

Fakultet for helse- og sosialvitenskap

Janne Aasebø Johnsen

Masteroppgave

Tåkelandet

om det som ikke blir snakket om, sett og forstått

Master i psykososialt arbeid med barn og unge

vår 2021

INNHOLDSFORTEGNELSE

1.	SAMMENDRAG.....	4
2.	FORORD	6
3.	KONTEKST OG BAKGRUNN	8
4.	METODE OG TEORI	16
5.	* HVORFOR SA DU IKKE NOE?.....	22
6.	TRAUME, ANGST OG HVA SOM KAN GJØRES MED DETTE	27
7.	* HVORFOR SNAKKER DU NÅ?	31
8.	DEN OPTIMALE AKTIVERINGSSONEN OG DEN TREDELTE HJERNEN	34
9.	* TRENGER DU PAUSE?.....	36
10.	GRUNNLEGGENDE BEHOV, RISIKO- OG BESKYTTELSESAKTIVITETER	41
11.	* HADDE DU DET ALDRI BRA PÅ SKOLEN?	44
12.	KULTURHJERTE, ANERKJENNELSE OG KRENKELSE.....	47
13.	* HVA MENER DU MED MENNESKESKOLEN?	50
14.	MENNESKESKOLEN, INVOLVERINGSPEDAGOGIKK OG PROFESJONSFELLESSKAPET	53
15.	* HVA SLAGS LÆRER ER DU?	55
16.	DEN PROKSIMALE UTVIKLINGSSONE, ERFARINGSBASERT LÆRING OG KRISEPEDAGOGIKK	58
17.	* HVORFOR BEGYNTE DU Å STUDERE?	60
18.	* VAR DET EN SPENNENDE DAG FOR JOSEFINE?	64
19.	SAMLET DRØFTING OG RAMMEVERK FOR VIDERE ARBEID.....	66
20.	AVSLUTNING.....	77
21.	REFERANSELISTE	80

VEDLEGG 1:	86
VEDLEGG 2:	87

1. SAMMENDRAG

Norge har lenge toppet FNs liste over land som det er best å bo i. Likevel har mange barn det vanskelig. 1 av 10 opplever barnefattigdom, mellom 4,5 og 6 % av alle barn blir mobbet, over 7 % av barn og unge har psykiske lidelser og nesten 20 % fullfører ikke videregående skole innen 6 år. I tillegg blir mange barn og unge henvist til utredning i Pedagogisk-psykologisk-tjeneste (PPT-tjenesten). Jeg var ett av disse barna. Kan en med min bakgrunn være til hjelp?

Oppgaven søker å få større klarhet i hvordan vår personlige bakgrunn påvirker vår evne til å hjelpe barn og unge. Bruken av egne erfaringer er omdiskutert. Enkelte mener at dette er uprofesjonelt, mens andre tillegger egne erfaringer nytteverdi. Jeg har derfor valgt å utforske problemstillingen: Hvordan kan egne erfaringer bidra til nye innsikter som gir bedre grunnlag for å oppfylle opplæringsloven? Vitenskapsteoretisk hviler denne oppgaven på en fenomenologisk tilnærming, og metoden som er brukt er inspirert av minnearbeid. Subjektperspektivet i oppgaven er mitt eget. Jeg har undersøkt min egen subjektive opplevelse, og brukt dette som materiale.

I den innledende delen av oppgaven utdypes grunnlaget for problemstillingen og min bakgrunn beskrives. Deretter gjøres det rede for metoden som er brukt og det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Overordnet er teorien hentet fra pedagogikk og traumepsykologi, med toleransevinduet som den sentrale modellen. Oppgaven er basert på et dybdeintervju i flere deler. Etter hver del analyseres intervjuet tematisk, for å få større klarhet i hva jeg egentlig har fortalt. Mine erfaringer er et sentralt tema, som forklares i intervjuet og problematiseres gjennom analysen. Til slutt ser oppgaven på hvilke implikasjoner funnene fra analyse bør få for praksisfeltet.

Oppgaven tar utgangspunkt i erkjennelsen av man må være i sin optimale aktiveringssone for å ha det bra, fordi forutsetningene for læring kan reduseres når barn og unge er over- eller underaktivert. Det er den voksne som har ansvaret for barn og unges læring gjennom å være en ansvarlig voksen som involverer seg i og veileder elevene. For å få til dette må man forstå at alle kan lære, og at adferd er en invitasjon til å forstå hva barn og unge egentlig forteller oss. Sinne er mest sannsynlig et uttrykk for redsel, frustrasjon eller smerte, og kunnskap om hvordan stress og fryktreaksjoner kan påvirke kroppen kan hjelpe barn og unge inn i sitt

toleransevindu. På denne måten kan ikke faglig læring isoleres fra sosial læring. For å kunne bygge et godt faglig og sosialt miljø er vi avhengig av profesjonsfellesskapet. Vi må se mulighetene i å etablere et tverrfaglig samarbeid som kan være til det beste for barn og unge. Gjennom å arbeide i profesjonsfellesskapet kan ekspertkunnskap ordsettes, og på den måten kan vi lære av hverandre.

I denne oppgaven har jeg vist at bearbeidede traumatiske erfaringer har gitt meg mulighet til å se barn og unges utfordringer med andre øyne. Jeg har en evne til å fange opp hendelser og situasjoner andre voksne uten den samme bakgrunnen legger merke til og forstår. Min erfaring kan på den måten ha gitt en kompetanse som vanskelig lar seg lære gjennom akademiske studier. Samtidig fremgår det av oppgaven at det nettopp var studiene og relevant teoretisk kunnskap som satte meg i stand til å fortolke og forstå det min tidligere erfaring hadde latt meg observere. På den annen side er den voksnes evne til å regulere seg selv en forutsetning for å hjelpe utsatte barn og unge. Ubearbejdede traumer hos voksne kan derfor utgjøre en betydelig risikofaktor.

Oppgavens hovedkonklusjon er at sammen med teoretisk kunnskap kan egne erfaringer gi økt verdi når voksne skal bidra til å gjøre hverdagen til barn og unge bedre. På denne måten kan en bearbejdet traumatisk bakgrunn gi lærere og andre voksne med ansvar for barn og unge en unik innsikt som bidrag til å oppfylle opplæringsloven.

2. FORORD

Kjære Lene Nyhus. Dette hadde jeg ikke turt å gjøre uten at du var min veileder. Jeg er takknemlig for samtaler, vennlighet, oppmuntring og for at du hele tiden viste vei videre. Når jeg skal fortelle om lærere som har utgjort en forskjell for meg kommer jeg heretter til å nevne deg først.

Takk til alle lærere og veiledere på videre- og masterutdanning i psykososialt arbeid med barn og unge. Dere har satt sammen en fantastisk utdanning. Dere er og gjør det dere lærer bort. Dere er også lærere som utgjør en forskjell.

Takk til mine kollegaer og medstudenter på Høgskolen i Innlandet for alle samtaler, varme, støtte og oppmuntring.

Kjære Roger. Takk for hjelp, støtte, oppmuntring og for at du hele tiden har hatt troen på at jeg skulle klare å gjennomføre denne oppgaven. Dette hadde ikke vært mulig uten ditt engasjement.

Jeg holder pusten.
Det kjennes som om jeg
skal stupe ut i noe
jeg ikke vet hvor fører meg.

Jeg skal fortelle om meg.
Om ting jeg har holdt skjult.
Jeg skal sette det inn i
en sammenheng
for det er så viktig
for meg at du forstår.

Jeg har hatt en vanskelig oppvekst.

Den preger meg ennå.

Men skole og utdanning

ble på en merkelig måte

det som reddet meg.

Selv om det var og er vondt

å være der hver eneste dag.

Jeg holder pusten fordi

jeg fortsatt er redd.

Usikker på hvordan du vil

møte meg og om du vil

snakke med meg etterpå.

Jeg møtte min fortid i

lærerutdanninga.

Jeg så fortiden min i møte

med barn og unge.

I timene.

I friminuttene.

På skoleveien.

Jeg gjenopplevde alt

da jeg begynte å studere.

Men studiene ga meg ord.

Ord jeg kan bruke

for å forstå og

for å forklare.

Janne Aasebø Johnsen

Lillehammer, mai 2021

3. KONTEKST OG BAKGRUNN

«Sosialt arbeid handler om å få frem historiene», sa min hovedlærer Anders Sandvig jr. da jeg begynte på videreutdanning i psykososialt arbeid med barn og unge høsten 2017.

Denne setningen har blitt stående som en av de viktigste uttalelsene fra videreutdanningen og førte til at vi måtte stille oss spørsmålene:

- Hvordan skal vi få frem historiene?
- Hvordan skal vi håndtere historiene?
- Hvordan skal vi gjøre noe med det vi får vite noe om?

Å få frem historiene er noe jeg har arbeidet med så lenge jeg har vært lærer, samtidig har det vært veldig vanskelig for meg å fortelle min egen historie. Som lærer får jeg barn og unge til å sette ord på det de trenger å sette ord på, men jeg har holdt min egen historie tilbake. Dette har jeg nå valgt å gjøre noe med. Jeg bruker altså min egen historie i denne oppgaven for å belyse noen helt spesifikke forhold knyttet til oppfyllelse av opplæringslovens rett og plikt til opplæring i et trygt og godt miljø. Hovedmetoden jeg har brukt er minnearbeid, og problemstillingen for denne oppgaven har blitt:

- Hvordan kan egne erfaringer bidra til nye innsikter som gir bedre grunnlag for å oppfylle opplæringsloven?

Jeg skal i det videre begrunne hvordan jeg har kommet frem til denne problemstillingen og hvilke grep og metoder jeg har brukt for å besvare den. Det blir en del informasjon om meg selv og min egen prosess i denne innledende delen, men jeg mener det er nødvendig for at leseren skal kunne forstå sammenhengen.

Jeg er lærer, barnebokfatter og dramatiker. Jeg er utdannet allmennlærer og gikk ut fra Trondheim lærerhøgskole i 1994. Jeg har arbeidet på alle trinn i barneskolen fra 1995-2017. Etter 2017 har jeg vært rådgiver og prosjektleder, samtidig som jeg har skrevet og studert. Jeg gikk i det siste kullet som gjennomførte treårig lærerutdanning. De som kom etter oss, fikk en fireårig adjunktutdanning. Derfor bestemte jeg meg for at jeg også skulle utdanne meg til adjunkt. Det samme skjedde da lærerutdanningene ble masterutdanning. Grunnen til at det ble psykososialt arbeid er sammensatt, men jeg ønsker å redegjøre for dette i denne innledningen

fordi det har direkte sammenheng med hvordan jeg kom frem til at jeg måtte skrive denne oppgaven slik den har blitt.

Jeg stortrivdes med å være lærer, men det var en mobbesituasjon som førte til at jeg begynte å skrive skjønnlitterært. I begynnelsen skrev jeg masse løsrevne ord og setninger, men etter hvert fikk jeg behov for å systematisere det jeg hadde skrevet. Det førte til at jeg begynte på skrivekurs. Det første kurset jeg deltok på var i 1999 og jeg har deltatt på helgekurs hvert år siden. I 2009 bestemte jeg meg for å redusere stillingen min i skoleverket for å få mer tid til å skrive. Jeg hadde da en 50 % lærerstilling og brukte resten av tiden på å skrive barne- og ungdomsbøker.

Jeg hadde for liten stillingsbrøk til å kunne fortsette å være kontaktlærer, derfor ble jeg sosiaallærer, leselærer og skolebibliotekar. Jeg havnet på en måte mellom pedagogikk og sosialt arbeid. Det førte til at jeg la merke til andre ting enn jeg hadde gjort da jeg hadde ansvaret for en klasse. Gjennom å lese artikler og bøker, samt å delta på kurs og konferanser ble jeg klar over hvor mange elever som har det vanskelig på skolen. Jeg begynte å lure på hvilke forhold i skolen som gjorde det så vanskelig. Jeg stilte meg til og med spørsmålet om det kunne være skolen som påførte barn og unge psykiske plager og lidelser. Jeg er klar over at grunnen til at barn og unge strever er sammensatt, men hvilken rolle kan skolen spille for å gi barn og unge en bedre oppvekst? Det var på den tiden jeg også begynte å reflektere over at jeg tenkte annerledes enn andre lærere og ansatte som jeg møtte i skoleverket, men jeg hadde ennå ikke ord for hva som gjorde at jeg klarte å se det andre ikke klarte å se, og hvorfor jeg fikk barn og unge til å sette ord på sine historier.

Min første bok kom ut i 2004. Når jeg ser tilbake på de bøkene jeg har skrevet ligger de i mellomrommet mellom skjønn- og faglitteratur og det handler alltid om barn og unge som sliter. I ettertid har jeg forstått at det har handlet om å få satt ord på det jeg er opptatt av, men det har også handlet om å få bearbeidet egne opplevelser. Jeg hadde en traumatisk oppvekst, men det forsto jeg faktisk ikke før jeg var 48 år. Det er fem år siden nå og jeg ble bevisst dette fordi jeg i forbindelse med jobb fikk lov til å delta på et innføringskurs i traumer, traumebevisst omsorg, den tredelte hjernen og utviklingstraumer, et såkalt PRIDE-kurs (Bufetat, 2020). Dette kurset er primært for de som vurderer å bli fosterforeldre, men jeg fikk som nevnt muligheten til å delta som en del av min jobb som sosiaallærer og forfatter.

Det ovennevnte førte til at jeg fikk behov for mer teori og jeg bestemte meg for å begynne på videreutdanning i psykososialt arbeid med barn og unge. På videreutdanningen fant jeg svar på mye av det jeg var ute etter, og jeg ble etter hvert mer og mer sikker på at hvis vi kunne kombinere teorier og modeller fra pedagogikk, psykologi og sosialt arbeid, kunne vi gjøre hverdagen til barn og unge bedre. Mer konkret mener jeg at vi kan ta utgangspunkt i modellen om toleransevinduet fordi denne modellen veldig godt illustrerer dette hovedpoenget. Andre modeller fra pedagogikk, psykologi og sosialt arbeid er forutsetninger for at barn og unge kan være i sine toleransevinduer. Der har de det trygt og godt, der kan de lære og mestre. Det er nødvendig å sørge for at barn og unge har det trygt og godt, slik at de kan lære det de trenger for å kunne mestre livet. Det ble samtidig et uttalt mål for meg at jeg ville være med å bidra til at barn og unge ikke skulle få den oppveksten jeg har hatt.

Jeg har hatt en vanskelig oppvekst og det kan, slik jeg har oppfattet det, føre til at jeg antagelig har hatt en posttraumatisk stressreaksjon. En posttraumatisk stressreaksjon er en «forsinket reaksjon på en traumatisk hendelse eller en situasjon av usedvanlig truende eller katastrofal art. Det kan dessuten være resultatet av akkumulerte stressbelastninger.» (Hertz, 2013, s. 257). Det som er interessant er at denne beskrivelsen inneholder både katastrofale enkeltsituasjoner, men også belastninger over tid. I løpet av studiet møtte jeg i tillegg til begrepet «traumer» også begrepet «utviklingstraumer». Slik jeg forstår det handler det siste begrepet om traumatiske opplevelser som skjer over tid, tidlig i et barns liv (Cactus, 2021). Etter at jeg ble kjent med disse opplysningene har jeg reflektert rundt om vi klarer å ta dette tilstrekkelig inn over oss i skoleverket. Kan det være slik at elever som blir utsatt for mobbing egentlig er traumatisert? Kan det også hende at for noen av dem kan dette utvikle seg til en lidelse som krever behandling i spesialisthelsetjenesten? Og kan det tenkes at vi kan forhindre langvarige behandlingsløp gjennom å forebygge, avdekke og gripe inn når vi opplever at mobbing forekommer? Alle som jobber i skolen, har aktivitetsplikt etter opplæringslovens § 9A-4. Det betyr at vi skal følge med, gripe inn, og varsle hvis vi har mistanke om at elever ikke har det trygt og godt. Skolen skal da undersøke og sette inn egnede tiltak for at elevene skal få det trygt og godt (Utdanningsdirektoratet, 2021). Jeg var nesten 50 år før jeg forsto at jeg hadde hatt en traumatisk oppvekst, men at posttraumatisk stressreaksjon var en angstlidelse forsto jeg ikke før jeg tok videreutdanning.

Da jeg begynte på masterutdanningen, var ett av fagene våre: «Kommunikasjon i profesjonelle kontekster». I eksamensoppgaven i dette faget skrev jeg for første gang om mine egne

erfaringer. Jeg har vært veldig tilbakeholden med å fortelle om at jeg har vært utsatt for omsorgssvikt, overgrep og mobbing, fordi jeg har hatt en oppfatning av at jeg da ikke er profesjonell nok som pedagog. Jeg har også vært tilbakeholden fordi jeg ved noen anledninger har opplevd å bli avvist hvis jeg forteller om egne erfaringer. Jeg tror selvfølgelig ikke at mine erfaringer gir fasitsvar, men jeg tror at mine erfaringer, sammen med empiri og teori kan være med å sørge for at vi får bedre innsikter og at vi kan få frem historiene. Jeg mener at egne erfaringer også kan være et bidrag til å finne gode løsninger når barn og unge strever.

Masterutdanningen er et veldig godt sammensatt løp med flere seminarer og utarbeidelse av beskrivelser av det vi ønsker å forske på. Vi har fått grundig veiledning underveis og i løpet av prosessen ble jeg rådet til å skrive en teoretisk master hvor jeg brukte egne erfaringer for å understøtte teorien. I begynnelsen ønsket jeg å se på hvordan kunstneriske prosesser kunne være med å oppfylle opplæringsloven, men så dreide det inn på egne traumeerfaringer og på hvilken måte jeg tenker at det bør få innvirkninger for praksisfeltet. Da jeg i september 2020 hadde fått godkjent prosjektbeskrivelsen, og jeg hadde fått tildelt veileder, satt jeg meg ned for å beskrive egne erfaringer med kunstneriske prosesser i undervisningen. Det som imidlertid skjedde, var at jeg veldig sterkt følte at jeg nok en gang distanserte meg fra det jeg egentlig burde ha skrevet om.

Jeg har vært lærer siden 1995. Jeg bruker teori og empiri når jeg planlegger undervisning og jeg har reflektert mye, alene og sammen med andre, over hva som fungerer og hvorfor vi gjør som vi gjør. Det er likevel deler av mitt liv jeg nesten ikke forteller noen om. På bakgrunn av min oppvekst har jeg gått i behandling, av og på, i spesialisthelsetjenesten siden jeg var 10 år. Det som står igjen nå er å jobbe med å fjerne sporene i kroppen ved hjelp av timer hos psykomotorisk fysioterapeut. Det var på vei til en time på Distriktpsikiatrisk senter (DPS), avdeling Lillehammer, jeg bestemte meg for at jeg skulle skrive om mine erfaringer, som elev, student og lærer, for å kunne se på om det var noe i mine erfaringer som kunne være med på å oppfylle opplæringsloven. Jeg er veldig nøye med å understreke at det må handle om «... å være med på å ...» fordi det å oppfylle opplæringsloven krever mye mer enn jeg kan favne her, men for meg handler det primært om at barn og unge må ha det trygt og godt, slik at det kan være mulig for dem å komme med historiene sine. Samtidig skal de lære så mye som mulig, slik at de blir i stand til å klare livene sine.

På bakgrunn av min erfaring som barnebokfatter vet jeg at jeg må skrive mye, og i forskjellige sjangre, for å finne frem til den metoden som lettest kan «løsne ordene». Så også med denne oppgaven, men det var da jeg begynte å skrive et intervju med meg selv jeg forsto at jeg var inne på et spor som kanskje kunne bli til noe. Skriveprosessen startet med at jeg en morgen forsto at inngangsspørsmålet var: «Hvorfor sa du ikke noe?» Metoden jeg brukte er inspirert av minnearbeid slik det er beskrevet av Karin Widerberg i Kunnskapens kjønn (Widerberg, 1994). Metoden ligner også på det som i kreativ skriving kalles automatskrift, tankeskriving, idéskriving eller sprutskrivning (Aspeli, 2007; Dahle & Wold, 2005), men minnearbeid som metode inneholder også en analyse av teksten. Intervjuet ble skrevet fortløpende, og jeg svarte som om det var en annen som intervjuet meg.

Intervjuet ble til slutt på sju deler som har følgende inngangsspørsmål:

- * Hvorfor sa du ikke noe?
- * Hvorfor snakker du nå?
- * Trenger du pause?
- * Hadde du det aldri bra på skolen?
- * Hva mener du med menneskeskolen?
- * Hva slags lærer er du?
- * Hvorfor begynte du å studere?

Jeg sendte intervjuet til veileder Lene Nyhus høsten 2020, men jeg skrev at jeg ikke var sikker på om det kunne brukes til noe som helst. På det tidspunktet var jeg innstilt på å begynne på nytt hvis det skulle vise seg at dette ikke kunne falle inn under kravene til en masteroppgave. På bakgrunn av veiledning valgte jeg å gå videre med intervjuet som utgangspunkt for denne oppgaven. Når det gjelder selve oppbyggingen av oppgaven har jeg valgt å la tekstene være gjennomgående. Men det ble på et tidspunkt klart at det kunne være hensiktsmessig å gå ut av teksten for å se på hva jeg hadde skrevet om. Jeg har beveget meg fra det helt nære, hvor jeg er informant, til det analytiske, hvor jeg ser på hva teksten inneholder av informasjon. Jeg har hatt stort fokus på litteratur fra videreutdanningen fordi det er gjennom møte med denne litteraturen jeg har satt sammen det jeg vil beskrive som et rammeverk. Det er også denne litteraturen som er tilgjengelig for pedagoger og andre som studerer fag hvor barn og unges læring og utvikling står sentralt. Selv om det er min historie har jeg hatt en kritisk gjennomgang av det jeg har skrevet med tanke på at ikke det skal være mulig å gjenkjenne andre personer.

Skolen ble på en merkelig måte stedet som reddet meg. Noen lærere. Noen opplegg. Noen dager var verdt alt sammen. Det er de lærerne, dagene og oppleggene jeg har lyst til å fortelle om. Samtidig som skolen reddet meg, gjorde skolesystemet det også verre. Veldig tidlig lærte jeg at jeg ikke skulle si noe om hvordan jeg hadde det og med få unntak hadde jeg det alltid vondt i klasserommet. I ettertid har jeg forstått at det jeg kjente på var stress. Jeg tror det var signaler. Jeg tror det var lærere som lurte på hvordan jeg hadde det, men flertallet av lærerne mine virket irriterte og sure på meg. Jeg fikk aldri vite hvorfor. Det var ingen som stoppet opp, det var ikke noen som stilte meg spørsmål for å finne ut mer, og det var ingen som satt seg ned sammen med meg. Jeg har aldri fått spørsmålet: «Hvordan har du det egentlig?» Jeg har heller ikke opplevd at noen har hatt tid til å høre på meg, når jeg har forsøkt å si noe. Kanskje det er derfor de ikke spør, de har ikke tid, de vil ikke vite og de vet ikke hva de skal gjøre med det som kommer frem?

