at hun hadde følt seg klønete og hjelpeløs i situasjonen, og at hun ikke hadde visst hva hun burde si. Hun savnet et hefte eller en bok som kunne gi råd om hvordan hun skulle håndtere denne typen situasjoner, og hun håpet at avhandlingen min ville bidra med det.

Jakob Wolf (2017, s. 153) hevder at en konsekvens av den objektiverende verdensanskuelsens forståelse av at det er mulig å komme fram til objektiv kunnskap om enkeltmenneskers subjektive virkelighet, må være at den subjektive virkeligheten ikke finnes. Den enkeltes indre private verden vil ikke være annet enn et utsnitt av den felles objektive verden. Wolf sier at vi ikke har noe etisk, kun et upersonlig og funksjonelt

forhold til et objekt. Det rører ikke ved noe i oss, og det stiller ingen krav. Derfor kan en objektiverende verdensanskuelse heller ikke hjelpe oss til å få øye på hva som bør beskyttes og tas vare på i enkeltmenneskers liv. Dersom den objektiverende anskuelser blir enerådende, vil etikken miste sitt fundament. Wolf sier at om vi vil forstå hva som står på spill i livet til menneskene vi møter, kan vi ikke starte med å forholde oss til dem på en forutbestemt måte eller lete etter forhåndsgitte svar. Vi må ta utgangspunkt i vår egen tilstedeværelse og stille oss åpne for de inntrykkene som kommer til oss fra den andre. Ifølge Wolf kan vi gå fra det inntryksbaserte til det objektiverende, men ikke den andre veien. Hvis vi starter med å se etter det objektive, vil det andre menneskets egenart for alltid være skjult for oss.

Den norske psykologiprofessoren Tor-Johan Ekeland (2014) argumenterer for mye av det samme. Han sier at det å bli gitt posisjon som subjekt, innebærer å bli tilkjent kompetanse og forutsetninger for å kunne gjøre egne valg, ta ansvar og ha ønsker, intensjoner og dømmekraft når det gjelder egne handlinger. Dette betyr at en objektiverende anskuelse aldri kan være førsteperspektivet i møte med andre mennesker. Det vil ta oppmerksomheten vår bort fra den andre som en intensjonalt handlende aktør. En konsekvens av dette kan være at *den* andre blir redusert til *det* andre. Ekeland sier at når subjektet blir sett på som et objekt, blir det nektet posisjonen som «a speaking I» og blir stumt. Dette må nødvendigvis oppleves som et angrep på ens verdighet som menneske. Stilt overfor et konkret individ vil den første utfordringen derfor aldri være hva i dette menneskets liv som skal objektiveres, men å ta inn over seg at den andre er et erfarende subjekt – et menneske som en selv.

## Det spiller liten rolle hvem de profesjonelle er som personer

Den objektiverende hermeneutikken bygger på en forståelse av at det er en forutsetning for en vellykket fortolkning at fortolkeren ser bort fra sine egne erfaringer og sin egen forståelseshorisont og følger en nøye fastlagt metode. I prinsippet spiller det derfor ingen rolle hvem fortolkeren er som person, eller hvilke erfaringer han eller hun har gjort i

sitt eget liv. Det er kun den formelle kompetansen som blir ansett som relevant.

Et trekk som går igjen, både i manualen til Mestringsgrupper og i manualen til SMIL, er nettopp at de beskriver *hva* gruppelederne skal gjøre, men ikke hvilke *måter* de skal gjøre det på. Det kan se ut som om de forskjellige aktivitetene blir forstått å komme barna til gode, rett og slett ved at de blir gjennomført. I samtaler jeg hadde med gruppelederne, var det også flere som ga inntrykk av at deres vurderinger av egen praksis først og fremst var knyttet til om de greide å gjennomføre gruppesamlingene på den måten manualen foreskrev. De beskrev samlinger der barna «satt som tente lys» eller «hang over tegnearkene», som vellykket og gode. Samlinger der barna viste mye fysisk uro, var ukonsentrert eller kranget og sloss, beskrev de som mislykket. Det var også noen gruppeledere som sa at de var så opptatt med å tenke på hva det sto i manualen at de skulle gjøre, at de ikke greide å få med seg det barna sa.

Det kan være grunn til å tenke over om det å arbeide etter den formen for ferdig etablerte kjøreregler som manualene til Mestringsgrupper og SMIL representerer, kan bidra til å ta oppmerksomheten bort fra profesjonsutøveren som en selvstendig moralsk aktør. Beate Indrebø Hovland (2011) hevder at når kriteriet for at en handling er god, er at den er i tråd med forhåndsdefinerte standarder og prosedyrer, vil oppmerksomheten først og fremst være på handlingen, og ikke på mennesket som handler. I prinsippet spiller det heller ingen rolle hvem dette mennesket er. Så lenge han eller hun følger de anvisningene som er gitt, har vedkommendes personlige holdninger og egenskaper liten betydning.

Samtidig vil det å svare på den etiske fordringen alltid kreve noe personlig av oss (Løgstrup, 2008a). Fordi fordringen er taus, kommer vi ikke utenom at hver enkelt selv må finne ut av hvordan det er riktig å tenke og handle i de situasjonene vi befinner oss i. Flere ungdommer jeg har snakket med, har fortalt om erfaringer som har gjort dem overbevist om at de personlige egenskapene til profesjonsutøverne de har hatt samtaler med, har spilt en avgjørende rolle for hva som kom ut av samtalen. Ungdommene har sagt at profesjonsutøvere som har vært gode å snakke med, er de som har engasjert seg i de sakene de har tatt initiativ til å dele, og som har gitt en respons som har vist at de har vært følelsesmessig berørt.

Ungdommene beskrev dette som at profesjonsutøverne viste at de brydde seg. Profesjonsutøvere som ikke har vært gode å snakke med, er de som har overhørt eller bagatellisert det ungdommene har fortalt. En gutt sa at de gangene han hadde prøvd å snakke med læreren sin om hvor vanskelig det var hjemme, hadde læreren svart på en måte som gjorde at han hadde lurt på om hun ikke hadde fått med seg noe av det han hadde sagt. Gutten sa at hun ikke hadde svart sånn at hun viste at hun brydde seg, men at hun hadde sagt ting som «hold motet oppe» og «det vil gå fint». Gutten sa at han ikke skjønnte hvorfor hun hadde svart sånn. Det passet ikke med det han hadde fortalt.

I boken *Profesjonsetikk: om etiske perspektiver i arbeidet med mennesker* (Christoffersen, 2011c) argumenterer de tre forfatterne Svein Aage Christoffersen, Trygve Wyller og Knut W. Ruyter for at ferdig etablerte handlingsregler ikke kan være det som primært gir retning til profesjonelt arbeid med utsatte og sårbare mennesker. De sier at reglene har en generell form som ikke sier noe om det konkrete mennesket som blir rammet av handlingene. Det er hensynet til dette mennesket, og ikke hensynet til reglene, profesjonsutøveren primært bør være forpliktet av. Uansett hvor god en regel er, vil det fra et etisk perspektiv også være nødvendig at profesjonsutøveren evner å leve seg inn i det andre menneskets livssituasjon og handler med henblikk på den. Dette betyr at profesjonsutøvere ikke bare kan være faglig flinke. De må også være gode mennesker. De må være i besittelse av en moralsk egnethet som kommer til uttrykk i *måten* å være på, i *måten* å bedømme situasjonen på og i *måten* å handle på.

Et begrep som brukes til å beskrive de formene for egenskaper det her vises til, er begrepet «dyder». «Dyd» handler om å duge til noe, og det betyr opprinnelig «dugelighet» eller «dyktighet». I den greske antikken innbefattet dyd (*arete*) alle typer dugelighet, og det hadde ikke nødvendigvis noe med moral å gjøre. Det var heller knyttet til utmerket funksjon. Når det gjelder mennesker, betyr det å være dydig å være et dugelig menneske. Dydsetikken er ikke primært innstilt på handlingene, men på personen bak. Den dreier seg ikke om hva som er rett å gjøre ut fra plikter og konsekvenser, men om hvem man bør være som menneske, og hvilke holdninger og karakteregenskaper som bør prege det man gjør (Wyller, 2011).

I fortellingene i kapittel 5 er det beskrevet en rekke situasjoner der det er vanskelig å se hvordan det å følge ferdig formulerte regler skulle kunne gi gruppelederne noen handlingsanvisninger. Som observatør i gruppene har jeg også lagt merke til andre liknende situasjoner. Samtidig er betydningen av gruppeledernes personlige egenskaper behandlet på en relativt overflatisk måte i manualene til både Mestringsgrupper og SMIL. Blant annet står det ikke noe om de store kravene praksisen kan stille til deres moralske dømmekraft.

I manualen til Mestringsgrupper står det at gruppene helst skal ledes av en mann og en kvinne. Det anbefales også at den ene har erfaring fra forebyggende arbeid og den andre fra barne- og ungdomspsykiatri. De bør også ha kunnskap om gruppepsykologi, ha evne til å være i dialog med barna og foreldrene og ha ferdigheter i å forklare voksen kunnskap slik at barn forstår det. De må også ha kunnskap om hvordan psykiske lidelser og rusproblemer hos voksne viser seg og oppleves i hverdagen. Videre står det at gruppelederne må kunne leve seg inn i hvordan barna har det, og de må kunne klare å skape trygge omgivelser ved å være empatiske. Samtidig understrekes det at gruppelederne ikke skal gå inn i en terapeutisk fordypning og fokusering på barnas opplevelser. Fellesskap og bekreftelse skal vektlegges framfor fordypning. Gruppelederne må også stille krav om struktur og se til at gruppereglene overholdes (Voksne for Barn, 2008).

I manualen til SMIL står det at gruppelederne må ha relevant fag- og formidlingskompetanse. De må også ha en barne- eller voksenfaglig kompetanse i tilknytning til rusfelt og psykisk helsevern samt kompetanse innen gruppeledelse og barne- og foreldresamtaler (Nasjonalt kompetansesenter for læring og mestring, 2011).

Spørsmålet blir så hvordan profesjonsutøvere kan tilegne seg egenskaper som gjør dem til gode mennesker. Den norske etikkprofessoren Knut W. Ruyter (2011, s. 110) sier at dydene ikke kommer av seg selv, rekende på ei fjøl. De må dannes, kultiveres og utvikles. Derfor må vi ha en mening om hvilke dyder som er viktige for hvilke profesjoner, og om hvordan disse kan og bør håndteres i profesjonsutdanningene. Christoffersen (2011c) sier at dydene er knyttet til en form for praktisk klokskap det ikke er mulig å lese seg til. Den måten de kan utvikles på,

er gjennom de erfaringene profesjonsutøveren gjør i forbindelse med den profesjonelle praksisen og også ellers i sin omgang med mennesker. Christoffersen sier at en forutsetning for at vi skal kunne bli gode mennesker, er at vi deltar i sosiale fellesskap der vi kan erfare og reflektere over hvordan andre tenker og handler. Wyller (2011) argumenterer for å se på dydsetikken som en realisering av Hans Skjervheims treleddede relasjon. Han sier at dette kan bidra til å understreke at det er det relasjonelle i praksisen, og ikke sin egen flinkhet, profesjonsutøveren må rette oppmerksomheten mot. Det er i relasjoner til andre at dydene utvikles og kommer til uttrykk.

Samtidig er betydningen av den enkeltes moralske egnethet et område av profesjonsutøvelsen det vanligvis snakkes lite om. Ruyter (2011, s. 111) sier at selv om dydene har stått sentralt i størstedelen av etikkens historie, har vi i det moderne liberale samfunnet et anstrengt forhold til dem. Gjennom dydene etterspørres bestemte moralske kvaliteter, og det forutsettes at disse kvalitetene skal tjene noen felles goder. For mange blir dette sett på som en motsetning til det kravet om individuell frigjøring som preger det moderne samfunnet, der moral på mange måter blir sett på som noe hver og en velger for seg og sitt liv.

Også den amerikanske professoren i politikk Peter Berkowitz (1999) hevder at vår tid er preget av et ubehag knyttet til det å snakke om moralske egenskaper. Han sier at grunnen er at dette innebærer å antyde at det er noen som har noe andre ikke har. Han sier også at det er en tendens til å likestille dyder med menneskelig fullkommenhet. Samtidig hevder han at den uviljen mot å snakke om dydene som preger liberale samfunn, får moralsk tenkning i vår del av verden til å framstå som preget av et paradoks. På den ene siden er hovedsiktemålet i den moderne liberale politikken å beskytte individets frihet. På den andre siden krever det å opprettholde en sosial og politisk orden som sikrer frihet og likhet for alle at borgerne er i besittelse av moralske kvaliteter som kan beskytte disse godene. Uten disse vil samfunnet gå i oppløsning. For eksempel vil den som hevder at dyden «raushet» bare fungerer som et hinder for egen selvutfoldelse, være helt avhengig av andres raushet for å kunne utfolde seg på den måten han eller hun mener seg berettiget til.

## Dyder er ikke det samme som godt sinnelag

Det er viktig å være oppmerksom på at dyder er noe annet enn godt sinnelag. Wyller (2011) peker på at den tradisjonen som gjerne blir kalt sinnelagsetikken, både har spilt og fremdeles spiller en innflytelsesrik rolle innenfor helse- og sosialfaglig profesjonsutøvelse. Det er en etikk som, på samme måte som dydsetikken, legger avgjørende vekt på den enkelte profesjonsutøvers motivasjon for å handle godt. En svakhet ved sinnelagsetikken er imidlertid at den ikke, på den måten som dydsetikken gjør, legger tilsvarende vekt på hvordan den som mottar hjelpen, erfarer den, eller på konsekvensene av den profesjonelles handlinger. Wyller sier at det derfor vil være en fare for at profesjonsutøverens egen godhet kommer mer i søkelyset enn de menneskene han eller hun skal være god mot.

Forskjellen på et dydsetisk og et sinnelagsetisk grunnlag for profesjonelt arbeid kan forklares ut fra det Kari Martinsen (2000) sier om forskjellen på føleri og det å ha følelser for et annet menneske. Martinsen sier at i føleriet kretser profesjonsutøveren rundt seg selv og begrenser den han eller hun er satt til å hjelpe, til å bli dratt inn i sin forståelseshorisont. Den hjelpesøkende får ingen mulighet til å tre fram som et selvstendig subjekt. Martinsen beskriver dette som en invaderende, sanseløs nærhet der deltakelsen i den andres lidelse blir forvekslet med egne følelser. Det å ha følelser for den hjelpesøkende innebærer derimot at profesjonsutøveren åpner seg for å bli påvirket av vedkommendes forståelseshorisont. Martinsen beskriver dette som å ta imot en invitasjon til å følge med i den andres verden ved å gå ham eller henne seende i møte.

