

STEMME- SKIFTER 5

- Barna som utfordrer oss

Utarbeidet av Geir Kvalheim og Espen Endresen (red.)

Av Geir Kvalheim og Espen Endresen

Bergen Kompetansesenter for Læringsmiljø (BKL) har i skoleåret 2015/16 arbeidet med å styrke nærskolenes kompetanse på viktige områder som klasseledelse og samspillsvansker. Dynamikken i å jobbe nært med enkeltsaker og trekke erfaringene fra dette arbeidet inn i den systemiske kompetanseutviklingen står sentralt i BKLs arbeidsmetode. I samme periode har BKL hatt fokus på kompetanseutvikling i egen organisasjon. Samarbeidet vi har etablert med Læringsmiljøsentret (Universitetet i Stavanger), RVTS, UNI-helse og Høgskolen i Bergen har vært drivende for denne kompetanseutviklingen.

I dette nummeret av Stemmeskifter har vi henvendt oss til noen av våre samarbeidspartnere, RVTS (Ressurssenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging) og Høgskolen i Bergen, avdeling for lærerutdanning, for å få deres stemmer inn mot temaet «barna som utfordrer oss».

Tidlig innsats for elever med samspillsutfordringer i barnehage og skole er ett av områdene som Bergen kommune har gitt prioritet. Utfordringene i overgangen mellom barnehage og skole formidles av høgskolelektor ved HiB, Vigdis Foss. Disse utfordringene står sentralt i samarbeidsprosjektet mellom BKL og HiB; «Helhet og sammenheng i barns oppvekst». Er det slik at de utdanningspolitiske ambisjonene vanskeliggjør gode overganger mellom barnehage og skole? «Det er lett for at vi ikke kommer lenger enn til å lete etter problemer i barnet» skriver Foss og fremhever at vi i større grad bør «rette oppmerksomheten mot de utfordringene utdanningspolitikk og praksis i barnehage og skole skaper for barn». I «I barnehagen følte jeg meg som en kjempe» får vi bl.a. høre om jakten på en melketann. En klasse skal skrive en tekst om snøkrystaller, men Håvard har mistet en tann som han gjerne vil finne, og klassen får oppdraget. Vi får et strålende eksempel på hvordan læring utvikles i den konteksten barnet befinner seg i.

Reidun Dybsland er barnevernspedagog med mastergrad i barnevern. Hun er teamleder ved RVTS og spesialkonsulent i fagteam vold og seksuelle overgrep. Artikkelen hennes «Den vanskelige samtalen» henter fram hemmeligheter som barn bærer på, vonde hemmeligheter som hun hjelper barn med å sette ord på. For disse barna er det viktig å møte voksne med tilstrekkelig kunnskap om, og sensitivitet overfor, de signalene barna viser. Dybsland mener at voksne som arbeider med barn må våge å ta initiativ til den vanskelige praten, og hun viser hvordan du snakker med barn om overgrep.

«Det er jo ikke en eneste forventning, så hvorfor skal jeg nå gidde?» Slik lyder tittelen på Linda Gregersens masteroppgave, en kvalitativ studie basert på skoleerfaringene til fem unge kvinner med ADHD, før og etter de fikk diagnosen. Kontroll, mestring, mening og trygghet er nøkkelord for god skolelivskvalitet for jentene. I denne artikkelen viser Gregersen oss hvilke utfordringer jentene møtte i en lite tilrettelagt skolehverdag, og hvordan hverdagen endret seg når utfordringene ble adressert. Linda Gregersen er spesialpedagog og arbeider i Utadrettet tjeneste ved BKL.

«Å møte de unge i skolehverdagen krever kunnskap, innsikt, utholdenhet og etisk refleksjon. Få, om noen, yrkesgrupper kan påberope seg større betydning for unge menneskers hverdag og framtid ...» Barnehagelærere og lærere i alle skoleslag får solid kreditt for et arbeid som forebygger i det stille. Artikkelen om «Anerkjennelse» er hentet fra Arne Klyves siste bok, «Sinte, unge, villfarne menn. Vårt medansvar». I følge Klyve er manglende anerkjennelse en svært krenkende opplevelse for en del unge. Mange opplever å bli fysisk observert men sosialt oversett. «Denne avvisningen, denne manglende invitasjonen til en rolle som betydningsfull, er kanskje den vanskeligste og vondeste opplevelsen for mange i oppveksten, og de som avviser, har kanskje ingen klar oppfatning av konsekvensene» skriver Klyve før han tildeler foreldre, barnehagen og skolen en «formidabel oppgave med å øve opp sosial kompetanse». Arne Klyve er utdannet cand. polit. og er tilsatt i en deltidsstilling på BKL.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Svein Davidsen', with a stylized, cursive script.

Svein Davidsen - Rektor, BKL

ØNSKE FOR BARNA

Av Kjersti Ericson

*Jeg skulle ønske
det var nok
med litt anstendighet.
Men denne verden
som dere skal leve i
krever så store dyder
og altfor mye mot.
Du, vesle jente
som stirrer
inn i speilet
og deg sjøl
med den nye, hvite kjolen
og du, vesle gutt,
jeg skulle ønske
dere slapp
å vokse opp til helter
for å klare det
som burde være så enkelt:
Å gå oppreist
gjennom livet
å være stor nok
uten å trampe på andre
å holde hjertet åpent
for dem
som trenger dere.*

(Fra boken «By oss ikke noe smått»)

I barnehagen følte jeg meg som en kjempe	8
Avdekking av vold og seksuelle overgrep mot barn - Den viktige samtalen	16
Det er jo ikke en eneste forventning, så hvorfor skal jeg nå gidde?	22
Anerkjennelse - i hjemmet, på skolen og i venneflokket	30



I barnehagen følte jeg meg som en kjempe

Av Vigdis Foss

Hvordan kan vi skape en god overgang for barn mellom barnehage – skole og skolefritidsordningen [sfo]? Trenger barn særskilt skoleforberedende kompetanse, og hva er i så fall det? Overgang barnehage – skole og skoleforberedende tiltak i barnehagen er blitt et politisk satsingsområde. Den nye Stortingsmelding nr. 19 (2015-2016) *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen* har viet emnet mye oppmerksomhet. Meldingen har vakt reaksjoner og bidratt til debatt¹. Den like ferske skolemeldingen Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet* berører så vidt emnet². Betyr det noe for utvikling av samarbeidet mellom skole og barnehage?

Skolestart går greit for de fleste barn, så vidt vi vet. Men enkelte gruer seg og noen opplever overgangen som vanskelig (Meld. St.19 (2016-2015), s. 57). Jeg vil se nærmere på hvorfor dette kan være utfordrende og hvorfor det skaper debatt. Vi skal også se eksempler på hvordan en barnehagelærer og en grunnskolelærer arbeider med de eldste i barnehagen og de yngste i skolen. Dette er ikke en systematisk gjennomgang av verken teori, politikk, gode tiltak eller praksis på området, men betraktninger fra mitt ståsted som lærerutdanner, med erfaring fra arbeid med overgangen barnehage – skole og sfo.

Den utdanningspolitiske interessen for emnet er ikke helt ny (se for eksempel NOU 2010: 8 [Brennautvalget]), men den har vært stigende de senere år (Broström, 2009; Hogsnes & Moser, 2014; Lillejord m.fl., 2015). Flere har pekt på at lærere i barnehage og skole ikke har nok kunnskap om, og kjennskap til hverandres arbeidsmåter og læringssyn, lære- og rammeplan. Det er tenkt at å bedre denne kunnskapen skal bidra til mer helhet og sammenheng for barna som skal begynne på skolen. Stig Broström mener blant annet at det er viktig å skape møteplasser for lærere i skole og barnehage for å bidra til ovennevnte kunnskap. Høgskolen i Bergen samarbeider med Bergen kompetansesenter for læringsmiljø om et seminar som vi har gitt navnet «Helhet og sammenheng i barns oppvekst – om overgangen fra barnehage til skole og sfo». Målsettingen er å skape en slik møteplass, for barnehage- og grunnskolestudenter, og håpet er at studentene skal lære mer om hverandres framtidige arbeid, samtidig som terskelen for å kontakte hverandre skal bli lavere når de kommer ut som lærere i barnehage og skole. Jeg vil komme tilbake til seminaret etter hvert.

Tidlig innsats og «mer læring»

Trender innenfor politikk og samfunnsstyring generelt og oppvekst- og utdanningspolitikk spesielt har betydning for hvorfor overgangen fra barnehage til skole er blitt viktig og omdiskutert. Å ha et makroperspektiv på skole- og barnehagepolitikk gjør det lettere å vurdere hvordan man kan forstå og møte forslag om endringer på området.

¹ Barnehagefolk fra ulike deler av barnehagefeltet opprettet *barnehageoppåret 2016* som aksjonsgruppe i kjølvannet av den nye stortingsmeldingen som det mener har for mye fokus på hva barn skal bli på bekostning av hva barn er og at meldingen beveger seg bort fra den nordiske barnehagemodellen. Det er grunn til å tro at aksjonen fikk betydning for Stortingets behandling av meldingen 07. juni d.å. https://www.facebook.com/bhgopporet2016/info/?tab=page_info

² I forbindelse med ny grunnskolelærerutdanning er kunnskap om overgang barnehage-skole, samt åpning for barnehagepraksis tatt inn i høringsutkastet til Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen for 1.-7. trinn. <https://www.regjeringen.no/contentassets/4e38440bbefa4dec9d578e50c1a2f5a7/horingsnotatforslag-til-forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelærerutdanning-for-1.7.-trinn.pdf>

Styringsideologi og utdanningspolitikk

Sider ved reguleringen av samfunnet og dets medlemmer virker sammen og har betydning for utformingen av skole- og barnehagepolitikk. New Public Management (NPM) er en reformidé som siden 1980-tallet har hatt som mål å effektivisere offentlig sektor ved hjelp av styringsprinsipper fra privat sektor. Tanken er at næringsvirksomheter og helse, omsorgs- og utdanningsinstitusjoner kan drives etter de samme prinsippene for lønnsomhet og effektivitet³. Mål- og resultatstyring er nøkkelbegreper innenfor NPM, og økt regulering av menneskelivet er en konsekvens når styringsformen overføres til helse, omsorg og utdanningsfeltet – det vil si at samfunnsmedlemmenes utviklingspotensial, helse og arbeidsevne i større grad blir mål for politikktutforming⁴. I vårt tilfelle er det barns utvikling, læring og helse som gjøres til gjenstand for mål- og resultatstyring. På 1990-tallet kom OECDs Public Management Committee med anbefalinger av NPM-styringsprinsipper, med vekt på nettopp mål og resultatstyring, samt økt konkurranse i produksjonen av offentlige tjenester⁵. OECD har innflytelse på norsk barnehage- og skolepolitikk når de vurderer medlemslandenes skole- og barnehage tilbud og kommer med påfølgende anbefalinger for politikktutforming. Etter hvert som man har forstått hva førskolealderen betyr for barns utvikling og læring har flere parter meldt sin interesse for å definere barnehagens innhold. Samtidig har vi hatt en samfunnsutvikling som gjør kunnskaps- og kompetanseutvikling viktig for nasjonens globale konkurransevne.