Jeg har vært informant på fire ulike masteroppgaver. De har tatt utgangspunkt i deler av mitt liv og deler av det jeg tror på. De som intervjuet meg, hadde imidlertid gjort noen avgrensninger som kom til syne i måten de stilte meg spørsmål. Det førte til at jeg ikke fikk vise helheten, jeg ble for eksempel avbrutt når jeg ville fortelle ytterligere om det de spurte meg om. Gjennom å skrive denne oppgaven ønsker jeg også å utfordre noe jeg ikke har snakket så mye om tidligere, nemlig det at jeg i flere tilfeller har fått beskjed om at jeg ikke skal fortelle noe. Jeg har fått høre, på ulike måter, fra familie, venner, lærere, behandlere og redaktører at jeg ikke skal si eller skrive noe om det jeg har opplevd. Det har vært helt konkrete uttalelser som: «Dette snakker vi ikke om.», «Er du sikker på at det var sann?», til stillhet som viser meg at jeg ikke bør fortelle andre om min bakgrunn.

Jeg avgrenser meg til å skrive om grunnskolen. Jeg er også klar over at det er mye som påvirker oppveksten til barn og unge, men jeg vil likevel hevde at ved å lage en så trygg og god skole som mulig, kan denne gi barn og unge de mulighetene de trenger til å klare seg godt i samfunnet. Jeg har et stort ønske om at vi skal møte barn og unge, som har opplevd det jeg har opplevd, på en annen måte. Skal vi få til det må noen fortelle, og kanskje har vi ha noe å lære bort når vi forteller? Vi kan ikke forvente at de som skal jobbe med barn og unge selv skal ha opplevd omsorgssvikt, men kanskje kan de få innspill til hvordan man kan tilrettelegge en skolehverdag gjennom å høre historier.

Opplæringsloven § 2-1 (1998) stadfester at barn og unge har rett og plikt til opplæring. I tillegg fremhever § 9A-2 at alle elever har rett til «eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring.» Barn og unge skal lære og utvikle seg optimalt, mens de har det trygt og godt. Samtidig vet vi at det er mange som ikke har det trygt og godt. Noe av det første vi ble forelagt på videreutdanning i psykososialt arbeid var informasjon om ulike forhold som kunne gjøre oppveksten til barn og unge vanskelig. En del av denne informasjonen er knyttet til hvor mange barn og unge som strever. Tall for hvor mange som har ulike utfordringer endrer seg selvfølgelig fra år til år, men jeg synes at det er alt for mange som har det vanskelig og dette har preget mitt engasjement de siste fire årene. De ferskeste tallene jeg har funnet gjengir jeg i vedlegg 1 og 2. Jeg vil likevel fremheve tre forhold her. I en rapport som analyserer elevundersøkelsen fra 2019 blir det for eksempel opplyst at det er 4,6 % av elevene som oppgir at de er mobbet av medelever (Wendelborg, 2020, s. xi). Hvor mange av disse som ikke har fortalt noen om det de har opplevd sier rapporten ikke noe om. Et annet eksempel jeg vil trekke frem er at det er rundt 50 000 elever som ikke har eller kan ha utbytte av ordinær undervisning (GSI, 2021). Det er nesten ett helt kull med barn. Når det i tillegg er slik at så mange som omkring 70 000 barn og unge har psykiske plager og lidelser (Psykologforeningen, 2021), må dette få innvirkning på hvordan vi jobber i skoleverket. Slik jeg oppfatter det vil det variere hvor mange elever som har psykiske plager og lidelser på hver enkelte skole, men i og med at tallene er så høye er det sannsynlig at alle skoler har elever som plages. Dette må, etter min oppfatning, føre til en bevisstgjøring knyttet til hvordan vi kan tilrettelegge, støtte, hjelpe og møte disse elevene.

I 1989 ble FNs konvensjon om barns rettigheter vedtatt. Norge ratifiserte konvensjonen i 1991 og tok den inn i Menneskerettighetsloven i 2003 (Regjeringen, 2014). Alle barn har rett til liv og helse, skolegang og utvikling, omsorg og beskyttelse, deltakelse og innflytelse. I konvensjonen gjelder fire generelle prinsipper, som handler om ikke-diskriminering, barnets beste, barnets rett til liv og utvikling, samt barnets rett til å bli hørt. (Regjeringen, 2021). Slik jeg ser det omfatter hovedområdene alle deler av barn og unges liv.

Overordnet del av læreplanverket beskriver det grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det presiseres at «Skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeidet med fagene og i skolehverdagen for øvrig». Dette forsterker at faglig og sosial læring henger sammen og kan ikke deles opp. Det vi gjør faglig har innvirkning på det sosiale og motsatt. Når jeg hevder at skolen er nødt til å møte de barna

og de ungdommene som har det vanskelig, faglig eller sosialt, på en annen måte, er det alltid noen som parerer uttalelsen med: «Hva med de foresatte?» «Hva med samfunnet?» «Hva med sosiale medier?» Jeg tenker at disse spørsmålene er en måte å si at det er så mye som spiller inn at det blir for snevert å bare løfte frem skolen. Jeg vet at det er komplekst. Likevel tror jeg vi må rette søkelyset mot det stedet alle barn og unge må tilbringe år av sitt liv. Hvordan skal vi gjøre det trygt og godt nok og hvordan skal vi sikre alle sin rett til opplæring, og ikke minst, når skal vi lære oss at vi alltid må stille spørsmålet: «Hva er barnets beste?»

Mitt mål med denne oppgaven er enkel. Skoleverket får ikke lov til å lage flere sånne som meg, og når lærere møter sånne som meg må de håndtere dem med traumebevisst omsorg. Gi dem trygghet, tilby en relasjon og lær dem følelsesregulering. Hvert eneste ord i hver eneste bok, artikkel, forelesning og gruppesamtale i masterutdanningen i psykososialt arbeid med barn og unge har vært med på å komplimentere mitt puslespill. Jeg skal nå dele det opp i enkeltbiter, for så å sette det sammen igjen.

4. METODE OG TEORI

Vitenskapsteoretisk hviler denne oppgaven på en fenomenologisk tilnærming (Thomassen, 2006). Metoden er minnearbeid (Widerberg, 1994) og den sentrale teorien, for å forstå barn og unge som meg, er hentet fra traumepsykologi, med toleransevinduet som den sentrale modellen (Nordanger & Braarud, 2014). I dette kapittelet vil jeg først gjøre rede for den vitenskapsteoretiske forankringen, før jeg beskriver metoden jeg har brukt, og til slutt vil jeg se på den sentrale teorien jeg har tatt utgangspunkt i.

«I fenomenologiske undersøkelser rettes oppmerksomheten mot verden slik den konkret oppleves fra et subjektperspektiv» (Thomassen, 2006, s. 83). Subjektperspektivet i oppgaven er mitt eget. Jeg har undersøkt min egen subjektive opplevelse og brukt dette som materiale til å undersøke barn og unges erfaring.

Denne oppgaven har blitt til gjennom at jeg begynte å skrive et intervju med meg selv, med utgangspunkt i spørsmålet «Hvorfor sa du ikke noe?». For å kunne belyse ulike deler av det jeg skrev delte jeg intervjuet inn i sju deler. Hver av disse delene har blitt analysert. Først for å finne hvilken litteratur, modeller og teorier, fra videre- og masterutdanningen i psykososialt arbeid og litteratur fra lærerutdanningen jeg henviste til. Deretter analyserte jeg intervjuene tematisk for å se på hva det var jeg egentlig hadde skrevet om. Til slutt har jeg sett på hvilke implikasjoner det jeg har skrevet bør få for praksisfeltet.

Det å ha hatt en vanskelig oppvekst har ført til en rekke spørsmål det har blitt nødvendig å finne svar på. På et tidspunkt ble det naturlig for meg å lete i teori for å forstå. I videreutdanningen fant jeg modeller og teorier som gir mening i møte med egne erfaringer, men for å komme bak teoriene og modellene ble det nødvendig å skrive ned minnebilder og minnehistorier som til stadighet dukker opp. Min erfaring med de vanskelige minnene er at de kommer som bilder, men det er vanskelig å holde fast på bildene. Det er vanskelig å se helheten fordi minnebildene veldig fort blir utydelige. Gjennom å gå på skrivekurs og lære kreative skriveprosesser lærte jeg å holde fast ved tanken, skrive det jeg til enhver tid tenkte og se på det jeg har skrevet etterpå. Det var en metode jeg tok med meg inn i arbeidet med denne masteroppgaven. Det andre som er utfordrende med vanskelige minner er at de kan genererer følelser og noen ganger frykt. Gjennom terapi har jeg lært at jeg tåler det jeg føler. Det gjør

vondt, men jeg tåler det. Jeg har i de tilfellene en indre dialog med meg selv, hvor jeg sier: «Det går bra, dette tåler du!»

Jeg har valgt å bruke meg selv som informant. Det har sammenheng med at jeg som masterstudent ikke kan få tilgang til informanter som har opplevd det samme som meg, og at min egen fortelling var mulig å fortelle. Det har ikke vært mulig å finne flere som har 40-års erfaring av og på som pasient i spesialisthelsetjenesten og samtidig jobber som lærer. Kan dette, å bruke egen historie, da anses som forskning som har overføringsverdi? Det skal jeg forsøke å besvare i løpet av denne oppgaven. Slik jeg tidligere har informert om valgte jeg å skrive et intervju med meg selv, som jeg siden har analysert for å finne hovedmomenter til det rammeverket jeg ønsker å presentere. Det var ikke et strukturert intervju basert på et spørreskjema slik man kan tenke seg innenfor kvantitativ analyse, men et kvalitativt dybdeintervju. Intervjuet var åpent.

Thagaard (2018, s. 89) informerer om at intervju er den mest anvendte metoden innenfor kvalitativ forskning. Da jeg forsøkte ulike metoder for å få frem min historie, var intervju en av de metodene jeg prøvde ut. Det å stille spørsmål til meg selv førte til at det ble enkelt å la historien flyte naturlig, og det gav meg også nødvendig distanse i og med at jeg måtte inneha to forskjellige roller i intervjuet. Distanse og nærhet samtidig. Jeg skrev samtalen over flere uker, men jeg skrev den fortløpende. Jeg har ikke endret på rekkefølgen av det jeg har skrevet, men jeg har rettet opp skrivefeil, slått sammen to deler og vært veldig bevisst på at jeg skal anonymisere dataene.

Metoden er som nevnt inspirert av minnearbeid. Svarene er så sanne som jeg har mulighet til å huske og resonnerer meg frem til. Begrepet minnearbeid brukes i flere sammenhenger, blant annet i eldreomsorgen, hvor minnearbeid kan ha sterk innvirkning på personer med demens. Minnearbeid kan også benevnes som erindringsarbeid eller reminisens. Når minnearbeid benyttes i eldreomsorgen er det for eksempel en pleier, en lærer eller en aktivitør som står for opplegget. De bringer frem minner gjennom for eksempel sang og musikk. Jeg har gjennomført dette minnearbeidet på egenhånd. Noe som jeg ser avviker noe fra metoden sosiologen Frigga Haug utviklet, men som Widerberg påpeker (1994, s. 127) er det ikke alltid man kan gjennomføre et minnearbeid i grupper. Minnearbeidet kan da gjennomføres individuelt, men ved hjelp av de presenterte teknikkene.

Frigga Haug hevder, ifølge Widerberg (1994, s. 121-123), at en måte å problematisere kvinners erfaringer på kan være å arbeide med minner. Minnearbeidet i sin opprinnelige form handlet om at man arbeidet i grupper og at gruppen bestemte tema. Når temaet var bestemt kunne ulike midler, for eksempel et bilde eller en tekst, brukes for å sette fart på minnene. Deltakerne i gruppene skulle deretter skrive ned et minne. Minnene skulle være konkrete og vurderinger måtte unngås. Det var viktig å ha en viss distanse for å kunne se hva det hele egentlig handlet om. Tekstene ble gjenstand for analyse og i møte med egne tekster skapt en ny kollektiv tekst som ble skrevet ned. Prosessen er omfattende, krever tid og trygghet. Forskeren blir både forsker og forskningssubjekt.

Jeg har, som nevnt i innledningen, deltatt på helgekurs i kreativ skriving i mange år. Den første kreative skriveøvelsen jeg ble kjent med var automatskriving. Andre ord for dette er tankeskriving, sprutskriving og idéskriving. Det handler om å skrive ned akkurat det du tenker når du blir presentert for et bilde, et ord, en melodi eller en setning. Bare skriv, ikke sensurer deg selv og ikke tenk på det grammatikalske. Dette er en måte å få tilgang på de ordene som kan virke vanskelig å få ned på papiret. På skrivekurs blir ikke deltakernes tekster analysert, men det er gjerne en opplesning for å vise at samme oppgave kan føre til forskjellige uttrykk. I tillegg er det å lese høyt fra en tekst du har skrevet, med på å trene opp utenpåblippet i forhold til teksten. Tekstene er ikke ferdige, de må jobbes med, men det er ikke noe å jobbe videre med hvis det ikke foreligger en tekst i utgangspunktet.

Metoden med minnearbeid ligner på inngangen til kreative skriveøvelser. Arbeidet med både minnearbeid og kreative skriveøvelser er arbeidsmåter som jeg anser kan ha stor pedagogisk verdi. Det kan være en måte å hente frem historiene på. I denne sammenheng har Lofthus (2020) brukt autoetnografisk metode og egne fortellinger som grunnlag for skriving av en vitenskapelig artikkel. Hun skriver blant annet at «Refleksjoner, vitenskap, teori og skjønnlitteratur (...) bidrar til å analysere og forstå meg selv og den sammenhengen jeg befinner meg i. Min historie, eller mitt narrativ, er også en måte å utforske fenomen på. Da tjener skriveprosessen flere formål samtidig: terapeutisk, men også en dypere forståelse om ervervet kunnskap.»

Grunnen til at jeg begynte mitt minnearbeid med spørsmålet «Hvorfor sa du ikke noe?», er at når jeg holder foredrag om en bokserie som jeg har skrevet, 12 illustrerte billedbøker om ulike livsmestringstema (Fagbokforlaget, 2018), begynner jeg alltid foredraget med å si at: «Jeg var

en av dem som ikke sa fra ...». Denne åpningssetningen har ført til at jeg kan snakke om min bakgrunn indirekte. Når åpningssetningen ble omformulert til et spørsmål åpnet det døren inn til mine minner. De minnene som har dukket opp i forbindelse med mitt minnearbeid er hentet fra skolegang, arbeidsliv, oppvekst, fritid, behandling og skrivekurs. Fra alle deler av mitt liv, men spørsmål og historier fører bare til nye spørsmål og nye historier.

Den sentrale teorien som ligger til grunn for denne oppgaven, når det gjelder å forstå hva omsorgssvikt og overgrep kan innebære, er hentet fra en fagartikkel skrevet av Dag Øystein Nordanger og Hanne Cecilie Braarud (2014). Artikkelen tittel er «Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i en ny traumepsykologi». I løpet av oppgaven kommer jeg til å referere til litteratur som henviser tilbake til denne artikkelen, men jeg vil her redegjøre for noe av det sentrale. Artikkelen viser at kunnskap om regulering og toleransevinduet kan bidra til en bedre forståelse av utviklingstraumer. «Utviklingstraumer kan forstås som vedvarende eksponering for traumatisk stress kombinert med sviktende andre-regulering av affekt. For dem som arbeider med utviklingstraumatiserte barn og unge, tilfører modellen «toleransevinduet» både forståelse og handlingsrom» (Nordanger & Braarud, 2014). Ifølge disse forfatterne vet vi i dag at hjernen er bruksavhengig, den formes og utvikles gjennom stimulering. Grunnleggende er hjernen mest plastisk og påvirkbar for stimulering i barne- og ungdomsårene. Et annet forhold av stor viktighet er hjernens lagdelte oppbygging, som er et premiss for vår fungering. Enkelt fremstilt har vi en tredelt hjerne som består av en overlevelseshjerne, en emosjonshjerne og en logikkhjerne. Overlevelseshjernen styrer de fysiske kroppsfunksjonene våre. Emosjonshjernen er sentral i følelsesmessige reaksjoner som sinne og frykt, samt at den styrer hukommelsesfunksjonene. Hjernens alarmsentral, amygdala, sitter i emosjonshjernen. Potensielle trusler fanges opp av amygdala, og setter kroppen i stand til å reagere på fare. I emosjonshjernen finner vi også hippokampus. Her lagres erfaringer, slik at vi kan vurdere nye opplevelser på bakgrunn av det vi har erfart tidligere. Hippokampus hjelper til å finne ut om vi kan kjenne igjen trusselen som amygdala fanger opp. Alarmer fra amygdala kan dempes eller stanses av hippokampus, hvis de kjennes igjen som noe vi før har erfart ikke er farlig. Logikkhjernen gir oss bevissthet, språk og evne til å tenke og styrer våre bevegelser og fysiske adferd. En viktig del av logikkhjernen er prefrontal korteks som hjelper oss med å fortolke hendelser og skape mening i det vi opplever. Det er prefrontal korteks som til slutt avgjør om en trussel, er reell eller ikke (Nordanger & Braarud, 2014).

Evolusjonen har prioritert vår evne til å overleve. Truende hendelser former derfor hjernen i langt større grad enn andre opplevelser. Slike hendelser fører til at alarmsystemet blir styrket og sensitivisert. Dette fører igjen til at det skal mindre til for å utløse alarmen. Utsettes vi for traumatisk stress vil dette undertrykke nevrale forbindelser mellom prefrontal korteks og hippokampus. På denne måten svekkes reguleringsystemets innflytelse over alarmreaksjonene. En velfungerende tredelt hjerne vil sørge for at individet raskt kan komme tilbake til den optimale reguleringssonen. Denne kalles også toleransevinduet. Manglende evne til å regulere signalene fra alarmsystemet kan føre til at individet presses ut av toleransevinduet. Selve begrepet toleransevinduet refererer til spennet av aktivering som er optimalt for et individ. Altså et område, som er forskjellig fra person til person, hvor vi lærer lettest og hvor vi er oppmerksomt til stede i situasjoner og relasjoner. Utsettes man for aktivering over toleransegrensen er man i en hyperaktivert tilstand. Er man under grensen er man i en hypoaktivert tilstand. Når man blir hyper- eller hypoaktivert varierer fra person til person. Grensene for aktivering påvirkes av personlige erfaringer og følelsesmessig tilstand. Sosial kontekst spiller også inn. De fleste tåler mer når de er sammen med noen de er trygge på (Nordanger & Braarud, 2014).

En av de modellene som jeg ikke hadde hørt om, før jeg begynte på masterstudiet i psykososialt arbeid med barn og unge, var en modell om utvikling av handlingskompetanse. Modellen er utviklet av brødrene Hubert og Stuart Dreyfus. Thomassen (2006, s. 27) beskriver brødrene Dreyfus' modell som en prosess gjennom fem stadier, fra nybegynner til ekspert. Denne modellen har fått betydning for meg fordi den forklarer, på en forståelig måte, hvorfor fagpersoner kan handle så forskjellig når de møter faglige situasjoner og arbeidsoppgaver. Thomassen (2006, s. 27-28) utdyper de ulike stadiene gjennom hva som karakteriserer dem. Stadium 1-3 har overskriften regelanvendelse, mens stadium 4-5 gjengis som intuitiv helhetsforståelse.

- I stadium 1, nybegynner, er vi «avhengig av klare instruksjoner og regler for hvordan vi skal gå frem, og hva vi skal gjøre».
- I stadium 2, avansert begynner, kan vi «det meste; vi gjør alt korrekt, slik regler og instruksjoner tilsier. Men foreløpig har vi bare så vidt begynt å utvikle evnen til å handle ut fra hvordan en situasjon kan variere fra et konkret tilfelle til et annet.»

- I stadium 3, kompetente utøvere, kan vi «analysere og vurdere valg av mål og handlingsplan ut fra hva som er spesielt relevant i konkrete situasjoner.» Vi baserer oss ikke bare på «instrukser og regler; vi er personlig involvert i vurderinger og beslutninger.»
- I stadium 4, kyndig utøver, mesteren, vil man «raskt danne seg et helhetlig bilde av situasjonen (...) og se hva som er relevant.» «En kyndig utøver bruker fortsatt regler som retningsgivende for handling. Men et personlig engasjement og tidligere erfaring gir henne et intuitivt grep om hva situasjonen krever.»
- I stadium 5 blir mesteren ekspert og det er den «intuitive evnen som blir det sentrale grunnlaget for handling. Kjennetegnet på ekspertens kompetanse er at hun reagerer direkte og umiddelbart, uten å anvende regelkunnskap overhodet.»

I et arbeidsfellesskap kan man tenke seg at det er kollegaer på alle stadier og at det er noe man må ta høyde for gjennom å få innsikt i hva den enkelte kan ha behov for. Det kan også tenkes at dette kan gjelde for elever. Jeg mener at utfordringen er å få eksperten til å sette ord på sin intuitive kunnskap gjennom å reflektere sammen med kollegaer. Ekspertkunnskapen må, slik jeg ser det, «ordsettes» eller «visualiseres». For å kunne forstå barn og unge må man først være bevisst sin egen kompetanse. I tillegg kan det være nyttig å observere og lytte til hva de som har en intuitiv helhetsforståelse gjør og sier.

I dette kapitlet har jeg gjort rede for at vitenskapsteoretisk tilnærming er fenomenologi og at jeg har brukt minnearbeid som metode når jeg har skrevet intervju med meg selv. Den sentrale teorien er hentet fra utvikling- og traumepsykologi og har toleransevinduet som sentral modell innenfor dette. Jeg skal nå starte med å presentere intervjuet, slik jeg har skrevet det. Etter hver del følger en analyse av hva teksten handler om, hvilke sentrale modeller og teorier jeg har hentet fra videreutdanningen og en punktvis oppsummering knyttet til implikasjoner for praksisfeltet. Jeg har valgt å bruke betegnelsen «jeg-personen» og «hun» istedenfor «jeg» for å skape nødvendig distanse til det jeg har skrevet. Jeg bruker også betegnelsen intervju på de ulike tekstdelene, selv om jeg like gjerne kunne kalt det fortellinger.

5. * HVORFOR SA DU IKKE NOE?

– Hvorfor sa du ikke noe? spør hun rett etter at hun har skrudd av kameraene og de glovarme studiolykene.

– Unnskyld, sier jeg, for jeg var ikke forberedt på spørsmålet hennes.

Hun setter seg på en stol. Legger det ene benet i en trekant over det andre. Lener seg forsiktig på det ene låret og ser vennlig på meg. Jeg kjenner at jeg er litt usikker. Jeg er vant til at når jeg har hatt et foredrag eller en opplesning sier de takk og så begynner de å rydde opp. De pleier ikke å se på meg eller si noe til meg. Noen ganger sier de «kjør forsiktig», men jeg har aldri blitt møtt med et oppfølgende spørsmål.

– Du begynner foredraget med å fortelle at du er en av dem som ikke sa fra, sier hun.

Jeg står fortsatt på samme sted, lener meg på det runde hvite bordet som har støttet meg gjennom filmopptaket. Bøkene mine ligger på bordet. Jeg stryker på «Den blå boksen».

– Det var ingen som kunne hjelpe meg og jeg visste at det var min skyld, gjentar jeg.

Dette er ord hun har hørt meg si i løpet av den timen vi har vært sammen. Planlagte ord. Ord jeg klarer å si uten at jeg blir berørt. Jeg har forberedt meg grundig. Jeg skriver ned hvert eneste ord jeg skal si når jeg har foredrag. Det er fordi jeg vet at jeg har en hjerne som kobler ut. Jeg har en hjerne som blir helt tåkete og grå. Når det skjer, husker jeg ingenting. Da hjelper det ikke å puste med magen, men jeg klarer meg helt fint når jeg skriver ned det jeg skal si og når jeg øver. Jeg har lest manuskriptet så mange ganger høyt for meg selv at jeg vet at jeg klarer å holde stemmen rolig.

