

Hva gjør fokus på utviklingshemning viktig?

Beskrivelser og innsikter i arbeid med utviklingshemmede formidlet gjennom samtale og tekst

Av Marit Pettersen

Vernepleie som fag og profesjon ble opprettet på begynnelsen av 60-tallet fordi andre yrkesgrupper ikke ønsket å jobbe med utviklingshemmede. Men undersøkelser i de senere år om vernepleieres yrkesvalg konkluderer med at interessen for arbeidet med utviklingshemmede taper terreng under utdanningens løp, i stedet øker studenters interesse for andre arbeidsfelt som psykiatri og rus.

Hvordan kan et engasjement for å arbeide med utviklingshemmede vekkes og næres under studiet i dag som studenter flest ikke har forpraksis med arbeid med gruppen utviklingshemmede før studiet? Hvordan formidler de sitt engasjement, de som fremdeles velger det som tradisjonelt har vært vernepleierens samfunnsoppdrag, og hvilke utfordringer ligger i slik formidling? Denne artikkelen er et forsøk på å sette fokus på arbeidet med utviklingshemmede ved å formidle studenters, gryende eller tydelige, interesse for arbeid med utviklingshemmede og hvordan de muntlig og tekstlig formidler sitt etiske og politiske engasjement.

Innledning

Jeg hadde så god kontakt med Gro i går. Jeg føler at hun reagerer på stemmen min. Det går rent på mine tolkninger, men for min egen del, for å holde ut, så må jeg tolke de tegnene som at jeg har kontakt, tror jeg (...). I går følte jeg meg plutselig så trygg og følte at hun også var trygg sammen med meg. Jeg følte meg til nytte (...). Da jeg gikk fra jobb hadde jeg skikkelig sånn yrkesstolthet, at jeg hadde valgt dette yrket. Jeg var veldig bevisst på hva jeg ville jobbe med i framtida [og] måtte ta opp igjen noen eksamener for å komme inn her. Likevel har jeg savnet den følelsen i min utdanning, – at jeg virkelig ser verdien i å kunne ta vare på de svaktfungerende, altså. Jeg hadde kjempebehov for det, for jeg har kanskje savnet litt den følelsen ved min utdanning.

Fortellingen er hentet fra en praksisundersøkelse i vernepleierutdanningen (Garnes & Pettersen 1992, s. 57–59), og gir innblikk i hvordan studenter under studiet kan konstruere mening og motivasjon for arbeidet med de svakest fungerende av de utviklingshemmede

og hvordan de formidler dette i samtale og tekst. Denne studenten, Kari, fortalte i intervjuet at hun i lang tid hadde prøvd å få kontakt med jenta som hun var i praksis hos, og at relasjonen hadde fått et 'kvalitativt sprang' denne dagen.

Hvis vi spør, er det mange studenter som kan fortelle om lignende opplevelser underveis i utdanningen. Dette er opplevelser som har skapt eller vekket interesse og engasjement i arbeidet med utviklingshemmede. Men kanskje vi ikke spør studenter ofte nok? Kanskje er vi lærere redde for at slike historier er sentimentale og nostalgiske, og dermed befinner seg utenfor en faglig og vitenskapelig diskurs? Kanskje er slike fortellinger ikke anerkjent, eller til og med ikke 'tillatt' i profesjonsutdanningene, i hvert fall ikke i studentenes tekster? Studenten over nærmest unnskylder det subjektive som med nødvendighet preger enhver opplevelse når hun sier, «det går rent på mine tolkninger». Kanskje illustrerer fortellingen at læring gjennom 'levd studentliv' og språkliggjøring av opplevelsen underkjennes som relevant kunnskap og at «mine tolkninger» står i motsetning til 'vitenskapelig kunnskap'?

Studenten har fått ny erfaring og forståelse gjennom samvær med en utviklingshemmet person; en kunnskap som for henne er betydningsfull for å *gi mening* til det fremtidige yrket, og arbeidet med utviklingshemmede. Hun må sies å ha vært dedikert til dette arbeidet fra studiestart, men har savnet denne opplevelsen som hun to ganger kaller «en følelse». Studenten beskriver en opplevelse av manglende menings- eller identitetsdanning i utdanningen. Hun prøver derfor å finne mening og sammenheng i sine praksiserfaringer, og arbeider seg fram til et *språk* for samvær og kommunikasjon med en utviklingshemmet person uten verbal tale. Den refleksive prosessen gir henne *yrkesstolthet* og hun omtaler denne meningsfulle opplevelsen av samværet i et språk som ligger nærmere hverdagspråket enn i et såkalt vitenskapelig språk.

Selv om den utviklingshemmede Gro ikke har verbalt språk, framstår samværet med Kari som en dialog. Studenten beskriver samspillet slik; «hun reagerer på stemmen min», og hun konstaterer for sin del at hun følte seg «plutselig så trygg» og for Gro sin del at «hun også var trygg» sammen med seg. Samspillet kan virke diffust og vanskelig å identifisere, slik Kristin Motos også reflekterer over i sin artikkel i kapittel 8: «Det gode møtet mellom vernepleieren og den andre tror jeg inneholder mye av dette uhåndgripelige, umerkelige, som kan utgjøre en forskjell for den andre (s. 199)».