I samtalene jeg hadde med gruppelederne, var det mange som ga uttrykk for at de syntes synd på barna som deltok i samtalegruppene. De sa at de gjerne ville gjøre noe godt for dem. Som jeg tidligere har beskrevet, la de da også mye arbeid i å stelle i stand velsmakende måltider, tenne lys og pynte med blomster og servietter. I forbindelse med jul ble det servert julegrøt, og det var premie til barnet som fikk mandelen. En nisse kom med godteposer. Barna sang julesanger, og gruppelederne spurte om ønskelistene var i boks. De fortalte hvordan de selv feiret jul med sine familier, og de sa at barna sikkert også kom til å få det fint. Da barna skulle hjem, fikk de med seg hver sin store julegave pakket inn etter alle



kunstens regler. De fikk streng beskjed om ikke å åpne gaven før nissen kom på julekvelden.

For mange av barna bidro disse initiativene trolig til å gjøre samtalegruppene til et hyggelig sted å være. De viste glede over maten som ble servert, og de sa jevnlig til gruppelederne at de var de snilleste damene i hele verden. Ut fra det Martinsen sier om forskjellen på føleri og det å ha følelser for den andre, kan det samtidig være grunn til å tenke over om det primært var barnas eller sin egen forståelseshorisont gruppelederens oppmerksomhet var rettet mot. I en av gruppene jeg observerte, fikk barna hvert sitt pappesegg med godteri den siste gangen før påske. Gruppelederne sa at de kunne kose seg med innholdet i egget mens de lekte «gylne tips»-leken. Barna åpnet eggene og begynte å spise. Samtidig fortalte de hverandre om problemene sine. En gutt ble svært urolig. Flere ganger reiste han seg fra stolen og vandret rundt i rommet. Til slutt la han fra seg påskeegget og løp inn på do. Vi som satt igjen, kunne høre dype hulk. Den ene gruppelederen gikk og hentet ham. Hun tok gutten på fanget og strøk ham over ryggen. Gutten ble roligere. Han fortalte at han hadde grått fordi han savnet faren sin så veldig. Så fikk han igjen tårer i øynene og begynte å gråte sårt. Gruppelederen fortsatte å ha ham på fanget og stryke ham over ryggen. Den andre gruppelederen forsvant ut på kjøkkenet. Der ble hun en god stund. Da hun kom tilbake, hadde hun med seg en pakke til gutten. Da hun rakte ham den, kunne vi tydelig se på ansiktet hennes at hun også hadde grått. Hun sa ikke noe om det, men fortsatte å snakke med barna som om ingen ting hadde hendt. Da jeg senere ba gruppelederne om å fortelle meg om episoden, sa de at de hadde opplevd guttens gråt som svært utfordrende. Den hadde overrumplet dem. Da de planla aktiviteten, hadde de bare vært opptatt av å finne ut hvordan de kunne gjennomføre den på en måte som var hyggelig for barna. De hadde ikke tenkt på muligheten for at noen kunne komme til å bli lei seg.

Den kosen og hyggen gruppelederne la til rette for, har kanskje ikke bare gjort samtalegruppene til et hyggelig sted å være. Den kan også ha bidratt til å skjule at den viktigste grunnen til at barna var samlet, var at de levde med store utfordringer i det daglige. Da barna hadde gått hjem med gavene etter julegrøten, spurte jeg gruppelederne om de trodde at alle kom til å få en fin jul. Gruppelederne svarte at det nok for de fleste

ikke ble en sånn type jul som vi ser for oss at det skal være. For noen kom det nok også til å bli mye alkohol. Jeg spurte om de kunne ha snakket med barna om at julen kanskje ikke kom til å bli så bra. Gruppelederne svarte at det kunne de nok ha gjort. Grunnen til at de ikke hadde gjort det, var at de ikke hadde tenkt på det som relevant. De ønsket så inderlig at barna skulle få det fint, og de hadde vært opptatt med å rette oppmerksomheten mot det som var positivt.

## En evidensbasert praksis

Den objektiverende hermeneutikken bygger på en forståelse av at det finnes en objektiv virkelighet det er mulig å få kunnskap om, dersom vi er villige til å legge vår egen forståelseshorisonntil side og følge en ferdig fastlagt metode. På den måten er det også tette bånd mellom denne formen for hermeneutikk og den forståelsen av evidens som i dag dominerer innenfor helse- og sosialfagene. Som jeg tidligere har forklart, er det en forståelse som i all hovedsak er hentet fra medisinen (Martinsen, 2005). Ifølge Ekeland (2004) er en av ambisjonene med den evidensbaserte medisinske forskningen å få profesjonsutøvere til å handle mest mulig i tråd med den objektive og sikre kunnskapen. Ekeland sier at dette har bidratt til mer standardiserte praksiser og en større satsing på manualstyrte behandlingsprogrammer, ikke bare innenfor medisinen, men innenfor en rekke fag. Samtidig er det viktig å være oppmerksom på at «evidensbasert» og «manualbasert» ikke behøver å være det samme.

Når vitenskapen blir forstått som den instansen som best kan gi svaret på hvilke behandlingstiltak som virker, blir det viktig å definere hva som skal til for at kunnskap skal kunne regnes som vitenskapelig. Et kjenne-tegn ved den evidensbaserte medisinske kunnskapen er at den er preget av et verdihierarki. Øverst i hierarkiet står randomiserte kontrollerte studier (RCT-studier) og metaanalyser av disse. Nederst står personlige erfaringer og vurderinger. Disse blir sett på som subjektive, vilkårlige og usikre kunnskapsgrunnlag og motstykket til det objektive og sikre. Ekeland (2004) sier at da den evidensbaserte tenkningen slo inn for fullt i helse- og sosialfagene sent på 1990-tallet, ble det blant annet begrunnet med at den representerte et nødvendig korrektiv til den kliniske erfaringen.

Også når det gjelder forbyggende arbeid rettet mot barns og unges psykiske helse, er det i dag en utbredt oppfatning at de tiltakene som settes i verk, bør være basert på kunnskap som er framskaffet gjennom forskning, og som er dokumentert å ha ønsket effekt (Haugland et al., 2015; Lauritzen, 2014; Major, 2011; Mørch, Neumer, Holth & Martinussen, 2009; Rimehaug & Børstad, 2015; van Santvoort, Hosman, van Doesum & Janssen, 2014). Dette begrunnes særlig med at det vil sikre at alle barn som har samme type problemer, får samme type hjelp, og at den hjelpen som gis, holder høy faglig kvalitet. Den systematiske arbeidsmåten skal også gjøre at det blir lettere å evaluere hjelpetiltakene med tanke på å etterprøve hva som konkret har bidratt til endring.

Som ledd i myndighetenes målsetting om å heve kvaliteten på det profesjonelle arbeidet har Forebyggingsenheten ved Regionsenter for barn og unges psykiske helse ved Universitetet i Tromsø fått i oppdrag av Helsedirektoratet å etablere en kunnskapsdatabase for forebygging, helsefremming og psykososial behandlingsevne. Databasen er utformet som et elektronisk tidsskrift med navnet *Ungsinn* (ungsinn.no). Målgruppene er primært fagpersoner og beslutningstakere i tjenesteapparatet, men også forskere og myndigheter (Mørch et al., 2009). Tidsskriftet inneholder systematiske kunnskapsoppsummeringer av metoder, intervensjoner og programmer som har til hensikt å fremme god psykisk helse og forebygge eller behandle psykiske vansker og psykiske lidelser hos barn. Oppsummeringene inneholder både praktisk informasjon om tiltakene og gjennomganger av hvor godt dokumentert effekten av dem er.

Forskningsspørsmålet for alle artiklene i *Ungsinn* er: Er tiltaket X virksomt når det tilbys i vanlig praksis i Norge? Spørsmålet blir besvart ved hjelp av en systematisk innhenting og gjennomgang av tilgjengelig dokumentasjon. Evalueringene er presentert i et standardisert format, og konklusjonen er oppsummert i en vurdering der hvert tiltak blir plassert i ett av fem evidensnivåer:

- Nivå 5: tiltak med sterk dokumentasjon på effekt
- Nivå 4: tiltak med tilfredsstillende dokumentasjon på effekt
- Nivå 3: tiltak med noe dokumentasjon på effekt

- Nivå 2: teoretisk begrunnede tiltak
- Nivå 1: godt beskrevne tiltak

Vurderingene blir utformet av et panel som består av forskere, praktiskere og beslutningstakere som har fått opplæring og veiledning i *Ungsinn*s metode for kunnskapsoppsummering. Hver artikkel har minst to forfattere, hvorav en skal ha fullført doktorgrad. Både Mestringsgrupper og SMIL er evaluert av *Ungsinn*. SMIL er beskrevet som et tiltak med en gjennomarbeidet implementeringspolitikk og strategi. Mestringsgrupper er beskrevet som en metode med sterk og allment akseptert teoretisk forankring. Fordi det ikke er gjennomført noen systematiske effektstudier av tiltakene i Norge, er de klassifisert som sannsynlig virksomme tiltak på evidensnivå 2.

## En overflatisk og naiv forståelse

Den evidensbaserte medisinske kunnskapen bygger på eksperimentelle erfaringer det er liten grunn til å tvile på. Resultatene av eksperimentene er uttrykk for svært sikker viten, trolig så sikker som menneskelig viten kan bli. Den representerer en form for kunnskap som har gjort det mulig å forbedre livsbetingelsene våre på måter tidligere generasjoner bare har kunnet drømme om. Det ville vært galt å forkaste alt dette (Wolf, 1997).

Som observatør i samtalegruppene har jeg samtidig erfart en rekke situasjoner der det syntes å være en betydelig diskrepans mellom forståelsen av at det finnes en type objektiv og sikker kunnskap av en viss karakter som kan anvendes i alle situasjoner, og den virkeligheten gruppelederne måtte forholde seg til. Som jeg tidligere har gjort rede for, kom de fleste barna i gruppene fra familier der problemene hadde vart lenge og var uoversiktlige, sammensatte og store. Psykisk sykdom og rusavhengighet var vevet sammen med forskjellige former for sosiale problemer på måter som gjorde at det for meg ikke var mulig å se hva i barnas liv som kunne skiller ut som objektivt og sikkert. Hvem kan med hånden på hjertet si at man har den kunnskapen som trengs for å vite hva som er riktig å gjøre, når en gutt forteller at faren sier til ham at han ikke er annet enn en skygge som sniker seg rundt i huset og spiser opp maten hans? Eller

når to brødre nekter å ta med seg hjem det de har laget i samtalegruppen, fordi de er redde for at foreldrene skal ødelegge det?

Wolf (1997) sier at den naturvitenskapelige tenkemåten er godt egnet til å beskrive en del av virkeligheten. Problemet oppstår hvis den absolutteres. Den representerer en form for kunnskap avgrenset til det i menneskers liv som det er mulig å registrere og måle. Den har også blitt til i et rom som består kun av upersonlige ting, prosesser og funksjoner. Dette gjør at den har lite å tilby når det gjelder barns erfaringer av eksistensielle fenomener som omsorgssvikt, ensomhet, svik og savn. Den sier heller ikke noe om hva som skjer i møtet mellom den som anvender kunnskapen, og den kunnskapen anvendes på.

Martinsen (2000) sier at den evidensbaserte medisinske kunnskapen er en form for kunnskap som legger opp til at den enkelte profesjonsutøver skal møte de menneskene han eller hun er satt til å hjelpe, med et distansert og registrerende blikk. Det er ikke de inntrykkene som kommer til profesjonsutøveren fra den andre, men det han eller hun objektivt kan registrere på bakgrunn av kunnskap som allerede er kjent, som skal tillegges betydning. Det hos den andre som faller utenfor dette, blir ikke sett på som relevant. På denne måten kan den evidensbaserte kunnskapen bidra til å slette det andre menneskets særpreg.

Et eksempel på dette fra samtalegruppene jeg har observert, var det gruppelederne sa til meg da de snakket om barnas følelsesliv. De beskrev det som at alle barn med psykisk syke eller rusavhengige foreldre føler likt, og at følelseslivet deres er noe det går an å ha kunnskap om uten å ha snakket med barna. En gruppeleder sa:

Jeg tenker at noe av det viktigste med å drive gruppe er å få ungene til å kjenne på sine egne følelser. De har så mye antenner på foreldrene sine. De er mestere på å lese stemninger, og de glemmer seg selv, det vet vi jo. Og det er nettopp det som er hovedhensikten med gruppa, tenker jeg, å hjelpe dem til å kjenne etter.

Ut fra det barna selv formidlet gjennom sine fortellinger fra eget liv og gjennom sine følelsesmessige reaksjoner, fikk jeg samtidig inntrykk av at de hadde et mye rikere og mer variert følelsesliv enn det gruppelederne sa ut til å legge til grunn.

En fare ved en evidensbasert kunnskap er at den ikke bare blir sett på som sann, men også som uttømmende – som at den inneholder alt profesjonsutøveren trenger å vite (Hovland, 2011). I boken *The Moral Life of Children* (Coles, 1986) beskriver den amerikanske barnepsykiateren Robert Coles erfaringer fra sin praksis blant barn fra ekstremt fattige familier i sørstatene i USA på 1960-tallet. Han forteller hvordan han, etter at han hadde arbeidet i noen år, ble gjort oppmerksom på at måten han brukte den medisinske kunnskapen på, gjorde at han ikke fikk med seg hvilken virkelighet barna han hadde til behandling, levde i til daglig. Coles sier at han gjennom utdanningen var blitt opplært til å se på seg selv som den som hadde svaret, både på hva som var barnas problemer, og på hvordan problemene best kunne løses. Når barna kom til ham, møtte han det de formidlet som om det kun var symptomer på psykiatriske diagnoser. Han sier at han nesten aldri så det som relevant å involvere seg i de erfaringene barna tok initiativ til å dele.

Når det gjelder samtalegruppene jeg har observert, har jeg beskrevet flere situasjoner i kapittel 5 der det kan se ut til at gruppeledernes faglige kunnskap står i veien for at de kan engasjere seg i det enkelte barnets hverdagsliv. Eksempler på dette er fortellingen om barna som reflekterer over eksemplet med den syke moren, fortellingen om barna som lekte en lek der de skulle trække på ansikter som illustrerte forskjellige typer følelser, og fortellingen om barna som fikk besøk av legen Else, som snakket med dem om psykiske sykdommer.

Coles sier at grunnen til at han ble oppmerksom på denne mangelen ved praksisen sin, var at hans kone sa til ham at så lenge han bare forholdt seg til barna han møtte, ut fra den medisinske kunnskapen, fikk han et ganske naivt og overflatisk inntrykk av hvem de var og hva de strevet med. Hun sa at han overså at de fleste barna hver dag kjempet en kamp der de prøvde å komme gjennom sine vanskelige liv med en form for verdighet i behold. Hun anbefalte Coles å være mindre opptatt av diagnosene og heller fokusere på det hos barna som *ikke* svarte til det han forventet – det som ikke kunne gis mening ved hjelp av den faglige kunnskapen.

I en av samtalegruppene jeg observert, fortalte gruppelederne at de tidligere hadde drevet grupper uten å arbeide etter manualer. De sa at de

opplevde at det hadde brakt dem nærmere barna, og at de hadde kunnet snakke med dem om flere forskjellige ting. De sa også at de den siste tiden stadig oftere hadde reflektert over at de ikke fikk det som sto i manualen, og den virkeligheten barna levde i, til å passe sammen.