– Visste du det allerede når du var liten? spør hun.

Jeg ser på henne. Det ser ut som om hun har all verdens tid. I det øyeblikket bestemmer jeg meg for at jeg kan stole på henne. Jeg er på vei mot stupet, men jeg vet på en eller annen merkelig måte at hun kommer til å ta meg imot. Romme meg. I alle øyeblikk kan vi handle annerledes.

– Skulle ikke du videre? spør jeg.

Hun rister på hodet.

– Men i e-posten ..., begynner jeg.

– Tid er noe vi har, sier hun og gjentar spørsmålet sitt.

– Jeg bare visste at jeg ikke skulle si noe, men når jeg tenker tilbake er det mange episoder hvor jeg har fått høre at jeg ikke måtte si noe. Jeg kunne begynne på en setning, men så fikk jeg strenge blikk eller noen latet som de ikke hørte meg. Jeg forsøkte å oppføre meg

bra, men jeg klarte det ikke. Jeg la nok lokk på det jeg opplevde, men til slutt så sprakk det, og jeg reagerte med å bli sint.

– Var du sint hele tiden?

– Det jeg husker var at jeg alltid hadde det vondt og til slutt hadde jeg et utbrudd. Jeg har knust dører og ødelagt ting. Jeg hadde ikke impulskontroll. Etter at lufta hadde forlatt ballongen følte jeg meg bare liten, dum og skamfull. Jeg forsøkte hele tiden å ikke reagere, men fryktsenteret i hjernen tok over.

Jeg skulle ønske at noen hadde fortalt meg at sinne er redsel, frustrasjon eller smerte da jeg vokste opp. Jeg kjenner at jeg beveger meg mot ytterkanten av mitt eget toleransevindu. Jeg gjør det jeg har lært. Puster helt ned i magen, beveger meg litt og sier til meg selv at det går bra. Jeg sier det ikke høyt, for da er jeg redd for at hun vil avslutte samtalen.

– Vil du sitte? spør hun.

Jeg rister på hodet. Det er godt å stå selv om det gjør vondt i beina. Jeg er varm. Det har jeg vært gjennom hele opptaket.

– Hva skulle jeg si? svarer jeg. – Jeg forsto det ikke selv.

– Forsto du virkelig ikke at det du opplevde ikke var greit?

– Det går i gjennomsnitt 17 år før de som har vært utsatt for overgrep forteller noen om at de har vært det. Jeg trodde det bare var meg, men når jeg leste om dette på Redd Barna sine sider forsto jeg at det måtte være mange som meg.

Hun nikker sakte med hodet.

– Jeg la merke til at du sa det i foredraget ditt, sier hun. – Jeg får gåsehud når jeg tenker på det.

– Jeg er en av dem som drar snittet veldig opp, sier jeg. – Men jeg forsto det virkelig ikke. Det var på en måte som om jeg delte meg i to.

– Jeg prøver å forstå, sier hun.

– Det er mange som ikke sier noen ting i det hele tatt, fortsetter jeg. – Heldigvis er det noen som klarer det. Heldigvis er det venner og familier der ute som tar signaler alvorlig.

– Hva tror du er grunnen til at så mange ikke sier noe?

– Jeg tror at grunnene er veldig individuelle, likevel er det noe som går igjen. Skyld, skam og ikke minst om du har noen å si fra til. Jeg har fått høre at jeg ikke må si noe. Jeg vet at lærere har sett at jeg har blitt mobbet, men de gjorde ingenting. Derfor har jeg ikke sagt noe jeg heller. Jeg deler livet mitt inn i to, den ene delen fungerer i jobb og på fritiden. Den andre delen inneholder alt jeg ikke kan snakke om.

– Når begynte du å forstå at noe ikke stemte?

– Jeg forsto det ikke før jeg var 48 år, sier jeg og bildet fra traumekurset dukker opp på min indre skjerm.

Det kurset som snudde alle brikkene i mitt puslespill. Jeg liker å tenke på min reise bakover i tid som et puslespill. Jeg har alltid hatt mange tanker, bilder og følelser, men jeg har ikke klart å gripe helheten. Brikkene i mitt puslespill har ligget med den hvite siden opp. På traumekurset snudde mange nok av brikkene seg samtidig. Jeg forsto at jeg har hatt en traumatisk oppvekst.

– Fortell, sier hun.

– Er du sikker på at du har tid? spør jeg.

Hun nikker. Jeg forsøker å tolke ansiktsuttrykket hennes, prøver å finne ut om hun egentlig skulle vært et annet sted. Ser etter om hun kikker på klokka i smug eller flakker med blikket. Hun har bare satt seg og lytter. Når jeg forteller brokker av hva jeg har opplevd pleier det å bli stille. De som er i samme rom som meg vil ikke høre. Jeg ser at de leter etter utveier, etter en historie de kan fortelle som handler om noe helt annet. Jeg tror det er fordi de vil at jeg skal tenke på noe annet. Da føler jeg meg bare enda mer dum og utenfor. Det er ingen som har bedt meg om å fortelle. Ikke før nå.

– Jeg har all verdens tid, sier hun, og jeg tror på henne.

Hun blir ikke engang irritert over at jeg trenger forsikringer om at jeg ikke bruker av tiden hennes. Jeg vet jo at leger og ansatte i spesialisthelsetjenesten ikke har tid utover det de har satt opp. Jeg bestemmer meg for å si noe jeg ikke har fortalt til noen før, fordi det ennå er forbundet med skam.

– Jeg har gått i terapi av og på siden jeg var 10 år, sier jeg, litt for høyt. – Det var i terapien jeg for alvor lærte at jeg ikke skal si noe til noen.

Jeg tar meg selv i å smile ved tanken på hvor absurd den behandlingen jeg fikk var, og hva den førte til. Jeg var 10 år i 1977, og i årene som fulgte var jeg til behandling gjentatte ganger, men det var ikke før på midten av 1990-tallet at hverdagen ble så vanskelig at jeg måtte gå jevnlig i terapi. Jeg går fortsatt i terapi, men nå er det traumebehandling. Jeg lurte på om jeg noen gang kan bli helt frisk?

– Jeg har gått i jevnlig terapi siden midten av 1990-tallet for å jobbe meg gjennom det jeg opplevde og alt de ikke fant ut. Det har vært opphold i lengre perioder, men hvis jeg ser på antall år tror jeg at jeg har vært flere år i terapi enn uten. Jeg vet nå at når vi forstår hva som er det reelle problemet barn og unge har, blir de rolige.

Hun reagerer ikke. Jeg kan se at hun puster rolig. At hun er på plass i sin egen kropp. Jeg begynner å lure på hvor hun har lært å være så rolig.

– Det er en film som forfølger meg, sier jeg.

– Film? sier hun.

Jeg vet ikke hvordan andre har det, men jeg har filmer som dukker opp i hodet mitt. Noen ganger er de veldig korte og noen ganger tar de lengre tid. Alle filmene har en eller annen gang hatt sterke følelser knyttet til seg. Stort sett vonde følelser, men etter å ha snakket om dem og skrevet om dem kan jeg se på bildene uten at følelsene aktiveres på samme måte.

– Det dukker opp som en film, på en måte, sier jeg. – En film jeg kan ta del i. Jeg er ganske sikker på at jeg gikk på ungdomsskolen. Jeg måtte ha behandling fordi jeg var så sint. Behandlingen fant sted i Sandvika i Bærum. Vi måtte gå opp en trapp. Hele familien var med. Vi kom inn i et stort rom. Det var lyst. De hadde satt opp stoler i en sirkel midt på gulvet. I midten av sirkelen hadde de hengt en mikrofon. I en krok lå det masse leker. På den ene langveggen var det et vindu. Bak vinduet satt to eller tre behandlere. Jeg vet ikke hva slags type behandlere det var, men jeg fikk vite at de skulle ta opptak av det som skjedde. Jeg vet ikke hvor mange ganger vi var der. Jeg husker heller ikke alt som ble sagt. Men det er to uttalelser som sitter igjen. Den ene er at jeg ble beskyldt for å lyve fordi jeg sa «vet ikke» på et spørsmål. Behandleren lente seg fremover mot meg, var streng, sur og forlangte et svar. Jeg ville ikke svart han på hvor mange klokka var engang. Det andre var at en av behandlerne sa at «jeg kunne være sint, men ikke så sint». Men det var så sint jeg var. Jeg hadde opplevd overgrep, vold og mobbing. Det var klart at jeg var sint. Jeg er fortsatt er sint fordi de ikke oppdaget det. Det kunne spart meg for utallige år med fysisk og psykisk smerte, men hvordan skulle de oppdage noe jeg ikke visste selv? Jeg klarer å få barn og unge til å snakke, men jeg tar en ting av gangen og bruker masse tid på å få en relasjon til dem.

Jeg blir varm, tårene presser på og jeg tygger meg på leppa for å få kontroll på stemmen.

– Likevel tør du å komme hit for å bli filmet, sier hun.

– Ja, men jeg hadde gått hvis du ikke hadde vært så rolig og støttende. Jeg hadde ikke kommet hvis du hadde kritisert foredraget mitt.

– Hvorfor skulle jeg det? spør hun.

– For det er det folk gjør, konstruktiv kritikk kaller de det, sier jeg og smiler.

– Da får vi jo ikke frem stemmene til dem vi filmer, sier hun. – Da er det min stemme som blir hørt istedenfor.

Prosessen med foredraget var nøye planlagt. Først hadde vi et innledende videomøte for å bli kjent og for at jeg skulle fortelle hva jeg ønsket å snakke om. Deretter sendte jeg inn det ferdige manuset, og hun ga bare positive og oppmuntrende tilbakemeldinger. Jeg var trygg

på at det kom til å bli bra. Det ligner på måten jeg jobber frem bøker på. Tilbakemeldingene kommer underveis og når det endelige resultatet foreligger har kritikken stilnet.

– Hva skjedde etter filmingen, spør hun?

– Ingenting egentlig. Jeg husker bare den ene gangen, men jeg vet at vi var der flere ganger.

Dette var en opplevelse som var så vanskelig at den havnet i tåkelandet. Jeg klarte ikke å tenke på det jeg opplevde. De gjorde det bare verre. Jeg lurte på om flere barn og unge opplever akkurat det. At behandling gjør alt verre?

– Ingen av behandlerne forsøkte å få en relasjon til meg, fortsetter jeg. – Ingen som forsøkte å forstå og jeg visste jo ikke at jeg var så sint for det jeg hadde opplevd og fordi jeg var redd.

– Hva førte det til? spør hun.

– Jeg forsto at jeg ikke kunne si noe om det jeg tenkte og følte. I tillegg kjente jeg meg skyldig. Jeg hadde en kropp som reagerte og jeg klarte ikke å ta kontroll på meg selv. Jeg skulle ønske jeg visste det jeg vet nå. På skolen var det heller ingen som snakket med meg om behandlingen og da ble jeg bare enda mer utenfor. Filmen med det de hadde sagt dukket opp i timene. Gjorde det vanskelig å gjøre noe. Vanskelig å konsentrere seg. I løpet av behandlingen forsto jeg at det var meg det var noe feil med og jeg lærte at jeg ikke skulle snakke med noen. Det har ført til varige fysiske plager.

– Det er trist å høre, sier hun.

– Jeg lurte på hva de gjorde med opptaket? sier jeg.

6. TRAUME, ANGST OG HVA SOM KAN GJØRES MED DETTE

I den innledende delen av intervjuet, blir vi fortalt at jeg-personen har vært utsatt for overgrep, omsorgssvikt og mobbing, men hendelsene blir ikke beskrevet. Tidsmessig begynner beskrivelsene fra oppstarten av terapi i 10-års alderen. Det som imidlertid blir beskrevet er hva hendelsene faktisk produserer. Det er det snakk om kroppslige reaksjoner, både på det som hendte, men også på hvordan dette kommer til uttrykk senere. Vi får høre om stress, sinne, skam og en beskrivelse av å dele seg i to.

Det er nærliggende å tro at resultatet av hendelsene førte til kroppslige reaksjoner som ble oppfattet som det å ikke ha kontroll. Det er heller ikke klart hva som førte til at jeg-personen måtte i terapi, men ut fra beskrivelsene kan man anta at det hadde sammenheng med manglende impulskontroll. Terapi og behandling bør føre til avdekking og relevant hjelp, men jeg-personen beskriver at møte med lærere og terapeuter fører til nye traumatiske hendelser, som igjen fører til nye problemer og en forsterkning av problemene. Jeg-personen beskriver at hun visste at hun ikke skulle si noe, samtidig som hun har fått høre at hun ikke skulle si noe de gangene hun har forsøkt.

En traumatisk hendelse er en hendelse hvor du opplever fare for liv og helse. Det kan være snakk om enkelthendelser, men det kan også være snakk om belastninger over tid. Du kan føle trussel mot eget liv og helse, men en potensiell traumatisk hendelse kan også være at du er vitne til at andres liv og helse er i fare (Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress, 2021). En traumatisk hendelse kan utvikle seg til en stresslidelse. Øverland & Bru (2016, s. 51) informerer om at posttraumatisk stress-syndrom (PTSD) er angst som er relatert til traumer barnet har opplevd. Denne angstproblematikken kan være omfattende hvis barnet har opplevd livstruende hendelser, og mobbing i skolen kan gi traumesymptomer.

Når noen opplever traumatiske hendelser, kan individet som en forsvarsmekanisme adskille kropp og psyke, eller foreta en oppsplitting mellom følelse, sansing og tenking. Dette kalles dissosiering og kan skje når det som er traumatiserende ikke er mulig å integrere mens det pågår. Dissosiering er en mestringsstrategi der og da, men kan bevisstgjøres i ettertid, slik at personen som har opplevd traumatiserende hendelser kan forstå hvorfor og på hvilken måte det var nødvendig å gjøre denne oppsplittingen (Hertz, 2013, s. 185, 262-263).

Ut fra det ovennevnte kan man tenke seg at traume er fare for liv og helse og PTSD er en angstlidelse. Det betyr ikke at alle traumatiske hendelser utvikler seg til PTSD. Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (NKVTS, 2021) viser til at selv om barn og unge opplever stressreaksjoner i forbindelse med en traumatisk hendelse avtar reaksjonene for de fleste over tid. Jeg oppfatter det slik at barn og unge har behov for sosial støtte hvis ikke reaksjonene går over av seg selv. Regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging opplyser at de tre pilarene i traumebevisst omsorg er trygghet, relasjon og følelsesregulering (RVTS sør, 2021).

En angstlidelse kjennetegnes ved at barnet viser engstelse som er atypisk for alderen, eller med unormalt høy intensitet. Engstelsen oppleves skremmende og ubehagelig. Den gir kroppslige plager og det er vanlig å ønske og komme seg unna den ubehagelige situasjonen så fort som mulig (Folkehelseinstituttet, 2018, s. 62). Den første gangen jeg møtte tall knyttet til angstproblematikk var da jeg leste boka «Psykisk helse i skolen». Der kom det frem at angst er den vanligste psykiske plagen blant barn og unge, og at en regner med at så mye som 20 prosent av barn og unge sliter med symptomer på angst, mens 10 prosent av plagene er så store at det påvirker deres evne til å fungere på en optimal måte. Tre til fem prosent av barn og unge har så alvorlige plager at de blir diagnostisert med en angstlidelse (Øverland & Bru, 2016, s. 45).

Det er behov for en bevisstgjøring knyttet til hva som kan være traumatisk for et barn eller en ungdom. Vi vet ikke om det de opplever kan føles som fare for liv og helse. Kan det tenkes at den store hunden som bjeffer i nabolaget virker farlig? At det å gå forbi fotballbanen gjør noen engstelig? Eller at noen lukter noe som minner om noen andre? Og hva når dette ubehaget er minner som bare er inne i den lille kroppen? Det er også behov for at lærere og andre blir bevisst sin egen adferd i møte med barn og unge. Min erfaring er at barn og unges bekymringer kan bli undervurdert. «Men det er da ikke så farlig.», «Dette klarer du.», «Kom igjen, ikke være sånn.», er eksempler på uttalelser som jeg har hørt. Det er ikke sikkert det er farlig, men det kan føles som det er farlig og da tenker jeg at vi må hjelpe dem til å håndtere det de føler og opplever.

For å forstå hvordan stress eller ulike former for sansestimuli virker ulikt på oss mennesker er det, som tidligere nevnt, utviklet en modell som kalles «Toleransevinduet». Vi har alle et toleransevindu, bredt eller smalt. Jo smalere vindu du har, desto mer vil du være utsatt for

stress. I midten av «vinduet» er den optimale aktiveringssonen. Når du er der, klarer du å være på plass med både tanker og følelser. Det er der du har det bra. Så kan det være hendelser, sanseinntrykk, minner, følelser, opplevelser og lignende som du utsettes for og som kan presse deg ut av den optimale aktiveringssonen din. Da kan du bli overaktivert eller underaktivert (Brantzæg et al., 2016, s. 25-26).

Det bør være et uttalt mål at elever, lærere og skoleklasser til enhver tid er innenfor den optimale aktiveringssonen. Der vi har det bra og der vi har det bra sammen. Det er en del forhold som må være på plass for at dette skal kunne skje og det skal jeg komme tilbake til. I denne sammenhengen er det interessant å legge til at «traumatiserte mennesker, både barn og voksne, har et smalere toleransevindu, og det skal ofte lite til for at de overveldes» (Brantzæg et. al, 2016, side 26).

Hertz (2013, s. 33-35) beskriver hvordan han har kommet frem til at adferd og emosjoner må ses på som invitasjoner til å finne ut hva det er barn og unge forsøker å formidle. Denne ideen legger opp til å «fokusere på samspill, relasjoner og utviklingsmuligheter ...». Dette tar igjen fokuset bort fra det individuelle og over til hva fellesskapet kan gjøre. Hertz (2013, s. 84) viser senere til at utgangspunktet for den boken han har skrevet «er at alle forstyrrelser er bio-psyko-sosiale og dermed oppstår og utvikler seg i et kontinuerlig samspill mellom biologiske, psykologiske og sosiale faktorer». Det å tenke adferd som en invitasjon og det å forstå følelser på en ny måte er noe jeg har savnet i mine møter med spesialisthelsetjenesten. Da tenker jeg både på personlige møter, men også profesjonelle møter. Voksne for barn (2021) viser i en nettartikkel til at «sinne er en sekundær følelse, det vil si at det er noe annet som ligger bak». Hvis vi klarer å tenke at sinne kan være et uttrykk for at barnet er lei seg, skuffet, frustrert eller såret, kan det oftere være lettere å håndtere. Når noen er sint viser det oss at noe plager dem og da må vi møte dem med nysgjerrighet og et ønske om å finne ut hva som forårsaker det.

Ifølge Raundalen & Schultz (2016, s. 52) reduserer kriser og traumer forutsetningene for læring og kan påvirke skoleprestasjonene negativt. Krisepedagogikken har derfor som sitt fremste mål «å få satt viktige ting på plass, slik at den normale skolehverdagen og barnehagehverdagen kan fortsette som før» (Raundalen & Schultz, 2016, s. 11). Raundalen & Schultz (2016, s. 15) definerer at krise «er en hendelse som overvelder barnet fordi tillærte mestringsstrategier ikke fungerer der og da, eller fordi barnet ennå ikke har lært adekvate

mestringsstrategier. Derav også behovet for krisehjelp som innebærer å gi støtte, opplegg for bearbeiding og læring.»

Struktur og tilrettelegging tilpasset elevenes pedagogiske og psykologiske behov er sentrale elementer i krisepedagogikken. Ifølge Raundalen & Schultz (2016, s. 41) deles derfor krisepedagogikk inn i fire hovedfaser:

- Uttrykksfasen: Hvor læreren sørger for at det er et trygt samtaleklima og lar elevene få snakke fritt.
- Faktafasen: Hvor sortering, moderering og fakta står i sentrum. I denne fasen tar læreren ordet og elevene får komme med de spørsmålene de måtte ha.
- Handlingsfasen: Hvor opplevelsene, tanker og fakta bearbeides videre. I denne fasen er det viktig at elevene får mulighet til å vise solidaritet og engasjere seg på en konstruktiv måte.
- Oppfølgingsfasen: Hvor læreren følger særskilt opp de elevene som virker spesielt berørt. I denne fasen vurderer læreren i samråd med foresatte om det kan være aktuelt å kontakte PP-tjenesten.

Oppsummert fra erfaringer og analyse mener jeg det er viktig for de som er ansvarlige for barn og unge å tenke på at:

- Adferd er en invitasjon til å forstå.
- Sinne kan være redsel, frustrasjon eller smerte.
- Forutsetning for læring kan reduseres når barn og unge er over- eller underaktivert.
- For å ha det bra må man være i sin optimale aktiveringssone.
- Traumebevisst omsorgs tre grunnpilarer er trygghet, relasjon og følelsesregulering.
- Struktur og tilrettelegging tilpasset elevenes pedagogiske og psykologiske behov er sentrale elementer i krisepedagogikken.

7. * HVORFOR SNAKKER DU NÅ?

– Hvorfor vil du snakke nå? spør hun.

– Det enkle svaret er at vi fortsatt lager sånne som meg, svarer jeg.

– Lager sånne som deg? sier hun.

– Det er sann jeg tenker om meg selv, sier jeg. – Som barn ble jeg utsatt for omsorgssvikt, mobbing og overgrep. Det var ingen som oppdaget det og jeg sitter igjen med følelsen av at det var min skyld. Det har ført til en evig runddans i spesialisthelsetjenesten, fysiske plager, angst og depresjon. Jeg forsto ikke at jeg hadde PTSD før jeg nærmet meg 50 år. Jeg forsto heller ikke at PTSD var en angstlidelse før jeg tok videreutdanning i psykososialt arbeid.

Jeg husker første gangen jeg fortalte noen at jeg har PTSD. Det var det året jeg fylte 51. Vi skulle ha en eksamen i tverrfaglig samordning og organisering av tjenestetilbudet for barn og unge. Det velkjente stresset bølget gjennom kroppen min. Jeg vet ikke om det synes utenpå, men alt kjennes umulig. Jeg leste bøker og artikler om og om igjen, men jeg husket ingenting. Vi skulle ha ti dagers hjemmeeksamen og jeg forsto at hvis jeg ikke gjorde noe, ville jeg sitte i ti dager og ikke klare å skrive et eneste ord. I tillegg betydde det veldig mye for meg å klare eksamen. Karakterene var avgjørende for om jeg kom inn på masterprogrammet. Jeg sende epost med forespørsel om jeg kunne få møte læreren. Jeg skrev ned det jeg skulle si. Jeg møtte opp på kontoret og sa at jeg hadde PTSD og at jeg trengte å bli litt sikrere på hvordan en eksamen skulle se ut. Så spurte jeg om jeg kunne få lese en tidligere eksamen. Læreren sa at det skulle de tenke på, men det som skjedde var at de arrangerte en prøveeksamen for oss. Den hjalp meg til å ikke være så redd. De rigget en trygg situasjon for meg.

– Det var gjennom lærebøkene jeg forsto at det jeg hadde behov for var fullstendig trygghet. Jeg vet det er umulig, likevel er trygghet det jeg har behov for. Trygghet og forutsigbarhet.

– Du sa at det enkle svaret var at vi fortsatt lager sånne som deg, finnes det et mer komplisert svar?