Vernepleierens oppgave er ofte dette; å utforske hva som utgjør denne forskjellen. En ytterligere utfordring blir å formidle dette i tale eller tekst.

Fortellingens plass i identitetsarbeidet

Bente Sundby Høyland skriver i sin artikkel, kapittel 2, om relasjonen og relasjonens mening. Hun sier at «når man er utviklingshemmet kan det å forstå og bli forstått være så sterkt knyttet til situasjonen og relasjonen at det i seg selv er kommunikasjonsformen. Måten vi er sammen på, den samlede meningen som ligger i handlinger, gester og kroppsspråk, rett og slett relasjonens mening, blir det som gjør at vi forstår hverandre» (s. 33).

Kari ser ut til å ha fanget opp «relasjonens mening», og forsøker å formidle sin opplevelse i et ganske hverdagslig språk.

Sættesdal (1998) beskriver i boken *Fortellinger, konstruksjon og mennesker med funksjonshemning* hvordan, ofte uutalte normer regulerer bruken av ulike språktyper. I foreldres fortellinger om sine funksjonshemmede barn er hverdagspråk en anerkjent formidlingsform som fungerer meningsskapende, men i profesjonelle sammenhenger blir hverdagspråket vanligvis underkjent, sier Sættesdal. Hvis hverdagspråk som formidlingsform underkjennes også i høgskolen, fratras studenter en måte å formidle et engasjement de åpenbart opplever, men enten ikke har språk for, eller de anvender et språk for å formidle engasjement og følelser som ikke er 'tillatt'. Vi hører av og til, og da ofte på tomannshånd at studenter forteller om opplevelser, for eksempel av slike kvalitative sprang og meningsfulle relasjoner som skaper engasjement i arbeidet med utviklingshemmede. Men vi ser sjelden at de skriftlige oppgavene de leverer avspeiler dette. Kanskje kan det bero på at et sterkt engasjement nedtegnet i skriftlig form kan fremstå noe bastant og dermed ofte lukes vekk av veileder? Kan det for eksempel være at en som veileder kommer i skade for å luke vekk en (for) sterkt uttrykt rettferdighetssans som kanskje tar form av moralisme i stedet for at veileder og student samtaler om opplevelsen som ligger til grunn for beskrivelsen og dermed gir studenten mulighet for å utvikle og kultivere sin tenkning og gi den aksepterte og saksvarende uttrykk?

Det er her det blir så viktig at studentenes fortellinger blir lyttet til, og at de får hjelp til å formidle engasjement og følelser på en god måte som et alternativ til å 'sensurere' seg selv for tidlig. For tidlig sensurering av egne tanker kan føre til at en ikke lærer at vanskelige og viktige ting kan sies, men at det fordrer tid og omtanke å si dem på en god måte. Spørsmålet blir hvordan man i veiledning kan faglig støtte og pedagogisk oppmuntre studenter til å formidle og reflektere over den praksis de opplever, men ikke har et adekvat språk for (ennå). Dette er noe av det Tone Sævi beskriver i kapittel 9.

Vernepleieren arbeider nettopp i hverdagen til folk og har en sentral oppgave i å støtte personer i å leve sitt daglige liv. Det er i hverdagen de store spørsmålene utspiller seg, – i det små. Hverdagspråket, formidlet som fortellinger fra praksis der en søker å ordne og forstå hendelser ved å søke mening og sammenhenger (Seljelid 2002) kan nettopp hjelpe oss til å 'se det store i det små'. Kravet om et 'faglig språk', som også er nødvendig å tilegne seg, kan komme på kollisjonskurs med slik formidling fra hverdagen, hvis en kun søker 'vitenskapelig' forståelse av den andre gjennom fokus på diagnoser og problemer.

Kunnskapsformidling, gjennom fortellinger fra praksis og yrkesliv, kan knytte studenters individuelle praksisopplevelser til 'større' fortellinger om en yrkesgruppe, og slik virke identitetsskapende både hos den enkelte student og for yrkesgruppen. Slike fortellinger kan bidra til å gi en hardt tiltrengt yrkesstolthet i vernepleieryrket som fremdeles er lite kjent, og i arbeidet med utviklingshemmede personer som fremdeles har lav status.

Fortellingene er viktige for oss av eksistensielle grunner, blant annet fordi vi forteller dem «for oss selv og hverandre for å skape mening og for å få form på tilværelsen og bli en del av

et fellesskap» (Clausen, Kirkebæk og Sætersdal 1998, s. 11). Stimulans til å frembringe og dele slike fortellinger kan nettopp være viktig for å gi yrkesgruppen opplevelse av mening og sammenheng i utdanning og yrkesvalg. Men slik en kan forstå av konteksten i Karis fortelling innledningsvis, er hun henvist til å lage sine individuelle fortellinger, uten at hun har noen «mønsterfortellinger» for yrkesgruppen å strekke seg mot (Pettersen 2005).

Karis fortelling har kvaliteter av en såkalt paradigme-case eller mønsterfortelling (Kirkevold 1993). Sykepleieforsker Marit Kirkevold beskriver mønsterfortellinger som «lite synlige og verdsatte, men like fullt vesentlige aspekter ved sykepleieutøvelsen» (s. 62). Hun kaller denne typen historier for «konstituerende fortellinger» som «omhandler situasjoner som tilkjenner personens forståelse av hva det vil si å være en bestemt type praktiker – for eksempel sykepleier. Disse fortellingene fanger inn betydningen av praksis og demonstrerer i fortellingsform innsiktsgivende kliniske episoder» (s. 62).