Jeg tenker en del av de temaene vi har hatt tidligere, har vært bedre. Vi har vært mer fortrolig med dem. Jeg tenker [at] når vi har snakket om grenser, ikke sant, da har vi snakket masse med ungene om hvordan foreldre trækker over deres grenser. Jeg husker for eksempel hun med den der mobiltelefonen, hvor moren gikk inn og leste meldinger, og hvordan hun hadde klippet håret hennes. Da kom vi liksom mere inn på hva det betyr å ha en psykisk syk forelder. Det er ikke så lett med den tegningen av mannen som vi skal fargelegge eller sette hjertet på. Den er kanskje bra i forhold til følelser, men det forsvinner litt hvorfor vi er her. Jeg lurar på det. Jeg er ikke sikker, men jeg lurar.

Også de britiske barneforskerne Eileen Munro, Nancy Cartwright, Jeremy Hardie og Eleonora Montuschi (2017) kritiserer den rådende forståelsen av evidens for å skape inntrykk av at det finnes en kunnskap som er altomfattende. De sier at når en barnevernarbeider skal vurdere omsorgssituasjonen til et barn, holder det ikke å identifisere hva slags situasjon barnet er i, og så velge den kunnskapen som svarer til situasjonen. For å få et mest mulig helhetlig og fullstendig bilde av livet til barnet dreier seg om, må de både kunne trekke vekslar på mange forskjellige typer kunnskap og være i stand til å se de ulike kunnskapsformene i sammenheng. I denne prosessen vil den tradisjonelle vitenskapelige kunnskapen bare være en liten del av alt som bør tas med i betraktning. Blant annet må de også ta hensyn til det de selv har sett og hørt, til kunnskap om lokalsamfunnet barnet lever i, til observasjoner andre har gjort, og til andres synspunkter og meninger. På samme måte som Kari Martinsen (kapittel 4) argumenterer de for at vi trenger en forståelse av evidens som er egnet til å romme at et fenomen som oftest kan forstås fra mange forskjellige perspektiver.

På hver sin måte argumenterer Coles og de britiske barneforskerne her for at et godt profesjonelt arbeid overfor utsatte barn dreier seg om noe mye mer enn å anvende teoretisk kunnskap og ferdig utarbeidede metoder på den måten *Ungsinn* (ungsinn.no) legger føringer for. For å

komme fram til en forståelse av det aktuelle problemet som er slik at også barnet det gjelder, kan kjenne seg fortrolig med den, kreves det et fortolkningsarbeid der en rekke perspektiver gjensidig må opplyse hverandre. Samtidig vil det ikke være mulig å slå fast på forhånd hva som vil være relevant i den enkelte situasjonen. Det profesjonelle arbeidet vil være preget av at terrenget stadig er nytt. Det nytter ikke å møte barna med et ferdig kart.

Ut fra det barna som deltok i samtalegruppene jeg observerte, fortalte fra sine egne liv, ga de da også inntrykk av at de levde veldig forskjellig. Det virker for eksempel rimelig å gå ut fra at Hannah og Aisha, som nylig hadde flyttet til Norge fra et ikke-vestlig land, ville ha en annen opplevelse av livssituasjonen sin og andre hjelpebehov enn Kaj, som var født og oppvokst i Norge.

Innenfor de menneskebehandlingende profesjonene er skjønn og skjønnmessige vurderinger ansett som en viktig del av yrkesutøvelsen. Samtidig er ikke begrepene entydige. De blir forstått og praktisert på flere forskjellige måter. I det følgende vil jeg se nærmere på betydningen av skjønn forstått som dømmekraft, og skjønn forstått som situasjonskompetanse.

Svein Aage Christoffersen (2011a) sier at noe av det som kjennetegner profesjonelt arbeid med mennesker, er at det er handlingsorientert. De som ledet samtalegruppene jeg har observert, utførte et oppdrag på vegne av samfunnet. Møtene med barna var ikke alminnelige møter mellom voksne og barn, men møter der noe skulle bli gjort. Christoffersen sier at det at en praksis er handlingsorientert, betyr at profesjonsutøvernes refleksjoner vil være styrt av at de må foreta valg. Ut fra en visshet om at det ikke er mulig å få med seg alt, må de finne fram til de argumentene som er gode nok til at den handlemåten de velger, framstår som forsvarlig. Christoffersen sier at det å gjøre en slik vurdering, krever at profesjonsutøveren ikke bare forstår de reglene som gjelder for praksisen, men også den konkrete situasjonen vedkommende befinner seg i sammen med den han eller hun er satt til å hjelpe. Denne evnen til å skaffe seg en helhetlig forståelse kaller han moralsk dømmekraft.

Christoffersen (2011a, s. 77) beskriver dømmekraften som en sammensatt og komplisert form for praktisk klokskap der en rekke forskjellige evner og egenskaper er i sving. Han sier at den er uttrykk for en form for



vurderingsevne utøvet i en hermeneutisk bevegelse mellom praksis og teori. Vi forstår den konkrete situasjonen i lys av vår teoretiske forståelse. Samtidig vil de erfaringene vi gjør i den konkrete situasjonen, kaste lys tilbake på vår forståelse av teorien. Dømmekraften oppstår i skjæringspunktet for disse to bevegelsene. Det er dømmekraften som gjør at praksis får betydning for teorien, og at teorien får betydning for praksis. Ved å definere seks elementer han kaller dømmekraftens kilder – faglig kunnskap, konvensjoner og rutiner, praksis og yrkeserfaring, personlige erfaringer, forbilder og eksempler samt livssyn og menneskesyn – viser Christoffersen hvor sammensatt grunnlaget for dømmekraften er. På denne måten synliggjør han at det er dømmekraften som danner selve grunnlaget for å ta en avgjørelse. Skjønn er dermed ikke noe som utøves som siste trinn i en bedømmelse av en sak, noe som trer i kraft når rasjonelle argumenter og logikk ikke fører fram, men en helhetlig vurdering der en rekke elementer spiller inn (Ruyter, 2011 s. 124).

Martinsen (2000, 2005) beskriver skjønnnet som en form for situasjonskompetanse. Hun sier at i praktiske, kliniske situasjoner kan vi ikke hente kunnskap direkte fra forskningen. Et problem med en evidensbasert medisinsk kunnskap er at den ikke er egnet til å romme at den alltid vil inneholde en usikkerhet. Som oftest er den bygget på randomiserte, kontrollerte forsøk med smale inklusjonskriterier, der formålet har vært å rydde bort faktorer som kunne påvirke resultatene. Samtidig skal resultatene brukes på mennesker som ikke nødvendigvis ville ha tilfredsstillt disse kriteriene. Forskning handler også om noe som allerede har hendt, mens klinisk praksis handler om det som skjer her og nå. Som oftest vil det dreie seg om komplekse og mangfoldige situasjoner der det er viktig å feste lit til både det øyet ser, det øret hører, det nesen lukter, og det kroppen berøres av.

Martinsen sier at vi må starte med å la det mennesket vi er satt til å hjelpe, tre fram som seg selv. Det er først når vi ser den andres betydningsfullhet og sårbarhet, at vi kan vite hvor langt det er mulig å gå når det gjelder å bruke den abstrakte og generelle kunnskapen og fremdeles se den andre. Vurderingene må gjøres ut fra et ønske om å forstå det andre menneskets situasjon, og ut fra et ønske om å handle på en måte som gjør at han eller hun ikke mister taket på livet. I denne vurderingen

er det også viktig at profesjonsutøveren evner å påvise det i situasjonen som ikke er slik forskningen sier.

I profesjonelt arbeid med barn vil det å utøve skjønn være spesielt utfordrende. Som jeg tidligere har forklart, er det å være i verden som barn noe annet enn å være i verden som voksen. Senere i boken vil jeg komme tilbake til og diskutere hvilken rolle fortellinger kan spille i håndteringen av denne formen for skjønnsutøvelse.

## En objektivisering av gruppelederne?

Et viktig aspekt ved det profesjonelle skjønnnet er at det er andreorientert. Et annet viktig aspekt er at det utøves i forbindelse med praktiske situasjoner. Det krever at profesjonsutøveren er i stand til å forholde seg til både den faglige kunnskapen og den aktuelle situasjonen på en åpen og bevegelig måte. Tor-Johan Ekeland (2004) sier at skjønnsutøvelse derfor forutsetter profesjonell autonomi. Han peker på at autonomi, forstått som selvbestemmelse, egenkontroll og selvjustis, tradisjonelt har vært et sentralt kjennetegn ved profesjonene.

Når kun én kunnskapsform blir ansett som gyldig, slik det blant annet legges føringer for av *Ungsinn*, blir den profesjonelle autonomien satt under press. De faglige vurderingene er ikke lenger profesjonsutøvernes egne, men noe som blir pålagt dem utenfra. Dette får profesjonsutøverne til primært å framstå som utførere. De reduseres til forvaltere av noe som ikke er deres, og som er ment å skulle erstatte deres faglige og moralske skjønn. Jo flinkere de er til å anvende den evidensbaserte kunnskapen, desto mer fremmede risikerer de derfor å bli for seg selv.

I flere av samtalegruppene jeg har observert, klaget barna på at de fikk altfor lite tid til å leke. I en av gruppene var det ei jente som rakk opp hånden og spurte om de kunne leke sisten. Gruppelederne svarte at det kunne de dessverre ikke, for det var så mye program de skulle gjennom. Jenta spurte hvorfor det bare var gruppelederne som skulle bestemme hva de skulle gjøre. Gruppelederen viste fram ringpermen der manualen til Mestringsgrupper sto. De sa at alt de skulle gjøre i gruppen, sto i den permen, og at det var de som hadde laget permen, som bestemte hva barna skulle gjøre.

Hans Skjervheim (1996) kaller troen på at det er mulig å bruke vitenskapelig kunnskap til å foregripe og kontrollere det som skjer i praktiske mellommenneskelige møter, for «et instrumentalistisk mistak». Han sier at feilgrepet ligger i at den som handler, overser at det er et skille mellom et teoretisk og et praktisk problem. Den instrumentelle tenkemåten kan fungere godt når vi skal utforske naturprosesser eller bearbeide naturprodukter som tre og stål, men den blir feil når formålet er å få kunnskap om mennesket. Skjervheim sier at det ikke er mulig å løse praktisk-moralske problemer utelukkende på bakgrunn av teoretisk kunnskap. Dersom vi overser skillet mellom menneske og teknologi, kan vi komme til å se på mennesket kun som en kalkulerbar ting. Det instrumentalistiske mistaket er derfor ikke bare en objektivisering av den andre, men også en objektivisering av en selv. Når vi kun forholder oss til det andre mennesket på bakgrunn av teoretisk kunnskap, og unnlater å engasjere oss i den saken han eller hun er engasjert i, blir relasjonen toledet. Vi stiller oss utenfor og gjør oss selv til en fremmed, både overfor den andre og overfor vår egen eksistens.

Det Skjervheim her beskriver, gir ingen trygg subjektposisjon å handle ut fra. Bengt Kristensson Uggle (2002, s. 407) sier at en forutsetning for å kunne opprettholde et gjensidig samspill med andre, er at vi har selvtillit. For å kunne forplikte oss overfor et annet menneske på en meningsfull måte må vi se oss selv som en kapasitet som har noe å bidra med. Det kan være grunn til å tenke over om manualene til Mestringsgrupper og SMIL er forankret i et kunnskapssyn som kan føre til at gruppelederne mister tilliten til seg selv som kompetente profesjonsutøvere. I samtaler jeg hadde med dem, var det flere som beskrev et ambivalent forhold til yrkesutøvelsen. På den ene siden sa de at var de stolte av arbeidet de gjorde. De sa også at de trodde at det var viktig for barn med psykisk syke eller rusavhengige foreldre å få mulighet til å delta i den formen for samtalegrupper de ledet. På den andre siden sa de at de kjente seg utilpass. De beskrev en form for avmakt, en opplevelse av ikke å strekke til. Som jeg tidligere har gjort rede for, var det flere som sa rett ut at de tvilte på verdien av det de holdt på med, og at de jevnlig spurte seg om det egentlig var noen vits. I en samtale jeg hadde med en gruppeleder i etterkant av gruppesamlingene, spurte jeg om hun hadde inntrykk av at det hadde

skjedd en endring med barna som hadde deltatt i gruppen. Hun svarte at hun hadde lyst til å si ja, men at hvis hun skulle være helt ærlig, måtte hun si nei. Hun kunne ikke merke noen forandring.

En annen gruppeleder sa at hun ikke trodde at det som skjedde i gruppen, gjorde noen forskjell for barna. De var de samme når de sluttet, som de hadde vært da de kom. Hverdagslivet deres var heller ikke forandret. Foreldrene var også de samme. Gruppelederen sa at det eneste hun håpet på, var at når barna ble voksne, ville noen av dem huske at de hadde møtt noen som var gode mot dem. Det kunne kanskje gjøre det lettere for dem å søke profesjonell hjelp, slik at de fikk mulighet til å bearbeide den vanskelige barndommen.

## Sammenfatning og konklusjon

I denne delen har jeg diskutert hvordan det å arbeide etter ferdig utformede manualer kan ha hatt betydning for hvordan gruppelederne kan ha vurdert og handlet i møter med konkrete barn og disse barnas erfaringer. Ut fra argumentene som har kommet fram, mener jeg at det er riktig å konkludere med at det å arbeide etter ferdig etablerte kjøreregler ikke synes å være en egnet framgangsmåte overfor barn som lever så vanskelige liv som det barna som deltok i samtalegruppene jeg observerte gjorde. Det er flere grunner til dette.

For det første synes manualene å være forankret i en objektiviserende tenkemåte som legger føringer for at de som gjennomfører samtaler, skal tenke at samtaler vil bli best dersom de blir gjennomført i tråd med det manualene foreskriver. Dette kan bidra til å skjule at de problemene barn i samtalegrupper strever med, ikke er objektive, men konkrete, subjektive erfaringer. Det kan også få praksisen til å framstå som forutsigbar og enkel. På den måten kan det bidra til å skjule at barnas problemer ofte er så komplekse at det ikke er mulig å definere på forhånd hva som vil være riktig å gjøre. På denne måten skapes det en kontekst som ikke tillater alt i barnas liv å spille seg ut.

Den objektiviserende tenkemåten synes også å kunne bidra til å ta oppmerksomheten bort fra profesjonsutøverne og barna som selvstendige moralske aktører. Hvem de er som personer, hvilke erfaringer de har med

seg inn i samhandlingene, og hvilke tanker og følelser som oppstår i de forskjellige samhandlingssituasjonene, framstår ikke som relevant. For profesjonsutøverne kan dette føre til at de mister tilliten til de tankene og følelsene som oppstår hos dem i møter med konkrete barn og disse barnas erfaringer. På denne måten kan det bli vanskelig for dem å gripe hva som der og da, i den konkrete samhandlingssituasjonen, kreves for at de skal kunne ivareta det i barnas liv som er lagt i deres hender.