– Det er mange grunner til at jeg vil snakke nå. Egentlig. Det ene er rett og slett at hvis jeg ikke snakker, hvordan kan jeg da forvente at barn og unge skal snakke? Det andre er at det gjør vondt å gå rundt og ikke si noe. Det tredje er at jeg opplever at jeg tenker litt annerledes

enn andre og jeg tror jeg har noe å bidra med for å komme til bunns i hvordan vi kan gjøre skolehverdagen god for alle barn og unge. Det fjerde er alle tallene.

– Alle tallene?

– Jeg tenker at det er mange som har det vanskelig. 1 av 10 opplever barnefattigdom, mellom 4,5 og 6 % av alle barn blir mobbet, over 7 % av barn og unge har psykiske lidelser og nesten 20 % fullfører ikke videregående skole innen 6 år. I tillegg er det mange barn og unge som blir henvist til utredning i Pedagogisk-psykologisk-tjeneste (PPT-tjenesten).

– Det høres ut som et veldig langt lerret å bleke, sier hun.

– Det er det, men vi må begynne et sted.

– Hvor har du lyst til å begynne? sier hun og smiler til meg.

Jeg strekker kroppen. Det gjør vondt i alle muskler. Jeg går litt frem og tilbake over gulvet og lurar på om dette er et typisk studio. Den ene veggen er absolutt helt hvit. Gardiner i ull henger tungt ned langs sidene på denne veggen. Når jeg snur meg ser jeg to kameraer, flere lysstativer, ledninger, en oppslagstavle med mye rot og et uleselig sitat. Jeg går bort til oppslagstavlen. Grip dagen, står det. Hva skal jeg gripe? Jeg løper bare fra dag til dag. Jeg gjentar spørsmålet hennes.

– Hvor har jeg lyst til å begynne? Jeg vil at det første vi skal gjøre er å sørge for at ingen barn eller ungdom gis opp. Alle kan lære, hjernen er plastisk. I løpet av den tiden jeg har studert har jeg forstått at jeg er en systemperson.

Jeg ser at hun stusser litt ved ordet systemperson, men jeg har ikke noe bedre ord.

– Jeg tenker at det alltid er systemet det er noe feil med, aldri barnet, sier jeg. – Vi får selvfølgelig mer og mer ansvar etter hvert som vi vokser opp, men vi kan ikke fortsette å presse barn inn i systemer som ikke er bra for dem. For eksempel mener jeg at når et barn har ADHD så er det mye vi må gjøre systemisk. Vi må tilrettelegge. De trenger trygghet, forutsigbarhet og en god relasjon til trygge, gode voksne.

Jeg hører at jeg gjentar ting jeg har sagt så mange ganger før. Jeg innrømmer det, jeg er så frustrert over at skolefolk ikke forstår.

– Men ..., fortsetter jeg, er vi så sikker på at det er ADHD?

– Hva mener du? sier hun.

– Jo, ADHD, Aspergers syndrom, tilknytningsforstyrrelser og traumer kan ha samme uttrykk. Samme adferd. Hva om vi tar feil? Da gir vi også feil medisin, selv om medisinen er trygghet, tilhørighet og god relasjon for alle egentlig. Vi må bygge en annen grunnmur i skolen og vi må begynne å tenke på adferd som en invitasjon til å finne ut hva barn og unge egentlig mener.

– Gikk ikke du til behandling på grunn av negativ adferd? spør hun.

– Jo, sier jeg og nikker. – Jeg hadde ingen ord på den tiden. Jeg var helt overbevist om at det var meg det var noe galt med. Behandlingen forsterket bare det jeg allerede visste. Det var ingen som fortalte meg om hva stress gjør med kroppen. Det var ingen som fortalte meg hvor vondt angst er. Jeg har hørt at mange av de som blir lagt inn på intensiven med det de tror er hjerteinfarkt har angstanfall. Så vondt gjør det. Det var heller ingen som fortalte meg om fryktreaksjonene flight, fight og freeze.

De tre F-ene. Jeg har alle tre, i forskjellige situasjoner. Det er bare så slitsomt. Men mest av alt har jeg hatt lyst til å flykte. Fra alle klasserom og forelesningssaler. Fra bussen, fra kino og fra teaterforestillinger. Det er derfor jeg alltid kjøper plasser ytterst.

– Da jeg begynte å jobbe som lærer trodde jeg at vi hadde kommet lenger, fortsetter jeg, – men jeg la merke til at flere som var innom spesialisthelsetjenesten opplevde det samme som meg.

– Hva mener du?

– De gikk til BUP en time i uka. Det er klart det hjelper å snakke om det som er vanskelig, men så skjer det ikke noe når de kommer tilbake på skolen. Etter hvert får de også fravær og da føles det enda vanskeligere å ikke være til stede. Det var ingen som forsto språket mitt og jeg forsto ikke hvorfor jeg ikke klarte å beherske meg. Det var hele tiden triggere mot en veldig stresset kropp. Jeg vil begynne med at vi aldri skal gi opp. Vi kan ikke gi opp. Vi må stå på. Vi må lære språket barn og unge serverer oss.

8. DEN OPTIMALE AKTIVERINGSSONEN OG DEN TREDELTE HJERNEN

Denne gangen begynner teksten forholdsvis nært opp til vår tid. Jeg-personen beskriver at siden ingen oppdaget det som hadde skjedd, førte det til langvarig behandling og store psykiske plager. Behandlingen hadde heller ikke ført til en bevisstgjøring knyttet til hva som var den egentlige problematikken og at en «riktig» diagnose ikke ble bevisstgjort før jeg-personen begynte på videreutdanning i godt voksen alder. I forlengelsen av dette beskriver hun at det gikk mange år før hun ble klar over hva stress og fryktreaksjoner i kroppen kan føre til. Det å gå i behandling fører til at jeg-personen blir overbevist om at det er henne det er noe galt med. Hun reflekterer over at hun som lærer ser elever som hun tror opplever det samme som henne. Elevene går til behandling, men når de kommer tilbake til skolen, er det ingenting som er forandret. De får fravær, noe som gjør det enda vanskeligere å være til stede i klassen og på skolen.

I denne teksten forteller jeg-personen om at da hun satt ord på hva hun hadde behov for i forbindelse med en eksamen, var det mulig for lærerne å tilrettelegge for trygghet og forutsigbarhet. Hun er opptatt av at alle kan lære og at ingen må gis opp. Hun fokuserer på at hvis barn og unge ikke har det bra er det systemet det er noe feil med, aldri barna. Hun kommer tilbake til hvor viktig det er å se adferd som en invitasjon og at trygghet, tilhørighet og gode relasjoner er viktig for at alle skal ha det trygt og godt på skolen. Dette er også tema som var tydelig fremme i den første delen av intervjuet.

Ringereide & Thorkildsen (2020, s. 20) skriver at den optimale aktiveringssonen beskriver menneskers nivå av aktivering. Innenfor sonen har vi det bra, og det som blir beskrevet som tankehjernen er koblet på. I sonen kan vi lære, samarbeide med andre og fungere generelt ganske godt. Er vi utenfor vår aktiveringssone kan vi bli for høyt aktivert eller for lavt aktivert. Det er det som blir beskrevet som trigger som presser oss ut av den optimale aktiveringssonen. Er vi for høyt aktivert kan det vise seg i kroppslig urolighet. Vi kan oppleve en situasjon hvor vi kommer i kamp eller fluktmodus. Er vi underaktivert kan vi bli numne, fjerne, avkoblet eller i total overgivelse. Når vi er utenfor vår optimale aktiveringssone, aktiveres det som kalles stress-respons-systemet. Da vil vi enten flykte, slåss, stivne, gi oss helt over eller rope på hjelp.

Den tredelte hjernen, Nordanger & Braarud (2014) beskriver, er en forenklet modell av hva den menneskelige hjernen består av. Ringereide & Thorkildsen (2020, s. 18) utdyper de ulike delene gjennom å fortelle at sansehjernen blant annet styrer reflekser, pust, hjerterytme, blodtrykk og kroppstemperatur. I følelhjernen «bor» følelsene våre, og i tenkehjernen finner vi språk, bevissthet, evne til å resonnere og utføre viljestyrte handlinger. Vi er avhengig av at alle delene samarbeider, men hvis vi er over- eller underaktivert kan tankehjernen kobles ut, og vi handler ut fra følelser eller på ren impuls (RVTS sør, 2021).

En annen måte å si dette på er å sammenligne tankehjernen med en kaptein. Ringereide & Thorkildsen (2020, s. 19) viser at triggere kan føre til at «kapteinen» i tankehjernen stikker av, sovner eller gjør det vanskelig å få kontakt med den tenkende delen av hjernen. Noe som igjen fører til at handlinger styres av følelser eller på impuls. Det er avgjørende at vi får kontakt med den tenkende delen av hjernen. Vi som er voksne har lært ulike teknikker for å få kontakt med tankehjernen, men barn og unge er avhengig av at voksne hjelper dem til å komme i kontakt med hjernen igjen. En måte å få kontakt med hjernen på er å puste, dempe sine egne impulser, få oversikt over hva som skjer. Hvis dette ikke skjer, kan følelser og frykt ta overhånd. Raundalen & Schultz (2016, s. 96) beskriver at det å sette ord på hendelser er med på å flytte ting fra frykt- og følelsessenteret i hjernen til tankesenteret. I tillegg viser moderne hjerneforskning at hjernen er langt mer plastisk og foranderlig enn vi tidligere har vært klar over (Hertz, 2016, s. 114).

Oppsummert fra erfaringer og analyse mener jeg det er viktig for de som er ansvarlige for barn og unge å tenke på at:

- Det er viktig å etablere fullstendig trygghet og et støttende læringsmiljø.
- Barn og unge trenger voksnes hjelp til å lære å regulere følelser.
- Alle kan lære.
- Det er viktig å forstå hvordan stress og fryktreaksjoner kan påvirke kroppen.

9. * TRENGER DU PAUSE?

– Tenger du en pause, sier hun.

Jeg forstår at hun spør, men jeg trenger ikke pause når det er noen som vil høre på meg. Jeg trenger ikke pause når jeg møter noen som bare stiller spørsmål uten at de skal hjelpe meg. Jeg skulle selvfølgelig ønske at noen hadde sett meg da jeg vokste opp, men jeg har fått så mye hjelp til å forstå etter at jeg ble voksen, så nå trenger jeg ikke at noen skal fortelle meg hvem jeg må snakke med og hva jeg må gjøre. Jeg rister på hodet, men så forstår jeg at det kanskje er hun selv som trenger pause.

– Vil du ha pause? spør jeg.

– Ødelegger det samtalen om vi finner noe å spise og drikke? spør hun. – Det går fint, men kanskje det er lurt å ...

– En pause ødelegger ingenting, sier jeg. – Det jeg har å fortelle går i sirkel i tankene mine likevel. Du trenger forresten ikke å høre på meg mer.

– Jeg vil høre på deg, sier hun.

– Hvorfor det? spør jeg.

– I jobben min møter jeg mange som på en eller annen måte har gitt opp. Mange av dem forteller om en ganske slitsom skoletid. Jeg vil forsøke å finne ut om det er noe jeg kan gjøre.

– Jeg har jobbet frivillig i rusomsorgen i mange år, sier jeg, – og jeg har ikke møtt noen der som har hatt det bra på skolen. Det er også en grunn til å jeg fokuserer på det som kan gjøres for at barn og unge skal få det bedre så tidlig som mulig.

Hun reiser seg og selv om øyeblikket ikke er der lenger føler jeg meg ikke avvist. Vi skal bare sørge for å få dekket noen grunnleggende behov. Maslows behovspyramide. Jeg har begynt å tenke i modeller. Jeg vet at modeller bare er en måte å forsøke å beskrive virkeligheten på, men det gir mening for meg når jeg skal legge ferdig dette puslespillet.

– Låser du? spør jeg.

Hun nikker. Likevel tar jeg med sekken min. PC og almanakk. Jeg går aldri fra dem. Jeg tar dem alltid med meg. Det kjennes som om PC-en er hele mitt liv. Vi har opplevd flere innbrudd og jeg føler meg alltid utrygg. Noen ganger spør folk om jeg skal gå, da later jeg som om jeg er en litt rar forfatter og sier at jeg aldri går fra PC-en min. «Det hadde vært synd om du mistet alt du har skrevet,» sier de. De vet ikke at jeg har backup på en stasjonær PC og at jeg sender manus til meg selv på epost hver gang jeg har skrevet noe.

Hun låser døren og vi går ut i kantina og mot en automat som har brus og brødmat. Jeg vet at jeg kommer til å få vondt i magen, men jeg orker ikke å fortelle henne om mageplagene. De jeg har hatt siden første klasse. Smertene fordi jeg holder igjen. Jeg lærte at det ikke var lov å gå på do i timene og jeg plages med det ennå. Det er ikke mange år siden jeg forsto at mageproblemer også kan være stress.

Vi går ut i parken og setter oss. Hun kjenner skolen, har gått der i flere år og har fått låne lokalene til å filme mitt foredrag.

– Jeg synes du var flink, sier hun.

– Takk, sier jeg, men jeg føler meg virkelig ikke flink.

Den følelsen hadde jeg hele barne- og ungdomsskoletiden. Uansett hva jeg gjorde så var det ikke bra nok. I norsk fikk vi stempel på alt vi gjorde. Løve, giraff eller ape. Løve var best. Jeg fikk alltid ape. Jeg kunne sitte i timevis med lekser, men det var ingen som viste meg hvordan jeg kunne bli bedre. Jeg var kanskje ikke mottakelig heller. Etter at jeg ble klar over at stress fører til at kontakten med frontallappen i hjernen reduseres, forstår jeg litt mer av hva som hendte. Jeg følte meg rett og slett grå i hodet. Jeg husket ingenting. Det jeg ikke kan forstå er at ingen lærte meg hvordan jeg kunne bli bedre.

– Jeg forbereder meg ganske grundig, fortsetter jeg. – Skriver ned alt jeg skal si, hvis ikke begynner jeg bare å stotre og snakke om noe helt annet enn det jeg skulle ha snakket om.

– Det høres ut som om du blir roligere av å planlegge, sier hun.

– Veldig mye roligere, sier jeg og smiler til henne. – Det har kanskje sammenheng med at jeg har lært meg til å ikke si det jeg har lyst til å si. Det er ganske mange som har sagt at sånn sier du ikke. I tillegg passer jeg meg for å ikke vise for mye av det jeg har opplevd. Jeg vil bare passe inn, vil bare bli vanlig. Jeg tror det er slik for alle barn som føler seg utenfor.

Jeg ser ned på baguetten med eggesalat. Hvordan skal jeg klare å spise den uten å søle nedover hele meg. Jeg er alltid redd for å spise sammen med andre. Redd for at de skal synes jeg er uappetittlig eller at jeg spiser feil. Det er ikke sikkert det gjør noe, men opplevelser i spisefriminuttene henger igjen.

– Du har sagt noe om det negative du lærte med å gå i terapi, finnes det noe positivt med terapi? spør hun.

– Jeg har lært at det gjør godt å snakke. Etterpå. Men det er så vondt til å begynne med. Jeg har nesten ikke ord for å beskrive det vonde. Det er så lett å si at det går bra, men når jeg snakker vet jeg at jeg får plassert ting riktig i langtidsmminnet.

Jeg har brukt mye til på å skamme meg over at jeg må ha terapi. Det er tungt å gå på sykehuset i uke etter uke, men når jeg forsto at jeg går til traumebehandling lærte jeg å bli stolt

over det jeg gjør for å legge puslespillet meg. De som har opplevd det jeg har opplevd er enten ikke i live lenger, ut og inn av institusjoner eller døyver følelser med alkohol eller narkotika, sa en behandler til meg en gang.

– Jeg er ganske sikker på at det som reddet meg var at jeg ikke begynte å ruse meg, jeg klarte meg på en eller annen måte i skolesystemet og jeg begynte å skrive. For meg var skolen både en beskyttelses- og risikofaktor. Jeg var redd for narkotika og jeg er ganske sikker på at siden jeg klarte meg noenlunde i skolesystemet klarte jeg å fokusere på å få meg utdanning og jobb. Det var så mange muligheter. Jeg er veldig bekymret for de som ikke kommer seg gjennom skolen og ikke minst for de som er i offentlig omsorg. 24 % av dem er ikke elever på skolen. Jeg kan på en måte forstå det, men de mister så mye. Og jeg har ikke minst klart å skrive. Stole på intuisjonen og bare skrive det som dukker opp. Det har virkelig hjulpet meg.

Vi spiser i stillhet. Hun vet kanskje helt intuitivt at hun ikke skal se på meg. Jeg blir veldig usikker når folk stirrer på meg. Jeg klarer heller ikke å se rett på dem jeg snakker med. Da glemmer jeg hva jeg skal si. Det er noen som sier at de som ser bort lyver. Jeg lyver ikke, jeg klarer bare ikke å konsentrere meg når jeg ser rett inn i øynene til andre.

Vi ser på folka som går forbi. Det er umulig å si hvordan de har det. Det synes ikke utenpå. Jeg har hørt lærere si at det jeg gjenforteller om elever ikke kan stemme fordi det ikke synes utenpå. Selv om elevene har fortalt meg det og bedt meg om si ting videre til andre lærere.

Vi spiser opp og jeg er glad for at jeg har tatt med flere servietter. Jeg har lyst til å finne frem speilet, se om jeg har noen smuler på kinnet, men jeg lar det være. Vi sitter fortsatt og ser samme vei. Det er noen ganger lettere å snakke med folk når jeg kan se rett frem.

– I terapi har jeg også forstått at opplevelser er individuelle. Da er det lett å tenke at jeg ikke trenger å si noe, men jeg tror jo at det er enkelte ting som kan generaliseres. Derfor var det så fint å få presentert teori. Jeg har for eksempel åpnet meg i møter i tverrfaglige team. Jeg fortalte at jeg hadde det vanskelig da jeg vokste opp og jeg fortalte hva som hjalp meg.

Jeg kjenner skammen over at jeg åpnet meg på det ene møtet skylle gjennom kroppen. Jeg slår hælen mot gresset i et forsøk på å gi meg selv noe annet å tenke på.

– Jeg fikk beskjed fra en av de andre på møtet at vedkommende hørte hva jeg sa, fortsetter jeg, – men at det var bare min opplevelse. Så snakket vedkommende mye om sin egen utdanning og hva vedkommende trodde på. Akkurat som om jeg ble ugyldiggjort når jeg forteller at jeg har opplevd noe annet enn en vanlig oppvekst.

Det skjer det samme hver gang jeg åpner meg. Mitt inntrykk er at jeg skal bruke teori fra lærerutdanning, kurs og det erfaringsgrunnlaget jeg har fra skolehverdagen. Men med en

gang jeg blander inn noe personlig, og setter det i sammenheng med teori og praksis, slutter de å høre på meg og mine synspunkter. Jeg blir definert som en som har psykiske lidelser, ikke som en ressurs som har bodd inne i en sånn kropp som vi møter og ikke vet hvordan vi skal håndtere.

– Jeg trodde vi var kommet dit at egne erfaringer var noe som skulle og kunne brukes, sier hun.

– Jeg trodde også det, men mine opplevelser blir fort bare mine opplevelser og jeg blir møtt med at jeg ikke skal generalisere. Jeg gjør ikke det. Jeg bruker hele meg. Bruker alt jeg har lest, lært, sett og opplevd til å reflektere over hva det er jeg ser foran meg. Likevel blir det sånn at når jeg snakker om det jeg har opplevd møtes jeg med at jeg ikke er profesjonell. Jeg skal bruke teori, kanskje empiri, men ikke mine personlige opplevelser. Jeg blir bedt om å ignorere deler av mitt sanseapparat på en måte. Jeg vet hvordan jeg skal håndtere barn og unge som utfordrer oss, sier jeg.

– Hva mener du? spør hun.

– Min egen erfaring er også en del av min handlingskompetanse, og når vi tenker på utvikling av handlingskompetanse har jeg på noen områder blitt ekspert. Jeg er klar over at min opplevelse kun er min opplevelse, og at det jeg ser er noe annet enn det andre har sett eller ser, men hvorfor kan vi ikke møtes, snakke sammen, vurdere, drøfte og reflektere?

– Og i mellomtiden strever barn og unge med akkurat det du strevde med, sier hun.

– Noen ganger tenker jeg at det er så enkelt som at hvis vi bare forstår språket til barn og unge kommer vi til å lykkes, sier jeg.

– Var det ingen signaler? spør hun.

– Det må ha vært signaler, sier jeg. – Jeg luktet vondt, var møkkete, ble plutselig veldig mye tjukkere, klarte ikke å komme på skolen og hadde fravær som det ikke var mulig å forstå. De må ha visst at jeg gikk til behandling. Hvorfor sa de ikke noe? Helsesøster sa bare at jeg var for tjukk og siden har jeg slanket meg. Jeg rømte. Jeg ble innlagt på sykehuset. Ingenting. Signalene var der nok, men jeg tror de ble oversett. Det tror jeg fortsatt skjer.

Nok en gang snakker jeg meg varm. Er opprørt over hvordan barn og unge blir behandlet. Så blandes engasjementet med mitt eget indre liv og jeg begynner å tvile på om jeg burde engasjere meg så mye.

– Hvis det bare var meg, sier jeg, – så kunne jeg leve med det på den måten jeg gjør nå.

– Hva gjør du? spør hun.

– Jeg jobber, jeg studerer, jeg skriver og jeg jobber som frivillig. Jeg er med i utallige organisasjoner. Alt for å holde meg i aktivitet. For jeg har lært at aktivitet forebygger og reparerer angst og depresjon.

– Det er kanskje for mye snakking og for lite aktivitet i skolen i dag, sier hun og reiser seg opp.

Hun koster av seg gresset og rekker meg hånden.

10. GRUNNLEGGENDE BEHOV, RISIKO- OG BESKYTTELSESFAKTORER

I denne teksten åpner jeg-personen opp for konkrete vanskeligheter som har kommet på bakgrunn av de opplevelsene hun har hatt. Magesmerter som har vært kroniske siden første klasse og vanskeligheter med å gjøre skole- og leksearbeid fordi hun ikke klarte å huske ting. Hun beskriver det som at tankene blir grå. Den følelsen som fulgte henne hele barne- og ungdomsskolen var at uansett hva hun gjorde så var det ikke bra nok.

Hun fremhever at skolen var en beskyttelsesfaktor, men også en risikofaktor. Jeg-personen opplevde at skolen ga henne muligheter til å få seg utdanning og jobb. På hvilken måte skolen har vært en risikofaktor sier hun ikke noe om, men det er nærliggende å tro at det kan ha sammenheng med mobbing.

For å avhjelpe plagene forteller jeg-personen at hun forbereder seg grundig, skriver ned det hun skal si og at hun opplever å bli roligere av å planlegge. Det å få forståelse for hva stress gjør med kontakten mellom de ulike delene av hjernen, har i ettertid gitt en forståelse for hvorfor det var vanskelig både faglig og sosialt.

I terapisammenheng har det vært en dreining fra å skamme seg over å gå i terapi, til å bli stolt over å gå til traumebehandling og at det gjør godt å snakke. Samtidig er det eksempler på at når hun forteller andre hva hun har opplevd føler hun at hun blir avvist. Hun forteller at hver gang hun åpner seg møtes hun av reaksjoner som oppleves som avvisning. Det fører til at hun begynner å tvile på om hun skal fortelle det hun har opplevd. Også i denne delen er det underliggende problemet å gå fra å ikke si noe, til å begynne å åpne seg og risikere å møte avvisning, som igjen fører til at hun stiller spørsmål ved om hun skal si noe i det hele tatt.