Et annet aspekt ved fortellingen er at den kan fange inn lærings- og dannelsesprosesser i utdanningen, og slik en kan forstå Karis fortelling, vise hvordan manglende sosialisering i utdanningen gir den enkelte student et privat og isolert ansvar for å finne mening og yrkesidentitet.

Et samfunnsmandat på hell?

I dag er vernepleie en etterspurt 3-årig profesjonsutdanning rettet mot ulike typer funksjonshemninger, rusavhengige, aldersdemente og psykiatriske pasienter. I tidligere fagplan for vernepleierutdanningen i Bergen sto det at erfaringer fra arbeidet med mennesker med utviklingshemning er en type «kjernekompetanse i vernepleiefaglig arbeid som studentene skal stimuleres til å identifisere, videreutvikle og systematisere. Slik kompetanse har overføringsverdi og kan danne basis i møte med andre brukergrupper» (Høgskolen i Bergen 2005).

Denne passusen er nå tatt bort, men i følge dagens rammeplan skal mennesker med utviklingshemning «fortsett være en sentral målgruppe» (UFD 2004, s. 4). Det er imidlertid på ingen måte klart at utdanningen (lenger) bidrar til slik stimulans, siden mange av dagens studenter beskriver arbeid med utviklingshemmede som lite interessant i seg selv, og finner miljøet rundt dem spennende og faglig fattig (Pettersen 2005, 2007).

Noen vil mene at det ikke lenger er behov for yrkesgruppens særskilte kompetanse overfor personer med utviklingshemning. Man kan imidlertid spørre om det virkelig er slik i vårt egalitære og likestilte samfunn, at utviklingshemmedes liv og rettigheter er ivarettatt tilfredsstillende som for andre borgere? Nyere forskning viser at slik er det ikke (Fossen 2008). Gjennom den såkalte ansvarsreformen (Ot.prp. nr. 49 1987–88) som ble gjennomført tidlig på 1990-tallet, skulle mennesker med utviklingshemning i lovs form gis likeverd og rettigheter på linje med andre borgere. De fleste forskere innen feltet er enige om at de materielle levekårene for utviklingshemmede har bedret seg betraktelig etter reformen. Men forskningsresultater viser også at mye står igjen når det gjelder reformens hovedmålsetting om at normalisering av levekår skulle føre til integrering og økt livskvalitet

(bl.a. Tøssebro 1996; Sandvin 1998; Romøren 2000; Nøttestad 2004). At det til dels er store og alvorlige mangler ved den kommunale omsorgen for utviklingshemmede, bekreftes også av fylkesmennenes landsomfattende tilsyn med rettssikkerhet ved bruk av tvang og makt overfor personer med utviklingshemming (Helsetilsynet 2006).

Det er behov for større faglig fokus på arbeid med utviklingshemmede. Dette er et etisk så vel som et politisk anliggende for den enkelte helse- og sosialfaglige utdanningsinstitusjon, men spesielt for vernepleierutdanningene som tradisjonelt har hatt dette samfunnsoppdraget (Pettersen 2007). Selv om en selvfølgelig ikke kan påstå at det er viktigere å ha et engasjement overfor mennesker med utviklingshemming enn andre grupper med omsorgsbehov, er det et faktum at utviklingshemmede er mer sårbare for å velges bort. Undersøkelser ved flere vernepleierutdanninger (Gundersen og Pettersen 2006) har konkludert med at man ikke lenger kan ta for gitt at vernepleiere velger dette arbeidet (Pettersen 2007). Dæhlen (2006) formidler bekymring vedrørende vernepleierens 'fracfall' når han omtaler vernepleierens historiske mandat i arbeid med utviklingshemmede, i det han påpeker at hvis vernepleiere forlater dette arbeidet, står det «ingen andre profesjoner klare til å overta» (s. 108).

Hvordan blir interessen vekket?

Arbeidet med utviklingshemmede personer har aldri hatt høy status. I en dansk holdningsundersøkelse presenteres et «holdningshierarki» der ulike funksjonshemninger rangeres mellom positive og stigmatiserende holdninger. Øverst på rangstigen plasseres døve og blinde, deretter de med fysisk funksjonshemning, som rullestolsbrukere, og nederst på rangstigen, med mest uttalte stigmatiserende holdninger, plasseres utviklingshemmede (Olsen 2000, s. 24–25). Selv om vernepleieryrket på mange måter er høyt respektert i befolkningen, er det et lavstatusyrke. Dette er et faktum som studenter ofte formidler at de er opprørt over. Det kan imidlertid se ut til at profesjonen øker sin status gjennom å ha fått et bredere nedslagsfelt blant grupper som en antar rangeres høyere på rangstigen. Kanskje er det her utdanningens dilemma ligger? Skal utdanningen først og fremst forsøke å realisere sitt tradisjonelle samfunnsoppdrag, eller skal den arbeide for størst mulig rekruttering til yrket? I en undersøkelse om vernepleieres yrkesvalg¹ ser informanten, Dag, dette poenget og medgir det med beklagelsen «*dessverre*», og kanskje med en viss ironisk distanse:

(...) jeg ser jo det at vi kommer inn flere og flere steder, og det vil jo også øke statusen. For per i dag er det vel et såkalt lavstatusyrke å jobbe med utviklingshemmede, *dessverre* (...) Jeg synes det er viktig at vernepleiere ikke skal henges på én knagg og folk skal si at «*dere jobber med utviklingshemmede*» (...) Det er ikke slik det fungerer... det er en utdanning med muligheter (Pettersen 2005 s. 32).