Eksempler som illustrerer ovennevnte er tiltak som foreslås med utgangspunkt i påstanden om at vi som nasjon gjør det dårligere på internasjonale kunnskapstester i skolen enn land det strengt tatt ikke er naturlig å sammenlikne seg med. Et annet eksempel er når det foreslås tiltak i barnehagen som forsøksvis skal forhindre frafall i videregående skole. Den norske

barnehagen har historisk vært sosialpedagogisk begrunnet, men den politiske interessen for å påvirke barnehagens innhold har økt betydelig på relativt kort tid. Dette kommer ofte til uttrykk som at vi må ha «mer læring i barnehagen», uten at dette i første omgang blir konkretisert. Det viser seg gjerne at læringen skal dreie seg om nettopp de emnene vi gjør det dårligere enn vi liker på i skoletester. Eksempler er matematikk- språk og realfagsatsing i barnehagen. De utvalgte emnene i kombinasjon med forslag om utbyttebeskrivelser og økt måling og kartlegging av barns ferdigheter blir ofte oppfattet som at man vil ha «mer skole» i barnehagen – noe som igjen er årsak til strid om hvor barnehagen er på vei. Med den utstrakte bruken av begrepet læring har vi i tillegg skapt en språklig komplikasjon som bidrar til tilsøring. Tradisjonelt har ordet læring hatt en vid betydning, og omfattet alt fra å lære å lese og skrive, til å lære å kle på seg til å smøre på brødsriver – gjennom lek undervisning, musisering, filosofering, konflikter, prøving og feiling (Foss & Heide, 2016, s. 60-61):

Men no er det blitt vanleg å bruke læring i ei ny tyding, om å lære skulebokstoff. At språkbruk endrar seg er ikkje i seg sjølv noko problem. Vi ser likevel to problem denne endringa har ført til. For det fyrste har ho ført til mykje større bruk av substantivet læring og dermed ein framandgjerande uttrykksmåte. Der vi før har sagt «dette er lærerikt» eller «dette trur eg barna lærer mykje av», så seier mange i dag heller «her skjer det mykje god læring» eller «det er mykje god læring i dette». Då har ein laga eit substantiv av verbet og så knyter ein eit hjelpeverb til det for å oppnå den verbfunksjonen ein har fjerna. Det er bakvendt og det skapar det avstand. «Læring skjer» høyrer ut som noko som skjer utan menneskelig involvering. Slik uttrykksmåte representerer altså det motsette av det vi ønskjer oss.

³ Foss V. og Sataøen S. O. (2015) materiale under pubisering.

⁴ Michel Foucault (2008) har skrevet om reguleringen av menneskets kropp og psyke som biopolitikk.

⁵ Store norske leksikon, hentet 15.06.16 https://snl.no/New_Public_Management

En annen tendens som gir føringer for barnehage- og skolepolitikken er intensjonen om «tidlig innsats». Det er utbredt enighet om utgangspunktet som er at barn som har særskilte behov skal få hjelp så tidlig som mulig. Tidlig innsats kan også handle om en målsetting om sosial utjevning og at alle barn skal få gode utviklingsbetingelser i norsk skole og barnehage, altså har tidlig innsats også en skoleforberedende side. Innenfor rammene for NPM-prinsipper om mål- og resultatstyring blir det viktig å måle og kartlegge barns ferdigheter for å avdekke eventuelle mangler og svakheter, eller det som er utenfor en gitt normal – slik at dette kan rettes opp eller kompenseres for. I barnehage og skole har «tidlig innsats» ført til utstrakt bruk av standardiserte pedagogiske programmer og massekartlegging. Debatten og uenigheten har blant annet dreid seg om hvorvidt dette er et gode i den grad barns særskilte behov blir oppdaget på et tidlig tidspunkt, eller om det genererer et problemfokus som konstruerer særskilte behov og gjør barn til objekter.

Barnehage og skole utvikles og endres i denne konteksten, men også etter premisser som har sitt utspring i barnehage og skole, og i utviklingen av barns rettigheter. Som eksempel kan nevnes barns rett til medvirkning og synet på barn som subjekt. Her er vektleggingen på hva barnet er. I dette perspektivet er barnehagen barns oppvekstarena og et velferdstilbud for barn. Det finnes selvsagt ulike grader av de to perspektivene, ofte er de overlappende. Det er ikke nytt at barnehagen også er et sted å lære, men barnehagen har hatt et helhetlig perspektiv på barns læring og utvikling som mange nå opplever er truet. Stridens kjerne er balansepunktet mellom lek og formelle læringsaktiviteter, mellom å være og å bli, mellom et snevert og et helhetlig læringssyn, og mellom å se barn som unike med ulik kompetanse eller som potensielle problembærere. Vi ser dermed at skoleforberedende tiltak ikke nødvendigvis har utgangspunkt i seksåringenes behov når de går fra barnehage til skole, heller ikke nødvendigvis hva skole for seksåringer er, men også det noen antar vil tilfredsstillende ulike samfunnsbehov på sikt. Sistnevnte er både usikkert og omstridt.

Her er jeg!

Vi har sett at ulike syn på hva som er skoleforberedende og hvor mye plass det skal ha i barnehagen skaper debatt og uenighet. Regjeringen vil «at ny rammeplan skal ha et tydeligere skoleforberedende innhold for de eldste barna i barnehagen, i samsvar med etablert praksis i de fleste barnehager» (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 68). Problemet med denne formuleringen er at etablert praksis er ganske forskjellig med hensyn til hvilket innhold man legger vekt på som skoleforberedende. I noen barnehager er det å jobbe med skoleliknende oppgaver og rutiner som å rekke opp hånden og å få lekser. Andre steder er fokus på selvstendighet og sosial kompetanse. Vi skal se nærmere på hvordan to lærere i barnehage og skole beskriver hva som er viktig i deres arbeid med å sende fra seg og ta imot seksåringene.

Til seminaret «Helhet og sammenheng i barns oppvekst» (april 2016) inviterte vi to lærere fra barnehage og skole for å fortelle hvordan de arbeider med seksåringene: Sondre Harvik Bjaberg fra Ragnas hage barnehage i Oslo, og Vibecke Moldestad fra Rolland skole i Bergen. - Jeg skal ikke, og kan ikke, lære barn å lese og skrive, sier barnehagelæreren. - Men jeg kan og skal lære dem å tenke at «Her kommer jeg!» når de begynner på skolen. Det betyr blant annet å våge å tre inn på en ny arena med *det som er meg*. Å våge å delta, og å spørre. Å våge å mene noe, og å vite hvordan man skaffer seg og beholder venner. Det er det viktigste kompetansen barna kan ha med seg ved skolestart, mener barnehagelæreren, og det er *tidlig innsats*. Førskolebarnet Elsa illustrerer her betydningen av arbeidet Sondre Bjaberg forteller om: «Her (på førskolen) føler jeg meg som en liten maur, men i barnehagen følte jeg meg som en kjempe. Her er vi bittesmå» (Ackesjö sitert i Lillejord m.fl., 2015, s. 51). Å forberede seg på å begynne på skolen i Ragnas hage er å øve på å være modig, og å tre fram. Dette gjør barna blant annet gjennom den tradisjonelle førskoletur til en mørk og skummel grotte. Der venter et ritual hvor hvert barn går alene inn i det ukjente (mot barnehagelæreren som venter innerst i grotten). En annen måte å stå fram på er når de arbeider sammen med en kunstner om å lage verker til en årlig kunstutstilling. I tillegg er samarbeid og aktiviteter i grupper en vektlagt arbeidsform

det siste barnehageåret. For eksempel å spille spill, eller å jobbe med sortering mens man ser og hører hverandres resonnementer og kategorier. Eller å klare å forlate et halvferdig Lego-bygg for at andre skal fortsette på det – og å se at det blir bra, det blir noe nytt som man ikke kunne gjort alene.

Grunnskolelæreren, Vibecke Moldestad, forteller at å besøke barnehagene er det hun har mest nytte av når hun forbereder seg til å ta imot nye førsteklassinger. Hun bruker den ubundne arbeidstiden sin til dette på våren og avklarer besøket med foreldrene og barnehagene. Her får hun se barna i et miljø de er trygge i og hun får vite noe om hva de har vært opptatt av i barnehagen og hvordan de har arbeidet. Barna synes det er stor stas at læreren kommer og de tar det alltid opp igjen på høsten: «Sant du kom på besøk i min barnehage!» For barna er dette en bro. Det tar litt tid og noen ganger er det ikke mulig å dra til alle barnehagene, men hun får mange ganger igjen for tidsbruken, sier hun. Grunnskolelæreren forteller ellers om arbeid som overlapper barnehagelærerens. Hun er opptatt av samarbeid og det å våge å være synlig i en gruppe. Lek er viktig og når barna leker fanger hun opp hvem som har de aktive ledende rollene og hvem som er passive og får lavstatusroller. Denne kunnskapen bruker hun når hun senere arbeider med å få barna til å stå fram i klasserommet og når hun deler ut ansvarsoppgaver i klassen. Undervisningen tas gjerne med ut på tur og perspektivet hennes er helhetlig læring gjennom mangfoldige metoder. Dette kjenner barnehagebarn igjen og det representerer en ny bro.

Begrepet selvregulering blir fremtredende når skoleforberedelser tematiseres, også i den nye barnehagemeldingen. Et annet eksempel er offentlig finansiert aksjonsforskning om hvordan barnehagebarn kan lære å i større grad regulere seg selv ved å øve seg på å utsette impulsen for å leke for å gjøre ferdig en læringsaktivitet⁶. Selvregulering betyr blant annet å kunne planlegge hensiktsmessig atferd, for eksempel å vente på tur og å fullføre noe man holder på med. At vi har bruk for

å kunne regulere oss selv er ikke nytt, dette har normalt inngått som naturlig og veiledet læring i barnehagen, og som en egenskap man trenger og lærer gjennom lek og samspill med andre. Selvsagt må lærere som har med barn å gjøre følge opp de som har særskilte vansker med dette. Men det er noe annet å satse på utvidet opplæring og trening i selvregulering i førskolealder rettet mot enkelte ferdigheter. Når blir man så selvregulert at det blir uheldig – for egen livsutfoldelse, eller helse eller for andre som trenger at vi responderer på impulser i stedet for å undertrykke dem?

Kanskje det kunne være konstruktivt om vi i større grad retter søkelyset mot hvilken betydning *voksnes* evne til selvregulering har for barns motivasjon og læring – som grunnskolelæreren viser i dette eksempelet: Barna skal skrive om snøkrystaller i timen etter friminuttet der Håvard mister en melketann i snøen i skolegården. Det viser seg at Håvard ikke klarer å samle seg om skriveingen på grunn av den tapte tannen. Dette smittet over på de andre barna som lett kan leve seg inn i Håvards fortvilelse – ingen tann, ingen mynt i glasset neste morgen. Læreren vurderer situasjonen og utsetter sin plan for skriveøkten – hele klassen går ut for å lete etter melketannen i snøen. Det blir et krevende og spennende oppdrag, det er ikke lett å finne en melketann i snø! Hva med skriveøkten? Barna får i oppgave å skrive om jakten på melketannen og grunnskolelæreren forteller at motivasjonen og tekstene alltid blir bedre når de bygger på felleserfaringer som dette. Selv skriver hun også en fortelling om melketannen, denne blir leselekse. På den måten blir foreldrene også involvert i barnas erfaring og tekstarbeid.

Noen paradokser

Ha lyst til å lære!