Jeg-personen nevner risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer i intervjudelen. Folkehelseinstituttet (2019) skriver at «Begrepet risikofaktorer benyttes om faktorer som øker risikoen for helseplager, sykdom og død.» og at «En faktor som har positiv innvirkning på helsen, er en helsefremmende faktor.» Folkehelseinstituttet skriver videre at «En beskyttelsesfaktor er en faktor som reduserer de negative helsemessige virkningene av belastninger som en person utsettes for», et eksempel på det er sosial støtte. På den andre siden kan en sårbarhetsfaktor være «en faktor som forsterker de helsemessige virkningene av en

belastning.». Som et eksempel øker mobbing risikoen for depresjon. For å jobbe helsefremmende og forebyggende med barn og unge må dette skje der barn og unge befinner seg, og det er ikke først og fremst innenfor helsetjenestene (Folkehelseinstituttet, 2019). Flere yrkesgrupper trenger kunnskap om hvordan de skal møte barn og unge på en helsefremmende måte. I tillegg vet vi at en vellykket skolegang er inngangen til et godt samfunnsliv (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 59). Skolen er kanskje den arenaen, og lærerne er kanskje den yrkesgruppen, som har størst mulighet til å beskytte barn og unge mot negative belastninger. Samtidig vil dette kreve et samspill med en rekke andre etater og yrkesgrupper.

Et komplekst samspill krever, slik jeg ser det, et samarbeid for å finne løsninger og for å styrke beskyttelses- og helsefremmende faktorer. Et tiltak i så måte kan være det tverrfaglige samarbeidet som iverksettes på ulike skoler. «Med tverrfaglig samarbeid mener vi samarbeid mellom ulike faggrupper og profesjoner om en felles utfordring eller et problem, mot et felles mål» (Glavin & Erdal, 2018, s. 28). I teksten henviser jeg-personen til et tverrfaglig team som hun deltok i.

I første del av intervjuet ble viktigheten av trygghet igjen fremhevet. Elever og lærere kan ha ulike behov som må dekkes for at de skal kunne den jobben eller det arbeidet de er satt til. Behov kan beskrives som noe grunnleggende individet har bruk for. I følge Imsen (2020, s. 313-316) skiller Abraham Maslow mellom fem behov som han mener er grunnleggende, og at det ligger et komplekst grunnleggende behov bak adferd som tilsynelatende er opplagt. Behovene Maslow beskriver deles gjerne inn i mangelbehov og vekstbehov. Mangelbehovene er fysiologiske behov, behov for trygghet, sikkerhet, kjærlighet og sosial tilknytning. Innenfor vekstbehov finner vi behov for anerkjennelse, positiv selvoppfatning og selvrealisering. Jeg merker meg at Imsen nevner at motpolen til trygghet og sikkerhet er angst. Imsen (2020, s. 322-323) fremhever videre at teorien til Maslow ikke er «beregnet på å forklare enkeltstående handlinger i enkeltstående situasjoner», og at «Oppgaven for læreren blir å manøvrere slik at en arbeider med tanke på å imøtekomme behovene, og ikke skape dem.» Når mennesker ikke får dekket sine behov er det nærliggende å tro at man kan utvikle psykiske problemer og lidelser. Andersen (2016, s. 261) viser til at psykiske problemer og lidelser oftest utvikles over tid i et komplekst samspill mellom genetiske, biologiske og miljømessige faktorer.

Oppsummert fra erfaringer og analyse mener jeg det er viktig for de som er ansvarlige for barn og unge å tenke på at:

- Tverrfaglig samarbeid kan være til det beste for barn og unge.
- Lærere skal arbeide med tanke på å imøtekomme behov, ikke skape dem.
- Motpolen til trygghet og sikkerhet er angst.

11. * HADDE DU DET ALDRI BRA PÅ SKOLEN?

Vi går tilbake til skolen og det varme studioet. Denne gangen setter jeg meg på en stol et godt stykke unna henne. For meg er det vanskelig å snakke hvis jeg sitter for nære andre. Det samme tenker jeg at det er for elevene mine også.

Hvorfor står lærere helt inntil dem? Helt oppe i ansiktet på dem eller setter seg ned ved siden av dem? Jeg tenker at du skal kjenne elevene dine veldig godt for å vite hvor langt unna du skal stå, og om det er greit at du berører dem.

– Hadde du det aldri bra på skolen? spør hun.

Med en gang hun stiller spørsmålet begynner min private filmvisning, men det er ikke skuffen med de hyggelige filmene som dukker opp først.

– Jeg fortalte læreren min på videregående at jeg hadde kutta meg. Jeg viste henne arret og hun sa bare huff. Da blir skammen over å si fra det jeg husker aller best.

Hun ser på meg uten å si noe. Merker sikkert at jeg må grave dypt for å finne de gode øyeblikkene.

– Jo, jeg hadde det bra på skolen, fortsetter jeg, – men mesteparten av tiden er i en form for tåke. En tåke jeg forstår nå, men som jeg ikke forsto da. De gangene jeg vet at jeg hadde det bra på skolen er de gangene vi gjorde noe sammen. Satt opp et skuespill eller hadde en forestilling ledet av en trygg lærer. Da følte jeg meg alltid innenfor. Men jeg ble en ikke-person med en gang forestillingen var slutt. Det er derfor jeg liker Kulturhjerter så godt. Der gjør vi det som har ført til at jeg har følt meg inkludert. Et felleskap der alle er like viktige. Der hver minste rolle er nødvendig for helheten.

– Jeg tenker at det er det samme i en filmproduksjon, sier hun. – Vi er alle like nødvendige.

– Det finnes skoler som bruker nesten all tiden på å sette opp en forestilling eller en revy. Elevene gjør det like godt på prøver, men de har det hyggeligere og føler seg viktig. Jeg skrev mitt første skuespill da jeg var 11 år. Det var om vikinger. Det jeg skrev ble fremført på en scene. Jeg var viktig.

– Var det da du bestemte deg for å bli forfatter? spør hun.

– Jeg har aldri bestemt meg for å bli forfatter. Alle de negative tilbakemeldingene jeg fikk i norsk overskygget gleden over at det jeg hadde skrevet ble fremført. Jeg har aldri vært god i norsk, sier jeg på autopilot, før jeg stopper meg selv. – Men nå er det de positive tingene jeg skal fokusere på.

Jeg skyver unna filmen med alle de negative tilbakemeldingene jeg har fått på alt jeg har skrevet og gjort på skolen. Jeg vet at jeg legger lokk på følelsen og at det er noe av det dumme vi gjør. Jeg tenker at jeg kan hente frem følelsen senere og kjenne på den da.

– Et av de virkelig morsomme minnene er da en klassekamerat og jeg skulle være hav i en forestilling. Læreren trente bare med oss. Vi hadde store silketøystykker som vi skulle vifte med.

Det var sånne øyeblikk som beskyttet meg. Skolen ble min beskyttelsesfaktor, men det var også en risikofaktor. Det er ikke svart-hvitt. Det er en skala.

– Du viste en av lærerne dine at du hadde kuttet deg, sier hun.

– Ja og det er helt sant, svaret var bare huff.

Jeg er overrasket over at hun tar opp igjen episoden med kutting. Det er en historie som alltid blir liggende. Jeg forteller litt, trekker meg tilbake og ser hva som skjer. Når de jeg snakker med ikke tar tak i det jeg sier, vet jeg at foran meg er en person som ikke tåler det jeg har å si.

– Hvorfor akkurat det svaret? spør hun.

– Jeg tror ikke de vet hva de skal si, derfor skyver de alt unna. De vet heller ikke hvem som kan hjelpe. Vi blir kasteballer i et system. Det hadde holdt at hun sa; «fortell». Og avsluttet det hele med at; «dette må jeg tenke litt på, så snakker jeg med deg igjen i morgen».

– Likevel valgte du å bli lærer?

– Ja, men jeg forstår ikke hvorfor egentlig, selv om det var et helt riktig valg som jeg ikke angreir på i det hele tatt. Det å være lærer er noe jeg har følt at jeg har mestret.

Tanken om skolen må ha snudd ett eller annet sted på veien. Når var det? Jeg gikk handel og kontor på videregående skole. Klassestyreren min fikk det til å virke så morsomt å være lærer. Derfor tenkte jeg at jeg skulle gå Handelslærerhøgskolen i Hønefoss. Så kom alle endringene i videregående skole og jeg bestemte meg for å søke allmennlærerutdanning.

– Det er så enkelt som at det var en lærer som elsket jobben sin og en lærer som tok det hele og fulle faglige ansvaret, sier jeg.

– Hva mener du med hele og fulle faglige ansvaret?

Jeg smiler til henne, samtidig som jeg ser for meg mattelæreren på grunnkurs handel og kontor. Han gikk i dress, det skal han ha, men det første møtet med han endret hele min oppfatning av læreryrket.

– Det første mattelæreren sa, første timen i august, var at han skulle lære oss brøk, selv om han skulle holde på til påske. Vi lærte det alle sammen før høstferien. Jeg husker stoltheten over at jeg fikk muligheten til å lære.

– Det var et godt faglig minne.

– Veldig, jeg hadde helt glemt det. Jeg var aldri redd i mattetimene fordi han fortalte meg at han tok ansvar for at jeg skulle lære. I tillegg hadde han troen på meg. Det koker egentlig ned til akkurat det. Jeg tror på at du kan, og jeg gir deg faglige utfordringer som du kan klare. Ha det trygt og godt, mens du lærer. Menneskeskolen.

12. KULTURHJERTE, ANERKJENNELSE OG KRENKELSE

Inngangsspørsmålet til denne teksten er om jeg-personen aldri hadde det bra på skolen. Dette fører i første omgang nok en gang til at opplevelser knyttet til det å bli avvist kommer til overflaten. Følelsen av å skamme seg har til nå kommet til syne i alle tekstutdragene. Hun beskriver at hun kuttet seg og fortalte det til læreren. Læreren møtte det med avvisning, og det er lett å forestille seg at det igjen ble en ny bekreftelse på at hun ikke skulle si noe. Hun føler seg som en kasteball og tror at andre også føler det på samme måte. Lærere er ikke seg sitt ansvar bevisst og de gjør ikke noe med den informasjonen de blir forelagt. Hun forteller også om lærere som står for tett inntil elever. Lærere som ikke gjenkjenner elevenes intimsone. For jeg-personen blir det vanskelig å snakke når noen sitter for nær, og det er vanskelig å snakke når noen stirrer rett på henne.

Jeg-personen tvinger seg til å reflektere over at de gangene hun hadde det bra på skolen. Hun kommer på episoder hvor de gjorde ting sammen. Hun viser til skuespill og forestillinger. Innimellom ble det skapt fellesskap der alle var like viktige. Dette har ført til at hun i voksen alder har engasjert seg i fellesskapende aktiviteter som blant annet Kulturhjerter. Hun beskriver også en episode hvor læreren øvde med henne og en medelev til en forestilling. En lærer endret jeg-personens oppfatning av det å være lærer. Mattelæreren tok ansvaret for å lære elevene delferdigheter i matematikk, samtidig som han hadde troen på elevene sine. Til tross for gjentatte episoder med avvisning valgte jeg-personen å bli lærer, nettopp på grunn av en lærer som elsket jobben sin og en lærer som tok det hele og fulle ansvaret for at elevene skulle lære. I teksten nevnes Kulturhjerter som et fellesskap hvor alle er like viktige. Jeg-personen understreker at de i Kulturhjerter gjør det som hadde ført til at hun hadde følt seg inkludert og anerkjent.

Kulturhjerter er en møteplass for lillehamringer fra hele verden. Vi møtes hver uke og i løpet av et skoleår lager vi en forestilling som skal vise hvem vi er. Forestillingen vises i overgangen mai/juni hvert år. I 2021 er det femte gangen vi setter opp en forestilling og i jubileumsåret skal forestillingen vises i Maihaugsalen. Vivian Haverstadløkken er daglig leder og produsent for Kulturhjerter og det var hun som hadde ideen til prosjektet. Det hele begynte med at hun arrangerte en danseworkshop på et flyktningmottak i vårt nærområde. Vivians ide var å bruke profesjonelle kunstnere til å arbeide frem en forestilling som viste ressursene til barn og unge

som nettopp hadde flyttet til Lillehammer. Det var i tillegg viktig å ha med barn og unge som har bodd på Lillehammer hele livet, derfor ble barn og unge fra Lillehammer amatørteater involvert i Kulturhjerte.

Til å drive prosjektet fikk Vivian med seg regissør Carol Kvande fra Sør-Afrika, koreograf Jomo Masai fra Brasil, kostymedesigner Linda Håkansson Tjønntveit fra Sverige, komponist Thor Kvande fra Lillehammer og meg som manusforfatter. Vi bodde alle i Lillehammer eller Øyer da vi startet opp i 2016. I løpet av disse årene har jeg møtt barn og unge som ikke fant seg til rette i den offentlige skolen, men som lærer språk, trives, fremfører sanger og skuespill når de er med i Kulturhjerte. Det er i tillegg et viktig poeng at de skal bidra med historier, sanger, leker og musikk som de kan fra før. Vi stiller krav til deltakelse, og viser at alle er like viktige for at vi skal kunne sette opp en forestilling. Vivian ringer dem som ikke kommer, og i mange tilfeller henter og bringer hun barn til øvingene.

I Kulturhjerte er det nulltoleranse for mobbing og krenkelser. Det aller viktigste er at vi lærer hverandres navn og at vi er sammen jevnlig. Vi blir kjent med hverandre og lærer at alle har noe å bidra med. Vi fremhever at alle har noe å lære bort til andre. Vi forteller hverandre noe om hvem vi er, og hva vi liker å holde på med. Vi gir hverandre støtte, positiv bekreftelse og skryter offentlig. Hvis det er noe som ikke fungerer snakker vi med den enkelte i enerom. Gjennom å øve inn en forestilling lærer vi bort sosiale regler og øver på impulskontroll. Vi er sammen, vi er en gruppe og alle er like betydningsfulle. Jeg ser hele tiden linjer tilbake til de gangene jeg fikk lov til å være en del av slike fellesskap, og tror jeg forstår hvorfor dette oppleves som verdifullt for oss som er med. Vivian har hentet inspirasjon til Kulturhjerte fra Fargespill (2021), som også har faste ukentlige øvelser hvor barn og unge er en del av et kompani. Fargespill fokuserer på sang, dans, instrumentering og de ulike kompaniene har flere forestillinger hvert år.

Etter fem år er det lett å se at hovedtanken bak Kulturhjerte er at vi anerkjenner hverandre. Vi anerkjenner det vi gjør, den vi er, det språket vi har, den kompetansen vi har og vi anerkjenner den enkeltes bakgrunn. Metodene som brukes i Kulturhjerte sammenfaller med Schibbye (2012, s. 266), som forklarer at ingredienser i anerkjennelse er «lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse». Ifølge Aubert & Bakke (2018, s. 33) læres anerkjennelse gjennom å bli møtt med anerkjennelse og at motsatsen til anerkjennelse er krenkelse. På bakgrunn av

dette vil jeg hevde at ethvert møte kan være et anerkjennende møte eller det kan være det motsatte.

Oppsummert fra erfaringer og analyse mener jeg det er viktig for de som har ansvar for barn og unge å tenke på at:

- Anerkjennelse rommer lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse.
- Motsatsen til anerkjennelse er krenkelse.
- Anerkjennelse læres gjennom å bli anerkjent.
- Den voksne har ansvaret for barn og unges læring.

13. * HVA MENER DU MED MENNESKESKOLEN?

– Hva mener du med menneskeskolen? spør hun.

– Menneskeskolen var den første boka vi måtte lese da jeg begynte på Trondheim Lærerhøgskole i 1991. Det jeg husker aller best er at jeg skulle ønske at jeg kunne jobbe på den skolen som ble beskrevet i boka. Langset skole med rektor Brit Neumann.

– Fikk du jobbe på den skolen?

– Nei, sier jeg og rister på hodet. – Vi flyttet til Lillehammer, men der var det også en menneskeskole. Søre Ål barneskole. Det er en skole som jeg har fått lov til å jobbe på i mange, mange år.

– Tror du det er mange menneskeskoler der ute? sier hun.

– I utgangspunktet tror jeg at alle skoler er menneskeskoler, men det jeg har tenkt mye på er om det jeg tror er bra, virkelig er bra for alle? Hvert eneste barn eller ungdom har sin oppfatning av den skolen de går på og det som skjer på skolen er så avgjørende for hele livet. Hvordan sikrer vi at alle virkelig føler at den skolen de går på er den perfekte skolen for akkurat dem? Jeg tror det har noe å gjøre med at de føler seg som en del av et fellesskap og at de er viktige.

– Hva var så spesielt med denne menneskeskolen du leste om?

– Jeg husker det ennå, på baksiden av boka står det at boka handler om en drøm. Drømmen om at elevene skal oppleve skolen som et positivt fellesskap der de kan vokse som mennesker, på egne vilkår.

– Jeg tenker at jeg har gått på skoler som har dette idealet, men jeg har også gått på skoler hvor det har vært vanskelig å finne dette fellesskapet, sier hun.

Blikket hennes hviler stivt mot et usynlig punkt. Jeg tror hun ser for seg de skolene hun selv har gått på og som har vært med å prege det hun nå holder på med. Hun reiser seg opp. Går bort til det ene kameraet og legger den venstre hånden på det.

– På filmskolen følte jeg virkelig at jeg var i et positivt fellesskap, sier hun. – Men jeg vet at noen jeg gikk sammen med ikke opplevde det samme. Samme skole, samme opplæring, samme oppgaver, men forskjellig opplevelse.

– Nemlig, jeg tror også at jeg kan spørre noen jeg gikk på barneskolen sammen med og de vil ha en helt annen oppfatning av skolen. Jeg tror nesten det er forskjellig fra fag til fag, kanskje time til time også. En dårlig opplevelse i friminuttet kan ødelegge så mye.

Når jeg sier akkurat de ordene triggles tankene mine og jeg husker at det var to i klassen som spyttet på meg, på skoleveien. Det var i slutten av sjette klasse, men den opplevelsen lever inne i meg fortsatt. Måten de behandlet meg på har blitt en del av min oppfatning av meg selv. Jeg har aldri delt opplevelsen. Jeg visste jo at når de gjorde som de gjorde var det fordi det var noe galt med meg. Jeg ble sint, løp etter dem, men siden de syklet så gikk det ikke lange tiden før de var ute av syne.

Jeg fortalte det ikke til noen. Det visste de, for de så på meg med maktblikket på skolen. De visste at jeg ikke kom til å si noe. Så lenge jeg har vært lærer har jeg lurt på hvordan jeg skal få elevene mine til å fortelle meg om de opplevelsene som jeg selv ikke har fortalt noen om.

Det skjedde en gang, men minnet triggles hver eneste gang jeg hører at noen sier at mobbing må være gjentatt over tid. Minnet triggles hver eneste gang noen begynner å diskutere hva som er erting, mobbing, trakassering eller krenking. Det spiller ingen rolle. Jeg har det ikke trygt og godt og i tillegg har jeg ingen å fortelle det til, for det er så skamfullt. Min måte å sette ord på opplevelsene på har vært å skrive. Det ble et dikt ut av den opplevelsen:

spyttet sitter igjen
lenge etter
at jakka er kasta

– Hvorfor er det noen skoler som blir betegnet som gode, mens andre ikke? spør hun.

– Jeg tror det blir en historie, sier jeg, – på bakgrunn av hva flertallet mener om akkurat den skolen.

– Det må være vondt å være barn eller foreldre på en skole som alle sier er bra og så er det ting som ikke er bra for dem, sier hun.

– Det er vanskelig å si at noe ikke er bra, når alle snakker høyt om hvor fantastisk alt er, sier jeg.

– Hva var det med menneskeskolen som du bet deg merke i, sier hun og setter seg ned igjen.

– Lærerne jobbet i team. Lærernes sterke sider ble fremhevet. Fraværende jantelov og ikke minst at de brukte involveringspedagogikken. Klassemøter. I tillegg var boka krydret med beskrivelser av elever og hvordan de ble møtt. Det kan hende elevene var funnet på, men det var troverdig. Det jeg også likte var at rektor hadde egne timer med elevene. For å bli kjent med dem. Hun kalt det Brit-time.

– Vi så som regel rektor tre ganger i året, sier hun. – Første skoledag, jule- og sommeravslutning. Jeg kunne aldri gått til min rektor og fortalt hvordan jeg hadde det. Det tror jeg ikke foreldrene mine kunne heller.

– Det er akkurat det, hvis det er noe som er vanskelig i klassen, så er det læreren man skal gå til, men hva om læreren ikke er helt på plass, hva gjør man da?

– Tror du det finnes noe som er bra for alle? spør hun.

– Ja, det tror jeg, sier jeg, – og det er det jeg leter etter. Det jeg håper å finne. Jeg blir mer og mer overbevist om at vi må få oversikt over så mange modeller som mulig og så må vi bruke det som fungerer. Vi må bygge profesjonsfellesskap som snakker om hva de tror på og hva vi skal rette oss etter. I tillegg må vi ha ledere som forteller lærerne om hva de tror på og leder disse fellesskapene. Jeg husker den første gangen jeg hadde møte med rektor på Søre Ål skole. Hun sa at på denne skolen jobber vi etter involveringspedagogikken. Jeg hadde hørt om involveringspedagogikk. Jeg hadde til og med arvet boken som min mor hadde kjøpt. Hun var en av de første i Norge som var på kurs i involveringspedagogikk.

Jeg husker at jeg fortet meg hjem etter å ha snakket med rektor og leste boka på nytt. En gyloransje bok med bilder av elever som sitter på gulvet. Det er veldig interessant at bøker gjør noe med oss og de kan til og med få oss til å endre retning.

14. MENNESKESKOLEN, INVOLVERINGSPEDAGOGIKK OG PROFESJONSFELLESSKAPET

I denne teksten viser jeg-personen tilbake til en bok hun måtte lese da hun begynte på lærerutdanning. «Menneskeskolen» er tittelen på boken, og den er fylt med et innhold som er knyttet til at alle elever føler seg som en del av et positivt fellesskap, at alle elever føler at de er viktige, lærerne jobber i team, involveringspedagogikk er grunnleggende og de opplever en fraværende jantelov. I samtalen knyttet til menneskeskolen dukker nok et konkret minne opp. Jeg-personen ble spyttet etter på skoleveien. Hun fortalte ingen om hva hun hadde opplevd. Det har sammenheng med at skolen ikke opplevdes som trygg, at hun ikke hadde noen å fortelle dette til og at det var skamfullt. Det er også tydelig at de andre elevene visste at de som jobbet på skolen ikke ville gjøre noe. Jeg-personen opplever det hun kaller «maktblikket». En slik episode hevdes å være nok til å prege hennes oppfatning av seg selv. Jeg-personen var ikke en del av et grunnleggende positivt fellesskap, men som vi tidligere har sett har hun hatt opplevelser som er positive og at disse var knyttet til fellesskapende aktiviteter.

«Menneskeskolen» er skrevet av Britt Neumann og er en beskrivelse av Langset skole. Skolens filosofi inneholder elementer fra ulike retninger innen humanistisk pedagogikk, men grunnmuren er basert på prinsippene i involveringspedagogikken (Neumann, 1988, s. 115). Involvering defineres som et sterkt, vedvarende, gjensidig, følelsesmessig forhold mellom to eller flere mennesker (Nissen, 1978, s. 43). I prinsippene for involveringspedagogikken ligger det at læreren må være en ansvarlig voksen som veileder elevene. Læreren må skape et miljø der elevene har det godt sammen, og hvor læreren skal hjelpe elevene til å lære noe som er meningsfylt for dem. Som et viktig redskap i undervisningssituasjonen bruker involveringspedagogene klassemøter (Neumann, 1988, s. 118-119).