¹ Min undersøkelse er knyttet opp til StudData-undersøkelsen «Rekruttering og kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse», ledet av Senter for Profesjonsstudier ved HiO. Undersøkelsen er en forløpsstudie der studenter først følges gjennom en surveyundersøkelse, og deretter intervjues en gruppe av disse studentene, første to ganger i løpet av studiet. Deretter to ganger som ferdig yrkesutøvere. Intervjuene har fokus på studentenes og senere vernepleierens yrkesvalg; deres forståelse av seg selv som studenter og senere vernepleier, hvordan de opplever at mening og sammenheng i studiet og yrket utvikles, og hvordan de opplever sin yrkesidentitet i studiet og siden som vernepleiere i yrkesutøvelsen (Pettersen 2005).

Det at studenter velger å arbeide med utviklingshemmede er ikke noe som skjer automatisk, og det er kanskje ikke noe spesielt 'kult' fenomen. Det er mye 'action' knyttet til rus og psykiatri, og det er mye omtale i mediene som kanskje gjør at disse områdene virker mer utfordrende. Likevel velger noen av studentene å arbeide med utviklingshemmede, både i praksis i utdanningen og i yrkeslivet etterpå. Hvordan blir valget 'å arbeide med utviklingshemmede' til? De fleste av dagens studenter er unge eller starter på vernepleierstudiet uten på forhånd å ha arbeidet med utviklingshemmede, den tradisjonelle målgruppen. I tidligere rammeplaner var forpraksis ett av opptakskravene til vernepleierutdanningen, og det var vanlig at studenter hadde arbeidet med utviklingshemmede før studiet. De fleste kommer altså inn i utdanningen i dag uten denne dedikasjonen som erfaring kan føre til, så interessen må dannes i utdanningen.

Fortellingens virkelighet er alltid perspektivistisk

Hvilke fortellinger en forteller om hvordan en profesjon er eller bør være, har sammenheng med hvilket perspektiv en inntar på profesjonsetikk og hvordan yrkesgruppens profesjonalisering tar form. En kan anlegge to ulike hovedperspektiver, hvorav det ene omtales som 'Parsons og de gode hjelperne' med forestillingen om at:

profesjonen opptrer med et mandat fra samfunnet (...) en avtale eller sosial kontrakt mellom profesjon og samfunn. Profesjonen løser bestemte oppgaver for samfunnet og får til gjengjeld autorisasjon og bestemte privilegier knyttet til lønn, utdanning, status med videre fra samfunnet (...) Deres profesjonelle etikk er primært orientert ut fra klientens problemer og behov (Christoffersen 2005, s. 23–36).

Weber formulerer et motperspektiv til den solidariske 'andreorienteringen' som er formulert over, og hevder at en profesjon er «en yrkesgruppe som har sikret seg monopol på å håndtere bestemte oppgaver i samfunnet. Deres profesjonelle etikk er primært orientert ut fra yrkesgruppens problemer og behov» (s. 36).

Vernepleierprofesjonen har fram til de senere år, slik jeg tolker det, hatt en forståelse av sitt yrke tilsvarende 'Parsons og de gode hjelperne'. I en rekke profesjonsstudier og utredninger forbindes vernepleieres yrkesvalg med kampen for utviklingshemmedes liv og rettigheter (Grimstad & Johansen 1986; Garnes & Pettersen 1992; Utvær 1994; Horndalen 2001). Jeg har imidlertid funnet tegn i tiden som viser at holdningen delvis er i bevegelse, slik en kan se i nye rammeplaner for utdanningen (av 1986, 1999 og 2004). Der er arbeidsfeltet for vernepleiere i mindre grad orientert mot målgrupper, og mer mot profesjonens kompetanse (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1999, s. 27). Dette har konsekvenser som kan synliggjøre endring av perspektivering og 'orientering'. I tillegg til at det åpnes for å rekruttere vernepleiere til flere målgrupper enn bare utviklingshemmede, flyttes dessuten fokus fra 'de der ute', dem vi utdanner vernepleiere til å arbeide med, til kompetanse og identitetsutvikling hos de profesjonelle selv (Pettersen 2005). Poenget i Dag sin fortelling kan en lese som orientering ut fra yrkesgruppens problemer og behov, blant annet om hvordan yrkesgruppen skal oppnå høyere status. Forsker og sosialantropolog Marit Sundet

(2002) hevder at «vernepleieren ikke lenger bare er opptatt av å kategorisere og artikulere utviklingshemmedes behov» (s. 216), men, slik en kan tolke henne, er mer orientert ut fra yrkesgruppens problemer og behov: «[U]tvilsomt [er] vernepleierens inntog på ulike felter i den kommunale helse- og sosialforvaltningen (...) uttrykk for aspirasjoner om å ekspandere eget nedslagsfelt og oppnå flere markedsandeler» (s. 215).