Ut fra denne bokens normative fundament vil et etisk godt arbeid overfor barn med psykisk syke eller rusavhengige foreldre ikke først og fremst kreve profesjonsutøvere som er flinke til å følge ferdig formulerte regler og rutiner, men profesjonsutøvere som evner å involvere seg i det enkelt barnets livssituasjon og la seg berøre på en åpen og fleksibel måte.

Dette er ikke det samme som å si at generelle handlingsregler aldri kan være nyttige. De kan ha en viktig funksjon når det gjelder å rette profesjonsutøveres oppmerksomhet mot den konkrete situasjonen, og på den måten kan de gjøre det lettere å se hva slags type hjelp barna trenger. De kan også hjelpe profesjonsutøvere å skape orden og oversikt i et stort og komplisert problem. Profesjonsutøverne må imidlertid være seg bevisst at de generelle reglene ikke sier noe om hvordan de skal ivareta hensynet til de konkrete barna de har foran seg. Det må profesjonsutøverne selv finne ut av i hver enkelt situasjon. Derfor vil reglene alltid være sekundære. Det er hensynet til barna, og ikke hensynet til reglene, som må komme først.

## **En praksis som er bygget på bestemte faglige antakelser**

I denne delen vil jeg diskutere betydningen av det teoretiske grunnlaget som manualene til Mestringsgrupper og SMIL er forankret i. Utgangspunktet for diskusjonen vil være mistankens hermeneutikk.

I manualen til SMIL er det teoretiske grunnlaget omtalt flere forskjellige steder. Samtidig er det ingen steder eksplisitt knyttet til forskning eller faglitteratur. På side 4 står det at «[e]t familie- og systemperspektiv ligger til grunn for SMIL-tilbudet, men barneperspektivet er gitt en særlig prioritering». Det står også at «[t]ilbudet har en helhetsorientert og psyko-pedagogisk tilnærming med vekt på å styrke beskyttelsesfaktorer

for barna». Videre står det at vi vet hvilke faktorer som virker beskyttende på barn som har psykisk syke eller rusavhengige foreldre, og at det blant fagfolk er bred enighet om hva som skal til for å fremme god psykososial utvikling hos barn mer generelt. Det hevdes også at det å samle barn med samme type problem i grupper ledet av trygge, kompetente voksne, har vist seg å være til god hjelp for mange i klinisk praksis (Nasjonalt kompetansesenter for læring og mestring, 2011, s. 8). Videre står det at guiden bygger på erfaringer og kunnskap ervervet gjennom et utviklingsprosjekt gjennomført i 2008–2009, og gjennom piloter gjennomført ved lærings- og mestringssentre forskjellige steder i landet (Nasjonalt kompetansesenter for læring og mestring, 2011, s. 3).

Mestringsgrupper er del av et program som er utviklet i Nederland, og som består av flere moduler. I manualen står det at målsettingen om å fremme livskvalitet og forebygge alvorlige psykiske problemer hos barn med psykisk syke eller rusavhengige foreldre blant annet kan nås ved å redusere risikofaktorene knyttet til barnas utvikling og helse, og ved å fremme de beskyttelsesfaktorene som kan styrke barnas psykiske helse og sosiale utvikling. Det er definert fire delmål som skal bidra til dette: Å bryte isolasjon, at barnet skal få et realistisk syn på seg selv og foreldrene, å øke deres kompetanse til å mestre forskjellige utfordringer og å forbedre relasjonen mellom barna og foreldrene (Voksne for Barn, 2008). Heller ikke her er det teoretiske grunnlaget eksplisitt knyttet til forskning eller faglitteratur.

Det som synes å kjennetegne begge manualene, er at det blir tatt for gitt at det er enighet om at den teoretiske kunnskapen de bygger på, er objektiv og sann. Dermed trenger den ikke å begrunnes, og alle som bruker manualen, vil legge den samme betydningen i den. Samtidig er ikke vitenskapelig kunnskap nøytral. Den har blitt til i et bestemt samfunn og en bestemt kultur innenfor en bestemt tid, og den vil være preget av dette. Blant annet kan den bygge på uttalte forutsetninger som verken de som har skapt kunnskapen, eller de som anvender den, er seg bevisst, men som likevel har stor betydning for hvordan den blir satt i spill. Ut fra det jeg har erfart gjennom deltakende observasjon og de oppfølgende samtalene, mener jeg at det kan være grunn til å se nærmere på hvilke uttalte forutsetninger manualene bygger på og framstiller som objektive og entydige.

## Mistankens hermeneutikk

Mistankens hermeneutikk er en retning innenfor den avdekkende hermeneutikken som først og fremst er knyttet til Paul Ricoeur og hans filosofi. Den representerer en fortolkningsmetode som tar inn over seg at den tilsynelatende bokstavelige eller overflatiske meningen i en tekst kan bidra til å skjule bakenforliggende ideologier og interesser. Ricoeur sier at de tankene og synspunktene vi gir uttrykk for, aldri bare vil være formet av det som foregår inne i oss, men også av de historiske og kulturelle sammenhengene vi lever og virker innenfor (Ricoeur, 1981). Selv om det ikke framkommer eksplisitt i en tekst, vil den derfor alltid være preget av bestemte antakelser om virkeligheten som den som har skrevet den, uttrykker seg på grunnlag av. Dette gjør at vi ikke bare kan ta teksten for det den umiddelbart gir seg ut for å være. Vi må også prøve å avsløre hvilke underliggende forutsetninger og premisser som ligger skjult i den. Ricoeur sier at vi må møte den med mistanke. Med det mener han ikke at vi skal tro at forfatteren bevisst har holdt noe tilbake, men at vi skal prøve å gjøre oss kjent med den meningssammenhengen han eller hun lever, tenker og formulerer seg ut fra, og lese teksten i lys av den (Ricoeur, 1981).

Umiddelbart kan det synes å være en motsetning mellom den måten å lese tekster på som Ricoeur her legger opp til, og det Gadamer (2010) sier om å holde seg til saken. Metaforen «mistankens hermeneutikk» har da også i forskjellige sammenhenger blitt brukt som et skjellsord, som betegner det å unnlate å ta et annet menneskes ytring på alvor, men betvile meningen i det han eller hun sier (Engebretsen, 2006). Slik Ricoeur (Ricoeur et al., 2002) beskriver det, behøver det imidlertid ikke å være noen motsetning mellom en «mistenksom» tilnærming og en tilnærming basert på innlevelse og engasjement. Han hevder tvert imot at en kritisk distanse nettopp kan være det som skal til for at en fortolkning blir vellykket. Formålet med en mistenksom lesning er ikke å komme med påstander om hva forfatteren egentlig har ment. Det vil alltid være utenfor leserens rekkevidde. Derfor holder det ikke bare å mistenke. For å kunne forstå hvilke meningssammenhenger som har vært med på å forme forfatterens liv, må leseren også være lydhør. En begrunnet mistanke og en oppmerksom lytting må vekselvis avløse hverandre (Uggla, 1994, s. 256).

I motsetning til den objektiverende hermeneutikken er utgangspunktet for mistankens hermeneutikk at den mening som søkes, ikke lar seg tilbakeføre til en umiddelbar bevissthet. Målsettingen med en mistenksom lesning av det teoretiske grunnlaget i manualene til Mestringsgrupper og SMIL er derfor ikke å si hva de som har skrevet manualene, har tenkt, men å få innsikt i meningssammenhenger profesjonelle som driver den formen for samtalegrupper jeg har observert, kan tenkes å handle ut fra, og som de samtidig ikke nødvendigvis er seg bevisst. For at en slik lesning skal bli mulig, er det nødvendig å la det teoretiske grunnlaget framstå som meningsbærende innenfor andre sammenhenger enn de som manualene selv etablerer. Jeg vil gjøre det ved å rette oppmerksomheten mot tre perspektiver som har stått sentralt i de praksisene jeg har observert: et risikoperspektiv, et beskyttelsesperspektiv og et mestringsperspektiv.

## Et risikoperspektiv

Som jeg tidligere har redegjort for, er det først og fremst som en risikogruppe barn med psykisk syke eller rusavhengige foreldre er gjort til gjenstand for profesjonell oppmerksomhet. Sentralt i det som blir regnet som gyldig kunnskap om barna, er at de befinner seg i en livssituasjon som representerer en trussel mot deres framtidige utvikling og helse (Gladstone et al., 2006; Mordoch & Hall, 2002; Van Parys, Smith & Rober, 2014; van Santvoort et al., 2014). Begrepene «sårbarhet» og «utviklingsforstyrrelser» brukes mye i omtalen av barna (Almvik & Ytterhus, 2004; Gladstone et al., 2006; Trondsen, 2014; Ytterhus, 2012).

Begrepet «risiko» er knyttet til noe uønsket, noe vi ikke vil at skal skje. Det er et bredt og sammensatt begrep som brukes på mange forskjellige samfunnsområder. Forståelsen av hva det uønskede er, og hvordan det bør håndteres, vil derfor variere. Den norske sosiologen Nicole Hennem (2016) peker på hvordan vår tids forståelse av risiko har endret seg fra å være naturkatastrofer ingen kunne gjøre noe med, til å være fenomener som både kan og må kontrolleres. Hun sier at en stadig større oppgave for dagens velferdsinstitusjoner er å identifisere, redusere og kontrollere risiko. Når det gjelder forebyggende arbeid blant barn, hevder Hennem (2016) at målsettingen er å gripe inn i barnas liv så tidlig som mulig, og



på den måten hindre at de utvikler seg i en retning som gjør at de får et dysfunksjonelt voksenliv. Hun sier at det i vårt samfunn har blitt et betydelig politisk satsingsområde å sette i verk forebyggende tiltak overfor barn. Dette kommer blant annet til uttrykk i forskjellige offentlige utredninger og rapporter. Eksempler på dette er *Kompetanseutvikling i barnevernet* (NOU 2009: 8) og *Bedre beskyttelse av barns utvikling* (NOU 2012: 5, s. 181).

Både i manualen til Mestringsgrupper og i manualen til SMIL er det presisert at samtalegruppene er forebyggende grupper, ikke terapigrupper. I manualen til SMIL står det at barna skal møtes som alminnelige, friske barn som ikke viser tegn på påkjenninger eller stress (Nasjonalt kompetansesenter for læring og mestring, 2011). I manualen til Mestringsgrupper advares gruppelederne mot å dvele for lenge ved eller fordype seg i det vonde. Formålet med hjelpetiltaket er ikke at barna skal bearbeide vanskelige livserfaringer, men at de skal delta i et pedagogisk program med vekt på kunnskap og mestring. Ved å bli tilført kunnskap om psykisk sykdom og rusavhengighet og få økt bevissthet rundt egne følelser og behov skal barna bli i stand til å håndtere livssituasjonen sin på en måte som gjør at de ikke kommer til å streve med den typen problemer foreldrene deres strever med, når de blir voksne (Voksne for Barn, 2008).

I samtalegruppene jeg har observert, kom forståelsen av at det var noe i barnas liv som representerte en trussel mot deres framtidige utvikling, og som derfor måtte endres, særlig til uttrykk i forbindelse med at gruppelederne snakket om barnas følelsesliv. Som jeg tidligere har beskrevet, var følelser et tema det ble brukt mye tid på i gruppesamlingene, både i forbindelse med planlagte aktiviteter og i mer uformelle samtaler. I samtaler med meg viste gruppelederne til forskning som sier at mangelen på bevissthet rundt egne følelser gjør at barna ofte får det vanskelig når de blir voksne. Når det gjaldt samtaler med barna, hadde de ofte preg av å være en form for undervisning.

I en gruppe var det ei jente som fortalte at det var en gutt i klassen hennes som lå på sykehus. Hun hadde vært der og besøkt ham sammen med noen andre fra klassen. Jenta sa at gutten hadde fått transplantert nytt hjerte, og at legene hadde måttet amputere den nederste delen av beinet hans fordi det ikke kom nok blod dit. Hun sa han hadde fått et

plastikkbein, og at noen hadde malt Spider-Man på det. Hun fortalte også at gutten lå med mange nåler inn i kroppen. Den ene gruppelederen spurte hvordan det hadde vært for jenta å besøke ham. Jenta svarte at det var veldig fint på sykehuset der gutten lå. Hun fortalte om en kjempestor TV, om et slags spill hun hadde fått prøve å spille, og om et bibliotek med masse bøker. Gruppelederne gjentok spørsmålet om hvordan det hadde vært for henne å besøke gutten. Jenta svarte at hun trodde at gutten ble veldig glad for å få besøk. Det var lenge siden han hadde sett klassekameratene sine. Hun trodde at han satte stor pris på at de kom, selv om han virket trøtt og sliten. Hun sa at han gråt da de skulle gå, og at hun ga ham en klem. Gruppelederne spurte enda en gang hvordan det hadde vært for jenta å besøke ham. Jenta svarte at hun synes veldig synd på gutten.

I en annen gruppe fortalte gruppelederen at det som hadde vært «ukens bunn» for henne, var at sønnen hennes, som var ute og reiste, hadde ringt hjem og fortalt at han var veldig syk. Gruppelederen spurte barna hvilken følelse de trodde at hun hadde fått inne i seg da hun fikk vite dette. Barna foreslo at hun hadde blitt lei seg. Gruppelederen nikket og sa at det var riktig, men at det nok mest var en annen følelse hun hadde fått. Ei jente rakk hånden i været. «Jeg tror du ble bekymret», sa hun. Gruppelederen nikket. «Det var akkurat det jeg ble», sa hun. «Jeg ble veldig bekymret og sa at han måtte reise på sykehuset med en gang.» Gruppelederen fortalte at sønnen hadde gjort det. Han hadde reiste på sykehuset og fått noen medisiner. Etter noen dager hadde han ringt og sagt at medisinene hadde hjulpet. Gruppelederen spurte barna hvilken følelse de trodde at hun hadde fått da. Barna svarte at de trodde at hun hadde blitt glad. Gruppelederen sa at det ble hun. Hun ble veldig glad og lettet. Hun sa at det var «ukens topp» for henne.

I samtaler jeg hadde med barna, fikk jeg inntrykk av at også flere av dem hadde en forståelse av at det var et forebyggende hjelpetiltak de deltok i. Da jeg spurte om de visste hvorfor de var med i samtalegruppene, sa de at det var for at de ikke skulle få psykiske sykdommer når de ble voksne. I en samtale jeg hadde med en av gruppelederne i etterkant av den siste gruppesamlingen, fortalte hun at ei jente hadde kommet bort til henne og gitt henne en lapp. Der sto det: «Dette blir fint for meg når jeg blir voksen.»

Et viktig kjennetegn ved den risikoorienterte tenkemåten er at den er fremtidsorientert. Det primære er ikke barns nåværende livssituasjon, men faren for at det en gang i en fjern og ukjent framtid kan skje noe negativt som følge av den nåværende situasjonen. Borgunn Ytterhus (2012, s. 27) hevder at barn som har psykisk syke eller rusavhengige foreldre, er spesielt utsatt for å bli betraktet på denne måten. Hun sier at hun i forbindelse med en gjennomgang av forskningslitteratur har lagt merke til at forskning om barn med psykisk syke eller rusavhengige foreldre synes å være preget av uro for feiltilpasning eller uheldig utvikling – av barnet som «blivende» – mens forskning om barn med somatisk syke foreldre synes å være mer opptatt av barnets belastninger her og nå – av barnet som «værende».