I læreplanens overordnede del om sosial læring og utvikling kommer det frem at «Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi. Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring. I det daglige arbeidet spiller derfor elevenes faglige og sosiale læring og utvikling sammen.» (Utdanningsdirektoratet, 2021). For å kunne bygge et godt sosialt og faglig miljø på de ulike skolene er vi avhengig av profesjonsfellesskapet. Utdanningsdirektoratet (2021) viser til at «Barnehager, skoler og fagopplæring skal legge til rette for lærende fellesskap der de ansatte reflekterer over felles verdier, vurderer og

videreutvikler sin praksis.» Grunnen til dette er at «Kompliserte pedagogiske spørsmål sjelden har sikre svar.» Utvikling av profesjonsfellesskapet gjøres gjennom samarbeid. Der alle tar kollektivt ansvar, og det utvikles en spørrende og refleksiv holdning til egen og andres praksis. Individuell læring og læring i grupper kobles sammen, samt at begreper og kjennetegn på god praksis drøftes og derigjennom utvikles et felles språk som styrker profesjonsfellesskapet.

Oppsummert fra erfaringer og analyse mener jeg det er viktig for de som er ansvarlige for barn og unge å tenke på at:

- Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring.
- Involvering defineres som et sterkt, vedvarende, gjensidig, følelsesmessig forhold mellom to eller flere mennesker.
- Læreren må være en ansvarlig voksen som veileder elevene.
- For å kunne bygge et godt sosialt og faglig miljø er vi avhengig av profesjonsfellesskapet.

15. * HVA SLAGS LÆRER ER DU?

– Hva slags lærer er du? spør hun.

– Det er veldig vanskelig å svare på, men jeg vet at jeg er en lærer som aldri gir opp noen av elevene mine. Ikke faglig og ikke sosialt. Jeg har alltid ment at jeg kan få alle til å lese og skrive og jeg har alltid sagt at jeg kan lære dem sosiale koder. Når jeg kunne lære, nesten av meg selv, kan andre også lære. Jeg blir så frustrert når elever blir gitt opp. Når voksne, høyt utdanna lærere sier at de ikke kan hjelpe mer, fordi de har prøvd alt. Det finnes så utrolig mange ting vi kan gjøre.

– Jeg hadde også elever i klassen som noen hadde gitt opp, sier hun.

– Men jeg har ikke funnet opp dette av meg selv. Jeg var så heldig at jeg fikk jobbe på en skole hvor vi jobbet i team. Da jeg var nyutdannet jobbet jeg sammen med trygge, gode klasseledere, som viste meg hvordan jeg kunne bli en trygg klasseleder. Jeg var aldri alene.

Det som er litt trist er at jeg på en måte har brent alle bruer til skoleverket. Jeg føyer meg ikke inn i folden og da må jeg vekk. Jeg kan ikke lenger jobbe som lærer, selv om det er det jeg virkelig har kompetanse på. Jeg har mange ganger lurt på hvorfor jeg ikke bare kan godta at situasjonen er slik den er, men det enkle svaret er at jeg ikke ønsker at barn og unge skal ha det sånn jeg hadde det.

– Jeg gir aldri opp elever, gjentar jeg, – og jeg liker alle elever. Jeg eller noen andre kan lære alle alt, det handler bare om på hvilken måte. Jeg er en lærer som ikke tvinger noen til å skrive på tavla eller snakke høyt. Jeg er en lærer som ikke henger ut enkeltelever. Jeg forbereder dem og gjør det trygt. Jeg er en lærer som tenker fellesskap og kunstneriske prosesser. I tillegg mener jeg at det er alt for mange lærere som venter på at BUP, PPT, leger og foreldre skal komme å fikse barn som vi ikke helt klarer å hjelpe.

Jeg har så mange eksempler på uttalelser fra lærere jeg selv har hatt som har blitt stående som sannheter for meg. Vi må passe nøye på hva vi sier. En av mine lærere spurte en gang hele klassen om hvilket stjernetegn vi var født i. Jeg fortalte at jeg er skorpion. Rett etter at jeg hadde sagt det utbrøt hun at hun hater skorpioner. Det var det hun sa, men det jeg hørte var at hun ikke likte meg. Jeg husker også at jeg skrev i en stil at jeg har blitt utsatt for overgrep. Jeg fikk ingen tilbakemelding og læreren spurte meg ikke om å få snakke med meg. Det er mange som har sett og visst, men de lot meg seile min egen sjø.

– Jeg er en lærer som tror på at det er viktig å få oversikt over så mange modeller som mulig og så må vi bruke de som virker, sier jeg.

Modeller er bare en måte å forsøke å beskrive virkeligheten på, men det gir mening for meg å forsøke å få oversikt. Og mange modeller må brukes samtidig. I mitt arbeid kommer jeg hele tiden tilbake til Maslow, men jeg tenker også på nærmeste utviklingsone, toleransevinduet, trygghetssirkelen, involveringspedagogikk, krisepedagogikk, learning by doing, opplæringsloven, traumesensitiv forståelse, menneskerettighetsloven og ikke minst læreplanforståelse.

– Jeg er en lærer som ikke retter, men som veileder, en som bruker oppgaver til å finne ut hva jeg må undervise mer i. Jeg skiller ikke det faglige og det sosiale. Den viktigste jobben med det psykososiale miljøet skjer i timene med fagene. Og ikke minst så er jeg en lærer som aldri sier: dette kan du, dette har du lært, dette må du kunne. Jeg tenker at hvis det er noen som ikke kan forskjellige ting, så er det fordi de ikke har lært det.

– Jeg møtte deg fordi du er forfatter, sier hun, – men jeg synes du sa at du aldri hadde planer om å begynne å skrive.

– Jeg har aldri drømt om å bli forfatter. Jeg begynte å skrive fordi norsklæreren min på lærerhøgskolen skrev i en tilbakemelding at jeg måtte skrive mer for barn og voksne. Det er sikkert noe hun sa til alle, men den uttalelsen fikk meg til å tenke på at jeg var flink. Jeg hadde aldri tenkt at jeg var flink. En eneste uttalelse endret min oppfatning av meg selv. Hvordan kunne hun fortelle meg at jeg måtte skrive mer, jeg som fikk mine skriverier trukket frem som dårlig eksempel på skriving på barneskolen.

– Hva mener du med trukket frem?

– Etter hver eneste stiloppgave leste læreren opp den stilen som var best og selvfølgelig var det alltid den samme eleven. Hun var virkelig kjempeflink. Hun fikk med en tekst i Barnetimeboka også. Men det førte til at vi andre ikke følte oss så flinke. Jeg har alltid sørget for at jeg leser opp noe fra alle elever. Det finnes alltid et avsnitt eller en setning som er skikkelig bra.

– Sånn hadde vi det også, sier hun. – Det er akkurat som om noen tror at jeg blir bedre til å skrive hvis jeg får høre tekster av noen som er god til å skrive.

– Det som gjorde vondt var imidlertid at læreren sa at det er noe vi aldri skulle gjøre i en stil og det vi aldri skulle gjøre i en stil skrev hun på tavla. Det var mine ord.

– Det er jo rett og slett ondskapsfullt, sier hun.

– Ja, men det førte til at jeg trodde på henne. Jeg trodde på henne helt til norsklæreren på lærerhøgskolen viste meg at jeg skrev mye som var fint. Hun gullet ut det som var bra eller velformulert. Da jeg fikk tilbake oppgavene så jeg bare det som var gult. Det jeg måtte jobbe med skrev hun med blyant. Det ble svakere da. Hun lærte meg prosessorientert skriving og jeg

begynte å skrive. Prosessorientert skriving gjorde det enklere for meg å skrive. Jeg bare skrev ned det jeg tenkte på. I 1999 meldte jeg meg på et skrivekurs. Siden har jeg gått på skrivekurs en gang i året. Jeg lærte meg kreativ skriving og ordene løsnet. Det gikk likevel fem år før jeg fikk gitt ut en bok, men nå har jeg over 50 bøker på samvittigheten. I tillegg fikk jeg lov til å kombinere læreren og forfatteren da jeg jobbet i skolen. Jeg fikk lov til å bruke kunstneriske prosesser som supplement til den ordinære undervisningen. Jeg fikk lov til å kombinere forfatteren og læreren.

Jeg ble forfatter på grunn av en eneste tilbakemelding fra en lærer. En setning. Den setningen er like mektig som de negative setningene.

16. DEN PROKSIMALE UTVIKLINGSSONE, ERFARINGSBASERT LÆRING OG KRISEPEDAGOGIKK

Jeg-personen hevder at hun er en lærer som aldri gir opp elevene, verken faglig eller sosialt. Hun lærer dem sosiale koder og hun liker alle elever. Hun påstår at hun forbereder dem, gjør skolehverdagen trygg, tenker fellesskap og kunstneriske prosesser. Hun retter ikke oppgaver, men veileder elevene. Hun tenker at den viktigste arbeidet med det psykososiale miljøet skjer i timene med fagene. Hun tror det er viktig å få oversikt over så mange modeller som mulig og bruke dem som virker. Hun har utviklet denne måten å tenke på gjennom blant annet å jobbe i team med andre lærere.

Intervjudelen «Hva mener du med menneskeskolen?» viste en negativ opplevelse som fikk innvirkning på hvordan hun oppfattet seg selv. I denne intervjudelen viser hun imidlertid til at en uttalelse fra en lærer på lærerhøgskolen endret en faglig oppfatning som jeg-personen hadde med seg fra barneskolen. Denne ene uttalelsen førte til at hun nå i dag har blitt forfatter. Hun nevner at hun fikk lov til å bruke kunstneriske prosesser, gjennom å kombinere forfatteren og læreren, men det utdypes ikke nærmere hva dette kan dreie seg om.

Jeg-personen forteller at en pedagog kan lære alle elevene alt, og utdyper at det bare handler om på hvilken måte. Det er derimot en grense for hva elever kan utføre alene, og det er en grense for hva elever kan klare med hjelp. Forskjellen mellom disse nivåene er beskrevet av Lev Vygotsky og kalles den proksimale utviklingssonen eller den nærmeste utviklingssonen. Vygotskys modell er omtalt av Imsen (2020, s. 200) som forklarer at «den pedagogiske utfordringen ligger i å utnytte utviklingssonen ved å stimulere barnet til å arbeide sammen med andre, og gi hjelp og støtte på barnets vaklende vei mot å klare oppgaven på egen hånd». På denne måten vil eleven lære å gjøre alene det man tidligere trengte hjelp til.

Imsen (2020, s. 154-155) skriver også at John Dewey «lanserte ideen om elevaktiv og erfaringsbasert undervisning tidlig på 1900-tallet». Slik jeg har forstått det, blir dette kalt «Learning by doing and reflection», men det er slik Imsen (2020, s. 154) viser en konstruktivistisk arbeidsform som har mange betegnelser. Fellestrekk er imidlertid «elevaktivitet, undersøkelse, målrettethet (noe en vil «finne ut av»)) og en viss grad av

elevstyring i valg av innhold og arbeidsformer». Imsen forklarer videre at dette er en av arbeidsformene man finner innen dybdelæring.

I tillegg til den pedagogiske tilnærmingen kan jeg-personens beskrivelser knyttes til teorien om trygghetssirkelen. Brantzæg et. al (2016, s. 32) skriver om trygghetssirkelen at den beskriver «to grunnleggende behov som mennesker har. Behovet for utforskning og behovet for tilknytning». Man kan hevde at barn alltid er enten i utforskning- eller tilknytningsmodus. Trygghetssirkelen fremstilles gjerne som en sirkel og beskriver, på samme måte som Maslows behovspyramide, individets grunnleggende behov. Min oppfatning er at disse to modellene kan kombineres. Gjennom å ta utgangspunkt i nivåene til Maslow, kan vi se for oss at den enkelte har ulike behov for hjelp eller støtte knyttet til å få dekket de ulike behovene.

Det kan virke som om jeg i mange år har hatt et behov for å fortelle hva jeg har opplevd, men jeg har ikke hatt en metode eller nødvendig kunnskap for å få tilgang til historiene. I ettertid fremstår det som avgjørende at jeg lærte om prosessorientert skriving. Metoden prosessorientert skriving møtte jeg første gang da jeg begynte på Lærerhøgskolen. Hoel (1990, s. 10-11) beskriver at prosessorientert skrivepedagogikk ikke er en, men mange ulike prosesser og at det kan handle om at skriving er et redskap for tanken. At lesing og skriving hører sammen og at skriving kan være en personlig kommunikasjon mellom elev og lærer. Hoel (1990, s. 12-17) forklarer videre at prosessorientert skriving har fokus på tekstproduksjonen istedenfor produktet, og at eleven samarbeider med medelever og læreren gjennom skrivingen. Dette kan gjøres ved at man snakker om teksten, leverer utkast og får tilbakemeldinger på utkastene, jobber med utkastene og leverer et nytt utkast. For oss handlet det om at vi leverte et første utkast på en tekst, fikk tilbakemelding på denne, før vi leverte ett eller flere nye utkast. Da jeg begynte å skrive med tanke på å gi ut bok var det akkurat dette som skjedde. Forfatteren leverer et første utkast, får tilbakemelding fra en redaktør, behandler tilbakemeldingene og leverer ett eller flere nye utkast. Manuskriptet er i prosess helt til redaktøren mener at manuset er gjennomarbeidet.

Oppsummert fra erfaringer og analyse mener jeg det er viktig for de som er ansvarlige for barn og unge å tenke på:

- Gi arbeidsoppgaver som elever kan mestre, med egen hjelp eller ved hjelp av andre.
- Skriving kan være et redskap for tanken.

17. * HVORFOR BEGYNTE DU Å STUDERE?

– Det høres ut som du hadde ... drømmejobben?

– Jeg hadde drømmejobben, sier jeg, – jeg var leselærer, skolebibliotekar og sosiallærer. Jeg brukte lesing og skriving for å bli kjent med alle elevene.

– Men hvorfor begynte du å studere?

– Det er det flere grunner til. Da jeg hadde vært sosiallærer i noen år fikk jeg behov for teori på jeg ikke riktig forsto. Samtidig ble vi presentert for tall som viser en økning i psykiske plager og lidelser blant barn og unge.

– De tallene er litt omstridt er de ikke? sier hun.

– Jo, og det er viktig å se kritisk på tallene, men psykiske lidelser og henvisninger til spesialisthelsetjenesten er det mulig å finne helt konkrete tall på. Det hele startet med at jeg så en økning i henvisninger til PPT etter innføringen av Kunnskapsløftet, men en markert nedgang i de som fikk sakkyndig vurdering. Det betyr rett og slett at når det tidligere var over 90 % av de som ble henvist som fikk spesialundervisning, gikk tallet ned til 75 %. Det er mange barn og unge som da faller mellom to stoler og det er klart det blir spesialundervisning hvis man over lang nok tid ikke får god nok opplæring. Når vi vet at det er utdanning og jobb som utgjør forskjellen, blir det ganske kritisk når så mange barn og unge ikke har tilnærmet utbytte av ordinær undervisning.

Vi beveger oss på overflaten, forholder oss bare til det som skjer der. Vi må lengre ned, se på hva som egentlig skjer og hva det egentlig betyr. Vi blir noen ganger presentert for forskning som bare rører seg på overflaten, men det sier ingenting om det som skjer under og bak. Jeg tenker at for hvert lag blir sannheten mer og mer individuell og kompleks.

– Ja, det hadde sikkert vært fint om vi kunne laget oppskrifter som alle kunne passet inn i, sier hun.

– Det er det mange som har forsøkt på, men det virker ikke på alle og da er vi like langt. Jeg tror oppskriften må være like kompleks som virkeligheten og da er det ikke sikkert vi kan måle og veie alt på den måten vi gjør det nå.

Jeg var lærer lenge før PISA-sjokket og Kunnskapsløftet. Da jeg gikk på lærerhøgskolen lærte vi om leselyst og skriveglede, lærelyst og læreglede, mattegøy og uteaktiviteter hver uke. Etter at elevene i Norge tilsynelatende gjorde det dårlig på internasjonale tester måtte vi begynne med nasjonale prøver, kartleggingstester og skjemaer for alt mulig. Heldigvis hadde jeg en rektor som om og om igjen fortalte oss at en test måler

bare en liten del av det eleven er og kan. Men når jeg må fortelle foreldre at elever ligger under et gjennomsnitt gjør det noe med både foreldre og barn.

– Det jeg tar med meg fra lærerhøgskolen, sier jeg, – er selvfølgelig fag, fagdidaktikk, pedagogikk, men det som endret min måte å tenke på var prosessorientert skriving. Da fikk jeg det til. Jeg forsøkte det samme med mine elever. De fikk det til. Vi fikk til skolehverdagen sammen.

Den første gangen jeg kjente på at det var vanskelig å være lærer var da 6-åringene begynte på skolen, nasjonale prøver, kartleggingstester og tilbakemeldinger til foresatte basert på tester hvor eleven var over eller under en eller annen grense. Det ble enda vanskeligere da jeg skulle brukes til å kartlegge elever. Lange arbeidsprøver. Jeg kartlegger elever når jeg underviser. Jeg ser hva de ikke får til og lager opplegg ut fra det. Hele tiden opp mot gjeldende læreplan selvfølgelig. Det føltes så vanskelig, jeg får alle elever til å lese og skrive og så skulle jeg brukes til å kartlegge barn. Jeg mener at vi kartlegger alt for mye og har alt for lite oppfølging av det vi kartlegger.

– Den eneste testen jeg tok på skolen var skolemodenhetesten, fortsetter jeg, – og jeg var livredd for å ikke klare den. Jeg hadde selvfølgelig prøver og tentamener etter hvert, men jeg var og er fortsatt like redd for disse prøvene. Jeg er ganske sikker på at vi stresser våre elever og studenter så mye at noen bestemmer seg for at de ikke orker mer. Jeg forstår dem på en måte, fordi jeg ble jo selv helt grå i tankene av disse prøvene. Selv om jeg har lest klarer jeg ikke å huske hva jeg har lest.

Jeg har møtt mange lærere som mener at barn må få hjelp i spesialisthelsetjenesten. Selvfølgelig må de det, men mener man virkelig at barn og unge ikke skal få hjelp til å håndtere livet der de er?

– Hva har du lært av studiene? spør hun.

– Jeg har på en måte sett hele puslespillet. Jeg har lært at jeg er en systemperson. Det er alltid systemet vi må se på, aldri eleven. Jeg har lært at jeg ønsker å jobbe forebyggende og ikke slokke branner hele tiden. Det er for mye snakking og for lite aktivitet i skolen i dag, sukker jeg.

– Er du alltid redd? spør hun.

– Ikke nå lenger, sier jeg og rister på hodet, – men jeg var alltid redd da jeg vokste opp. Jeg var redd helt til jeg begynte å forstå hvorfor jeg hadde så store smerter. Det jeg var aller mest redd for var lobotomi, for jeg visste det var noe feil med hodet mitt. Jeg klarte ikke å roe meg ned, jeg kunne plutselig begynne å skrike eller gråte. Jeg forsto ikke at det var reaksjoner på redsel. Den tredelte hjernen. Jeg har lært å kjenne igjen reaksjonene i kroppen min. Jeg

forsto ikke at jeg ble utsatt for overgrep, mobbing og omsorgssvikt. Det kom veldig sent inn i bildet. Jeg måtte ha mer kunnskap, mer teori for å forstå. Det kan godt hende at jeg dissosierte, men på den andre siden har oppsplittingen ført til at jeg klarte meg.

Jeg ser på klokka.

– Har du det travelt? spør hun?

– Ikke egentlig, men jeg er redd for at jeg bruker av din tid.

– Det gjør du ikke, sier hun. – Jeg er bare nysgjerrig på å få vite hva du mener med å kombinere læreren og forfatteren?

– Det er vanskelig å vite hvor jeg skal begynne. Jeg vet hva jeg har gjort, men jeg vet ikke helt hvordan jeg har kommet meg dit. Jeg tror det handler om at jeg fikk lov til å prøve og feile. Jeg fikk lov til å teste ut ideer og sammen med kollegaer reflekterte jeg over det jeg hadde gjort. Og det er gjennom kunsten jeg har fått håp om at det er mulig å snu utviklingen i skolen.

– Fortell, sier hun.

– Takk for at du lar meg fortelle, sier jeg. – Jeg har lyst til å begynne med begynnelsen. Jeg begynte å skrive på grunn av den ene kommentaren fra læreren min på lærerhøgskolen. Og det var en opplevelse i en musikktime som førte til at jeg begynte å skrive om mobbing. Til nå har jeg skrevet seks bøker med tema mobbing. Det jeg ikke forsto var at skrivingen min har ført til at jeg har fått bearbeidet mine opplevelser. Skrivingen har hjulpet meg til å bli så frisk at jeg klarer å være i toleransevinduet mitt mesteparten av tiden.

– Hva skjedde i musikktimen?

– Foran tavla sto det benker i en sirkel. Vi kalte det lyttekrok. På begynnelsen av hver eneste time skulle elevene sette seg i lyttekrok, men i musikkrommet var det ikke faste plasser. Det ringte inn. Elevene strømmet på, hilste på meg og smilte. To elever satt seg på en benk og like etterpå kom det en tredje elev. Eleven skulle til å sette seg på den samme benken. De to som satt der allerede så hardt på eleven. Et veldig kort øyeblikk, men eleven bråstoppet og fant seg en plass på en annen benk. Jeg var nok den eneste som så det. Jeg kjente meg igjen og dette bildet førte til at jeg hadde tema for min første bok.

– Det er mange som ønsker å skrive en bok, men som ikke helt får det til, sier hun. – Hva sparket deg i gang?

– Jeg meldte meg på skrivekurs. Det første skrivekurset var under Litteraturfestivalen på Lillehammer i 1999. Kursholder var Gro Dahle og hun introduserte meg for ulike kreative skriveøvelser, men den viktigste øvelsen er den de kaller tankeskriving eller automatskrift. Skriv det du tenker på når du ser et bilde, får et ord, en setning eller hører på musikk. Ikke

tenk. Skriv. Stol på prosessene som skjer inne i deg. Det er akkurat som om alt bare er kaos, men så rydder vi i kaoset etter hvert. Gjennom kreative skriveøvelser forsto jeg at jeg kunne skrive.

– Er det sånn at du skriver det du tenker? spør hun.

Jeg nikker.

– Men er ikke det veldig rotete?

Jeg nikker igjen.

– Det er akkurat det. Jeg skriver det jeg tenker. Stoler på prosessene, men så må jeg ta et skritt tilbake og begynne å rydde. Skrive, så lese. Skriv først og rydd i teksten etterpå. Det er vanskelig, men det er på den måten jeg får det til. Det var de kreative skriveøvelsene som fikk meg til å sette ord på så mye mer enn jeg trodde var mulig. Jeg fikk alle elever i 7. klasse til å skrive og illustrere en billedbok. Så gikk det noen år og jeg fikk lov til å bli med i Kulturhjerter som manusforfatter.