I mitt eget datamateriale fra undersøkelsen om yrkesvalg (Pettersen 2005) er det lite som tyder på et ensidig «Weber-perspektiv» som motivasjon for yrkesvalget.² Mitt fokus i forløpsundersøkelsen er også å se etter tegn til 'orientering ut fra klientens problemer og behov' og interesse for arbeidet med utviklingshemmede. Når studenter beskriver sitt engasjement i møte med utviklingshemmede mennesker, beskriver de ofte øyeblikk der de og den utviklingshemmede forstår hverandre, kommuniserer, opplever et fellesskap. Denne opplevelsen kan en karakterisere som 'kvalitative sprang' (Bollnow 1976), der studenten både møter den andre og sin egen forståelse for den andre, seg selv og yrket. Mange informanter beskriver slike sprang som meningsgivende situasjoner. Kari fortalte om at denne innsikten ga yrkesstolthet. Dag forteller i en annen historie om hvordan nettopp 'oppdagelsen' av relasjonen kan innebære perspektivforskyvning mot personens egne behov og bli et vendepunkt i engasjementet. Dag var i utgangspunktet ikke interessert i å arbeide med utviklingshemmede:

Det var jeg rett og slett ikke interessert i, jeg var interessert i å kunne kommunisere med menneskene! (...) Så opplevde jeg at det kunne jeg veldig godt, der ute [på et dagsenter] også. Det åpnet mine øyne. Hun [en jente med sterk funksjonshemming] hadde ingen kommunikasjon utenom smil (...) Det å kunne lese at hun virkelig var fornøyd og se at jeg gjorde henne fornøyd... at når hun skulle hjem om dagen, se at hun hadde hatt en god dag det... Det gjorde noe med meg. Jeg fant ut at dette er jo veldig spennende.

Vendingen i interesse beskrives med følelsesuttrykk, knyttet til opplevelser i praksis og ofte i fortellingsform, der erfaringene blir organisert i tidsperspektiv og gitt meningssammenheng (Ricoeur 1999). Slike gyldne øyeblikk inntreffer gjerne når studenter knytter kontakt med personer de i utgangspunktet ikke forventet å kunne kommunisere med. Men som sagt, vi ser sjelden slike fortellinger om engasjement og mening i arbeid med utviklingshemmede i deres faglige arbeid i utdanningen.

For Dag ble møtet med denne jenta i hans første praksisperiode et skjellsettende møte. Flere studenter beskriver at de oppdager 'det menneskelige' og refererer til slike kvalitative sprang i kommunikasjonen og relasjonen mellom dem. Dag oppdaget henne som person, som et unikt menneske med sine egne behov, drømmer, ønsker og erfaringer. I sosiolog Karen Christensen sin språkdrakt kan man si at han endret «orienteringsmåte» til «person- eller andreorientering» (Christensen 2006, s. 99). Christensen har gjennom sin forskning,

2 Med litt velvilje kan en sidestille disse to perspektivene med de to hovedgruppene av *verdier* en kan anlegge for motivasjon til yrkesvalg; som «å være til nytte» kontra det å ha mer instrumentelle verdier som «selvrealisering». I datamaterialet totalt, ser det ikke ut til å være noen motsetning mellom verdiene. Tilsvarende funn gjøres i Jensen (2002, s. 372). Andre forskere konstruerer imidlertid en dikotomi mellom det «altruistiske» og det «egoistiske» valget (Gullestad 1996; Dæhlen 2001).

blant annet i bofellesskap, sett hvordan personalet kan utvikle ulike typer orientering eller perspektivering i møte med de som bor der.

En funksjonshemning er ikke et statisk fenomen, men er underlagt kulturelle og historiske kontekster og fortolkninger. Allikevel kan fortellinger om utviklingshemmede forvitte og bli til myter og forestillinger selv om 'tidene' forandrer seg. De fleste av dagens studenter er som befolkningen ellers lite kjent med gruppen utviklingshemmede, og i stedet for førstehåndserfaring kan gjerne stereotypier og fordommer som verserer i samfunnet, få fritt spillerom.

Sigrid kaller slike stereotypier for «fremstillinger», og hun er ærlig om at slike nok kan ha påvirket hennes holdninger på en ureflektert måte før hun gjorde nye oppdagelser i den første praksisperioden:

... jeg har aldri jobbet med utviklingshemmede før... Jeg følte mer på at – noe jeg har fått inn fra en plass – at utviklingshemmede er ikke så til stede som mennesker. Noe i en fremstilling (...) Men så opplever jeg et utrolig skjønt menneske som jeg jobber med her [i praksis på et dagsenter]. Som er autist og utviklingshemmet, men er så til de grader et menneske. Helt og fullt. Så skjønn gutt (...) Jeg så at jeg kunne jobbe i relasjon til en bruker, at jeg oppnådde en kontakt, et tillitsforhold. Vi jobbet med ting, jeg så fremgang. Jeg så til de grader mennesket i den brukeren (Pettersen 2005 s. 49).