I en av samtalegruppene jeg har observert, deltok det ei ni år gammel jente som het Anne Marie. Hun fortalte at moren hennes var så lei seg at hun nesten aldri orket å stå opp. Derfor måtte Anne Marie selv sørge for å våkne om morgenen, kle på seg, spise frokost og komme seg på skolen. Dette var ikke lett. Hun kom ofte for sent. Læreren hennes hadde foreslått at hun skulle smøre niste, legge fram rent tøy og pakke ned skolesakene før hun gikk til sengs om kvelden. Anne Marie sa at hun syntes det var gode råd som hun prøvde å følge, men at det ble veldig mye for henne å passe på. Hun brukte nesten hele kvelden på å gjøre alt klart til neste dag. Noen ganger ble hun veldig sliten. Selv om hun både hadde smurt niste, lagt fram klær og pakket sekken, kom hun for sent på skolen fordi hun var så trøtt at hun ikke hørte at vekkerklokken ringte.

I studier der barn med psykisk syke og rusavhengige foreldre forteller hvordan de har det, er det beskrevet at noe av det de ønsker seg aller mest, er å få mulighet til å leve et mest mulig vanlig barneliv (Fjone et al., 2009; Hussong et al., 2008). I rapporten *Ualminnelig alminnelighet – barn og unges hverdagsliv når mor har psykiske vansker*, der Arve Almvik og Borgunn Ytterhus (2004) presenterer resultater fra intervjuer de har hatt med barn og unge i alderen 11–17 år som lever med psykisk syke mødre, sier barna og ungdommene at det viktigste for at de skal ha det bra, er at de kan opprettholde et normalt hverdagsliv med skole, fritidsaktiviteter og venner. De ønsker seg praktisk hjelp i hjemmet slik at dette kan bli mulig.

Ut fra det barna og ungdommene sier, kan det være naturlig å tenke at det som hadde vært den beste hjelpen for Anne Marie, ikke var å delta i et pedagogisk program som har til hensikt å forebygge at hun utvikler problemer på sikt. I stedet kunne det ha kommet en voksen hjem til henne og moren og overtatt ansvaret for dagliglivets praktiske gjøremål, slik at Anne Marie her og nå fikk muligheten til å leve et mer alminnelig barneliv. På samme måte er det vanskelig å se at den beste hjelpen til barn som Arne og Line ville være å gi dem råd om hvordan de kan takle telefonene fra mødrene, i stedet for å sørge for at ringingen deres tar slutt.

Med utgangspunkt i det barna og ungdommene i studien til Almvik og Ytterhus (2004) sier, er det også tankevekkende å lese noen av funnene fra multisenterstudien om barn som pårørende (Ruud et al., 2015). Her står det at familier som har behov for praktisk hjelp i hjemmet, nesten ikke får slik hjelp av kommunale instanser. For mange er det familie og venner som må avhjelpe situasjonen. Samtidig står det også at foreldre i rus- og psykiatrifeltet er de som opplever minst grad av sosial støtte og minst familiesamhold.

Et annet aspekt ved det å forholde seg til barn med psykisk syke eller rusavhengige foreldre med utgangspunkt i en risikobasert tenkemåte, er at det kan føre til at de som skal hjelpe barna, kun er opptatt av det som kan gå galt. De glemmer å ta med i betraktning at barna er komplekse individer som ikke bare lar seg passivt forme av livssituasjonen sin, men også aktivt søker å håndtere den (Aldridge & Becker, 2003; Skerfving, 2015; Trondsen, 2014). Helge Sølvsberg (2011) sier at en side ved det å vokse opp med psykisk syke foreldre som i liten grad er tematisert i den eksisterende forskningen, er at det for noen barn kan være en erfaring som gjør at de utvikler seg til spesielt ressurssterke mennesker med en egen evne til å leve seg inn i og forstå hvordan andre har det. Han sier at dersom man overser dette aspektet ved barnas liv, får man en veldig overflattisk forståelse av hvem de er, og hva som har formet dem.

I samtalegruppene jeg har observert, var det flere barn som sa eller gjorde ting som bidro til å skape et bilde av dem som gode og omsorgsfulle personer. I en av skolegruppene var det en gutt som stadig spurte om han kunne få låne telefonen til en av gruppelederne for å ringe til moren

og minne henne på at han var på gruppen. Han sa at han ikke trodde at hun husket det, og at han ville at hun skulle vite hvor han var, så hun ikke ble engstelig. Jeg har tidligere beskrevet barna som reflekterte over eksemplet med den syke moren, og Hannah og Aisha som var bekymret for hvordan faren hadde det når de var på skolen.

I boken *The Moral Life of Children* (1986) forteller Robert Coles hvordan han som praktiserende lege i et område som var preget av stor fattigdom og store sosiale problemer, opplevde at noen av de mest utsatte barna han hadde til behandling, framviste en form for klokskap og moralsk modenhet som det ikke var rimelig å forvente av barn på deres alder. Et barn som gjorde spesielt sterkt inntrykk på ham, var seks år gamle Ruby Bridges. Hun var den første fargede eleven på en hvit skole i New Orleans etter at raseskilleloven var opphevet. Coles forteller hvordan hun hver dag i seks måneder ble fulgt til skolen av to politimenn. Hun ble hånet, sparket, slått og spyttet på av foreldrene til de hvite barna. I en periode var hun også skolens eneste elev. De hvite barna ble holdt hjemme i protest mot hennes tilstedeværelse.

Coles sier at Rubys liv var fullt av tegn på at det kom til å gå dårlig med henne. Foreldrene var arbeidsledige og analfabeter. Familien hadde nylig flyttet til New Orleans og hadde derfor også et svakt sosialt nettverk. I tillegg var han sikker på at de påkjeningene Ruby ble utsatt for på skolen, kom til å skade henne ytterligere. Han ønsket å hjelpe og inviterte henne til sitt kontor. Da hun kom, framsto hun ikke slik han hadde forventet. Coles sier at hun virket både velbalansert, sunn og frisk. Heller ikke senere viste hun noen av de tegnene på skade han mente at hun skulle ha hatt. Han ble nysgjerrig på hva dette kunne komme av, og de to fortsatte å møtes. Coles sier at jo bedre kjent han ble med Ruby, desto mer overrasket ble han. Ikke noe av det hun sa og gjorde, stemte med de faglige antakelsene hans. Blant annet ga hun uttrykk for at hun syntes synd på de som trakasserte henne. Da Coles prøvde å overbevise henne om at hun nok egentlig var både sint, bitter og redd, svarte Ruby med å fortelle at hun ba for dem hver kveld. Da Coles spurte hvorfor hun gjorde det, fortalte hun at familien gikk i kirken hver søndag. Der hadde presten sagt at de skulle be for alle, også for dem som var slemme mot dem. Det hadde hun bestemt seg for å gjøre.

Coles sier at han spurte seg om Ruby egentlig forsto noe av det hun sa, eller om hun bare gjentok ting voksne hadde lært henne. Han kom fram til at det å finne svar på spørsmålet, ikke var så viktig. For det første ville det innebære å stille seg tvilende til Rubys motiver. Det ville også innebære en nedvurdering av den innsatsen hun faktisk gjorde. Coles sier at han gjennom samtalene med Ruby etter hvert innså at det ikke var de antakelsene han hadde om det hun gjorde, men det Ruby faktisk gjorde, han måtte rette oppmerksomheten mot. Coles sier at da han sluttet å lete etter tegn på risiko og skade hos henne, og heller begynte å rette oppmerksomheten mot det hun sa og gjorde, oppdaget han at han forholdt seg til henne på en ny måte. Han så henne ikke lenger bare som et utsatt og sårbart barn, men også som et menneske som var i stand til å stå oppreist, både for seg selv og andre.

Da Ruby var ti år, spurte Coles henne hvorfor hun hadde valgt å handle slik hun gjorde. Han sier at hun svarte ham på en måte som ga klart inntrykk av at hun så på seg selv som utvalgt, og at hun hadde tenkt på at det hun gjorde, hadde konsekvenser for flere enn henne. Hun sa at hun hadde visst at samtidig som hun bare var en vanlig Ruby, en Ruby som prøvde å gå på skolen og gjøre lekser, og som hele tiden hadde dårlig samvittighet fordi hun ikke hjalp moren mer med småsøsknene, var hun også den Ruby som måtte gjøre det, som måtte gå til skolen og bli der, uansett hva som hendte.

Coles (1986) sier at hans intensjon med å fortelle om Ruby ikke er å idyllisere eller bagatellisere barns vanskelige liv. Selv om det gikk bra med henne, hadde han mange andre barn til behandling som det etter hvert gikk veldig dårlig med. Det Coles ønsker å få fram, er at det for både Ruby og flere av de andre barna så ut til å fungere som en motvekt til alt det vonde og vanskelige de ellers måtte forholde seg til, at de var i stand til å se på seg selv som ressurssterke mennesker som kunne bety noe positivt for andre. Coles sier at han tror at dette ga barna en selvrespekt som gjorde at de, til tross for alle vanskelighetene, ble i stand til å leve mer verdige liv. Han hevder at den beste måten vi kan møte vanskelighetstilte barn på, er ved å anerkjenne og vise respekt for deres måter å overleve på.

Gjennom sin fortelling om Ruby bidrar Coles med et perspektiv som kan gjøre det mulig å forstå den vegringen Emre og Hakan viste mot å

være med å snekre krakker som er verdighetsprosjekt. Det samme er tilfellet med Christoffer, som sa at det eneste han kunne skrive om familien sin, var et spørsmålstegn, og for Kaj, som sa at han ville ha blitt inne hos den syke moren helt til hun var frisk.

I fortellingene sine om samtaler han har hatt med barn som er i ekstremt vanskelige livssituasjoner, beskriver Coles hvordan flere av barna også selv reflekterte over at måten de levde på, hadde fått dem til å se på tilværelsen med et annet blikk enn det andre barn gjør. Blant annet sa de at det vanskelige livet hadde lært dem å bli mer følsomme og vare overfor andre menneskers behov.

For profesjonelle som skal styrke utsatte barns livsmot eller framtidshåp, vil det være viktig å anerkjenne den formen for moralske egenskaper Coles beskriver. Samtidig er dette et perspektiv den risikobaserte tilnærmingen synes å mangle språk for. Brenda McConnell Gladstone og hennes kollegaer (Gladstone et al., 2006) peker på hvordan det at barn gir omsorg til sine syke foreldre, nesten utelukkende blir sett på som en risikofaktor. Selv om det i noe forskning er anerkjent at det kan ha en positiv effekt, er det i det store og hele beskrevet som en patologisk tilstand. Bente Storm Mowatt Haugland (2006) peker på at den blir sett på som så problematisk at den er gitt en egen betegnelse: parentifisering.

På samme måte som Coles har heller ikke jeg som intensjon å idyllisere det vanskelige livet barn i samtalegruppene fortalte at de måtte forholde seg til. Det kan godt være at flere av barna brukte mer tid og krefter på å ta seg av eller bekymre seg for foreldrene enn det som var bra for dem. Det kan også hende at det var barn som på sikt profitterte på å bli overtalt til å være med på aktiviteter de ikke ønsket å være med på. Ut fra det Coles forteller at han lærte av møtene med Ruby og andre barn, kan det likevel være grunn til å hevde at det ikke bør være det første perspektivet profesjonelle møter barn som har psykisk syke eller rusavhengige foreldre med. Gjennom å anerkjenne barna for deres verdighetsprosjekt og samtidig sørge for at de får avlastning og hjelp, kan profesjonsutøvere bidra til å skape en form for verdighet i situasjonen som jeg tror vil gjøre praksisen mer menneskelig. Det kan være grunn til å tenke over om det å gi omsorg til sine syke foreldre, sett fra et barns perspektiv, like gjerne som et tegn

på skjevutvikling kan bli forstått som uttrykk for en aktiv søken etter tilhørighet og fellesskap.

Samtidig er det viktig ikke å glemme at barn også på en mye mer gjennomgripende måte er avhengig av voksnes omsorg enn vice versa. Østrem (2012, s. 171) understreker betydningen av å huske på at det at et barn framstår som aktivt og omsorgsfullt, ikke må få oss til å se bort fra at det kan finnes situasjoner der det er nødvendig å erkjenne at det er den voksne som bør være det handlende subjektet, der barnet først og fremst bør være den som tar imot. Hun sier at anerkjennelse av barnet som subjekt også må omfatte barnets fundamentale behov for tillitsfullt å kunne gi seg hen til noen som bryr seg om ham eller henne.

## Et beskyttelsesperspektiv

Samtidig som det er godt dokumentert at barn med psykisk syke og rusavhengige foreldre statistisk tilhører en risikogruppe, finnes det også forskning som viser at det er mange det går bra med. De utvikler seg tilfredsstillende og lever etter hvert gode voksenliv (Gladstone et al., 2006; Lindgaard, 2015; Ytterhus, 2012). Dette betyr ikke at de ikke er preget av den vanskelige oppveksten sin, men at de greier seg brukbart i de fleste sosiale situasjoner (Borge, 2018).

Tradisjonelt har fagfolk vist liten interesse for barn som lever med store påkjenninger, men som likevel utvikler seg tilfredsstillende. Dette har gjort at de har gått glipp av kunnskap om hva det har vært i disse barnas liv som har gjort at det har gått såpass bra. De siste tiår har det imidlertid oppstått en økt interesse for å tilegne seg slik kunnskap (Borge, 2018; Luthar & Cicchetti, 2000; Waaktaar & Christie, 2000). Nært knyttet til den risikoorienterte forskningen finnes det derfor en annen forskningstradisjon som gjerne blir kalt resiliensforskningen. Utgangspunktet for denne har vært et ønske om å forstå hvorfor mange barn greier seg bra, til tross for at de vokser opp under forhold som påfører dem store belastninger. En viktig motivasjon har vært å kunne bruke kunnskap om hvilke faktorer det er som har virket beskyttende på disse barna, til å utvikle intervensjoner overfor barn som er eksponert for samme type risiko, men som ikke ser ut til å greie seg like godt (Gladstone et al., 2006;



Luthar & Cicchetti, 2000; Reupert & Maybery, 2010; Trondsen, 2014; van Doesum, 2015; Waaktaar & Christie, 2000, s. 18).

I resiliensforskningen skilles det mellom risikofaktorer og beskyttende faktorer. Risikofaktorer er faktorer i barnets personlighet, familie eller større kontekst som representerer en trussel mot at barnet skal utvikle seg tilfredsstillende og ha det bra. Beskyttende faktorer er kjennetegn ved barnet, familien eller den bredere konteksten som kan redusere den negative påvirkningen av risikofaktorene (Borge, 2018). Et viktig poeng er at resiliens ikke skal forstås som en fiksert egenskap ved barnet, men som et resultat av samspillet mellom en rekke ulike faktorer (Backett-Milburn et al., 2008).