«Når barna begynner på skolen, skal de kunne snakke norsk, samarbeide og samhandle med andre og ha lyst til å lære», heter det innledningsvis i stortingsmeldingen (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 5). Lærelyst, språk, samspill og samarbeid er velkjent innhold i tradisjonelt barnehagearbeid. Men at barn «skal ha lyst til å lære»

⁶ <http://laringsmiljosenteret.uis.no/prosjekter-og-programmer/skoleklar/aktuelt/smart-men-lite-selvregulert-article80157-12700.html>



når de begynner på skolen er en underlig formulering. Selvsagt kan man ha utviklet en holdning til nysgjerrighet, at man vil finne ut av ting, at man tror at man kan finne ut av ting, at man kan samarbeide om det. Men lyst til å lære er ikke en gitt størrelse som man kan utvikle i barnehagen og ta med uforandret videre i skoleløpet. Lyst til å lære må vedlikeholdes og utvikles i den konteksten barnet befinner seg i. Arbeidet i barnehagen skal blant annet ta utgangspunkt i barns nysgjerrighet og initiativ. At lærerne i skolen kjenner til barnehagens arbeidsformer, og gjerne de emnene barna har arbeidet med siste året, er et godt utgangspunkt for å vedlikeholde lærelyst.

Likeverdig samarbeid

Hvis en ervervet lærelyst skal holde seg fra barnehage til skole så er det en forutsetning at barna får «[...] mulighet til å bygge videre på kunnskaper og erfaringer i et videre skoleløp» (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 62). Det forutsetter at lærere i skole og barnehage har god kjennskap til hverandres arbeidsmåter. I forskningskildene som er brukt i meldingen finner vi at forholdet mellom barnehage og skole er asymmetrisk og at denne asymmetrien reproduseres (Hogsnes og Moser, 2014; Lillejord m.fl., 2015). Både grunnskole- og barnehagelærere mener at egne arbeidsmåter er best, men likevel fører samarbeid om overgangen oftest til at barnehagen tilpasser seg skolens arbeidsmåter. Slik kolonisering er ikke nødvendigvis villet utdanningspolitikk, heter det, men skolens institusjonaliserte praksiser og strukturer reproduseres på grunn av tradisjoner og historie (Lillejord m.fl., 2015, s. 39). Dette gjør reelt samarbeid og det å utvikle ny praksis i møte med hverandre svært krevende.

I forlengelsen av ovennevnte er det interessant å merke seg at Kunnskapsdepartementet også ser ut til å bidra til reproduksjon av asymmetri. Den nye barnehagemeldingen kom 11. mars, 13. april kom det ny stortingsmelding om skolen (Meld. St. 28 (2015-2016)). Vi ser en tendens til å endre barnehagens innhold og arbeidsmåter slik at de skal passe til skolens, mer enn omvendt. Det er viet stor plass til overgang barnehage og skole i barnehagemeldingen. I den nye skolemeldingen står det ingenting om dette (bortsett fra at læreplanen og rammeplanen skal revideres slik at de

passer bedre til hverandre). I barnehagemeldingen heter det også at barnehagelærerne trenger et kompetanseløft slik at de skal kunne bli likeverdige samarbeidspartnere for lærerne i skolen. Dette resonnementet er det vanskelig å forstå, siden det jeg ellers kan finne i forskningspublikasjonene meldingen viser til er at begge parter, skole og barnehage, trenger mer kunnskap om *hverandre*. Samt at de trenger å gå inn i egne holdninger og diskutere hverandres læringssyn. I tillegg ser det ut til at det er barnehagelærerne som legger mest vekt på overgangen og sammenheng mellom barnehage og skole (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 60). Det ser altså ikke ut som at manglende kompetanse hos den ene parten er problemet. Men når dette blir hevdet i en stortingsmelding, samt at alt som handler om overgang barnehage – skole er omtalt i barnehagemeldingen og ikke i skolemeldingen, så er det et tydelig eksempel på manglende likeverd og et signal om hvem som bør endre seg. Barnehagene er selv med på å bidra til å havne i denne posisjonen når de ofte gjør skolens arbeidsmåter til sine egne, eller innfører en slags miniskole i det såkalte skoleforberedende arbeidet.

Demokrati og disiplinering

Demokrati og medborgerskap vektlegges i offentlige dokumenter om både skole og barnehage. Barn skal dannes til å bli deltakere i et demokrati og de skal få erfaringer med demokratisk praksis. Barnehagens rammeplan vektlegger særlig barns medvirkning og aktørskap (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Det som i hovedsak preger dagens syn på barn i førskolealder, er at de sees på som subjekter helt fra begynnelsen av livet, og ikke bare som objekter som skal påvirkes og formes. Å anerkjenne barn som subjekter vil si å møte det enkelte barn som et individ som kan forholde seg til seg selv, med rettigheter når det gjelder egne tanker og følelser. Også den nye barndoms sosiologien legger stor vekt på betydningen av å se barn som subjekter. I stedet for å være mest opptatt av det som mangler, på det uferdige eller det som ikke er blitt utviklet ennå, rettes oppmerksomheten mot barn som deltakere og aktører i sitt eget liv.

(NOU 2010: 8, s. 15)

Problemet er at den nye metodebruken med vekt på standardisert massekartlegging og programpedagogikk innebærer objektivisering av barn og er en konkurrent til danning til demokrati og medborgerskap, når det å tenke «rett» er viktigere enn å tenke selvstendig. Kanskje drøftinger om hva demokrati og medborgerskap kan og skal bety i barnehage og skole er et sted å møtes for grunnskole- og barnehagelærere? Både for å få innsikt i hverandres tenkning, men også for å skape en synlig helhet for barna, samt å vurdere om rådende metodebruk er i tråd med barns rettigheter.

Hva nå?

Som nevnt er ikke dette en systematisk gjennomgang av gode og mindre gode skoleforberedende tiltak. At barnehage(tradisjonen) og skole(tradisjonen) ikke regnes som likeverdige parter i planleggingen av og samarbeidet om overgangen innebærer at jeg mener at det er der vi må begynne. Mange skoler og barnehager utviklet aktiviteter for barna i form av gjensidige besøk og så videre. I Bergen kommune er det også utviklet en plan for samarbeidet som begge parter skal forholde seg til. Spørsmålet er i hvilken grad lærerne i skole og barnehagen går inn for å få kjennskap til hverandres arbeidsmåter og filosofi, og eventuelt å utvikle ny praksis basert på dette.

«Som nevnt takler de fleste barn skolestart på en god måte, men en del barn har angst for å begynne på skolen fordi de ikke tror at de vil strekke til» (NOU 2010: 8, s. 97). Hva om de har grunn til å grue seg for ikke å strekke til i skolen, at det starter allerede i barnehagen? Måleiveren setter søkelyset på hva enkeltbarnet kan (ut fra en gitt normal), ikke hva det kan bidra med i et fellesskap, med utgangspunkt i eget initiativ, den kompetansen de faktisk har og med støtte fra andre. Tittelen på dette tidsskriftnummeret er «Barna som utfordrer oss». Det er lett for at vi ikke kommer lenger enn til å lete etter utfordringene i barnet. Jeg synes vi i større grad skal rette oppmerksomheten mot de utfordringene utdanningspolitikk og praksis i barnehage og skole skaper for barn – jeg har tro på at det i seg selv vil skape bedre overganger for alle barn.

Lillejord m. fl. (2015) uttrykker en viss pessimisme med hensyn til å skape et likeverdig samarbeid mellom barnehage og skole. Vi kan ikke trylle bort år med statusforskjeller, men jeg tror det er viktig å fortsette

å skape møtesteder for grunnskole- og barnehagelærere, og lærerutdannere. Vi blir nødt til å diskutere læringssyn, elev- og barnesyn, og ikke minst metodebruk dersom vi skal lære av hverandre og skape sammenhenger og leke- og læringsmiljøer som er gode for barn. Alle parter må arbeide for likeverdighet i samarbeidet. Jeg er kritisk til en del av det som omhandler forholdet mellom barnehage og skole i barnehagemeldingen og til det som mangler i skolemeldingen. Men forslagene i barnehagemeldingen om gjensidig hospitering og praksis for lærere i barnehage og skole og for barnehage- og grunnskolelærerstudenter synes jeg er gode og konstruktive (se også fotnote 2). Å tre inn på hverandres arena, å lytte til hverandre med oppriktig interesse og ha vilje til å skape nye praksiser basert på likeverdig samarbeid er det beste utgangspunktet for å skape en god vei mellom barnehage, skole og sfo. Et slikt samarbeid kan også danne grunnlag for et lærerfellesskap som kan ta tilbake noe av myndigheten over metodebruken i barnehage og skole – slik at metodene stimulerer til nysgjerrighet, mestring og lærelyst, i stedet for å søke og finne utilstrekkelighet.

Kilder

Broström, Stig (2009). Tilpasning, frigjøring og demokrati. *Første steg*, 2, 24-28. Teksten kan også leses her: <http://www.barnehageforum.no/showarticle.aspx?ArticleID=3797>

Foss, V. & Heide, E. (2016). Skulebokkunnskap eller leik i barnehagen? *Barnehagefolk*, 2, 60-63.

Hogsnes, D.H og Moser, T. (2014): «Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og skolefritidsordning», *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning* 7(6), 1–24.

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (rev. utg.). Oslo: Departementet.

Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E. og Freyr, T. (2015): *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole: En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.

Meld. St. 19 (2015–2016) *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. Oslo: Departementet.

Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet*. Oslo: Departementet.

NOU 2010: 8 *Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. [Brenna-utvalget]. Oslo: Departementet.



Avdekking av vold og seksuelle overgrep mot barn – Den viktige samtalen

Av Reidun Dybsland

Svært mange barn og unge utsettes for seksuelle overgrep og vold i nære relasjoner. Vold og overgrep mot barn er svært ofte skjult og tabubelagt, noe som gjør det vanskelig å oppdage. Symptombildet hos barn som utsettes for vold og seksuelle overgrep viser også stor variasjon. Noen ganger forteller barn selv at de er utsatt for overgrep. Det mest vanlige er likevel at barn ved sin atferd viser symptomer og signaler som de voksne kan reagere på; «*det er noe med den ungen*». For disse barna er det viktig å møte voksne med tilstrekkelig kunnskap om, og sensitivitet overfor, de signaler barna viser. Dette er viktig for at vold og overgrep mot barn skal oppdages og meldes videre, slik at barna kan sikres den hjelp de har behov for (Dybsland, 2007).

Skolen er en arena hvor barn og unge tilbringer mye tid. Personalet på skolen har derfor en unik mulighet til å oppdage barn som kan være utsatt for overgrep. Barn og unge med overgrepserfaringer kan vise signaler på mange ulike måter. Det kan være seksualisert språk eller atferd, aggressiv atferd, passivitet/tilbaketrekning, eller at de på andre måter viser at de har det vanskelig. Barn trenger voksne som tør å nøste i de ledetråder de på ulikt vis legger ut til personer de har tillit til, men usikkerhet om egen kompetanse på samtalemotodikk kan se ut til å være en barriere mot å tematisere sin bekymring i samtale med barn. Barns dilemma derimot, er ofte at de vil at historien skal bli fortalt, men av ulike grunner vil de ikke være den som forteller den. Det er mye som tyder på at avdekking er en dialogisk prosess, og at det er de voksne som må tilrettelegge for at barn kan fortelle om overgrep.