Fremstillingen, «ikke så til stede som mennesker», fanger inn noe av det som kanskje mest av alt gjør utviklingshemmede personer sårbare for å 'velges bort'. Sætersdal viser gjennom fortellinger at utviklingshemmede og andre «annerledes mennesker» i uminnelige tider har vært klassifisert som «ikke helt menneskelige» (1998). Å klassifisere er å perspektivere, å se noe som *noe* eller som Sundet skriver «det samme som å gi verden en struktur, å gjøre noen muligheter mer sannsynlige enn andre. For utviklingshemmedes situasjon i samfunnet har denne 'naturlige' klassifiseringen gitt seg utslag i en stigmatisering av dem som mennesker» (2001 s. 213).

For Sigrid som formidlet fortellingen, ble samværet med denne gutten også et skjellsettende møte. Eller en kan si det slik at det å bli bedt om å fortelle, åpnet for å konstruere en ny virkelighetsoppfatning i forhold til hvordan hun (nå) ville «fremstille» eller klassifisere et menneske med utviklingshemning; som «så til de grader et menneske», med trykk på et menneske. Hun gjentar at hun så mennesket «i den brukeren». Det er mange nedslående fortellinger gjennom historien om forholdet mellom mennesker og dyr, og om dette forholdets betydning for oppfattelsen av mennesker med handikap (Kirkebæk 1998). Sigrid formidler en vending, slik en fortelling ofte gjør, her i hennes perspektivering knyttet til en tidsdimensjon (før og nå). Dermed var utviklingshemmede per definisjon før dette møtet «ikke til stede som mennesker». Det nye hun så, som førte til et nytt menneskesyn for henne, går dypere enn en kunnskapsmessig, epistemologisk tillæring av faglig innsikt. Erkjennelsen er eksistensiell, relasjonen synliggjorde nye kvaliteter, kanskje av ontologisk karakter. Dette er en annerledes måte å være i verden på slik en uttrykker det i fenomenologisk litteratur. Vi kan tolke det å se som hennes blikk. Hun forstår at

blikket på den andre har sammenheng med måten en fremstiller den andre; «slik som man ser et menneske, slik behandler man det også» (Lorentzen 2006, s. 11; Sævi 2005).

Ordbruken blir viktig og viser en perspektivforskyvning hos studenten. Kvaliteter hun setter pris på som å «kunne jobbe i relasjon», det å oppnå «kontakt» og «et tillitsforhold», styrker det menneskelige aspektet ved den andre og gjør «noen muligheter mer sannsynlige enn andre». Det nye synet på det utviklingshemmede mennesket som hun opplevde å få, inkluderer også en uventet erfaring; «jeg så fremgang», kanskje i motsetning til forestillinger som ble formidlet gjennom gamle skolelover; 'ikke opplæringsdyktig'. Vendingen karakteriseres ved et nytt språk; betegnelsen «helt og fullt» erstatter nå det tidligere perspektivet «ikke helt menneske», og «en skjønn gutt» uttrykker verdsetting i stedet for det mer stigmatiserende «ikke så til stede». «Mennesket» avløser et mer teknisk begrep i relasjonen; «brukeren», og slik som en kan forstå Sigrid her, har «bruker» som perspektiv stått i veien for å se mennesket. En kan stille et kritisk spørsmål ved språkbruken her, som slett ikke er enestående for denne studenten. Termen 'bruker' er i utgangspunktet tenkt rent organisatorisk som 'bruker av en tjeneste'. Denne termen, som har et markedsliberalt tilsnitt, har gått inn i språket, også hos vernepleiere, og omfatter nå faktisk utviklingshemmede i deres totale liv. Historien til Sigrid viser oss hvor viktig det er å ha et bevisst forhold til det språket en anvender.

Så hverdagsspråk eller fortellinger er nødvendigvis ikke mindre stigmatiserende enn fagspråk. Det som har betydning, er perspektivet en har eller hva en i fortellingen framstiller som «intrigen», eller den narrative konstruksjonen av 'annerledeshet'. Bevisstgjøring av studenters hverdagsspråk er derfor sentralt i den såkalte profesjonaliseringen av utdanningen. Kanskje viktigst og mest tydelig er bevisstgjøring i forholdet mellom språk, tanke og handling i studentenes praksis, og når de skriver tekster der de vurderer praksis og teori om praksis. Det er derfor en viktig del av veiledningen å hjelpe studenter i denne prosessen.

Demotiverende fortellinger

Praksisopplæringen er kanskje den viktigste sosialiseringarenaen til yrket. Hvilke fortellinger som formidles til studentene i praksis er av betydning; for mennesker 'blir' de fortellingene en beretter om dem (Henriksen & Vetlesen 1997). Selv om jeg i hovedsak ønsker å ha fokus på de 'oppbyggelige', konstituerende mønsterfortellingene om engasjement, er det også viktig å være oppmerksom på den påvirkningskraft i motsatt retning utdanningen kanskje utilsiktet kan ha.