Bildene fra det jeg har lyktes med tar over for den evige følelsen av å være mislykket. Jeg får det til hvis jeg lar meg selv få lov til å prøve. Det å ha fått kunnskap om de kunstneriske prosessene har hjulpet meg til å stole på mine egne ord. Selv om jeg har store vansker med å konsentrere meg. Selv om jeg ikke forstår og husker det jeg leser. Selv om jeg blir redd for hvert eneste ord jeg leser og skriver. Jeg tror at kreative prosesser hjelper meg til å være til stede akkurat nå og at det er akkurat nå helbredelsesprosessen foregår. I de øyeblikkene jeg ikke er redd for morgendagen og ikke har traumbilder fra fortiden. Jeg må hele tiden regulere angsten. Det gjør jeg gjennom grundig planlegging, pusteteknikker, behandling, møte følelsene som dukker opp og ikke minst skrive.

– Det var de kunstneriske prosessene som hjalp meg til å finne ordene. Det er det jeg har hatt behov for hele tiden, sier jeg, men jeg måtte skrive det først, før jeg turte å si det, tror jeg.

Skrijving hjelper meg å regulere følelsene mine. Jeg skriver det som faller meg inn. Noterer på lapper, i notatbøker og på mobilen. Jeg skriver alt som ramler meg inn knyttet til det prosjektet jeg jobber med. Jeg hadde maskinskriving og metallsløyd istedenfor språk på ungdomsskolen. Jeg hadde ikke fiksa et språk til, jeg strevde nok med norsk og engelsk som jeg gjorde.

Hver eneste oppgave er forbundet med frykt. Det er vanskelig å sette seg ned for da kommer minnene. Samtidig er det gjennom å skrive, gjennom å få satt ord på mitt indre liv det som har vært med på å gjøre meg friskere.

18. * VAR DET EN SPENNENDE DAG FOR JOSEFINE?

– Jeg har ikke så mye mer å si akkurat nå, sier jeg, – men jeg har lyst til å la deg få høre en sang som jeg skulle ønske lærere på alle personalrom kunne høre på minst en gang i løpet av året. Jeg skulle ønske de kunne reflektere rundt hva den betyr og hvordan vi skal få elevene til å fortelle hvordan de har det.

– Nå er jeg spent, sier hun.

– Du har hørt den før. Helt sikkert, sier jeg og smiler.

Jeg finner frem sangen på Spotify og lar Inger Lise Rypdal synge seg gjennom Josefine sitt første møte med skolen.

Det var en spennende dag for Josefine,
en dag hun ventet på med glede mang en gang.
Og hun så frem mot en masse nye venner,
å være sammen med hele dagen lang.
I hånden bar hun sin fine nye veske,
som skulle romme den første lesebok.
Hun kunne se seg selv sittende med lekser,
For å lære seg å lese, og bli klok.

Med store øyne gikk hun inn gjennom porten,
så stort et hus hadde hun nok aldri sett.
Og der var barna, som kastet ball og lekte,
mens noen stilte opp i rekke og sto rett.
Det var en spennende dag for Josefine,
men fra sin drøm skulle hun snart vekkes opp.
Hun skulle oppleve at noe slikt som glede,
Er en ting som kanskje plutselig sier stopp.

På gården kretset det en ring av barn rundt henne,
og hun så snart at dette ikke var no'n lek.
Men skulle hun nå så tidlig kunne kjenne,
det kalde pust, fra alle drømmene som svek.

Hun kunne høre de hviske til hverandre,
og se dem peke på hennes svarte hår.
Da følte hun at hun ikke var som andre -
en vond erfaring i hennes unge år.

Ja, det var en spennende dag for Josefine,
En liten pike - født i et annet land.
Men hennes hud var tilfeldigvis en annen.
Er det en trussel mot alt det som går an?
Hvem er det vel som har ønsket dette skille,
Og hvorfor skapes det usynlige sår?
Det var en spennende dag for Josefine
Den dag hun lærte seg fremtiden blir hård.

Musikk: Benny Borg - tekst: Benny Borg/Arne Riis

– Det var en spennende dag for Josefine, er en sang som har fulgt meg gjennom hele livet, sier jeg. Den dukker til stadighet opp i min hukommelse. Det var meg Inger Lise Rypdal sang om, selv om jeg ikke kom fra et annet land. Jeg visste at det var noe som ikke stemte med meg, at jeg ikke var som de andre, men jeg forsto ikke omfanget av det på 1970-tallet. Min oppvekst var preget av omsorgssvikt, overgrep og mobbing. Skolen ble på en merkelig måte min vei ut. Det er den veien jeg har hatt lyst til å forsøke å vise.

19. SAMLET DRØFTING OG RAMMEVERK FOR VIDERE ARBEID

Lær navnet mitt
og smil til meg.
Si hei når jeg kommer
og spør hvis du lurder på noe.
Gi meg tid når jeg trenger det
og vis at jeg kan klare alt.
Ha troen på meg.
Lær meg å kjenne.
Lær meg å lære.
Fortell meg
hva jeg skal gjøre
og hvordan.
Når det er noe jeg ikke kan,
må du hjelpe meg til å forstå.

I løpet av denne oppgaven har jeg etter hvert intervju og analyse satt opp noen punkter for hva jeg mener at de som er ansvarlige for barn og unge må tenke på. Punktene representerer funn jeg har utledet gjennom analysen av de ulike intervjudelene. Samtidig vil jeg hevde at det jeg har analysert meg frem til handler om at barn og unge har noen:

GRUNNLEGGENDE BEHOV.

Disse grunnleggende behovene må dekkes for at barn og unge skal ha det trygt og godt mens de lærer. I neste trinn fører dette til at barn og unge er avhengig av at de som har ansvar for dem har:

NOEN GRUNNLEGGENDE FORSTÅELSER.

Forståelsene inneholder noen grunnleggende materielle, strukturelle og kompetansemessige forutsetninger. Disse grunnleggende forståelsene må føre til:

KUNNSKAP OM HVORDAN MAN SKAL TILRETTELEGGE FOR BEST MULIG FAGLIG OG SOSIAL LÆRING.

Når det gjelder GRUNNLEGGENDE BEHOV vil jeg igjen fremheve Maslows behovspyramide (Imsen, 2020, s. 322–323) fordi den, slik jeg oppfatter det, viser at vi har noen behov som er viktig å få dekket. Disse behovene skal de som har ansvaret for barn og unge søke å dekke, ikke bare avdekke. Jeg har vært vitne til at lærere har kritisert barn når de for eksempel ikke har med mat. De har til og med sagt at barna må få foreldrene til å sende med dem mat. Dette er eksempel på en adferd som ikke søker å dekke grunnleggende behov. Behovet er avdekket, men ikke gjort noe med. At de fysiologiske behovene ligger som et grunnlag for behovspyramiden forstår jeg dithen at de er avgjørende for at vi i det hele tatt skal være i live. Det neste behovet som må dekkes er trygghetsbehovet. Jeg vil hevde at i løpet av denne oppgaven har jeg vist hvor viktig tryggheten er for vekst og utvikling. Det var gjennom å lese Søren Hertz sin bok «Barne- og ungdomspsykiatri, Nye perspektiver og uante muligheter» (Hertz, 2013), jeg forsto at det jeg hadde behov for var fullstendig trygghet. Jeg må sørge for trygghet både inne i meg selv og utenfor meg selv. Som voksen har jeg den muligheten at jeg kan gjøre hverdagen trygg for meg selv, noe barn ikke har forutsetninger for å gjøre. Det er de voksne som har ansvaret for å gjøre hverdagen for barn og unge så trygg som mulig.

Når jeg analyserer intervjuet med meg selv som helhet, er det spesielt en ting jeg kommer tilbake til, og det er at jeg ikke har sagt noe om det jeg har opplevd. Det har vært spredte forsøk, men med en gang noen forsøker å stoppe meg har jeg latt være å fortelle. Dette var jeg

ikke bevisst da jeg skrev intervjuet. Jeg begynte å si noe, utenfor spesialisthelsetjenesten, da jeg fikk teoretisk innsikt i traumer og toleransevinduet. Mer konkret hadde dette sammenheng med at jeg på videreutdanningen ble møtt med trygghet, anerkjennelse og at mine lærere sørget for å tilby meg, det som jeg oppfattet som, en god relasjon. En relasjon som sørget for at jeg turte å si noe om hva jeg hadde behov for, slik at jeg kunne klare å gjennomføre min utdanning. Det er lett å tenke seg at hvis jeg hadde blitt avvist da jeg sendte epost, til en av mine lærere på høgsolen, med forespørsel om et møte, ville jeg aldri fått erfaring med at det kan være greit å fortelle hva jeg har behov for. Det er også lett å tenke seg at hvis jeg hadde blitt møtt med opplevd avvisning da jeg kom inn på kontoret til læreren, ville jeg lukket igjen døren til historiene igjen. Jeg opplevde derimot at det jeg fortalte ble gjenstand for refleksjon. Det jeg sa ble tatt med videre og jeg fikk erfaring med å bli tatt på alvor. Jeg vil også påstå at jeg begynte å snakke da jeg klarte å være på plass i mitt toleransevindu. Da jeg over lengre tid fikk tilgang på tanker og følelser samtidig. Opplevelsen samsvarer også med min erfaring med barn og unge som strever. Når de føler seg trygg på meg, vet hvem jeg er, hva jeg står for og jeg gir dem nok tid, åpner barn og unge seg når de er klar for det. Noen ganger må jeg initiere møtene og finne ut av ting ganske fort, men det er ikke mulig å tvinge frem svar. Vi må legge til rette for og stå i situasjonen lenge nok. På bakgrunn av analysen i denne oppgaven vil jeg hevde at når det er trygt nok, vil barn og unge ha mulighet til å åpne seg, enten gjennom adferd som vi kan analysere, eller gjennom at de får satt ord på det de opplever som viktig å få fortalt.

De GRUNNLEGGENDE FORSTÅELSENE som må være til stede for å kunne dekke barn og unges behov, er det jeg legger mest vekt på i de ulike intervjudelene. Jeg ser at de punktene jeg utleder i analysen ikke er uttømmende, men at de representerer områder det er viktig at de som skal jobbe med barn og unge forstår. For å ha det bra må man være i sin optimale aktiveringssone, fordi forutsetningene for læring kan reduseres når barn og unge er over- eller underaktivert. Det er den voksne som har ansvaret for barn og unges læring gjennom å være en ansvarlig voksen som involverer seg i og veileder elevene. For å få til dette må man forstå at alle kan lære, og at adferd er en invitasjon til å forstå hva barn og unge egentlig forteller oss. Sinne er mest sannsynlig et uttrykk for redsel, frustrasjon eller smerte, og kunnskap om hvordan stress og fryktreaksjoner kan påvirke kroppen kan hjelpe barn og unge inn i sitt toleransevindu. Barn og unge som har opplevd fare for liv og helse kan hjelpes gjennom traumebevisst omsorg. Denne omsorgen har de tre grunnpilarer trygghet, relasjon og følelsesregulering. Disse tre begrepene kan lett bli ord vi bare sier, så det er viktig at vi fyller dem med innhold som gir mening for dem som jobber med barn og unge. Det handler om å

gjøre det trygt nok for den enkelte, at den ansvarlige tilbyr en relasjon som barnet og den unge oppfatter som god og at barn og unge trenger hjelp til å lære å regulere følelsene sine. I mange tilfeller blir det hevdet at det som er godt for disse barna også kan være godt for alle.

KUNNSKAP OM HVORDAN MAN KAN TILRETTELEGGE FOR BEST MULIG FAGLIG OG SOSIAL LÆRING bygger på en forståelse om at det er lærerens jobb å søke å dekke elevenes behov, gjennom å etablere fullstendig trygghet og et støttende læringsmiljø. I denne sammenhengen er det nødvendig å understreke at, for å jobbe helsefremmende og forebyggende i forhold til barn og unge må dette skje der barn og unge befinner seg, og det er ikke først og fremst innenfor helsetjenestene (Folkehelseinstituttet, 2019). I tillegg vet vi at en vellykket skolegang er inngangen til et godt samfunnsliv (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 59). Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring. For å kunne bygge et godt faglig og sosialt miljø er vi avhengig av profesjonsfellesskapet. Vi må se mulighetene i å etablere et tverrfaglig samarbeid som kan være til det beste for barn og unge. Gjennom å arbeide i profesjonsfellesskapet kan ekspertkunnskap ordsettes og på den måten kan vi lære av hverandre. Krisepedagogikken kan, slik jeg ser det, brukes forebyggende fordi den presenterer en struktur og en tilrettelegging som er tilpasset elevenes pedagogiske og psykologiske behov. Dette er nødvendig fordi et betydelig antall barn og unge har psykiske plager. 1 av 20 barn har en angstlidelse, 1 av 10 har en plage som påvirker livet deres betydelig og 1 av 5 har symptomer på angst (Øverland & Bru, 2016, s. 53-54). Utfordringene angår hver eneste skole og bør få innvirkning i hvert eneste klasserom. For å få gjort noe med situasjonen har læreren en avgjørende rolle for å etablere et støttende læringsmiljø. Tilretteleggingen forutsetter et strukturert, trygt og forutsigbart læringsmiljø samt at elevene må oppleve å ha en tillitsfull relasjon til læreren. Det er læreren som må legge til rette for de gode relasjonene. (Øverland & Bru, 2016, s. 53-54). Tilknytning er i så måte et bærende element for utvikling og modning av hjernen (Hertz, 2013, s. 93). Jeg har møtt lærere som sier at de ikke kan lese med enkelte elever fordi elevene ikke har fått hjelp med leseleksen hjemme. Jeg vil hevde at dette er en form for dobbeltstraff mot dem som ikke får den oppfølgingen vi av en eller annen grunn synes de skal ha. Når jeg møter slike uttalelser hevder jeg at vi må lese dobbelt så mye med de som ikke har noen som leser med dem. Vi må gi dem like muligheter gjennom å behandle elever ulikt. Det siste jeg vil fremheve her er at skriving kan være et redskap for tanken.

Jeg har det bra når jeg er innenfor mitt toleransevindu. Vi har blitt presentert for ulike modeller av toleransevinduet, men jeg gjengir det her i en enkel form, før jeg vil si noe mer om hvilke forutsetninger som må ligge til grunn for at barn og unge kan være på plass i toleransevinduet sitt.

H1	Hyperaktivering
T	TOLERANSEVINDUET Den optimale aktiveringssonen
H2	Hypoaktivering

Figur 1: Toleransevinduet tilpasset etter Nordanger & Braarud (2014)

T:

I toleransevinduet har barn og unge det bra. Der kan de lære og mestre. Der kan de være på plass med både tanker og følelser samtidig. Forutsetninger for at barn og unge skal være innenfor sitt toleransevindu er at de blir møtt med voksne som sørger for å dekke:

Eksistensielle behov som:

- Trygghet
- Forutsigbarhet
- Anerkjennelse
- Behovsdekning

Og som gjør seg nytte av følgende pedagogiske virkemidler:

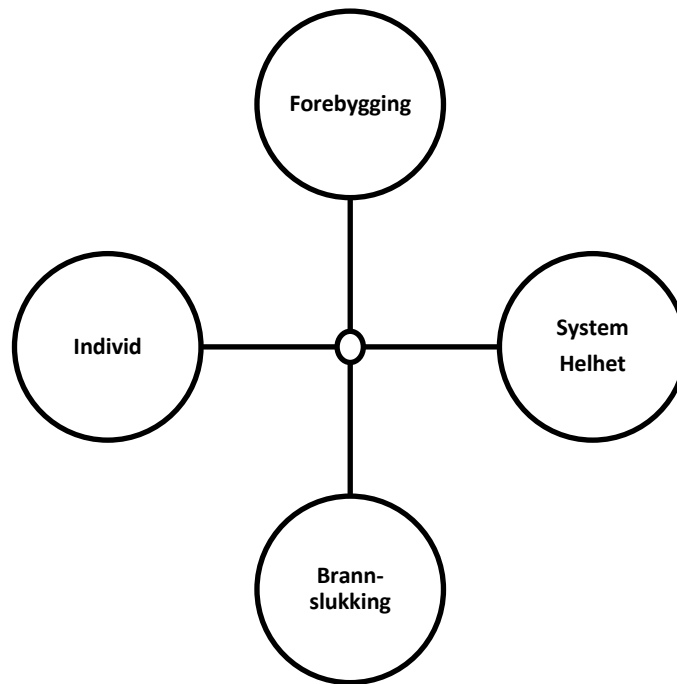
- Tilpasset opplæring
- Fellesskapende aktiviteter

Dette forutsetter at lærere tar ansvar for at barn og unge lærer det de trenger å lære for å mestre livet. Det innebærer faglige og sosiale ferdigheter, kunnskaper og holdninger.

H1 og H2:

Det kan likevel hende at barn og unge opplever at de blir over- eller underaktivert. Da er det spesielt viktig at den voksne er sitt ansvar bevisst. Hvis barn og unge befinner seg utenfor toleransevinduet, må de ansvarlige voksne sørge for at eleven, med hjelp, kommer seg inn i den optimale aktiveringssonen igjen. Dette må skje før vi kan gjøre noe som helst annet. En forutsetning for å hjelpe barn og unge er at de ansvarlige selv er innenfor sitt toleransevindu. De som skal hjelpe må være på plass med sine tanker og følelser samtidig. De må klare å regulere seg selv, og derigjennom kan de lære bort det barn og unge trenger for at de selv skal klare dette på egenhånd senere. Mer konkret kan dette gjøres gjennom trøst, forståelse, gi nok tid, forklare hva som skjer og ved å fjerne barn og unge fra farlige situasjoner. Ifølge Nordanger & Braarud (2014) trenger små barn «ekstern beskyttelse og regulering - omsorgspersonen må være barnets prefrontale korteks og hippokampus». Du skal ha det trygt og godt mens du lærer. Dette er et viktig grunnlag for arbeidet i skolen, men for å ha det trygt og godt må vi ha det bra. Den store utfordringen er at vi må sørge for at alle har det bra. Det gjelder alle elever i alle klasser på alle skoler. Hvis ikke alle har det bra, er det ikke bra. Realiteten er at ikke alle har det bra, og da må den viktigste oppgaven bli å sørge for at barn og unge har det så bra som mulig. Det må være skolens førsteprioritet, fordi å være i den optimale aktiveringssone er en forutsetning for alt annet vi skal gjøre. Vi må sørge for at elever er innenfor sitt toleransevindu. Samtidig tenker jeg det er like viktig at klassen og hele skolemiljøet kan være innenfor sine toleransevindu. For meg er det nærliggende å tenke at barn som er utenfor sitt toleransevindu ofte får voksne ut av sitt toleransevindu. Derfor må de voksne først lære hvordan de kan imøtekomme sine triggere, og sørge for at de fort kan få kontroll igjen.

Jeg vil på bakgrunn av det ovennevnte presentere en enkel modell for årsak/inngripen. Dette er en tankemodell jeg har utviklet, men jeg må ta høyde for at ligner på noe som allerede finnes. Jeg bruker denne modellen til å forstå hvorfor vi noen ganger har så forskjellig utgangspunkt når vi skal jobbe med komplekse utfordringer i skoleverket. Jeg har helt konkret opplevd at vi tenker veldig forskjellig rundt hvordan vi skal forstå og hjelpe et individ som har plager eller lidelser. Jeg har også opplevd motstand mot å jobbe forebyggende.



Figur 2: modell for årsak/inn gripen

X-aksen symboliserer hva man tenker er årsaken til et problem, en utfordring eller en vanske. Er det systemet eller er det individet? Y-aksen symboliserer hvordan man ønsker å nærme seg et problem, en utfordring eller en vanske. Skal vi forebygge eller slukke de brannene som oppstår? Jeg tror alle som arbeider med barn og unge kan plassere seg ett eller annet sted i denne modellen. I tillegg tror jeg at vi er på forskjellige steder avhengig av hvilken utfordring vi ser for oss. Hvis vi ikke er klar over hvor vi vil plassere oss kan det, slik jeg ser det, vanskeliggjøre arbeidet med de komplekse utfordringene vi må håndtere i skoleverket. Jeg tror ikke det er noe enten eller, men jeg tror det er nyttig å vite hvor man i utgangspunktet vil plassere seg. Vi kan ikke bare jobbe med systemet, noen ganger må vi jobbe på individnivå. Eller aller helst begge deler samtidig. Har vi en elev med hørselsproblematikk kan det hende at eleven må ha høreapparat, men det kan også være nødvendig med teleslynge og at ikke alle snakker i munnen på hverandre i klasserommet. Vi må tilrettelegge det fysiske miljøet slik at elever ikke blir skadet. Det kan likevel hende at en elev slår seg og må ha hjelp. Det jeg ønsker å rette søkelyset mot, er om vi i skoleverket i alt for stor grad gir individet ansvaret for det systemet må rette opp i. Det hjelper ikke at en elev går ukentlig til behandling uten at systemet rundt eleven kritisk vurderer hva det må gjøre for at eleven kan få det godt og trygt, slik at de kan lære det de trenger å lære.

For å illustrere ytterligere hva jeg mener har jeg satt opp modellen på en litt annen måte.

1	Forebygging	2
Individ		System/helhet
3	Brannslukking	4

Figur 3: Forebygging og brannslukking på system- og individnivå

1: Forebygging på individnivå, faglig og sosialt kan handle om:

- Trygghet
- Forutsigbarhet
- Støttende relasjoner
- Behovsdekning
- Anerkjennelse
- Hjelp til følelsesregulering
- Læreren tar ansvaret for faglig og sosial læring
- Fellesskapende aktiviteter

2: Forebygging på systemnivå, faglig og sosialt kan handle om:

- Trygghet
- Forutsigbarhet
- Støttende relasjoner
- Behovsdekning
- Anerkjennelse
- Læreren tar ansvaret for faglig og sosial læring
- Positive og støttende fellesskap
- Fellesskapende aktiviteter
- Krisepedagogiske prinsipper som forebygging:
 - Uttrykksfasen: Hvor læreren sørger for at det er et trygt samtaleklima og lar elevene få snakke fritt.

- Faktafasen: Hvor sortering, moderering og fakta står i sentrum. I denne fasen tar læreren ordet og elevene får komme med de spørsmålene de måtte ha.
- Handlingsfasen: Hvor opplevelsene, tanker og fakta bearbeides videre. I denne fasen er det viktig at elevene får mulighet til å vise solidaritet og engasjere seg på en konstruktiv måte.
- Oppfølgingsfasen: Hvor læreren følger særskilt opp de elevene som virker spesielt berørt. I denne fasen vurderer læreren i samråd med foresatte om det kan være aktuelt å kontakte PP-tjenesten.

3: Brannslukking på individnivå, faglig og sosialt kan handle om:

- Forståelse for at adferd er invitasjon til å finne ut hva barn og unge egentlig formidler
- Kunnskap om toleransevinduet og hva som kan få barn og unge inn i vinduet igjen
- Krisepedagogikk (se over)

4: Brannslukking på systemnivå, faglig og sosialt kan handle om:

- Forståelse for at adferd er invitasjon til å finne ut hva barn og unge egentlig formidler
- Kunnskap om toleransevinduet og hva som kan få barn og unge inn i vinduet igjen
- Krisepedagogikk (se over)
- Handlingsplaner over ulike uforutsette hendelser

Jeg har listet opp hva de ulike boksene kan handle om, men denne listen er ikke uttømmende. Det kan fremstå som mest hensiktsmessig å jobbe innenfor boks 2, fordi det er her skolen kan forhindre at skader, uhell, negativ eksponering og lignende oppstår. Gjennom å jobbe med forebygging på systemnivå kan man også oppnå at man utvider toleransevinduet gjennom mestring. Det er ikke alltid mulig å jobbe forebyggende. Derfor mener jeg det vil være nyttig at hvert enkelt fagmiljø kan diskutere:

- Hva innebærer de ulike boksene?
- Hvordan jobber vi faglig og sosialt innenfor de ulike boksene?