Skadevirkninger

Barn og unge som er utsatt for seksuelle overgrep og vold i familien lever i en hverdag preget av angst, uro og

utrygghet. Virkningene av å vokse opp under slike forhold er omfattende og ofte varige. Gjentatte krenkende eller skremmende opplevelser kan føre til utviklingstraumer eller komplekse traumer, som innebærer en gjennomgripende endring av personligheten (Herman 1992). Det er påvist at sentrale områder i barnehjernen påvirkes og endres av tidlig og vedvarende traumebelastning. Dette viser seg i generelle reguleringsproblemer, vansker med å regulere eller styre egne følelser, vansker i forhold til andre mennesker, vansker med å styre aktivering («det koker i hodet»), og vansker med å forstå seg selv og sine reaksjoner (Braarud & Nordanger 2011, Jørgensen og Steinkopf 2014).

Barn utsatt for vold eller vitne til vold i familien vil ofte være konstant aktiverte og engstelige, de er på vakt for trusler og forventer skade. Dette kan gi ulike utslag både av fysisk, psykisk og atferdsmessig art. Å «bite fra seg» kan være en naturlig reaksjon når en er i en stadig spenningstilstand, og det er lett å misforstå andres atferd og reaksjoner og tolke alt i verste mening og som farlig.

En av omsorgens viktigste funksjoner er å hjelpe barn til å regulere seg selv og sine følelser. Ut fra gjentatte og gode erfaringer med hva som reduserer stress og ubehag, lærer barn etter hvert å ta vare på seg selv. Det lærer å kjenne igjen kroppslige signaler, skille mellom følelser, og skjønne hva følelsene betyr. Slik utvikles et repertoar av måter å regulere følelsene på, for eksempel hvordan man kan roe seg ned når man er sint (Braarud & Nordanger 2011).

Ved vold og overgrep i nære relasjoner, der den voksne er overgriper, utløses en sterk stressrespons hos barna, samtidig som de ikke får støtte fra den voksne til å regulere de sterke følelsene. De overlates til å håndtere dem selv. Overgrep og vold i hjemmet er forskjellig fra andre traumatiske hendelser, da de innebærer et brudd med den grunnleggende tryggheten barn som oftest har i forhold til omsorgspersoner. I slike situasjoner omfatter belastningen

både de overgrep som skjer og den beskyttelse som ikke ivaretas (Ibid).

Trygghet i tilknytning er viktig i forhold til barnets senere fungering. Barn som er karakterisert som trygge er generelt mer kompetente og bedre fungerende på en rekke områder, enn barn karakterisert som utrygge (Smith 2002). Tilknytningsforstyrrelser oppstår ved insensitivitet og upredikerbar atferd hos foreldre, og ses ofte hos barn som er utsatt for seksuelle overgrep, vold eller som er vitne til vold. Barnet mangler en trygg base hvor det finnes sikkerhet og forutsigbarhet. I tillegg river denne form for traumer ofte ned personens tillit både til seg selv og til mennesker generelt, slik at det senere blir vanskelig å etablere en positiv identitet og en trygg tilknytning til andre (Langballe 2007). Resultater av undersøkelser (Geffner, Igelmann, Zellner 2003) viser at disse barna vanligvis har større emosjonelle og atferdsmessige problem, mindre sosial og kognitiv kompetanse, og får større internaliserings- eller eksterntaliseringsadferd. Internalisering kan ses som tristhet, tilbaketrekning og engstelse. Eksternalisering involverer adferd som er aggressiv og antisosial (slossing, ulydighet og destruktivitet).

Tørre å spørre

Barn har et grunnleggende behov for, og evne til å kommunisere om sine erfaringer (Langballe & Gamst 2006). Når erfaringene er skam- og skyldbelagte kan det imidlertid skape hindringer for barnet når det skal formidle seg. En norsk studie, hvor barn ble spurt om hvorfor det var så vanskelig å fortelle om overgrepene de var utsatt for, viste hvor viktig det er at voksne tilrettelegger for at barn kan fortelle (Jensen et.al. 2005). Mange av barna opplevde at de aldri ble spurt og at det var vanskelig selv å ta initiativ til samtale om noe de opplevde som privat, skamfullt og truende. De fleste fortalte først når noen andre tok initiativ til en dialog om det som plaget dem, og på den måten skapte en anledning til å snakke om det vanskelige. En jente i en svensk studie (Redd Barna 2010) sier det slik: *«Jeg synes at folk burde spørre mer. At man ikke tar det opp selv betyr ikke at man ikke vil prate om det»*. Når vi blir bekymret er det vi som må ta initiativ til å nøste i barns ledetråder. Å vise taktfull interesse for vanskelige og kan hende skambelagte livserfaringer, gjør ikke skade (Getz & Vogt 2013). Tvert imot kan det hjelpe barnet til

å få forståelse for og få gyldiggjort sine erfaringer og derved hjelp til å bearbeide dem.

Hva hindrer oss i å snakke med barn?

Det kan oppleves vanskelig å snakke med barn og unge om tabuiserte tema som vold og overgrep mot barn, selv om barnet gir signaler på at det vil snakke om det. Vi kan bli redde for våre egne reaksjoner, for å bli overveldet av barnets historie, men også for ikke å ha god nok kompetanse på samtalemetodikk med barn. Videre kan voksne engste seg for å skulle retraumatisere barnet, gjøre vondt verre, og være usikker på hvilke konsekvenser det kan få for barnet og familien hvis overgrep blir avdekket. Idet en overgrepsmistanke blir kjent for familien vil det som oftest utløse en krise. Vissheten om dette må ikke holde oss tilbake fra å få barnet i tale. Vi må stole på at andre samarbeidspartnere håndterer krisen som kan oppstå i kjølvannet av en overgrepsmistanke, som for eksempel barnevern, familievern og kommunale kriseteam. Vår oppgave er å oppdage og tilrettelegge for at barnet kan fortelle, ikke å avhøre eller behandle.

Tanken på å ta feil og beskyldte noen urettmessig for å ha begått overgrep mot barn er noe vi alle kan være engstelig for å gjøre, og det kan medvirke til at vi ikke innleder til videre samtale med barnet. Vi kan være usikre for hvilke personlige konsekvenser det kan få dersom vi melder fra om vår bekymring. Det kan være tanker om å bli beskyldt for å ødelegge en familie, for å bli utsatt for trusler eller lignende. Det paradoksale er at denne engstelsen for å ta feil knytter seg til foreldrenes mulige reaksjoner. Vi er ikke på samme måte engstelig for å ta feil overfor barnet, da barnet ikke representerer en trussel for oss. Det er ikke uvanlig å undervurdere alvorligheten i bekymringen for barnet og finne andre forklaringer på barnets oppførsel eller utsagn.

Hva hindrer barn i å snakke med oss?

En av grunnene til at barn ikke forteller om overgrep de er utsatt for er at de frykter konsekvensene. De kan være redde for hva som vil skje med dem selv, med mor, far søsken eller andre nære. De kan ha blitt truet til ikke å fortelle, og jo mer eksistensiell karakter truslene har, jo mindre sannsynlighet er det for at barn kan fortelle. De vil gjerne, men de kan ikke hvis trusselen er at mamma kommer til å dø.



Barn kan frykte reaksjonene til den de forteller det til, de kan være redde for ikke å bli trodd eller forstått. Når barn legger ut sine ledetråder uten at noen nøster i dem, vil det kunne forsterke følelsen av at ingen vil kunne forstå. Barn fornemmer og forstår intuitivt at dette er skambelagte og tabubelagte tema, og de blir bærere av de tabuer vi overfører til dem.

Barn kan også ha en opplevelse av at det er deres skyld at de utsettes for vold eller overgrep. De kan tenke at hadde de bare vært litt snillere, litt flinkere til å hjelpe til, litt mer lydig osv. så hadde ikke volden skjedd. Det er viktig at vi sier at det aldri er barns skyld når voksne utsetter dem for overgrep, men først må vi berede grunnen for at de skal bli mottakelig for å bli fratatt skyld. Det gjør vi ved å gjenta og bekrefte det barnet sier: *«Jeg hører du sier det er din skyld... Hadde du bare gjort som mamma sa så hadde ikke du blitt slått. Akkurat, så det er slik du tenker om det. Men nå skal du høre. Det er aldri barns skyld når voksne slår barn»*. Ved å gjenta det barnet sier og på den måten vise at vi har hørt, blir barnet mer mottakelig for og kan lettere nyttiggjøre seg det vi sier om skyld.

Hvordan få barn til å fortelle?

Noen ganger kan barn fortelle direkte om hva de har vært utsatt for, det vanligste er likevel at barn via sin atferd viser at de har det vanskelig. Når vi blir bekymret på bakgrunn av barns atferd eller utsagn er det viktig at vi griper den gyldne muligheten og undrer oss sammen med barnet. En elev i sjette klasse gikk stadig sist ut fra timen. Hun sa også ofte at hun hadde vondt i magen før hun skulle hjem. Dette kan være eksempel på ledetråder barn kan legge ut til oss i håp om at vi tør å nøste i trådene og tør å spørre.

Er det et barn som har en seksualisert, ikke aldersadekvat atferd overfor andre barn, må vi stoppe det. I tillegg kan vi si at *«når barn gjør slik har de ofte lært det et sted. Hvor har du lært dette, har du sett noen gjøre sånn, hvordan var det å være deg da?»*

Er bekymringen knyttet til at barnet ofte er sint, trist eller lei seg så kan vi kommentere det for eksempel slik: *«Når barn blir så sinte som du ble nå er det ofte fordi de har det vondt inni seg. Hvordan er det å være deg? Fortell...»*. Ved å gå bakom selve atferden og se på sinne som et frustrasjons-

uttrykk eller smerteuttrykk, kan vi lettere få barnet i tale enn ved bare å irettesette atferden. Det er når «trykkokeren» eksploderer, når barnet mister kontrollen over kaotiske følelser, at vi som voksne må være særlig sensitive og se barns atferd som uttrykk for smerten de bærer inni seg (Jørgensen og Andersen. RVTS sør).

Voksne kan ofte bli bekymret på bakgrunn av barns tegninger. Da er det viktig å undre seg sammen med barnet: *«fortell meg om denne tegningen. Hvem er det, hva gjør de på, hva tenker de osv.»*. Ved å nøste på denne måten sammen med barnet kan vi enten bli beroliget eller mer bekymret, og vi kan ikke gjøre noe galt. Tilsvarende gjelder skriftlig arbeid/stiler som vekker bekymring. Da kan vi be eleven fortelle mer og utdype innholdet. Blir bekymringen forsterket kan vi spørre om det er egne opplevelser eleven har skrevet om.

Hvis vi ikke får barnet i tale kan det handle om at barnet ikke kan fortelle fordi de er redde for konsekvensene. Vi kan da bruke informert gjetning/generalisering: *«Jeg har snakket med mange barn, og noen av dem har opplevd ting de ikke tør å fortelle om fordi de er redde for hva som kan skje hvis de forteller. Jeg lurer på om det kanskje er sånn for deg?»* Nikker barnet kan vi spørre hva det tenker kan skje, eller hva som er det verste som kan skje hvis det forteller.

Forteller barnet at det er en hemmelighet kan vi si at barn skal ha gode hemmeligheter, men noen ganger har barn vonde og vanskelige hemmeligheter. Da må de fortelle det til en voksen. Det er viktig at den voksne tåler å høre om barnets erfaringer og formidler dette til barnet: *«Jeg er en sånn voksen som du kan fortelle til»*. Å tåle å høre om barnets erfaringer betyr ikke at vi ikke skal bli berørt. Det blir vi alltid når barn forteller om sterke hendelser. Det viktige er at man tar ansvar for sine egne følelser og benevner hva som skjer. Unngå formuleringer som *«stakkars deg, dette må ha vært helt forferdelig for deg»*, men heller rose barnet for at det har vært modig som har fortalt, og si at du er takknemlig for at barnet hadde tillit til å fortelle det til akkurat deg. På denne måten beholder barnet sin verdighet.