Bente er i praksis i et bofellesskap. Hun reagerer på de fortellingene hun blir fortalt der, på personalets perspektivering og deres måte å karakterisere utviklingshemmede på. Hun lar seg imidlertid ikke sosialisere inn i denne tenkningen eller språkbruken, og viser en klar distanse gjennom ordbruken «jeg» og «de», slik hun formidler under:

... i et miljø der en på en måte behandlet dem som de menneskene de var – så hadde jeg sikkert kunnet jobbe der og ønsket det. Men holdningen fra ... jeg møtte en sånn holdning som plasserte mennesker veldig fort i bås: «sånn var dette menneske!» Den [personen] jeg var hos i praksis, 'var krevende!' Ble beskrevet som en krevende person! Opplevde henne ikke som det i det hele tatt! De kunne absolutt ha reist diskusjonen rundt: hva innebærer det, hva betyr det at man er krevende?!

I dette eksempelet mener Bente at personalet klassifiserer og lager stereotypier av en utviklingshemmet persons væremåte, uten at det stilles spørsmål ved egen språkbruk eller holdninger. En konsekvens av denne erfaringen er at hun ikke bare distanserer seg fra personalets holdninger, men også fra det å arbeide med utviklingshemmede. Fortellingen til Bente er et eksempel på en mønsterfortelling av en annen type, og som Kirkevold (1993) kaller en «korrigerende fortelling». Dette er også en fortelling om læring fordi den formidler situasjoner som understreker hvordan ting *ikke* skal være og peker på implikasjonene av denne innsikten (s. 62).

Men også de fortellinger som velges ut og fortelles i utdanningssammenheng, vil kunne ha betydning for hvor studentene velger å ha sitt fokus og engasjement. For Frida viste det seg at utvalget av historier hun hadde blitt fortalt i løpet av studiet, hadde vidtrekkende konsekvenser. Frida kunne fortelle om et tidlig engasjement for arbeid med utviklingshemmede. Som mange av de 'dedikerte' studentene hadde hun blitt oppmuntret til arbeid med utviklingshemmede av familier og kjente og hadde helt siden ungdomsskolen vært motivert for det:

... det var vel i åttende, i en sånn arbeidsuke, da var jeg på et verna verksted, et dagtilbud for psykisk utviklingshemmede. Det syntes jeg var veldig kjekt. Og har i grunnen tenkt på det siden (...) Det var en venninne av mamma som jobba der. Så det syntes jeg var veldig kjekt (...) Og så fortsatte jeg og hadde i grunnen det i bakhodet hele tiden...

Men i løpet av studietiden har hennes motivasjon endret seg. Historier som hun har blitt fortalt underveis, har satt arbeidet med utviklingshemmede i et dårlig lys, og ved studieslutt forteller hun, i dialog med intervjuer (MP), at hun ikke kommer til å ta jobb som vernepleier overhode:

Frida: Men det har blitt sånn, det er litt rart kanskje, men vernepleieryrket har blitt framlagt litt negativt, jeg har fått negative assosiasjoner, altså jeg kvier meg for å begynne å jobbe.

MP: Fra hvem har det vært lagt fram så negativt, lærerne eller studentene?

Frida: Ja, fra begge steder, tror jeg.

MP: Hva er det da ved yrket som er blitt så negativt framlagt?

Frida: Nei, altså det er spesielt i forhold til utviklingshemmede, boliger og bofellesskap og den biten der, i forhold til turnus, det er ikke noe kjekt, dårlig lønn, lite faglig, du blir sannsynligvis sittende i en lederstilling selv, så får du ikke tid til det, ingen av delene; verken faglig miljø i boligen eller noe administrasjonsarbeid (...) Det er mange som jobber på et sånt sted som har dårlige holdninger og du må jobbe mye med det, og... du kvier deg litt for å gå inn i (...) det er ikke det jeg har lyst til.

Senere videreutdannet Frida seg for å arbeide med utviklingshemmede, men på en annen arena, i skolen. Denne historien er til ettertanke av to grunner. Den er, for det første, en vekker i forhold til at utdanningen kan virke demotiverende for de som i utgangspunktet har en dedikasjon for arbeidet med utviklingshemmede. Og for det andre er det dessverre en etter hvert voksende erkjennelse i tiden, at bofellesskap som arbeidsarena ikke virker faglig stimulerende for mange vernepleiersstudenter. Det er ikke motvilje mot å arbeide med utviklingshemmede verken Bente eller Frida formidler, men mot arenaen og mot personalets språkbruk og perspektivering. Historien til Frida er som Bente sin, et eksempel på en korrigerende fortelling. Dette er som historien til Bente en fortelling om hvordan ting ikke skal være. Men denne gang er det ikke studentene, men oss lærere Fridas fortelling korrigerende peker på.

Datamaterialet i undersøkelsen (Pettersen 2005) utfordrer utdanningen til å tenke grundigere igjennom mål og hensikt, og til å vurdere hvordan og til hva utdanningen motiverer studenten. En skjerpet kamp om rekruttering av dagens studenter, slik Jensen (2002) beskriver, er en klar formildende omstendighet i forhold til spørsmålet om hvorfor profesjonsutdanningene rekrutterer slik de i dag gjør. Men om det er slik at «tradisjonen ikke lenger anbefaler seg selv», slik Hylland Eriksen (2004, s. 123) formulerer det, har ikke da utdanningen et sterkere ansvar for, og et utdanningspolitisk oppdrag til å motivere studenter til å velge å arbeide med utviklingshemmede?