I manualene til Mestringsgrupper og SMIL står det at de risikofaktorene deltakelse i samtalegruppene særlig er ment å redusere, er barnas følelser av skyld og skam, tendensen til å ta på seg for stort ansvar for de syke foreldrene og tendensen til å nedtone sine egne følelser og behov. Faktorer som skal virke beskyttende, er økt kunnskap om psykisk sykdom og rusavhengighet, økt positiv selvfølelse, kjennskap til egne følelser, behov og rettigheter, en god relasjon til en eller begge foreldrene, tilgang til støttepersoner i og utenom familien, aktiv deltakelse i skole og sosiale aktiviteter utenfor hjemmet samt kompetanse til å håndtere vanskelige situasjoner (Nasjonalt kompetansesenter for læring og mestring, 2011; Voksne for Barn, 2008).

I manualen til Mestringsgrupper står det også at barn som særlig vil ha glede av å delta i gruppene, er de som har utilstrekkelig evne til å uttrykke følelser, be om hjelp og støtte, sette grenser for andre barn eller voksne og takle (negative) reaksjoner fra omgivelsene, og de som har skyld- eller skamfølelse, overdreven ansvarsfølelse eller et negativt selvbylde (Voksne for Barn, 2008).

Styrken ved resiliensforskningen er at den gir mulighet for en mer kompleks forståelse av livssituasjonen til utsatte barn. Barna blir ikke betraktet som passive ofre dømt til å leve under forhold de ikke selv har valgt, men som individer i besittelse av evner til å håndtere vanskelighetene og gjennom dette vokse og utvikle seg. På denne måten kan perspektivet ha betydning for hvordan barna blir lyttet til og forstått. Troen på barnas potensial kan føre til at profesjonelle fortolker det de formidler, på

en mindre deterministisk eller fatalistisk måte enn det jeg har pekt på at en risikobasert tilnærming lett kan føre til.

Når det gjelder barn som har psykisk syke eller rusavhengige foreldre, vil god omsorgskapasitet hos den friske forelderen og ressurser i barnas nærmiljø være faktorer som kan virke beskyttende. På samme måte vil økonomiske problemer, sosial isolasjon og et konfliktfylt familieliv være faktorer som kan øke risikoen for skjevutvikling. Dette betyr at det er viktig at profesjonelle som skal hjelpe barna, kjenner til både hva slags hverdagsliv de lever, og hvilke muligheter som finnes for å sikre en tilfredsstillende omsorgssituasjon.

Ut fra det barna som deltok i samtalegruppene jeg har observert, fortalte at de hadde erfart, ga de inntrykk av å leve et dagligliv som var preget av en rekke risikofaktorer.

En gutt hadde en far med psykiske vansker og alkoholproblemer. På grunn av farens vansker var foreldrene skilt. Gutten bodde hos moren, men hadde jevnlig samvær med faren. Faren hadde lovet ikke å drikke når gutten var hos ham. Til meg sa gruppelederne at de trodde at faren holdt dette løftet. Samtidig trodde de at gutten opplevde ham som veldig passiv og tung.

Ei jente hadde skilte foreldre. Faren var etablert i et nytt forhold. Jenta hadde inntil nylig bodd sammen med moren, som var mye plaget av angst og depresjon. I perioder brukte hun også narkotika. På grunn av morens manglende omsorgsevne ble det bestemt at jenta skulle flytte til faren. Jenta var ikke sikker på om hun ville det. Hun sa at hun kom til å savne moren. Ei annen jente bodde sammen med tre søsken, mor og stefar. Hun hadde en far som drakk mye, og det var høyt konfliktnivå mellom foreldrene. Jenta ble stadig trukket inn i disse konfliktene.

Det disse barna synes å ha felles, er at det er omgivelsene de lever i, og ikke barna selv, som representerer en risiko. Det samme så ut til å være tilfellet for de andre barna som deltok i samtalegruppene jeg har observert. Som jeg tidligere har redegjort for, kom de fleste fra familier der problemene var sammensatte og store og hadde vart over lang tid. Sett i lys av dette er det tankevekkende å legge merke til at det manuelle til Mestringsgrupper og SMIL nevner som risikofaktorer, og det som er nevnt som beskyttende faktorer, stort sett er egenskaper ved barna.

Den verdenen der de lever dagliglivet sitt, og der også foreldrenes psykiske sykdommer og rusproblemer utspiller seg, er bare så vidt nevnt. For eksempel er verken det å føle seg sviktet av foreldrene, det å bli forsømt og vanskjøttet eller det å leve med vold og store foreldrekonflikter nevnt som risikofaktorer.

De amerikanske forskerne Suniya Luthar og Dante Cicchetti (2000) peker på at selv om forskere har begrepsfestet resiliens som en dynamisk prosess, ser det ut til å være en tendens til at begrepet i praktiske intervensjoner lett blir redusert til egenskaper som kan knyttes direkte til barnet. Den norske forskeren Anne Jansen (2013, s. 125) peker på det samme. Hun sier at selv om utviklingen har gått i retning av at resiliens rent teoretisk blir forstått som en dynamisk prosess, er det en tendens til at begrepet i stor grad blir knyttet til egenskaper ved det enkelte barnet i praktiske intervensjoner. Hun hevder også at feltet er preget av enkle, kausale forklaringer.

For barna i samtalegruppene jeg har observert, framstår dette som en svært brutal forståelse. Det er vanskelig å forsvare at det er de fysiske reaksjonene Aksel beskriver at han får når han er sammen med moren, og ikke morens grenseløse atferd, som blir sett på som det som bør endres. Det samme gjelder for Kalle. Det er vanskelig å forstå at hans opplevelse av håpløshet og mangel på framtidstro først og fremst skal forstås som en egenskap knyttet til ham som person, og ikke til det faren gjør mot ham. Det kan være grunn til å tenke over om manualene til Mestringsgrupper og SMIL kan være forankret i en teoretisk forståelse som bidrar til å dekke over at det er livet i familien, og ikke barna selv, som er det primære problemet.

I den forbindelse er det verdt å merke seg det de norske psykologene Waaktaar, Torgersen og Christie (2007) sier om at det i intervensjoner som er basert på kunnskap fra resiliensforskningen, ikke er tilstrekkelig å styrke eller fremme beskyttelsesfaktorene. Det er også nødvendig å fjerne eller redusere det som utgjør risikoen. De sier at dersom det ligger en planke på bakken, vil gresset under den raskt bli gult og visne. Det er bare hvis planken blir fjernet, at gresset igjen kan gro.

Anne Jansen (2013) sier at det å forstå resiliens som personlige egenskaper knyttet til hvert enkelt barn, gjør det enkelt å beskrive fenomenet.

Men fordi det bidrar til å tilsløre de meningssammenhengene risikoen opptrer i, vil det samtidig begrense vår forståelse av hva det dreier seg om.

## Et mestringsperspektiv

Den teoretiske forståelsen synes også å være forankret i et mestringsperspektiv. Ut fra det som står beskrevet i manualene til Mestringsgrupper og SMIL, er et av målene med arbeidet i samtalegruppene å forsterke barnas beskyttende faktorer ved å gi dem kunnskap, opplevelser av mestring og opplæring i spesifikke ferdigheter. I manualen til Mestringsgrupper står det: «Gjennom målrettet kunnskapsøkning hos barnet og opplæring av spesifikke ferdigheter forsterkes beskyttende faktorer» (Voksne for Barn, 2008, s. 5).

Det står også at noen av delmålene er å lære barna ferdigheter for å takle (negative) reaksjoner fra omgivelsene, å lære ferdigheter for å bruke nettverket og eventuelt få et større nettverk, å bli bevisst om sitt sosiale nettverk og støttepersoner, å lære å være selvstendig, å lære å kjenne igjen sine egne følelser og sette ord på dem samt å lære å takle følelser av skam, skyld, sinne.

I manualen til SMIL står det at en av målsettingene med arbeidet er å gjøre barna bevisste på sine egne ressurser. I guidens andre del er det beskrevet forskjellige typer aktiviteter som kan stimulere til positive mestringsopplevelser. For eksempel blir det anbefalt å bruke to gruppesamlinger på klatring i klatrevegg. I manualen er dette beskrevet som en aktivitet som kan bidra til å bevisstgjøre barna på hvilke ressurser de har, i tillegg til at den skal sette fokus på trygghet, tillit og det å kunne stole på seg selv og andre (Nasjonalt kompetansesenter for læring og mestring, 2011, s. 21). Tema for den nest siste gruppesamlingen skal være mening, håp og framtid. Også dette temaet er ment å skulle hjelpe barna til å bli bevisste på sine egne ressurser. I tillegg skal det hjelpe dem å se at de har muligheter til å gjøre sine egne valg i det livet de har foran seg (Nasjonalt kompetansesenter for læring og mestring, 2011, s. 30).

Forståelsen av at det er viktig å bevisstgjøre barna at de har ressurser de kan bruke til å skape et bedre liv for seg selv, blir også formidlet i brosjyrer som henvender seg direkte til barn. I brosjyren «Mor/far er syk»,

utgitt av Helsedirektoratet med tanke på barn med psykisk syke og rusavhengige foreldre, står det:

Husk at: Du har lov til å ha det bra. Du har lov til å være sint på mor/far. Det er vanlig å bli både redd, sint og lei seg. Det er ikke din skyld. Det er ikke ditt ansvar å hjelpe mor eller far å bli frisk. Du er ikke den eneste. (Helsedirektoratet, 2010b)

Brosjyren Vestre Viken helseforetak (2012) bruker til å informere barn om samtaletilbudet «Du er ikke den eneste», blir avsluttet på liknende måte:

Husk at: Du er ikke den eneste. Det fins mange andre barn og ungdom som er i lignende situasjon som deg. Det er ikke din skyld at noen i din familie har psykiske problemer eller rusproblemer. Du har rett til å ha det bra selv om andre har det vanskelig. Du har rett til å sette grenser for deg selv.

Individets autonomi er en overordnet verdi i den vestlige delen av verden. Mennesket skal bare adlyde de etiske lovene det gir seg selv, og som det er opphav til som et fornuftsvesen. Den norske filosofiprofessoren Arne Johan Vetlesen (2004) sier at siden Kant formulerte sitt begrep om autonomi på 1700-tallet, har hans tanker om selvstyre blitt fortolket i en stadig mer individualistisk retning.

Ifølge Vetlesen (2004) er det i dag en utbredt forestilling i vårt samfunn at det individet framfor alt ønsker, er frihet i betydningen selvrealisering. For det moderne mennesket gjelder det derfor først og fremst at det har ansvar for seg selv. Ansvar for andre blir forstått å være sekundært. Vetlesen sier at det blir sett på som et slags moralsk overskuddsfenomen for dem som måtte føle seg kapable til det. Det er individets eget perspektiv, innenfraperspektivet, som er det sentrale.

Kari Martinsen (2009) hevder at vi lever i en tid der verden og menneskelivet først og fremst blir sett på som materialer for menneskets egen skapelse. Hun sier at vi ligger under for en tanke om at det livet vi lever, er vårt eget verk, et resultat av vår egen innsats og et produkt av vår egen vilje, tanke og fantasi. Det er menneskets vilje, intensjon og bevissthet som er siste forklaringsinstans, ikke de metafysiske forklaringene.

Når alt blir forstått som råstoff for menneskets skapelse, blir mennesket også selv ansvarlig for sin framtid. Enhver anses først og fremst å ha seg selv å takke. Den danske sosiologen Kaspar Villadsen (2004) hevder at innenfor sosialt arbeid har en konsekvens av denne tenkemåten blitt at oppmerksomheten i dag først og fremst er rettet mot de kompetanser enkeltindividet må være i besittelse av for å kunne delta i samfunnsfellesskapet. De hjelpesøkende blir ikke lenger møtt som sårbare og lidende mennesker, men som kompetente kunder og brukere som skal styrkes og myndiggjøres ved hjelp av kunnskap og opplysning. Oppmerksomheten er ikke lenger på de strukturelle betingelsene, men på klientens individualitet. Det er ved å styrke og bygge den enkeltes mestringskompetanse at de sosiale problemene skal løses. Å realisere seg selv er et ufravikelig krav, noe man skylder både seg selv og samfunnet.

I samtalegruppene jeg har observert, ble det organisert en rekke forskjellige typer aktiviteter som nettopp ga inntrykk av å ha til hensikt å styrke barnas sosiale ferdigheter og evne til mestring. Jeg har tidligere beskrevet aktiviteter der formålet var å gi barna kunnskap om sammenhengen mellom følelser og hendelser og å lære dem om psykiske sykdommer og konsekvensene av disse.

Et annet tema det ble brukt mye tid på, var å lære barna hvordan det er lurt å oppføre seg hvis man blir ertet. Barna ble oppfordret til ikke å begynne å gråte, bli sinte eller prøve å ta igjen. I stedet skulle de med rolig stemme be den som ertet om å la være, late som ingen ting eller gå sin vei. Hvis den som ertet, ikke sluttet, skulle barnet be en voksen om hjelp. I flere av gruppene spilte barna og gruppelederne rollespill der de trente på disse ferdighetene.

En annen aktivitet som ble brukt i noen av gruppene, var at barna fikk beskjed om å tegne et sosiogram – eller nettverkskart. Formålet var å gjøre dem bevisste på hvilke personer de hadde i sitt sosiale nettverk, og å oppmuntre dem til å henvende seg til disse personene når de trengte trøst, støtte og hjelp.

I en gruppe fikk barna et stort ark hver. Gruppelederne sa at de skulle skrive sitt eget navn midt på arket. Så skulle de tegne en runding rundt navnet. Ut fra rundingen skulle de så tegne streker med ulike lengder. Ved enden av hver strek skulle de skrive et navn. Gruppelederen sa at

personer barna hadde et nært forhold til, skulle ha navnet sitt ved enden av en kort strek. Personer de ikke hadde så nært forhold til, skulle ha navnet sitt ved enden av en lengre strek. Barna skrev ned navn på både nålevende personer og personer som var døde. Det var foreldre, besteforeldre, søsken og venner. Noen skrev også opp fantasivenner og kjæledyr. Ei jente skrev navnet til stefaren så langt ut på arket som det var mulig å komme. En gutt skrev navnet til faren, som han ikke hadde sett på flere år, tett inntil sirkelen. Moren, som han bodde sammen med, skrev han ikke opp. En annen gutt skrev navnet til faren veldig langt ut. Da alle var ferdig med sosiogrammet og hadde vist det til gruppelederne, sa de at barna skulle legge arkene i eskene der de skulle samle alt de laget i gruppen. Etter at gruppesamlingene var slutt, og barna hadde fått eskene med hjem, kunne de finne fram sosiogrammet når de trengte det. Gruppelederne sa at en fin måte å få det bedre på er å snakke med noen man liker. For å få ideer til hvem de kunne snakke med, kunne det være lurt av barna å se på sosiogrammet.