Det neste du skal gjøre i en slik situasjon er å si til barnet at du skal gjøre alt for at dette skal stoppe, men at du ikke kan

gjøre det alene. Da er det nødvendig at du også snakker med noen andre. Har barnet fortalt om overgrep er «noen andre» den kommunale barneverntjenesten.

Handling foran gullstandard

Det er viktig å se på de kommunikative aspektene ved avdekkingsprosessen. Barn og unge opplever det vanskelig å initiere en samtale om tema som det ikke er etablert samtalevaner om, som er emosjonelt vanskelig å snakke om, og som ikke er samtalt om tidligere. Det er derfor viktig at det er den voksne som tar initiativ til og tilrettelegger for en samtale.

Det finnes ingen gullstandard for hvordan vi skal få barn i tale om det vanskelige, men vi vet at kunnskap om samtalemetodikk vil gjøre oss tryggere. Har man en mistanke om at et barn er utsatt for vold eller overgrep er det viktigere at man tør å spørre enn at man spør på helt riktig måte.

Voksne trenger støtte for å handle på sin bekymring

Lærere og andre voksne trenger støtte i sitt arbeidsmiljø for å la sin kunnskap om vold og overgrep føre til handling i møte med det enkelte barn. En slik støtte må bygges opp over flere nivå, for eksempel er det viktig at tema som vold og overgrep i større grad inkluderes i den formelle og offisielle utdanningen, for å forebygge privatisering av kunnskap. Den viktigste støtten handler likevel om det som konkret skjer på den enkelte arbeidsplass, og i den enkelte kommune / bydel. Den læreren som kjenner en slik bekymring, trenger støtte fra kollegaer og ledelse til å ta tak i, og konkretisere bekymringen. Dernest trenger de en lett tilgjengelig og ufarlig arena som kan bidra til å videre spisse en bekymring, og som både kan være hjelpelig med metodikk og dele og legitimere en bekymring.

Til dette siste er det etablert tverretatlige konsultasjonsteam i alle bydeler i Bergen og i flere andre kommuner på Vestlandet. Et konsultasjonsteam er et tverrfaglig sammensatt lavterskeltilbud der ulike fagpersoner, tjenester i kommunen eller andre kan ta kontakt ved bekymring for at et barn utsettes for vold eller seksuelle overgrep. Saken drøftes i anonymisert form, og en får råd og veiledning om hvordan gå videre i saken. I tillegg til å være en drøftingspartner fungerer teamene som en

kompetansegroupe i forhold til barn og overgrep. De forvalter både rutiner og kompetanse for hvordan disse sakene kan håndteres på tryggest mulig måte, både for barnet og for den voksne.

Slike team kan være nyttige for å ivareta lærere og skoler som har en bekymring for at en elev utsettes for vold eller seksuelle overgrep. Om slike team skal fungere, forutsetter det imidlertid at de benyttes. Erfaring viser at usikkerhet og manglende rutiner gjør at vi faller for den største feilen av alle: Vi gjør ingenting fordi vi er redde for ikke å gjøre nok, mens det barna trenger er at alle gjør sin lille del.

Kilder

Braarud, H.C. & Nordanger, D.Ø. (2011). Kompleks traumatisering hos barn: en utviklingspsykologisk forståelse. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 48 (10), 968-972.

Dybsland, R (2007). Fra bekymring til handling. Masteroppgave i barnevern. Universitetet i Bergen. Det psykologiske fakultet.

Geffner, R., Igelmann, R. S., Zellner, J. (2003). *The Effects of Intimate-Partner Violence on Children*. New York: the Haworth Maltreatment & Trauma Press.

Getz, L. & Vogt, H. (2013). Hva betyr frykt og konflikt for barns biologiske utvikling? Oppvekstrapporten 2013. Barne-, ungdoms- og familie.direktoratet.

Jensen, T. K., Gulbrandsen, W., Mossige, S., Reichelt, S., & Tjerslans, O. A. (2005). Reporting possible sexual abuse: A qualitative study on children's perspectives and the context for disclosure. *Child Abuse & Neglect*, 29 (12), 1395-1413.

Jørgensen, T. W., Steinkopf, H. (2014). Traumebevisst omsorg. Teori og praksis. RVTS sør.

Jørgensen, T.W., Andersen, I.L. Intervju. RVTS sør.

Herman, J. L. (1992). Complex PTSD: A syndrome in survivors of prolonged and repeated trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 3, 377-391.

Langballe, Å & Gamst, K. (2006). «En dialogisk tilnærming til kommunikasjon med barn» s. 33-47. Samtaler med små barn i saker etter barneloven. Artikkelsamling. Barne- og likestillingsdepartementet.

Langballe, Å. (2007). Forholdet mellom frie og spontane beretninger fra barn i dommeravhør, og påliteligheten i barnets utsagn. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 44 (7), 868-877.

Redd Barna, 2010. Spør meg, da vel! En veileder for avdekking av seksuelle overgrep mot ungdom.

Smith, L. (2002). *Tilknytning og barns utvikling*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.



Det er jo ikke en eneste forventning, så hvorfor skal jeg nå gidde? – en artikkel om jenter med ADHD og skolelivskvalitet

Av Linda Gregersen

Denne artikkelen bygger på en kvalitativ studie hvor formålet var å utforske skoleerfaringene til jenter med ADHD fra tiden før og etter de fikk diagnosen, for å se om den udiagnostiserte tilstanden har hatt en betydning for deres skolelivskvalitet. Fem unge kvinner med ADHD ble intervjuet om deres opplevelser i skolen.

Målet for dagens opplæring er at individet skal rustes for framtidens livsoppgaver, og å kunne mestre utfordringer i et fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2011). Skolens styringsdokumenter sier noe om den framtidige livskvaliteten, mens begrepet skolelivskvalitet er fraværende, sier Reidun Tangen (2012). Skolelivskvalitet handler om opplevelser og erfaringer som elevene gjør seg i skolen: opplevelser av kontroll og mestring i skolehverdagen, opplevelser av mening med skolearbeidet og relasjonelle forhold (Tangen, 2012). Hvorvidt dagens elever får positive tanker om sine framtidsmuligheter, avhenger av opplevelser og erfaringer elevene gjør seg når de er på skolen. For å skape de beste læringsbetingelsene og en positiv framtidstro, må skolen være opptatt av hvordan elevene opplever og erfarer sin skolehverdag (Bandura, 1997).

Hva skaper et godt læringsmiljø?

På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet gjennomførte Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (DCU) en metaanalyse hvor de så på hvilke lærerkompetanser som kan øke elevenes læring (Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt, & Østergaard, 2008). Bestillingen fant sted på bakgrunn av flere studier som konstaterer at læreren er den enkeltfaktoren som har størst betydning for elevenes læring. DCU fant at lærerens kompetanser innenfor relasjonell ledelse, fagdidaktisk ledelse og regjeldelse er avgjørende for hvordan de lykkes med å skape læring.

Den lærerkompetansen som regnes for å ha størst betydning for elevenes læring, er relasjonskompetansen. Når elever blir møtt av lærere som utviser anerkjennelse og respekt, øker motivasjonen for skolearbeidet og fører til større innsats og bedre læringsutbytte (Nordenbo et al., 2008). Elevsynet til denne lærertypen er at alle har et potensiale for å lære, og hun leder elevene sine på en slik måte at elevaktivering og motivasjon for skolearbeidet fremmes. De ulike elevenes forutsetninger for læring blir tatt hensyn til. Drugli (2011) fant i sin forskning at det er en klar sammenheng mellom atferdsvansker og dårlig kvalitet på relasjonen mellom lærer og elev. Et annet funn er at de elevene som viste god arbeidsinnsats og trivsel, hadde de beste relasjonene med lærerne sine (Drugli, 2011).

Undervisningen må derfor legges opp på en slik måte at alle elever får mulighet for mestring (Nordenbo et al., 2008). For å få dette til, må læreren variere undervisningen og legge opp til praktiske aktiviteter både i og utenfor klasserommet. Dette krever god fagkompetanse. Læreren må ha klare forventninger til elevene, skissere mål og tydeliggjøre kriterier for måloppnåelse. Federici og Skaalvik (2013) har sett på forskning på elevenes motivasjon, og den viser klar sammenheng mellom elevenes opplevde emosjonelle og faglige støtte fra læreren, og deres følelse av tilhørighet. En undersøkelse viste at elever med sosiale og faglige utfordringer, oppnådde bedre prestasjoner og bedre lærer-elevrelasjoner det første skoleåret når læreren utviste middels eller høy grad av faglig og emosjonell støtte, enn elever med lærere som ikke var støttende (Hamre & Pianta, 2005).

For å lykkes med undervisningen, må lærer ha en tydelig struktur på dagen og undervisningsøktene (Nordenbo et al., 2008). Klart definerte regler og rutiner for arbeidet i klassen samt atferdsregler, hvor elevene har medvirkning, øker læringen. Det samme gjør repetisjon og sammenheng til tidligere lært stoff.

Jenter med ADHD blir senere oppdaget

Skolehverdagen er utfordrende for mange elever med ADHD. Hvis skolen ikke tilrettelegger undervisningen ut fra den enkelte elevs behov, vil eleven mest sannsynlig ha store vansker med å tilegne seg de tilskattede faglige og sosiale ferdighetene som vi finner i Kunnskapsløftet. Dette strider imot opplæringsloven som sier at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger.

Jenter med ADHD blir senere oppdaget enn gutter med samme diagnose. Dette begrunnes med at flere jenter enn gutter med ADHD-symptomer har en væremåte som ikke forstyrrer undervisningen i samme grad (Gaub & Carlson, 1997; Gershon, 2002). Mine funn motstrider disse antakelsene: Jentene var kroppslig urolig, hadde et temperament som ofte kom til uttrykk både inne i og utenfor klasserommet, alle ble mobbet, noen skulket, lite ble gjort i timene. De ble allikevel først utredet for ADHD da de var mellom 13 og 19 år. En av jentene ble utredet fordi skolen ønsket en utredning, de andre ble utredet på eget eller foreldres initiativ.

Det er ikke viktig med en diagnose for diagnosens skyld. På den annen side kan en utredning (som kan føre til en diagnose) utvide skolens kunnskap rundt akkurat denne elevens utfordringer, og dermed spisse tiltakene enda bedre. For de fem jentene ble diagnosen en kilde til forklaring, en lettelse og et vendepunkt når det gjaldt skolelivet. Det var først da diagnosen forelå at undervisningen ble tilpasset på en slik måte at den gavnet jentene.