Avslutning

I dagens vernepleierutdanning kan en ikke lenger ta for gitt at studenter starter studiet med en dedikasjon for arbeidet med utviklingshemmede, men at interessen og engasjementet må dannes i utdanningen. Det er viktig at vi lærere lytter til studenters engasjement og fortellinger om slik gryende interesse, og at studenter hjelpes til å formidle dette på en adekvat måte, som både ivaretar opplevels- og meningsaspekter, og har en kommunikativ funksjon. Vi ser ofte at det er i situasjoner der studenter knytter kontakt med personer de i utgangspunktet ikke forventet å kunne kommunisere med, at 'gyldne' øyeblikk inntreffer og en interesse våkner. Studenter formidler fortellinger om opplevelser der de både møter den andre og sin egen forståelse for den andre på nye måter. Formidling av slike fortellinger fanger inn betydningen av praksis og demonstrerer i fortellingsform innsiktsgivende kliniske episoder, som Kirkevold uttrykker det. Mønsterfortellinger om engasjement og følelser kan virke som lite verdsatte, og ofte bli usynlige. Studenter må derfor få hjelp til å lære at vanskelige og viktige ting kan sies, men det fordrer tid og omtanke å si dem på en god måte. Dette er viktig fordi fortellinger om praksis er vesentlige aspekter ved yrkesutøvelsen.

Vernepleierstudenter som viser en tydelig interesse for å arbeide og skrive om utviklingshemmede, bør stimuleres til å videreutvikle sin interesse, erfaring og kunnskap. Det trengs taktfull veiledning i slike sårbare læringsprosesser.

Vernepleiere er tradisjonelt en lite 'skrivende yrkesgruppe' og gruppen har i likhet med andre profesjoner det er naturlig å sammenligne seg med, liten tradisjon for skrive fagtekster av reflekterende og fortolkende art om mellommenneskelige tema. Vernepleierne i denne boken har gjennom sine artikler nettopp bidratt til å vise måter å formidle i tekst vanskelige og viktige innsikter. Intensjonen er at disse tekstene vil kunne stimulere andre vernepleiere i deres tenkning og skriving, og slik bidra til innsikt og interesse for arbeidet med utviklingshemmede personer i utdanning og samfunn.

Referanser

- Bollnow, J.F. (1976). *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. København-Oslo: Chr. Eilers Forlag.
- Christensen, K. & Nilssen, E. (2006). *Omsorg for de annerledes svake. Et overvåket hverdagsliv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Christoffersen, S. Aa. (2005). *Profesjonsetikk: om etiske perspektiver i arbeidet med mennesker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Clausen, H., Kirkebæk, B. og Sætersdal, B. (1998). *Fortellinger, konstruksjon og mennesker med funksjonshemming*. Otta: Tano Aschehoug.
- Dæhlen, D. (2006). «Vernepleierprofesjonen og den allmenne tillitskrise» I: Horndalen, B. & Torp, T.R.: *Vernepleier – utdanning og yrke i et faglig og etisk perspektiv*. Forskningsserie 12/2006. Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Dæhlen, M. (2001). *Usikre, dedikerte, engasjerte og distanserte. Om forventninger og motivasjon blant de nye studentene ved profesjonsstudiene*. Oslo: HiO-rapport, 2001 nr. 12. Senter for Profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo.
- Fossen, W. (2008). «Kvalitative standardar – eit synspunkt». *Fontene* 10/2008.
- Garnes B. H. & Pettersen, M. (1992). *Hjemmebasert Omsorgspraksis – et middel til kunnskapsproduksjon i vernepleie*. Bergen: Bergen Helse- og Sosialhøgskole.
- Grimstad, J. P. & Johansen, K. J. (1986). *Vernepleieren mellom utdanning, yrkesutøvelse og politikk. Sluttrapport «Vernepleierprosjektet»*. Trondheim: Vernepleierhøgskolen i Sør-Trøndelag.
- Gullestad, M. (1989). *Kultur og hverdagslig. På sporet av det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundersen, A. & Pettersen, M. (2006). «Hvor er egentlig vernepleiernes arbeidsfelt?». *Embla* 8/2006.
- Helsetilsynet (2006). *Rettsikkerhet for utviklingshemmede*. Rapport 2006:2.
- Henriksen, J.O. & Vetlesen A. J. (1997). *Nærhet og distanse. Grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Horndalen, B. (2001). *Ideologi, fag og virkelighet, – vernepleierutdanningen gjennom 50 år*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hylland Eriksen, T. (2004). *Røtter og føtter. Identitet i en omskiftelig tid*. Aschehoug, Oslo.
- Høgskolen i Bergen (2005). *Studieplan for vernepleierutdanningen*. Bergen: Høgskolen i Bergen.
- Jensen, K. (2002). *Moral motivation and the battle for students: the case of studies in nursing and social work in Norway*. Higher Education 44: 361–378, 2002. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet (1999). *Rammeplan og forskrift for 3-årig vernepleierutdanning*. Oslo: Norgesnettredet.
- Kirkebæk, B. (1998). «Å diagnostisere er også å fortelle»: I Clausen, H., Kirkebæk, B. og Sætersdal, B.: *Fortellinger, konstruksjon og mennesker med funksjonshemming*. Otta: Tano Aschehoug.