Aktiviteten ble gjennomført på omtrent samme måte også i andre grupper. I en gruppe oppfattet barna det som en konkurranse i å skrive flest mulig navn. De skrev ned alle de kom på, og de var veldig imponert over at en gutt hadde skrevet navnet på tretti personer. I en annen gruppe oppfattet barna at lengden på strekene hadde sammenheng med hvor langt unna dem personene bodde. Bestemødrene og tantene i et annet land fikk navnene sine helt ytterst på arket, mens jeg, som tidligere hadde fortalt at jeg ikke bodde så langt unna, fikk navnet mitt nesten inntil sirkelen. Ei jente skrev ingen navn. Ved enden av strekene skrev hun forskjellige kategorier, som lærere, venner, tanter. Alle strekene var like lange. Hun hentet tusjer og tegnet fine border rundt det hun hadde skrevet. Gruppelederne oppfordret henne til å skrive noen navn ved siden av kategoriene. Hun brukte lang tid på å tegne border, men det ble ingen navn.

I noen grupper hadde de også en lek hvor hensikten var å lære barna å stole på andre mennesker. To og to barn gikk sammen. Det ene barnet fikk bind for øynene. Så skulle de gå inn i et rom der gruppelederne hadde satt ut forskjellige hindringer. Det barnet som hadde bind for øynene, skulle la seg føre rundt av barnet som ikke hadde bind for øynene. I noen

grupper fikk barna i hjemmeoppgave å gjøre noe hyggelig sammen med en venn. Det var det nesten ingen som fikk til.

Nicole Hennum (2016) sier at i vårt samfunn blir det sett på som ønskelig at det liberale subjektet – i betydningen ansvarlig, rasjonelt, selvstyrt og selvdisiplinert – formes så tidlig som mulig. Et barnesentret samfunn skal kunne gi hvert enkelt barn mulighet til å velge et sunt og godt liv for seg selv. I antologien *Barn som samfunnsborgere – til barnets beste?* redigert av den norske barneforskeren Anne Trine Kjørholt (2010a), peker flere av forfatterne på hvordan denne tenkemåten i dag er med på å prege en rekke av velferdstjenestene rettet mot barn. De argumenterer for at synet på barns rett til å være seg selv og til å kunne gjøre frie valg har ført til en form for ekstrem individualisme der barn mer eller mindre blir overlatt til seg selv. Blant annet beskriver Kjørholt (2010b, s. 162) hvordan tenkningen kommer til uttrykk i måten barnehagene er utformet på. Hun sier at barnehager tradisjonelt har hatt familien og hjemmet som modell. De har vært preget av små rom, hjemmekoselig innredning, faste og stabile barnegrupper og tette, omsorgsfulle relasjoner. Nyere barnehagebygg har basaren som modell. I stedet for nærhet og trygghet legges det vekt på fleksibilitet og valgmuligheter. Forskjellige rom skal gi mulighet for forskjellige typer aktiviteter. Barna blir møtt som forbrukere med rett til selv å velge de aktivitetene de ønsker å holde på med, på samme måte som kunder velger varer på et marked. Samtidig legges det vekt på at barnehagen er en læringsarena der barna skal trenes til å ta ansvar for sine valg.

Når det er evnen til rasjonell tekning, selvstendighet og uavhengighet som blir sett på som menneskets grunnleggende kjennetegn, kan det være en fare for at det legges føringer for en praksis der det livet barn lever, ikke bare er, men også bør være resultat av barnas egen innsats og vilje. Vetlesen (2004) sier at når individet på denne måten blir holdt ansvarlig for sine valg, utsettes ikke vedkommende bare for en stor tvang om å velge, men også for en tvang om å velge rett. Han sier at dette kan få stor betydning for hva den enkelte forlanger av seg selv i form av å gjøre valg som vitner om mestring og vellykkethet, hvilke behov vedkommende prioriterer, og hvilke han eller hun avviser, nedvurderer eller fortrenger.



I artikkelen «Fleksibilitet og virksomme faktorer i manualbaserte forebyggingsgrupper» beskriver Tormod Rimehaug og Jorun Mari Børstad følgende situasjon:

Ambulansesjåføren gjorde klar en bære til mor, som lå med bandasjert underarm på sofaen og hadde samtykket til psykiatrisk innleggelse. Sykepleieren gikk ut på kjøkkenet fordi han hadde sett en gutt i 12-årsalderen der da de kom. «Hvordan har du det nå?» spurte han gutten. «Det er greit nå når jeg vet at hun får hjelp. Jeg har gått i gruppe, så jeg vet at det ikke er min skyld at hun er blitt dårlig igjen». (Rimehaug & Børstad, 2015, s. 279)

Ifølge Rimehaug og Børstad er deres poeng med fortellingen å formidle hvor viktig det er at profesjonsutøvere har gode rutiner å følge når de kommer i kontakt med barn som har psykisk syke eller rusavhengige foreldre. De sier at det sto i sykepleierens prosedyremanual at han skulle snakke med eventuelle barn. På denne måten handlet han helt rett. Han så gutten og gikk ut på kjøkkenet for å snakke med ham.

Det som særlig berører meg i den lille fortellingen, er imidlertid ikke det sykepleieren gjorde, men det gutten svarte. Ut fra det som er beskrevet i manualene til Mestringsgrupper og SMIL, framstår han umiddelbart som et barn som mestrer en vanskelig livssituasjon på en forbilledlig måte. Basert på kunnskapen han har tilegnet seg i samtalegruppen, foretar han en informert og rasjonell vurdering av både sin egen og morens situasjon. I utgangspunktet behøver det ikke å være noe galt i dette. Det kan godt være at gutten følte seg trygg på at morens selvmordsforsøk ikke var hans skyld. Det kan også være at han følte lettelse over at hun fikk hjelp. Det er heller ikke utenkelig at han syntes det var godt at ambulansesjåføren kom ut på kjøkkenet og snakket med ham.

For meg framstår han imidlertid ikke først og fremst som en selvstendig og mestrende aktør, men som et sårbart og ensomt barn som synes å være fullstendig overlatt til seg selv og sin egen fornuft. Det som får meg til å stoppe opp når jeg leser fortellingen, er ikke guttens veloverveide formuleringer, men alt det som *ikke* blir sagt mellom de to som står sammen på kjøkkenet. Hva med de aspektene ved et selvmordsforsøk vi ikke kan gi mening til på en rasjonell måte? Hva med de følelsene som vekkes i et

barn når barnets nærmeste omsorgsgiver bevisst prøver å forlate det for godt?

I en av gruppene jeg har observert, deltok det en gutt som het Per. Han var ofte veldig urolig, og han syntes å ha vanskeligheter med å engasjere seg i aktivitetene gruppelederne la til rette for. Han kom også lett i konflikt med andre barn. Gruppelederne fortalte meg at moren hans var veldig spesiell. Hun var opptatt av at ting måtte gjøres på helt bestemte måter. Hvis Per ikke gjorde det slik hun ville, ble hun fryktelig sint. Gruppelederne sa at den vanskelige væremåten hennes var et resultat av ting hun hadde opplevd som barn. De hadde brukt mye tid på å forklare Per at det at moren oppførte seg så urimelig, ikke hadde noe med ham å gjøre. Til meg sa de at de var glad for at han endelig så ut til å ha forstått det. Samtidig fortalte de at han fungerte veldig dårlig på skolen. Han greide ikke å være sammen med de andre barna, og han måtte ofte sitte for seg selv i et eget rom.

## **En form for mistanke som verken synes å være lydhør eller begrunnet**

Gjennom en mistenksom lesning av det teoretiske grunnlaget i manualene til Mestringsgrupper og SMIL har jeg fått en forståelse av at den praksisen manualene beskriver, først og fremst er tenkt som et forebyggende hjelpetiltak. Samtidig synes det primære fokuset ikke å være å endre barnas nåværende livssituasjon, men å sørge for at belastningene knyttet til denne, ikke får konsekvenser for dem på sikt. Manualene synes også å være forankret i en forståelse av at den primære årsaken til at barn med psykisk syke eller rusavhengige foreldre selv får problemer, er faktorer som hefter ved dem som individer, og at dette er faktorer det går an å ha objektiv kunnskap om. Gruppeledernes primære oppgave synes å være å identifisere og endre disse faktorene. På denne måten kan det se ut til at den teoretiske forståelsen er forankret i tenkemåter som legger føringer for en praksis der gruppelederne skal møte barna med et mistenksomt blikk. Dette er en annen form for mistanke enn den Ricoeur snakker om. Den skal ikke rettes mot de meningssammenhengene barna gjør sine erfaringer innenfor, men mot barnas egne tanker og følelser.

## En mistanke som blir drevet for langt

I sitt essay «Kritikk av mistankens hermeneutikk» sier Skjervheim (2002) at i det øyeblikket vi glemmer at det å fortolke er å føre en dialog, er mistanken drevet for langt. Dersom vi kun betrakter det et annet menneske sier og gjør, som reflekser av psykologiske mekanismer, har vi ødelagt enhver forutsetning for en likeverdig relasjon. Skjervheim sier at vi særlig har lett for å objektivere andre på denne måten i situasjoner der vi oppfatter det personen sier, som urimelig eller uforståelig, og der vi ikke greier å ta det ordentlig på alvor. I stedet velger vi å gjøre ham eller henne til et faktum i vår verden. Samtidig hevder han at det motsatte også vil være tilfellet: Dersom vi på forhånd objektiverer den andre, er det ikke lett å ta det han eller hun sier, på alvor. Er mennesket først redusert til et ferdig faktum, er det vanskelig å komme tilbake til et deltakende forhold.

Skjervheim beskriver denne måten å forholde seg til andre mennesker på som å innta en angrepsholdning. Gjennom å gjøre den andre forutsigbar og kontrollerbar går vi til angrep på hans eller hennes frihet til å gjøre sine egne vurderinger og til ha sin egen selvforståelse. Fordi vi hevder å forstå den andre bedre enn han eller hun forstår seg selv, framstår personen som determinert, som en som følger ubrytelige lover. Skjervheim sier at da har vi samtidig sagt at den andre er verken mer eller mindre enn det vi har sagt. Personen er redusert til en abstrakt skikkelse og er fratatt sin status som subjekt. Dette gir ikke noe grunnlag for solidaritet, ingen følelse av noe felles.

Den britisk-australske filosofen Sara Ahmed (2000) kaller denne formen for objektivering for en «fetisering av den fremmede». Hun sier at vi mennesker aldri utelukkende forholder oss til hverandre som enkeltindivider, men alltid også som tilhørende en kategori. Når vi møter en annen, prøver vi alltid å få tak i hvem han eller hun er ved å lete etter bestemte forhåndsdefinerte kjennetegn på personens kropp. På bakgrunn av disse tegnene kategoriserer vi så den andre som enten fremmed eller kjent. Dette betyr at selv om det er første gang vi er stilt overfor et annet menneske, vil vi, allerede før vedkommende har ytret noe om seg selv, ha dannet oss en oppfatning av hvem han eller hun er. Ahmed sier at det som særlig gjør «fetisjeringen» problematisk, er at når vi mener å vite hvem den andre er, ser vi bare de tegnene vi allerede kjenner, og ser

bort fra de materielle og sosiale forhold som har skapt livsbetingelsene til personen. Vi forholder oss kun til vedkommende som en abstrakt og generell figur.

Ut fra det som kom fram i arbeidet med forskningsprosjektet, kan det være grunn til å spørre om barn med psykisk syke eller rusavhengige foreldre utgjør en gruppe som er spesielt utsatt for den formen for objektivisering Skjervheim og Ahmed beskriver. Det kan se ut til at det å tre fram som barnet til en som er psykisk syk eller ruser seg, innebærer å tre inn i et ferdig etablert nettverk av mening der man allerede er definert og tildelt bestemte egenskaper.

I en av samtalegruppene jeg har observert, introduserte gruppelederne barna for en bamse som het Theodor. De fortalte at han var en gutt som bodde sammen med moren sin, som var deprimert. Theodor var flink på skolen og hadde mange venner. På fritiden likte han å spille fotball og sykle. Hver gruppesamling startet med at gruppelederne fortalte barna noe fra livet til Theodor. En gang fortalte de at han hadde skåret mål i en fotballkamp. Han hadde vært veldig stolt og hadde gledet seg til å komme hjem og fortelle om det til moren. Da han kom hjem, oppdaget han imidlertid at hun lå i sengen og var lei seg. Theodor ville ikke forstyrre og gikk stille opp på rommet. Han fortalte aldri moren om målet han hadde skåret. En annen gang fortalte gruppelederne at moren hadde lovet å ta Theodor med til en fornøylespark. Han hadde gledet seg lenge. Da dagen kom, sa hun at turen likevel ikke ble noe av. Hun var lei seg og sliten og orket ikke å gå ut. Theodor ble veldig skuffet, men han ville ikke at moren skulle se det. Han visste at det var sykdommen som fikk henne til å avlyse turen, og han ville ikke gjøre situasjonen verre for henne enn den var.

Barna så ut til å like Theodor. Hvis han ikke satt på plassen sin ved bordet når de kom, etterlyste de ham. Når de skulle fortelle hverandre om det beste og det verste som hadde hendt siden sist, ba de ofte om at Theodor skulle fortelle først. Når barna fortalte, var fortellingene deres svært like Theodor sine. Da jeg snakket med dem i etterkant av den siste gruppesamlingen, spurte jeg barna om de visste hvorfor Theodor hadde vært med. Noen av dem svarte: «Det er fordi han kan hjelpe oss til å se hvordan vi tenker.» I samtaler med meg sa gruppelederne at de brukte

Theodor bevisst, som et pedagogisk verktøy. Blant annet skulle han hjelpe barna til å forstå at de ikke var alene om erfaringene sine, at det var andre som hadde det på samme måte som dem.

Det kan godt hende at det har vært barn i gruppen som har gjenkjent noe fra sitt eget liv i Theodor sitt. Det kan imidlertid også være grunn til å tenke over om bruken av Theodor kan ha bidratt til noe av den formen for «fetisjering» som Ahmed redegjør for. Gjennom det gruppelederne fortalte fra livet til Theodor, sendte de tydelige signaler til barna om hva de mente det betyr å være barnet til en som er psykisk syk. Det er verdt å legge merke til at Theodor aldri var sint. Det er også verdt å legge merke til hvor fint han greide seg, og hvor rolig og pent morens sykdom utspilte seg. Theodors verden ga inntrykk av at den hadde lite til felles med den kaotiske verdenen mange av barna i gruppene fortalte at de måtte forholde seg til.

## En fare for mistillit

Kari Martinsen (2000) sier at det å møte et annet menneske med en innstilling om at vi vet hvilke egenskaper vedkommende er bærer av, allerede før vi har snakket med ham eller henne, innebærer å møte personen med mistillit. Med mistillit mener hun at vi ikke tar imot den andre slik han eller hun våger seg fram.