Det som er like viktig som hvor ting hører hjemme, er at vi må konkretisere det vi kommer frem til:

- Hva betyr anerkjennelse, hvordan ser dette ut i klasserommet, på skolen, mellom elever og ansatte?
- Hva betyr faglig og sosial læring, hvordan ser dette ut?
- Hva legger vi i at adferd er en invitasjon?

Hvis jeg integrerer de to modellene kan vi se at toleransevinduet er en premiss for arbeidet, men også rammes inn av det gode arbeidet som foregår på alle plan.

Toleransevinduet	Forebygging	Toleransevinduet
Individ	Toleransevinduet	System/helhet
Toleransevinduet	Brannslukking	Toleransevinduet

Figur 4: Toleransevinduet i sammenheng med årsak/inngripen

Modellene og kategoriseringen jeg har gjort her bygger, som nevnt, i stor grad på egne tanker og vurderinger, og har utviklet seg gjennom arbeidet, i samspill med teoriene og analysen av intervjuet.

Et fremtidig forskningsarbeid kan være å se de foreslåtte modellene opp mot andre teorier og modeller knyttet til spillet mellom individ og system, for å klargjøre hvordan endring kan skapes. Strukturelle og materielle forutsetninger er viktige rammer for prosessene. Det er ikke den profesjonelles individuelle klokskap og forståelse som alene kan endre de negative mønstrene vi har i dag, hvor barn og unge ikke i tilstrekkelig grad blir møtt på sine eksistensielle behov. Her vil teorier om samspill mellom strukturelle forhold og individuelle forhold kunne være nyttige i videre teoretisk bearbeiding. Det kunne også være interessant å se ytterligere på om kreative skriveprosesser kan tilføre noe for å få dekket eksistensielle behov slik det har gjort det for min egen del. Rammeverket må jobbes videre med.

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan egne erfaringer kan bidra til nye innsikter som gir bedre grunnlag for å oppfylle opplæringsloven. Helt konkret mener jeg å ha vist at barn og unge har noen grunnleggende behov som må møtes av noen grunnleggende forståelser. Fravær av trygghet kan bringe barn og unge ut av deres optimale aktiveringssone, og resultere i u hensiktsmessig adferd og frata dem muligheten til å lære. Fortolkning av adferd kan derimot være krevende. Selv om sinne og tilbaketrukkethet er to veldig forskjellige uttrykk, kan begge skyldes så ulike forhold som sorg, utrygghet eller frustrasjon. Vi bør derfor betrakte barn og

unges adferd som en invitasjon til å forstå hva de egentlig prøver å fortelle oss. Voksne med ansvar for barn og unge må settes i stand til å se, fortolke og å regulere denne adferden. Det er voksne som har ansvar for å skape trygge rammer, og hjelpe barn og unge tilbake til deres optimale aktiveringssone. I denne sammenheng kan traumebevisst omsorg være et virkemiddel. Denne tilnærmingen er basert på de tre grunnpilarene trygghet, relasjon og følelsesregulering. Bruk av traumebevisst omsorg i skolen kan gi barn og unge den sosiale støtten de har behov for, både for å forebygge og i situasjoner hvor deres reaksjoner ikke går over av seg selv.

Jeg mener også å ha vist at min personlige erfaring har gitt meg mulighet til å se barn og unges utfordringer med andre øyne, og evne til å fange opp hendelser og situasjoner andre voksne uten den samme bakgrunnen legger merke til og forstår. Min erfaring kan på denne måten ha gitt meg en kompetanse som vanskelig lar seg lære gjennom akademiske studier. Samtidig har jeg vist at det nettopp var studiene og relevant teoretisk kunnskap som satte meg i stand til å fortolke og forstå det min tidligere erfaring hadde latt meg observere. På denne måten mener jeg å ha vist at en bearbeidet traumatisk bakgrunn kan være en styrke. Sammen med teoretisk kunnskap kan egne erfaringer gi økt verdi når voksne skal bidra til å gjøre hverdagen til barn og unge bedre. På denne måten kan en bearbeidet traumatisk bakgrunn gi lærere og andre voksne med ansvar for barn og unge en unik innsikt som bidrar til å oppfylle opplæringsloven.

Hva gjelder observasjonene og funnene i oppgaven er de basert på at min traumatiske bakgrunn er behandlet. Oppgaven gir derfor ikke svar på hvordan eventuelle ubehandlede traumer kan påvirke voksnes forutsetninger og evner til å gjøre hverdagen til barn og unge bedre. Dette er et område med åpenbare utfordringer. Da jeg mener å ha vist at den voksnes evne til å regulere seg selv er en forutsetning for å hjelpe utsatte barn og unge, kan ubehandlede traumer hos voksne være en risikofaktor. En annen usikkerhetsfaktor er at studien er basert på bare én informant. Et større utvalg vil kunne gi andre eller mer nyanserte resultater enn de som foreligger i denne besvarelsen.

20. AVSLUTNING

Jeg vet ikke hvor mange ganger jeg som lærer har sagt at barn og unge må si fra når de opplever noe som er dumt, farlig, vanskelig eller hvis noen gjør noe med dem som oppleves vondt eller ubehagelig, men det er sikkert over tusen ganger. Det er likevel der jeg møter meg selv i døra. Jeg har ikke sagt fra jeg heller, jeg har ikke hatt ord, bare bilder og de har forsvunnet før jeg klarte å få tak i dem. Vi kan anta at det i alle klasserom sitter elever som er utrygge og redde, men som ikke har noen å snakke med. Jeg har i denne oppgaven presentert forslag til hva vi som er profesjonelle barneoppdragere kan bidra med, og jeg har prøvd å forklare hva jeg tror er det aller vanskeligste. Det som er så vondt å snakke om forutsetter at jeg må være helt trygg på at andre behandler det jeg sier skånsomt. Når barn forteller trenger de ikke at vi blir sjokkert eller oppskjørtet. De trenger at vi ikke føyer dem bort. Barn og unge trenger at vi har tid til å høre og til å se dem reagere. Så kan vi som ser og hører drøfter det de har sagt med andre og i fellesskap finne ut hva vi kan gjøre for dem.

Noe jeg finner interessant etter å ha gått grundig gjennom teksten jeg har skrevet, er at jeg tror jeg har fortalt mye mer enn det jeg har sagt med ord. Kanskje jeg, ikke helt ennå, greier å fatte eller nøkternt analysere hva jeg faktisk har fortalt, men det som er tankevekkende å se på er at jeg hele tiden kommer tilbake til dette ene:

- Jeg sa ikke noe.

Nå sier jeg fra og nå forstår jeg mer av hva jeg trenger for å kunne si fra. Jeg tror ikke det er så ulikt det barn og unge trenger. Jeg trenger at noen oppretter en god relasjon til meg, støtter meg og lytter til meg. Hvis jeg skal beskrive hva jeg opplever er en god relasjon, så er det kanskje først og fremst fraværet av skamfølelse jeg vil beskrive som viktig for meg.

Jeg tror at mine opplevelser og de refleksjonene jeg har gjort i arbeidet med denne oppgaven kan være til nytte for andre. Jeg mener at skoleverket fortsatt er vanskelig og utfordrende for sånne som meg. Mange av mine opplevelser har jeg ikke kunnet snakke med noen om. Jeg vet jeg har forsøkt, men enten så møtes jeg med stillhet, at de forsøker å avlede meg eller kommer med bortforklaringer. Innimellom er det noen som skal gi råd, men når jeg ser tilbake er det den øredøvende stillheten som preger disse møtene. Ingen oppfølging eller oppfølgings-samtaler. Jeg skulle ønske at noen bare sa til meg at jeg skulle fortelle, uten at de dømte meg

eller forsøkte å finne løsninger på mine vegne. Jeg skulle også ønske at de hadde klart å være rolig.

Jeg mener at på bakgrunn av min oppvekst har jeg funnet noen tråder i mellomrommet mellom pedagogikk og sosialt arbeid, og jeg har presentert noen innspill til hva som kan legges til grunn i møte med alle barn og unge. Dette er en oppgave hvor jeg har skrevet meg frem til klarhet, og jeg vil trekke frem tre forhold jeg mener å ha vist gjennom oppgaven:

- Vi må tåle barn og unges historier.
- Vi må forstå at motsatsen til anerkjennelse er krenkelse.
- Vi må vite at motpolen til trygghet og sikkerhet er angst.

I løpet av arbeidet med denne oppgaven har jeg blitt klar over flere ting som lå i «tåkelandet». Arbeidet har hjulpet meg å flytte disse over i langtidsmindet. Der ligger de og det gjør ikke vondt å se på dem lenger. For opplevelsene skjer ikke nå, og jeg skal sørge for at det ikke skjer igjen. Jeg hadde behov for teori for å beskrive og forstå det jeg så. Jeg så at barn og unge strevde, men pedagogikk var ikke alene tilstrekkelig for å forklare det jeg opplevde. Uansett hva som skjer videre, har denne oppgaven og dette studiet gitt meg teori og modeller jeg har nytte av. Arbeidet har gitt meg ro, og jeg tror jeg er på vei til å kunne stå frem som hele meg. Det har vært en lang vei, men jeg håper at noe av det jeg har skrevet kan føre til refleksjon og ettertanke. Jeg mener på ingen måte at de som jobber med barn og unge må ha opplevd overgrep og mobbing for å forstå, men jeg tror at hvis vi blir møtt med historier som berører kan vi forstå mer. Skal vi lykkes må jeg bidra med mine historier og jeg må ta imot andres historier.

I september 2020 ble et av mine foredrag filmet. Foredraget inneholder opptakten til intervjuet som er gjengitt i denne oppgaven. Det er mulig å bestille foredraget gjennom Landsforeningen mot seksuelle overgrep (LMSO), hvor jeg er ressursperson. Jeg ble filmet, men samtalen som jeg har skrevet om i denne oppgaven fant aldri sted. Det gjør ikke lenger noe om folk vet. Jeg ville vise dere helheten, beskrive så mye som mulig av mine erfaringer og opplevelser, men ser at denne oppgaven også bare belyser en liten del. Likevel føler jeg meg mer hel. Jeg tør å snakke om flere av mine erfaringer nå. Jeg trenger ikke lenger at noen finner hjelp til meg. Jeg trengte at noen gjorde det fra 1974-1990. Nå vet jeg hvordan jeg skal hjelpe meg selv. Men det vondeste og tydeligste signalet er, at når jeg forteller noe blir de som er til stede helt stille.

Jeg har fortalt lærere om mine opplevelser, men ingen har noensinne fulgt opp det jeg har fortalt. Ikke før jeg begynte å studere på Høgskolen i Innlandet.

Det jeg har opplevd har vært med på å forme mitt syn på opplæring og hvordan jeg tenker skolen bør drives. Gjennom denne oppgaven gir jeg meg selv en stemme. Jeg prøver å gjøre personlige erfaringer om til kunnskap. Dere avgjør om det er en stemme for flere, men den er bare min. Dette er mine tanker, sett fra mitt ståsted der jeg er akkurat nå. Jeg var en av dem som ikke ble forstått. Jeg ser de elevene ikke alle forstår, og jeg er fortvilet over at vi ikke klarer å gjøre noe. De tankene jeg har nå har kommet som et resultat av masterstudiet, men behovet for å finne og reflektere over teori kom på bakgrunn av egne erfaringer, både personlig, men også fra det jeg har sett, lest om, tenkt på og vært fortvilet over de 20 årene jeg var lærer. Alle spørsmålene og egne erfaringer førte meg på leting etter teori. Jeg fant en rekke svar i krysningsfeltet mellom pedagogikk, psykologi og sosialt arbeid.

Denne masteroppgaven sitt hovedbidrag er en unik innsikt i erfaringer som ikke så lett kommer frem i pedagogisk praksis og forskning. Mine erfaringer førte til at jeg begynte å stille spørsmål. Jeg har funnet svar jeg vil dele, men jeg forstår at disse svarene bare kan være utgangspunkt for nye spørsmål og nye forsøk på å finne svar.

21. REFERANSELISTE

I kildehenvisninger bruker jeg APA 7th, slik det er vist i: Kildekompasset, hentet fra <https://kildekompasset.no/referansestiler/apa-7th/>

Andersen, B. J. (2016). *Angst*. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen*. (s. 257-270). Universitetsforlaget.

Aspeli, W. (2005). *Skriv ut! Kreativ skriving i skolen*. Cappelen Akademisk Forlag,

Aubert, A-M. og Bakke, I. M. (2018). *Utvikling av relasjonskompetanse: Nøkler til forståelse og rom for læring*. 2. utgave, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Berg, K & Collin-Hansen, R. (2012). *Opplæringsomsorg. Utfordringer for skole og barnevern*. Gyldendal akademisk.

Brantzæg, I., Torsteinsson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra: Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal Norsk Forlag.

Bufdir. (26. november 2020). *Barnefattigdom øker i over halvparten av landets kommuner*. Hentet 30. januar 2021 fra:
https://bufdir.no/aktuelt/barnefattigdom_oker_i_over_halfparten_av_landets_kommuner/

Bufdir. (10. juli 2020). *Pride-opplæring*. Hentet 27. januar 2021 fra:
https://bufdir.no/Fosterhjem/Hvordan_bli_fosterhjem/Delta_pa_kurs/

Bufdir. (14. oktober 2020). *Veiledning og oppfølging av fosterforeldre*. Hentet 27. januar 2021 fra:
https://bufdir.no/Fosterhjem/Veiledning_og_oppfolgning_av_fosterforeldre/

Bøe, T. D. & Nome, D. (2020, 12. februar). Skolen trenger mer demokrati, ikke mer terapi. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/mening/debatt/i/y3rl2K/skolen-trenger-mer-demokrati-ikke-mer-terapi-tore-dag-boee-og-dag-no>

CACTUS, Nasjonalt kompetansenettverk om utviklingstraumer. (27. mars 2021). *Hva er utviklingstraumer?* Hentet fra: <https://www.cactusnettverk.no/hva-er-utviklingstraumer-2/>

Dahle, G. & Wold, K. (2007) *Velkommen til språket. Skriveøvelser for lærere, elever og andre skrivelystne*. Cappelen Akademisk Forlag.

Dølven, M. (2019). «Vi og dem». Om skolefellesskapets innenforskap og utenforskap. [Masteroppgave]. Høgskolen i innlandet.

Folkehelseinstituttet. (2018). *Psykisk helse i Norge*. (FHI rapport). https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/psykisk_helse_i_norge2018.pdf

Glavin, K & Erdal, B. (2018). Tverrfaglig samarbeid i praksis - til beste for barn og unge i kommune-Norge. Kommuneforlaget.

Grue, J. (2018). *Jeg lever et liv som ligner deres*. Gyldendal.

Grunnskolen Informasjonssystem (31. januar 2021). Hentet 31. januar fra: <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/88/unit/1/>

Fagbokforlaget. (27. mars 2021). *Livsmestring*. Hentet fra: <https://www.fagbokforlaget.no/Verk/Livsmestring>

Folkehelseinstituttet. (2019). *Risiko- og beskyttelsesfaktorer for psykiske lidelser*. Hentet 17. februar 2021 fra: <https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/psykiskelidelser/risiko--og-beskyttelsesfaktorer-for/>

- Hertz, S. (2013). Barne- og ungdomspsykiatri: Nye perspektiver og uante muligheter. Gyldendal Akademisk.
- Hoel, T. L. (1990). Skrivepedagogikk på norsk: Prosessorientert skriving i teori og praksis. LNU/Cappelen.
- Imsen, G. (2020). *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (6. utgave). Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D.I. (2015). Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Johnsen, J. A. (2018), Den blå boksen, en historie om seksuelle overgrep. Fagbokforlaget.
- Kulturhjerte. (2021). Hentet 18. februar 2021 fra: <https://kulturhjerte.no>
- Lofthus, A-M. (2020). «Dette er det vanskeligste av alt: å være seg sjøl – og synes at det duger»: En autoetnografisk artikkel om avvisning i akademia. *Uniped*, 43 (3), 175-186. Hentet 21. februar fra: https://www.idunn.no/uniped/2020/03/dette_er_det_vanskeligste_av_alt_aa_vaere_seg_sjoel_og_syn
- Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress. (2021). *Barn og traumer*. Hentet 27. januar 2021 fra: <https://www.nkvts.no/trinnvis-tf-cbt/barn-og-traumer/>
- Neumann, B. (1988). *Menneskeskolen*. Cappelen.
- Nissen, P. (1978). Involveringspedagogik: Vækst i skolen gjennom klassemøder med barn og voksne. Gyldendals pædagogiske bibliotek.

-
- Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. C. (2014). Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i en ny traumepsykologi. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 2014, Vol 51 (nummer 7), side 530-536. Hentet 2. mai 2021 fra: <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2014/07/regulering-som-nokkelbegrep-og-toleransevinduet-som-modell-i-en-ny>
- Norsk psykologforening. (31. januar 2021). *Fakta om psykiske lidelser*. Hentet 31. januar 2021 fra: <https://www.psykologforeningen.no/publikum/fakta-om-psykiske-lidelser>
- Nyhus, L. (2011): Refleksjon, læring og endring på ulike nivå - et metaperspektiv. I Haugsbakk, G., Haaland, Ø. og Dobson, S. (red.): *Pedagogikk for en ny tid*. Oplandske bokforlag.
- Organisasjonen voksne for barn. (2021). *Sinne*. Hentet 27. januar 2021 fra: <https://vfb.no/rad-og-tips/arkiv/sinne/>
- Raundalen, M. & Schultz J-H. (2016) *Krisepedagogikk*. Universitetsforlaget.
- Regjeringen (01.12.2014). *Barnekonvensjonen med tilleggsprotokoller*. Hentet 1. mars 2021 fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/utenrikssaker/menneskerettigheter/innsikt/barnekonvensjonen-med-tilleggsprotokolle/id447038/>
- Regjeringen (09.10.2020). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Hentet 23. januar 2021 fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/innsiktsartikler/fns-barnekonvensjon/fns-konvensjon-om-barnets-rettigheter/id2511390/>
- Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ringereide, K. & Thorkildsen S. L. (2020). *Folkehelse og livsmestring: Helhet og nærvær*. Pedlex.

RVTS sør. (2021, 30. januar). *Hjerne-opplysning for barn*. Hentet 30. januar fra:

<https://rvtssor.no/aktuelt/33/hjerne-opplysning-for-barn/>

RVTS sør. (28.01.2020). *De tre pilarene i traumebevisst omsorg*. Hentet 19. februar fra:

<https://rvtssor.no/aktuelt/294/de-tre-pilarene-i-traumebevisst-omsorg/>

Schibbye, A-L. L. (2012). *Relasjoner: et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Statistisk sentralbyrå. (22. juni 2020). *Gjennomføring i videregående opplæring*. Hentet 31. januar 2021 fra: <https://www.ssb.no/vgogjen>

Stiftelsen Fargespill. (2021). *Hele verden på én scene*. Hentet 18. februar 2021 fra:

<https://fargespill.no/om-fargespill/>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (5. utg.). Fagbokforlaget.

Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet (2021, 24. januar). *Hva skal skolen gjøre? (aktivitetsplikten)*. Hentet 24. januar 2021 fra:

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017/6.-hva-skal-skolen-gjore-aktivitetsplikten/>

Utdanningsdirektoratet (2021, 23. januar). *Læreplanverket*. Hentet 23. januar 2021 fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Utdanningsdirektoratet (2021, 23. januar). *Om overordnet del*. Hentet 23. januar 2021 fra:

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>

-
- Utdanningsdirektoratet (2021, 23. januar). *Sosial læring og utvikling*. Hentet 23. januar 2021 fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/>
- Utdanningsdirektoratet (02.07.2020). *Profesjonsfellesskap – et lærende fellesskap*. Hentet 18. februar fra 2021 fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis-sammen/profesjonsfellesskap-et-larende-fellesskap/#155546>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 30. januar). *Tverrfaglige temaer*. Hentet 30. januar 2021 fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet (2021, 23. januar). *Våre oppgaver*. Hentet 23. januar 2021 fra: <https://www.udir.no/om-udir/vare-oppgaver/>
- Wendelborg, C. (2020). *Mobbing og arbeidsro i skolen. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2019/20*. NTNU Samfunnsforskning. Hentet 24. januar 2021 fra: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2020/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2019_20.pdf
- Widerberg, K. (1994). *Kunnskapens kjønn: Minner, refleksjoner og teori*. Pax Forlag A/S.
- Øverland, K. & Bru E. (2016). *Angst*. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen*. (s. 43-69). Universitetsforlaget.
- Aanstad, C. H. Ø. (2015) *Arbeid med trygg atmosfære i barnegruppen. En kritisk realistisk observasjonsstudie av personalets arbeidsmåter på en 0-3 års avdeling*. [Masteroppgave]. Høgskolen i Oslo og Akershus.

22. VEDLEGG 1

Prosentvis oversikt over plager og lidelser.

- 11,3 % av alle barn i Norge vokste opp i en familie med vedvarende lavinntekt i 2018 (Bufdir, 2021).
- Cirka 7-8 % (omkring 70 000) mellom 3 og 18 år har en psykisk lidelse som bør behandles» (Psykologforeningen, 2021). Befolkningsstudier i Norge har vist at omkring 7 prosent av barn i førskole- og skolealder har symptomer forenelige med en psykisk lidelse på undersøkelsestidspunktet (Folkehelseinstituttet, 2018, s. 59).
- Angstlidelser er vanlige på alle alderstrinn, men er mest utbredt hos tenåringer. Forekomsten varierer fra 1,5 prosent til 3,2 prosent for barn under tenåringsalder og fra 2,4 prosent til 6,9 prosent når tenåringer er inkludert (Folkehelseinstituttet, 2018, s. 67).
- Rundt 5 prosent av barn og ungdom i alderen 9-17 år behandles i psykisk helsevern for barn og unge (BUP)» (Folkehelseinstituttet, 2018, s. 59).
- 78,1 % andel elever/lærlinger som fullførte med studie- eller yrkeskompetanse i løpet av 5/6 år (SSB, 2020).
- Ifølge en brukerundersøkelse viste det seg at 58 % av dem som bodde i barnevernsinstitusjon (...) ikke gikk på skolen hver dag, mens 24 % overhodet ikke var elever på skolen (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 14).
- I skoleåret 1992-93 var det 27 340 elever som fikk spesialundervisning etter enkeltvedtak.

23. VEDLEGG 2

Spesialundervisning, en kort gjengivelse av hvor mange som har fått vedtak om spesialundervisning mellom 1993 og 2021.

Fra 1993 til 2007 var det årlig mellom 30 000 og 39 000 elever som fikk spesialundervisning etter enkeltvedtak.

I skoleåret 2007-08 stiger tallene til 41 041 og mellom 2008 og 2018 er det mellom 44 000 og 53 000 elever som får spesialundervisning. Deretter viser tallene:

2018-19: 49 735

2019-20: 48 939

2020-21: 48 684

For alle skoleårene er det i gjennomsnitt dobbelt så mange gutter som jenter som får spesialundervisning (GSI, 2021).

Dersom elever ikke har eller kan ha tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning, har de rett til spesialundervisning jf. § 5-1 (Opplæringsloven, 1998).