Forskning viser at den norske skole har hatt en vente-og-se-holdning i stedet for å iverksette tiltak tidlig i elevenes læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2006). Departementet innførte derfor «tidlig innsats» som en strategi, noe som blant annet betyr at skolen må være rask med å iverksette nødvendige tiltak når særlige behov oppdages hos eleven (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det er gjort få studier med fokus på jenter og ADHD i forhold til gutter med ADHD (Gershon, 2002; Langlete, 2004). Forskning på kvinner som har fått diagnosen ADHD som voksen viser at den ukjente tilstanden har ført til kronisk følelse av hjelpeløshet, noe som igjen kan være en del av årsaken til den høye forekomsten av depresjon og angst hos

kvinner med ADHD (Rucklidge & Kaplan, 2002). Mange av kvinnene i undersøkelsen til Rucklidge og Kaplan (2002) sier at de klandret seg selv for ADHD-symptomene, og at de ikke så noen mulighet for å kontrollere disse. De samme kvinnene rapporterte om større negative relasjoner til jevnaldrende, foreldre og lærere enn kvinner uten ADHD. I en norsk statusrapport fra 2006 er behovet for mer kunnskap om jenter og ADHD fremhevet. Noe av bakgrunnen for dette er at jenter sjeldnere enn gutter får diagnosen ADHD, og at jenter uten diagnose viser seg å ha en dårligere livsmestringsprognose (Brandal, 2006).

Tilpasset opplæring har vært et viktig prinsipp i den norske skoles læreplaner gjennom flere tiår (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987; Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1996; Utdanningsdirektoratet, 2011). Prinsippet om tilpasset opplæring skal dekke inn alle elever i den norske skole på en slik måte at deres ulike behov skal danne utgangspunkt for tiltak som iverksettes. På den ene side er lærerne forpliktet til å tilpasse opplæringen, på den annen side finnes ingen føringer for hvordan tilpasning av undervisningen skal foregå, noe som de intervjuede lærerne i Damsgaard og Eftedal (2015) sin studie trakk frem da begrepet «tilpasset opplæring» ble problematisert. For å kunne tilpasse undervisningen, må læreren gjøre seg kjent med hvilke styrker og utfordringer elevene har, faglig og sosialt.

I de følgende underkapitlene vil jeg gi et innblikk i hvordan skolelivet har vært for de fem jentene jeg intervjuet, i tiden før de fikk diagnosen ADHD. Først i avslutningskapittelet trekker jeg frem jentenes skolelivserfaringer i tiden etter de fikk diagnosen.

Mestring

Elevene må oppleve mening med skolearbeidet, noe som innebærer at arbeidet oppleves å ha en verdi, eller at eleven ser at arbeidet utgjør en forskjell eller er en forbedring fra tidligere innsats. Hvis skolearbeidet oppleves som lite meningsfullt, blir det vanskelig å bruke tiden og engasjementet som skal til for å fullføre arbeidet tilfredsstillende. Jentene jeg intervjuet, hadde store vansker med å la seg engasjere i skolearbeidet. De opplevde fagene og aktivitetene som lite meningsfulle, og de fortalte meg

om manglende forståelse og interesse for fagene. Jentene trakk frem de gjennomgripende oppmerksomhets- og konsentrasjonsvanskene som spesielt utfordrende gjennom skoledagen. Det ble rett og slett umulig for dem å holde fokus på undervisningen.

Skoletiden ble dermed preget av få mestringsopplevelser, og jentene opplevde at det var lite de selv kunne gjøre for å påvirke deres skolehverdag. Julie sa at skolearbeidet ikke var meningsfylt for henne fordi hun lærte lite:

Jeg prøvde jo alt i begynnelsen, men når det ikke ble forklart på en skikkelig måte, da, som gjorde at jeg kunne forstå det, så ga jeg opp, for da visste jeg at det ikke er vits i å prøve mer.

(Gregersen, 2015)

Elever som til stadighet ikke opplever mestring, vil etter hvert miste troen på at de får det til, noe som igjen vil påvirke innsatsen (Bandura, 1997). Dweck (1986) bruker betegnelsen lært hjelpeløshet om elever som opplever gjentatte nederlag som fører til passivitet og følelsen av utilstrekkelighet. Anne, en av de intervjuede jentene, beskrev en opplevelse av ikke å mestre:

Så husker jeg på en måte at jeg ikke får det til, sant. Den følelsen, men jeg får det ikke til. Sånne ting, de setter seg ganske, eller der har satt seg, veldig.

(Gregersen, 2015)

Det som kunne føre til arbeidsinnsats i timen, var hvis faget, temaet eller aktiviteten hadde en interesse for dem. Mia sa at hun likte kunst- og håndverkstimene, og her kunne hun holde på med tegning selv om hun følte hun ikke var spesielt god til dette. Vivian og Ine fortalte at de interesserte seg for matematikk. I disse timene jobbet

jentene, og de begrunnet innsatsen med at de mestret faget. Fysisk aktivitet i en eller annen form var noe alle jentene trakk frem som meningsfylt å holde på med. Vivian sa at når hun fikk holde på med fysisk aktivitet, ble det lettere å konsentrere seg den påfølgende timen. Anne beskrev fritimer med slåball, som de noen ganger fikk om våren, som fabelaktige. Forskningen påpeker det samme som jentene fortalte meg, nemlig at elever med ADHD som oftest vil ha store vansker med å yte en innsats hvis de mangler interesse for det som skal gjøres (Brown, 2005). Dermed kan nettopp interesse være et virkningsfullt virkemiddel til skolefaglig innsats for elever med ADHD.

Relasjon til lærerne

Gjennom store deler av skoletiden, opplevde de fem jentene at de ikke ble anerkjent og forstått av sine lærere. Deres skolehverdag var preget av uro i kroppen, konsentrasjonsvansker, liten deltakelse og innsats, sinneutbrudd og mobbing. Jentene stilte seg uforstående til hvordan lærerne kunne la være å gjøre noe med deres utfordringer. De mente at lærerne ikke kunne ha lagt merke til hvordan de strevde. Flere av jentene uttrykte at mye var blitt tatt fra dem siden lærerne ikke forstod hvilke behov de hadde. Her kan noe av kjernen ligge når vi skal prøve å forstå hvorfor jentene ikke fikk den hjelpen de hadde bruk for. Det at lærerne ikke har gjort noe som opplevdes som bra eller nyttig ovenfor jentene, kan tyde på dårlig relasjon mellom lærer og elev. Hvis relasjonen hadde vært god, ville læreren mest sannsynlig forstått alvoret i jentenes utfordringer, og dermed tilpasset opplæringen. Det relasjonelle forholdet mellom lærer og elev er gjennom senere års forskning blitt fremhevet som særlig viktig for å fremme elevenes læring (Drugli, 2012; Hattie, 2013; Nordenbo et al., 2008). Gode relasjoner skapes av den læreren som viser interesse for sine elever, som utøver toleranse, respekt og empati (Nordenbo et al., 2008), noe jentene i min studie hadde liten erfaring med.

Store følelsesmessige utbrudd var en del av skolehverdagen til flere av jentene. Når Julie opplevde at lærerne ikke forstod henne, noe som ofte skjedde, ble hun frustrert og skrek til dem. Anne ble sint og dyttet skolebøkene ned fra pulten når hun ikke fikk til skolearbeidet. Begge jentene fortalte at lærerne ikke gjorde noe i etterkant av slike utbrudd.



Ingen samtale, ingen oppklaring. Hvis lærerne hadde nøstet opp i jentenes frustrasjon og sinneutbrudd, kunne de fått innsikt i hvordan det var å være Julie eller Anne akkurat der og da. Her var det en unik mulighet for lærerne til å bli bedre kjent med sine elever, men den muligheten grep de ikke.

Elever med ADHD er i større grad enn elever uten ADHD involvert i mobbing, enten som utøver eller som utsatt (Holmberg & Hjern, 2008; Unnever & Cornell, 2003). Jentene jeg intervjuet fortalte om episoder hvor de ble mobbet uten å ta igjen, men også om hendelser hvor de gjentatte ganger ble tirret opp av andre elever, noe som førte til at de tok igjen. Felles for jentene var at lærerne ikke gjorde noe i forhold til mobbingen, ei heller da foreldrene bad skolen om å gjøre noe. Dette er alarmerende, og skal ikke kunne skje i dag hvor skolene må forholde seg til Opplæringsloven kapittel 9a (2002) som omhandler elevenes rett til et godt psykososialt miljø. Skolen har en ubetinget plikt til å undersøke alle henvendelser fra elever eller foreldre hvor det foreligger en mistanke om at elevens psykososiale miljø ikke er tilfredsstillende. En slik henvendelse om tiltak skal besvares med undersøkelse og eventuelt et enkeltvedtak.

Anne beskrev to ulike lærere gjennom noen av skoleårene som utgjorde en forskjell for hennes deltakelse og læring. Den ene læreren, Kari, hadde en væremåte som gjorde at Anne følte seg sett. Dette, sa Anne, gjorde at hun aldri kom for sent til Kari sine timer, hun klarte å konsentrere seg om undervisningen og hun gjorde forventet skolearbeid. Petter, den andre læreren, sendte en melding til Anne om morgenen hvor han bad henne komme. Opplevelsen av å være ønsket, gjorde at Anne bestrebet seg på å komme tidsnok til Petter sine timer. Når læreren har en anerkjennende holdning og væremåte overfor sine elever, vil elevene føle seg verdifulle sånn som de er, og ikke fordi de presterer noe bestemt (Schibbye, 2009). Den anerkjennende holdningen utgjør en viktig forskjell i ethvert relasjonelt forhold, noe vi kan se av Annes erfaringer.

De fem jentene har få eller ingen erfaring med lærere som prøvde å motivere dem til innsats gjennom skoledagen.

Noe av det jentene sa, er at de ikke hadde lyst til å lære på den tiden, at lærerne ikke klarte å fange deres interesse og oppmerksomhet, eller at lærerne ikke var flinke til å lære fra seg. Lærerne kan ikke ha forstått jentenes utfordringer. Det jentene hadde behov for var en ytre og tilpasset motivasjon for å gjøre en innsats.

Forventningene som de fem jentene ble møtt med av sine lærere, stod ikke i forhold til hva de fikk til. Det ble vanskelig, sa jentene, å gjøre en innsats når forventningene var for høye eller fraværende, eller hvis lærerne ikke hadde tro på at de fikk noe til, og Anne sa:

*Det er jo ikke en eneste forventning,
så hvorfor skal jeg nå gidde?*

(Gregersen, 2015)

Når læreren har gode relasjoner til sine elever, vil hans tydelige forventninger kunne motivere til innsats (Overland, 2007). Elever som har oppmerksomhets- og konsentrasjonsvansker har mest sannsynlig vansker med å organisere seg selv i forhold til læring og selvstendig arbeid. De har bruk for en lærer som uttrykker forventninger og gir tilpasninger, hjelp og støtte under arbeidet.

Utfordringer i møte med jevnaldrende

Selv om alle de fem jentene har hatt en eller flere venner gjennom flere år, har de hatt utfordringer når det gjelder sosialt samspill. To av jentene har følt på ensomhet gjennom flere av skoleårene. I en periode hadde de ingen å være med. Dette ble ikke fanget opp av skolen. En metaanalyse viser at det er mer vanlig at jenter med ADHD opplever å bli avvist av sine jevnaldrende enn det gutter med ADHD opplever (Gaub & Carlson, 1997).

Jentene jeg intervjuet fortalte at lærerne i liten grad gjorde noe med de utfordringene som jentene hadde i forhold til sine jevnaldrende. Lærerne skjøv vekk problemet, uttrykte Vivian. Mia, som ofte oppsøkte andre elever på skolen som i likhet med henne unnlot

å komme inn til timene, fikk beskjed fra lærere om å slutte å være med vennegjengen:

Ingen andre på skolen liker deg og ingen andre forstår deg, så ber lærerne deg velge vekk de eneste vennene du har. Hvem skulle jeg bytte de ut med, de i klassen som ikke likte meg?