Som jeg tidligere har forklart, ser Løgstrup (2008a) på tillit som et fenomen som er til stede i alle mellommenneskelig forhold. I både private og offentlige sammenhenger tar vi det for gitt at vi kan stole på hverandre. Vi tror aldri på forhånd at et annet menneske ikke snakker sant. Løgstrup sier at det ikke bare er sann. Det må også være det. Uten denne uuttalte forutsetningen ville det ikke ha vært mulig å forholde seg til andre. Samtidig er ikke denne tilliten noe vi kan føre tilbake til oss selv. Den er ikke noe vi har skapt, men noe som bare er der, og som vi lever i, umerkelig og fortrolig. Den er en suveren livsytring. Vi lever i og av tillit. Det er først når tilliten er i ferd med å bli ødelagt, at vi forstår dens betydning (Martinsen, 2009, s. 101).

Det å vise tillit er ensbetydende med å utlevere seg. I alle mellommenneskelige relasjoner representerer tilliten derfor den første iboende

muligheten. Den norske sykepleieren og sosiologen Oddvar Førland (2013, s. 102) sier at ordet «tillit» består av stavelsene «til» og «lit». Ifølge Førland stammer «lit» fra norrønt og har betydninger som «å støtte eller lene seg til», «stole på», «tro fullt og fast», «ha tiltro til» og «trøste seg til». Vi kjenner det blant annet fra uttrykk som «å feste lit til» og «han er ikke til å lite på». Førland sier også at preposisjonen «til» hentyder til en utstrekning, relasjon og bevegelse mot noe eller noen. Tillit er et relasjons- og bevegelsesord. Det hentyder til at noen stoler på, støtter, lener, hviler seg til noe eller noen, og at det i dette skapes en bevegelse i retning til og mellom dem. Det er en bevegelse der man forventer å bli tatt imot. En tillitsfull relasjon er derfor en relasjon der begge deltar aktivt og gir noe av seg selv.

For barna i samtalegruppene jeg har observert, ville det vært meningsløst å fortelle gruppelederne om erfaringene sine hvis de ikke hadde hatt tillit til at gruppelederne ville prøve å forstå det de fortalte, på en måte de selv var fortrolige med. Dette gjaldt både når de fortalte om enkle, hverdagslige ting barn og voksne gjerne snakker sammen om, og når de fortalte om store og u håndterbare problemer.

Når Christoffer tre ganger gjentar at det eneste han kan skrive om familien sin, er et stort spørsmålstegn, gjør han det trolig i tillit til at gruppelederne vil undre seg på hva han mener med det han sier, og at de vil stille noen oppfølgende spørsmål. Det samme kan være tilfellet når Emre og Hakan gir uttrykk for at de ikke vil være med på å lage krakker, og at de i alle fall ikke vil ha krakkene med hjem. De beveger seg mot gruppelederne med noe av det mest sårbare i livet sitt, i tillit til at gruppelederne også vil bevege seg mot dem.

I mange av situasjonene jeg har observert, kan det imidlertid se ut til at den primære intensjonen med å be barna om å fortelle fra sitt eget liv ikke har vært å bevege seg mot deres verden, men å identifisere uhen-siktsmessige følelser og tenkemåter ved å la barna gjøre seg synlige for gruppeledernes faglige blikk.

I manualen til SMIL (Nasjonalt kompetansesenter for læring og mest-ring, 2011, s. 6) står det at forskning viser at barn som har psykisk syke eller rusavhengige foreldre, har økt forekomst av emosjonelle vansker, søvn- og atferdsproblemer og kognitive utviklingsforstyrrelser. Det står

også at nedsatt selvfølelse, redusert tiltro til egne ressurser og sosial unnvikelse ofte er kjennetegn ved gruppen.

Martinsen (2000, s. 39) beskriver det faglige blikket som et «se etter»-blikk. Hun sier at det er et blikk som er innstilt på å observere utenfra, og som kun er rettet mot det typiske. Det er et blikk rettet mot emosjonelle vansker, søvn- og atferdsproblemer, kognitive utviklingsforstyrrelser, nedsatt selvfølelse, redusert tiltro til egne ressurser og sosial unnvikelse. På denne måten er det et blikk som er tilbaketrukket og tillukket for det særegne og unike i hvert enkelt barns liv. Martinsen sier at det er stor makt i den formen for tillukkethet som det faglige blikket representerer. Samtidig som den som blir sett, oppfordres til å gjøre seg synlig, blir han eller hun kun tatt imot som et objekt. Martinsen sier at dette er en smertefull måte å bli sett på. Det kan få den andre til å føle seg gjennomskuet og avkledd, angrepet og erobret.

## En fare for at barna krympes

Med henvisning til Løgstrup sier Eide (2007) at når vi griper noe med våre begreper, påpeker eller fastslår vi samtidig at det er en likhet mellom det vi setter ord på, og det ordet vi bruker. Dette fører til at oppmerksomheten vår rettes mot noen egenskaper framfor andre. Eide sier at dette er en form for innsnevring som er nødvendig for at en samtale skal bli meningsfull. Fra et moralsk ståsted kan den imidlertid være problematisk. Grunnen er at det er en grense for hva i et annet menneskes liv vi kan gripe og definere uten å risikere at personen blir redusert – eller skapt i vårt bilde. Eide sier at dette ikke betyr at vi skal slutte å bruke begrepene, men at vi må kjenne begrepens grenser. Dersom vi bruker dem til å ta styring over et annet menneskes karakterutvikling og gjør den andres personlighet til noe vi kan gripe og forme, har vi gått for langt. Vi har trådt over grensen til urørighetssonen. Eide viser til at Løgstrup sier at barn er spesielt utsatt for denne formen for krenkelse. Han knytter det både til voksnes holdninger overfor barn, og til det at barn har vært i verden i kortere tid enn voksne og derfor ikke har den samme tyngden i sitt erfaringsgrunnlag.

Når det gjelder barn som har psykisk syke eller rusavhengige foreldre, peker den norske familieterapeuten Agnes Rabbe (2010) på hvordan de

mye brukte begrepene «barn av psykisk syke» og «barn av rusavhengige» nettopp er egnet til å skape inntrykk av at det hefter noe ved barna, at de i kraft av å ha de foreldrene de har, er utrustet med bestemte egenskaper. På samme måte hevder hun at et annet mye brukt begrep, «de usynlige barna», skaper inntrykk av at det er barna det er noe galt med. Rabbe sier at begrepet bidrar til å skjule realiteten, at det dreier seg om barn som på forskjellige måter blir oversett av voksne.

Martinsen (2005, s. 55) sier at i profesjonelle sammenhenger kan denne måten å forholde seg til det andre mennesket på, føre til en praksis der profesjonsutøveren uttrykker seg mer overtalende enn overbevisende. Hun sier at i overtalelsen er det felles engasjementet og vurderingen av saken borte. Den andres spørsmål fører ikke til at profesjonsutøveren stanser opp i ettentensomhet. Han eller hun bryr seg ikke om hva den andre sier, men registrerer det sagte kun som et faktum. For den hjelpesøkende nytter det heller ikke å argumentere mot det profesjonsutøveren sier. Han eller hun blir ikke hørt, men gjøres i stedet til et objekt som skal pådyttes noe. Martinsen (1993, s. 36) sier at relasjonen er preget av en form for fornuft som ikke befinner seg i den konkrete situasjonen, men i resultatene, i produktene, i måloppnåelsen, i det abstrakte.

I en av gruppene jeg har observert, hadde de en aktivitet som skulle gjøre barna bevisste på hvor viktig det er å søke sosial støtte hos andre enn foreldrene. Gruppelederne hentet en bunke med kort og ba barna om å stille seg opp ved siden av hverandre på en rekke. De sa at barna skulle trekke ett og ett kort og lese høyt det som sto på kortet. Hvis de var enige i det gruppelederne leste, skulle de ta et skritt til høyre og stille seg på en lapp der det sto «helt enig». Hvis de var uenige, skulle de ta et skritt til venstre og stille seg på en lapp der det sto «helt uenig». Den ene gruppelederen trakk et kort og leste: «Når jeg gjør artige ting hos andre, tåler jeg bedre å være hjemme etterpå.» Barna stilte seg på lappen der det sto «helt uenig». Gruppelederne roste dem for at de var så flinke til å følge reglene. Så spurte de hvorfor barna hadde valgt å stille seg på lappen der det sto «helt uenig». En gutt svarte at når han var hos andre og hadde det morsomt eller hyggelig, ville han bare være der hele tiden og ikke dra hjem. Han ville helst overnatte. Ei jente sa omtrent det samme. Gruppelederne oppfordret henne til å kjenne nøye etter om det ikke heller var sånn at



når hun hadde vært på besøk et sted og hatt det hyggelig, ble det lettere å tåle vanskelighetene hjemme. «Hvis du må være stille fordi pappa ikke orker at du bråker, blir ikke det lettere hvis du først har vært hos noen og hatt det kjempegøy?» Jenta ristet på hodet. Hun sa at da lengtet hun bare tilbake og ville være mer på stedet der hun hadde hatt det gøy.

I en annen gruppe hadde de en aktivitet der barna skulle få råd om hva som var lurt å gjøre hvis de ble ertet. Gruppelederne sa at det er lurt ikke å vise at man er lei seg, å si ifra til en voksen, å gå sin vei eller å late som ingen ting. Det som ikke er lurt, er å begynne å gråte, å ta igjen eller å begynne å sloss. Barna viste stor interesse for det gruppelederne sa. De rakk stadig hånden i været og fortalte om egne erfaringer med å ha blitt ertet. Samtidig ga de inntrykk av at de hadde en annen forståelse av sin egen rolle i disse situasjonene, enn den gruppelederne formidlet. Ei jente sa at når noen ertet henne, pleide hun å slå tilbake. Hun sa at hun hadde en ganske hard måte å slå på, som gjorde veldig vondt. Derfor var det sjelden noen ertet henne mer enn én gang. Hun fortalte om en gang hun hadde fått med seg fem andre jenter for å ta en gutt som hadde ertet henne. De hadde tatt ham skikkelig på vei hjem fra skolen. Jenta gjentok dette flere ganger, men hun fikk ingen respons.

Martinsen (2005) sier at det å overbevise også er å påvirke, men på en helt annen måte. En overbevisende samtale er preget av likeverd. Begge parter kan stille spørsmål til saken og sammen prøve å komme fram til ny innsikt ved å se den fra flest mulige perspektiver. Relasjonen er tredledet. Martinsen sier at det er en form for relasjon som er preget av en grunnleggende tillit. Selv om man ser saken fra ulike perspektiver, står man på like fot.

I en av skolegruppene skulle en gruppeleder hjelpe en gutt med å lage et sitteunderlag av tovet ull. Hun viste ham hvordan han skulle legge mange lag med ull oppå hverandre, annenhver gang vannrett og loddrett. Det lå poser med ull i forskjellige farger på en benk ved siden av bordet der de arbeidet. Gruppelederen sa til gutten at han kunne ta litt av den ullen hvis han ville lage et mønster på underlaget sitt. Gutten sa at han gjerne ville ha litt blå ull. Han ville lage en blå kniv midt på underlaget. Gruppelederen sa at hun ikke var så flink til å lage kniver, men at hun skulle forsøke. Hun forklarte gutten at det var viktig at kniven ikke ble for tykk,

for da vil ikke den blå ullen feste seg til den grå. Etter litt prøving fram og tilbake sa gruppelederen at hun trodde det ble for vanskelig. Kniven ville ikke feste seg. Gutten virket skuffet og lei seg, men sa at han forsto at det ikke gikk. Gruppelederen foreslo at de heller skulle prøve å lage guttens forbokstav i blå ull. Etter at han hadde tenkt seg litt om, sa gutten at han ville det. Sammen formet gruppelederen og gutten en fin K. Da de var ferdig med å tove underlaget og hadde skylt det, sto de sammen og så på hvor fint det hadde blitt. Gutten strøk hånden over den blå K-en og sa at jammen den hadde festet seg på en bra måte i den grå ullen.

Martinsen (2000) sier at det fenomenet som skal verne oss mot å behandle et annet menneske som en ting, er fenomenet skam. Den formen for skam hun sikter til, er en annen enn den skammen som får oss til å føle oss lite verdt i egne og andres øyne. Martinsen sier at det er en god og vernende skam. Den setter oss i en etisk beredskap ved å gjøre oss bevisste på når vi er i ferd med å passere grenser vi ikke kan overskride uten å krenke det andre menneskets integritet. Hun beskriver det som en etisk beredskap som forutsetter at vi er nærværende og åpne for å bli berørt av det som skjer i situasjonen. Det noen av gruppelederne sa om at de følte seg usikre på om det var riktig å la barnas erfaringer få komme fram i gruppene, kan godt leses som uttrykk for den typen god og vernende skam Martinsen beskriver. Gruppelederne ønsket ikke å sette barna i en situasjon der de følte seg presset til å blottstille sider ved livet sitt som de ikke ønsket at de andre barna skulle få innsikt i.

## Sammenfatning og konklusjon

I denne delen har jeg diskutert hvordan det teoretiske grunnlaget beskrevet i manualene til Mestringsgrupper og SMIL, kan ha betydning for hva som blir ansett som god praksisutøvelse i møter med barn som har psykisk syke eller rusavhengige foreldre. Ut fra de argumentene som har kommet fram gjennom diskusjonen, mener jeg at det er riktig å konkludere med at det teoretiske grunnlaget synes å være lite egnet til å være handlingsveiledende dersom samtalegruppene skal være en praksis der barna blir ivaretatt som selvstendige meningssøkende og meningsskapende subjekter. Det er flere grunner til dette.

For det første synes det å være forankret i et risikoperspektiv som legger føringer for en praksis der det ikke er barnas nåværende livssituasjon, men barnas måter å forholde seg til den nåværende livssituasjonen på som blir forstått som det som skal endres. På den måten vil det være en fare for at de profesjonelles oppmerksomhet ledes bort fra livet barna lever, og mot det som skal sikre at de utvikler seg til velfungerende voksne. En konsekvens av dette kan være at den smerten og det strevet barna forholder seg til i dagliglivet sitt, tilsløres eller blir gjort usynlig. Det kan få de profesjonelle til å overse at det mange av barna først og fremst trenger, er hjelp til å skape orden i det utrygge og kaotiske livet de lever her og nå.

Det teoretiske grunnlaget synes også å være forankret i en individualiserende tenkemåte der det er faktorer ved barna, og ikke ved den situasjonen barna lever i, som blir forstått som det egentlige problemet. Det synes også å være forankret i en forståelse av at dette er faktorer det går an å ha objektiv kunnskap om, forut for møter med konkrete barn. En fare ved dette er at det kan skape en forståelse av at gruppeledernes primære oppgave er å identifisere disse faktorene og arbeide med å endre dem. Den egentlige årsaken til barnas problemer – at foreldrene ikke er i stand til å gi dem trygg og god omsorg – kan på denne måten bli usynliggjort.

Dette er ikke det samme som å si at teoretisk kunnskap ikke har noen verdi, men at den representerer et betydelig etisk problem dersom den generelle kunnskapen gjøres gjeldende for det enkelte barn uten å bli justert slik at det blir samsvar mellom kunnskapen og barnets egne erfaringer og perspektiver (Eide, 2007). En teoretisk tilnærming som kun gjør barna til eksempler på det allmenne, har også i seg en fare for at den ikke vil bidra til å gjøre profesjonsutøveren til en åpen og bevegelig lytter.