(Gregersen, 2015)

En av jentene fortalte hvor vanskelig det var for henne å forstå de sosiale kodene, spesielt mellom jenter. Det har vært lettere for henne å forholde seg til andre barn gjennom lek og aktiviteter hvor det er klare regler. Det å uttrykke seg verbalt, er utfordrende for en del barn med ADHD. Mens gutter ofte forholder seg til hverandre gjennom forskjellige aktiviteter, som i mindre grad krever verbale ferdigheter, er jenters sosiale samvær i større grad preget av samtaler, som igjen kan bli et problem for den jenten med ADHD som samtidig sliter med muntlige ferdigheter (Nadeau, Littman, & Quinn, 1999). Egenskaper som et vanskelig temperament, problemer med oppmerksomhet og impulsivitet, gjør det vanskelig for eleven å skape og opprettholde vennskap (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005). Utilstrekkelighet når det gjelder sosial deltakelse og manglende vennskapsrelasjoner, kan oppleves svært belastende for eleven og utgjøre en risiko for videre utvikling. Skolen skal bidra til elevenes sosiale og personlige utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2011), noe de fem jentene jeg intervjuet opplevde i liten eller ingen grad.

Diagnosens betydning for skolelivet

Skolehverdagen endret seg positivt for de fem jentene etter at de fikk diagnosen ADHD. Noen av jentene fortalte om lettelse. De fikk en forklaring og en bekreftelse på hvordan de hadde det. Skolehverdagen ble på ulike måter bedre tilrettelagt for jentene, og de ble møtt med forståelse og respekt. Det å få egne planer å jobbe med, samt mer faglig støtte, førte til økt motivasjon for skolearbeidet, større innsats og bedre karakterer. Jentene fortalte meg om ulike opplevelser av å bli tatt på alvor med de utfordringene de hadde, og at de etter hvert ble trygget i skolesituasjonen.

Ut fra behovene, ble undervisningen tilrettelagt: Bruk av konkreter i undervisningen og alternative aktiviteter for å lære, hyppige pauser, belønninger, daglige påminnelser i forhold til hva som er lekser, når møte opp og hvor, og noen av jentene fortalte at det etterhvert ble stilt forventninger til dem.

Å bli møtt med sosial støtte, har betydning for elevenes motivasjon for skolearbeidet og deres opplevelse av tilhørighet (Federici & Skaalvik, 2013). Sosial støtte handler om den faglige og den emosjonelle støtten som læreren gir elevene, eller elevenes opplevelse av dette. Den emosjonelle støtten dreier seg blant annet om elevenes opplevelser av å bli verdsatt, oppmuntret og respektert av sine lærere, mens den faglige støtten handler om elevenes opplevelser av konkrete råd og veiledning i skolearbeidet (Federici & Skaalvik, 2013). De fem jentenes fortellinger fra skolelivet vitner om at den sosiale støtten som trengs for at elever skal bli motivert til læring og skolefaglig innsats, først ble gitt etter at de fikk diagnosen ADHD, altså langt ut i skoleløpet.

Kontroll og mestring

Ut fra tidligere og egen forskning, trer læreren fram som den aller viktigste og mest betydningsfulle ressursen skolen har. Hvis undervisningen skal ruste elevene for livsoppgaver som venter dem i voksenlivet, er det helt nødvendig at elevene opplever en god kvalitet på sin skolehverdag. En god skolelivskvalitet er mulig når eleven opplever kontroll og mestring i skolehverdagen, når skolearbeidet gir mening og når han eller hun opplever gode og trygge relasjoner med sine lærere og medelever.

Avslutningsvis vil jeg oppsummere det som jentene jeg intervjuet fortalte om hva som gjorde at de fikk en bedre skolehverdag:

- Ble møtt med forståelse og respekt
- Positive tilbakemeldinger, ros
- Kortere arbeidsøkter med mulighet for bevegelse
- Egne planer og tilpasninger
- Bruk av konkreter i undervisningen
- Mer faglig og emosjonell støtte
- Oppfølging
- Tilpassende forventninger

Kilder

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy*. New York: W. H. Freeman and Company.

Brandal, A. (2006). *AD/HD og lignende atferdsvansker - skoleperspektivet: Statusrapport 7.april 2006*. Hentet fra http://www.udir.no/upload/rapporter/5/adhd_rapport.pdf

Brown, T. E. (2005). *Attention deficit disorder: the unfocused mind in children and adults*. New Haven: Yale University Press.

Damsgaard, H. L., & Eftedal, C. I. (2015). Hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i praksis. *Bedre skole*.

Drugli, M. B. (2011). Kvalitet på lærer-elev-relasjonen i norsk grunnskole. *Spesialpedagogikk*(4), 26-33.

Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev - avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Kristiansand: Cappelen Damm AS.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.

Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonen - betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*.

Gaub, & Carlson. (1997). Gender differences in ADHD: a meta-analysis and critical review. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 36(8), 1036-1045. doi: 10.1097/00004583-199708000-00011

Gershon, J. (2002). Gender differences in AD/HD: An overview of reseach. I P. O. Quinn & K. G. Nadeau (Red.), *Gender issues and AD/HD: Research, diagnosis and treatment* (s. 23-38). Silver Spring, MD: Advantage Books.

Gregersen, L. (2015). *Det er jo ikke en eneste forventning, så hvorfor skal jeg nå gidde? En kvalitativ studie basert på fem unge kvinner med ADHD sine erfaringer fra skoletiden før og etter de fikk diagnosen*. Masteroppgave, NLA Høgskolen, Bergen.

Hamre, B. H., & Pianta, R. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child development*, 76(5), 949-967.

Hattie, J. (2013). *Synlig læring - for lærere: Maksimal effekt på læring*. Oslo: Cappelen Damm.

Holmberg, K., & Hjern, A. (2008). Bullying and attention-deficit-hyperactivity disorder in 10-year-olds in a Swedish community. *Developmental medicine & child neurology*(50), 134-138.

Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo.

Kirke- utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Norge: Gan Grafisk AS.

Kunnskapsdepartementet. (2006). *... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. (St.meld. nr. 16, 2006-2007). Hentet fra <http://www.regjeringen.no/rpub/stm/20062007/016/pdfs/st-m200620070016000dddpdfs.pdf>

Langlete, B. (2004). Jenter med ADHD. I P. Zeiner (Red.), *Barn og unge med ADHD* (s. 114-129). Vollen: Tell Forlag.

Nadeau, K. G., Littman, E., & Quinn, P. O. (1999). *Understanding girls with AD/HD*. Washington, DC: Advantage Books.

Nordahl, T., Sørlie, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget AS.

Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning og Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Opplæringsloven. (2002). *Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61. § 9a*.

Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.

Rucklidge, J., & Kaplan, B. (2002). Late diagnosis and its effects upon women. I P. O. Quinn & K. G. Nadeau (Red.), *Gender issues and AD/HD: Research, diagnosis and treatment* (s. 130-142). Silver Spring, MD: Advantage Books.

Schibbye, A.-L. L. (2009). *Relasjoner: Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Tangen, R. (2012). Elevers skolelivskvalitet. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5 utg., s. 151-169). Oslo: Cappelen Damm.

Unnever, J. D., & Cornell, D. G. (2003). Bullying, self-control and Adhd. *Journal of interpersonal violence*, 18(2).

Utdanningsdirektoratet. (2011). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Innleing/>



Anerkjennelse – i hjemmet, på skolen og i venneflokk

Av Arne Klyve

På foreldremøter og i andre faglige sammenhenger får jeg hyppig spørsmål om hva som beskytter unge mennesker mest mot problematisk rusbruk, utenforskap eller annen uønsket atferd. Da fremhever jeg bestandig begrepet anerkjennelse som et normativt ideal for et godt liv, det å skape seg en positiv identitet, og forsøker å gi ordet et begripelig innhold. I en forenklet variant av Axel Honneths teori handler anerkjennelse om tre forhold: kjærlighet fra første dag, gradvis større rettigheter og plikter i samfunnet, og at en etter hvert kjenner seg som en betydningsfull bidragsyter til fellesskapet¹. Det dreier seg altså om fellesmenneskelige behov som fundament for at et menneske kan utvikle en sosialt velfungerende identitet i et moderne samfunn. Anerkjennelse på alle disse nivåene er nødvendig for fullt ut å skape seg en positiv identitet og et godt liv, ifølge Honneth.

Den økende sosiale uroen i skolen i mange land og ute på gaten og de sosiale konflikter det gjenspeiler, må kunne tolkes som kamp for anerkjennelse, respekt og verdighet. Mange av disse guttene uttrykker sannsynligvis avmaktens egen logikk. Kanskje de er sinte og bråkete for å overdøve tanker om sine egne nederlag eller det som venter dem hjemme? Det blir en forståelig måte å etablere identitet på, som sosialt degradert fra konstruktive fellesskap.

Anerkjennelsesteori er ingen ensartet teori. Sentrale fagfolk strider om teoriens omfang, forklaringstygde og anvendelse. Er det en helhetlig samfunnsteori som også kan erstatte klassekamp som historiens drivkraft, er det mer en teori for utvikling av identiteter, eller er det begge deler eller enda noe annet? Toneangivende aktører beriker og forstyrrer hverandres erkjennelse i en pågående samfunnsfaglig diskurs innenfor en kritisk vitenskapstradisjon. Denne tradisjonen har som premiss at samfunnsvitenskapene skal forholde seg kritisk til sam-

funnsforholdene som undersøkes. I kritisk teori smelter objektivitet og subjektivitet sammen, vi er både deltakere og tilskuere. Anerkjennelse er først og fremst et normativt begrep som griper inn i alle områder av samfunnslivet. Det har særlig aktualisert seg i vår globale tidsalder med økende migrasjon, større bevissthet rundt kjønnsrettferdighet, enorm informasjonstilgang og mer åpenbare konflikter.

Tema og teorier om anerkjennelse har røtter tilbake til filosofen G.W.F. Hegels herre–trelldialektikk². Herren har makt over trelen, men bare så lenge trelen oppfører seg som trel og anerkjenner herren som herre. I motsatt fall rakner selvanerkjennelsen til herren. Begge lever i ufrihet. Den som undertrykker andre, kan ikke selv være fri. Enkeltmenneskets frihet er avhengig av gjensidig avhengighet i de ulike fellesmenneskelige forbindelsene mennesket er en del av. Vår identitet dannes først gjennom innbyrdes anerkjennelse. Menneske blir menneske i forhold til andre mennesker i hverdagsliv, skole og arbeidsliv. Vi kan ikke lære noe av å se oss i speilet.

Anerkjennelse har krenkelse, hån, usynliggjøring eller ydmykelse som sitt begrepsmessige motstykke. Selve begrepet anerkjennelse rommer en betydelig spennvidde med storpolitisk relevans, eksempelvis fra anerkjennelse av en ny nasjon eller en valgseier (Palestina, Hamas) til emosjonell anerkjennelse, for eksempel foreldres kjærlighet til det lille nyfødte barnet, altså fra menneskerettighetsspørsmål til utviklingspsykologi, fra makro til mikro og helt inn i intimsfæren. Det begynner gjerne med at barnet strykes varsomt på stellebordet og får stimulert empatipotensialet i ung alder. Summen av krenkelseserfaringer i form av manglende kjærlighet, rettigheter og aktelse plasserer gjerne mennesker i et sosialt hierarki og kan forklare væremåter og motstandshandlinger blant enkeltpersoner og grupper. Mengden av krenkelser og

¹ Med referanse til Honneths anerkjennelsesteori i boken *Kamp om anerkendelse* (2006).

² Anerkjennelsens etikk i Hegels bok *Åndenens fenomenologi*.

disrespekt i forhold til anerkjennelse og anseelsesverdi blir som å vurdere risikofaktorer i forhold til beskyttende faktorer for det gode liv. Som fagfolk og medmennesker må vi prøve å få tak i de utstøttes krenkelseserfaringer. De vanskeligstilte må anerkjennes som moralsk tilregnelige, deres syn og erfaringer må tas på alvor.

Rendyrket klassekamp har kommet noe i skyggen i moderne samfunn og fått rivalisering av mangesidige interessekamper, der sosiale bevegelser spiller en viktig rolle. Det er økt oppmerksomhet på sosiale motsetninger som uttrykk for høyst legitime krav om anerkjennelse av både kulturell identitet og forskjellighet. Blant annet har kvinner og etniske og seksuelle minoriteter ført og fører en kulturkamp for respekt, kjønnsrettferdighet og likestilling. Kvinners, muslimers, homofiles og lesbiskes organisasjoner kjemper for respekt og retten til å være forskjellig. Den urimelige behandlingen av dem i samfunnet kan ikke løses med samfunnsmessig omfordeling, men med anerkjennelse av mangfold. De må anerkjennes som likeverdige selv om de forstyrrer ulike religioners krenkende konsept. Dette er ikke først og fremst et klassespørsmål, men et spørsmål om status i samfunnet, og alltid relatert til en kulturell sammenheng.

Vi kjenner alle gradvis økende behov for å være spesielle individer, slik som flink på skolen, dyktig i arbeidet, pålitelig venn eller god far eller mor. Og alle har vi medansvar for å skaffe oss anerkjennelse og liv. Men ikke alle fødes som en bukett av åpne muligheter. Livets slump treffer udemokratisk og nådeløst. Anerkjent er også noe en kan være delvis på det personlige plan. Det har en subjektiv opplevelsesside og en objektiv side der for eksempel rettigheter som arbeid eller bolig krenkes eller innfris. Krenkede mennesker havner ofte på utsiden av konstruktive fellesskap, og de blir oftere syke eller definert som syke. Stadig flere diagnostiseres og spiller samtidens medisinske, sosiale og kulturelle koder. Å være syk er en av de få sosialt aksepterte formene for avvik³. Diagnostisert sykdom som rusavhengig kan gi en type

anerkjennelse, men også en fastlåst rolleforventning fra en selv eller fra omgivelsene, og oppleves som krenkelse.

Inspirert av filosofen Axel Honneths teori om anerkjennelse, Pierre Bourdieus kapitalbegreper, John Rawls' rettferdighetsteori, solidaritetstanken og den nasjonale ambisjonen om sosial inkludering kan vi ringe inn et anerkjennelsesinnhold med betydning for både personlig utvikling av identitet og større samfunnsmessig relevans. Anerkjennelse og krenkelse fremstår som det sentrale begrepsparet i studier av sosial ulikhet. Og rettferdighet og sosial inkludering i velferdssamfunn er noe langt mer enn materiell utjevning. For Honneth handler anerkjennelsesbegrepet om grunnleggende moralfilosofiske spørsmål rundt vilkår for det gode liv. Han er opptatt av om disse spørsmålene blir muliggjort eller krenket som formelle og normative forutsetninger, muligheter og hindringer for virkeliggjøring av et godt liv.

Anerkjennelse

For Honneth representerer anerkjennelse et positivt, integrerende og stabiliserende begrep som etableres på tre nivåer eller i tre sfærer:

1. Selve startpakken er kjærlighet og vennskap gjennom nære relasjoner i oppveksten, men også forholdene som en etablerer seinere i livet, og som danner fundament for positiv selvfølelse, selvtillit og identitet som verdifull person.
2. Det neste nivået begynner med skolen og etter hvert økende rettigheter og plikter, den rettslige sfæren. Det å bli betraktet som moralsk og juridisk tilregnelig er selve basisen for selvaktelse.
3. Det tredje nivået, den sosiale anerkjennelsen, knyttes til anerkjennelse av den enkelte for hans eller hennes særlige egenskaper, en nødvendig betingelse for å kunne utvikle følelse av selververd. Det er dette Honneth kaller den solidariske sfæren.

³ Karin Johannisson i artikkelen «Om kunnskap, pengar och lidande» (Hallerstedt, 2007:33).

Den siste anerkjennelsesformen, den sosiale, er vesentlig for å kunne vise solidaritet med andre, solidaritet som normativt ideal eller kittet i et samfunn. Vi ser oss selv som de andre ser oss, og hvis vår egen verdighetsfølelse er krenket, er overskuddet for andre minimalt. Kompleksiteten i dagens samfunn gjør det stadig vanskeligere å bygge opp en identitet som kan begripe og ta inn over seg denne kompleksiteten, og samtidig være solidarisk, raus og åpen for mangfoldet av krenkelser som andre utsettes for.

Ingen av anerkjennelsesformene må oppfattes som stillestående. Den første anerkjennelsesformen, den affektive, vil kanskje være mer tidløs og universell, mens både det rettslige og det solidariske nivået beveger seg langs kulturelle og historiske linjer og vil variere. Det er nok å vise til nye former for kjønnsrettferdighet og samfunn med utvidet, henholdsvis innskrenket, normalitetsbegrep.

Krenkelser

Til disse tre former for anerkjennelse svarer tre former for krenkelser som er et negativt, stigmatiserende og ekskluderende begrep:

1. Disrespekt for en persons psykososiale integritet, eksempelvis ved overgrep eller fysisk eller psykisk vold. Denne type fravær av kjærlighet bryter ned selvtilitt, skaper sosial skamfølelse og kan varig forstyrre ethvert samvær med andre mennesker.
2. Uteblivelse av juridiske og moralske rettigheter, eksempelvis gjennom diskriminering eller villedning. Når en ikke regnes som fullverdig medlem av et samfunn, mister en samtidig status som likeberrettiget deltaker, og selvrespekten rives ned. For eksempel er det å stå utenfor arbeidslivet for mange som ønsker arbeid, en nedverdiggelse og samtidig et brudd på menneskerettighetene.
3. Manglende sosial verdsettelse i form av hån, usynliggjøring eller stigmatisering. Et samfunns verdihierarki vil regelmessig vurdere enkelte livsformer, meninger og stiler som mindreverdige eller mangelfulle, og fratrukker dermed enkelte mennesker ære, status eller verdighet. Slik mister noen opplevelse av selververdsettelse, de er ikke gode nok som de er.

Når anerkjennelse uteblir og enkeltpersoner eller grupper krenkes, fornedres eller hånes, står dette i veien for det gode liv. I dagens samfunn er vi vitne til åpenbar stigmatisering og marginalisering av enkeltpersoner og grupper der den sosiale aktelsen er helt eller bortimot fraværende, kanskje bortsett fra i subkulturer som en selv inngår i, og som omverdenen gjerne ser på som destruktive fellesskap. Dette kan være de rusavhengige på gaten, nynazister, religiøse fundamentalister, gateprostituerte eller volds- og gjengkriminelle. Det er dette og mildere varianter Honneth omtaler som «sosiale patologier», som samfunnsmessige og personlige feilutviklinger, og som handler ikke bare om urettferdig fordeling av goder, men like mye om takhøyden i samfunnet.

For Honneth er det avgjørende at en teori om et godt liv ikke må være så trang og formell at den krenker selvvalgte livsformer, den må også by på noe mer enn tradisjonell rettferdighetsteori. Normalitetsforventninger, effektivitetstrykk, arbeidsledigheten i mange vestlige land, nye familieformer, sosial dumping i arbeidslivet – mye av dette kan forklare «sosiale patologier». Honneth anser samfunnsmessige feilutviklinger som hovedforklaringen på den systematiske krenkelsen av anerkjennelsesbetingelsene i vår tid. Derfor blir det vesentlig å stille samtidsdiagnoser eller samfunnsdiagnoser.

Mange sosialt utstøtte eller marginaliserte har opplevd forskjellige former for omsorgssvikt i oppveksten fra det som skulle være nære og kjærlige voksne. De har ikke fått den nødvendige anerkjennelsen som grunnmur. På det rettslige området er gjerne skolenederlagene, mangel på fast arbeidsinntekt og skikkelig bolig typiske erfaringer. På det solidariske området møtes de gjerne med fordommer og forakt og klarer på ingen måte å skape seg positivt omdømme for akkurat den de er, sammenlignet med vellykkede borgere som bidrar til nasjonalproduktet.

Den dypeste formen for tap av anerkjennelse som unge mennesker opplever i dag i vestlige samfunn er, ifølge Honneth, å bli utelukket fra arbeidsmarkedet, altså i den rettslige sfæren⁴. Da mister de unge også positive grupper å identifisere seg med. Ledigheten er den demokratiske

offentlighetens mest påtrengende oppgave, hevder han. Å være stønadsmottaker er for mange å være i en degradert posisjon. Det er noe personlig mangelfullt eller feil ved deg. Du får ikke bekreftet at du betyr noe av verdi, og skamfølelsen melder seg. Honneth foreslår som alternativ å la unge arbeidsledige overta sosiale tjenestefunksjoner, oppvurdere slike oppgaver offentlig og slik overbevise de unge om at de har verdi for samfunnet. Han tar også til orde for borgerlønn. Selv vil jeg fremheve mangel på kjærlighet, gjerne helt fra unnfangelsen, som selve grunnskaden. Den diffuse smerten mange føler ved ikke å være tilstrekkelig ønsket av sine foresatte, må være grusom.

NAV-reformens grunnleggende intensjon og den nasjonale satsingen på fattigdomsbekjempelse er i takt med Honneths analyse. Denne reformen har samordning av hjelpetjenester og folk ut i arbeid som hovedgrep og mål for sosial anerkjennelse og sosial inkludering. For å heve selvrespekten er sannsynligvis det aller viktigste grepet å sikre flest mulig mennesker i arbeidsfør alder tilgang til inntektsgivende arbeid. Det er helt avgjørende at unge mennesker, funksjonshemmede, innvandrere, prostituerte, rusavhengige og kriminelle får muligheter i arbeidslivet, slik at de også kan medvirke til velferden. Mennesket får i våre samfunn sin sosiale identitet eller verdighet først og fremst på arbeidsplassen. «Hva gjør du?» ser ut til å være synonymt med «hvem er du?». Når arbeidet ikke bare gir identitet, men også anerkjennelse, taper en sin sosiale identitet, og dermed seg selv, om en blir stående utenfor lønnsarbeidet. Å miste arbeidet er for mange svært skambelagt. Det fortelles om fedre som står opp om morgenen og later som de kjører til en jobb de ikke har.

Kampen om anerkjennelse utgjør også en helt fundamental dimensjon ved menneskelig samvær, ifølge sosiologen Pierre Bourdieu. Anerkjennelsen eller verdigheten er noe som mennesker kontinuerlig kjemper om, og noe som avgjør plasseringen i et verdighetshierarki. I et slikt perspektiv vil rusavhengige på gaten være preget av kapital-

fattigdom og statustap. De er plassert langt nede i sosiale og kulturelle hierarkier. Alt dette undergraver tilgangen til sosial anerkjennelse fra majoritetssamfunnet. Bourdieu knytter altså anerkjennelse til kapitalbegrepet sitt (økonomisk, kulturelt og sosialt). Til sammen er det knappe ressurser som individer og grupper konkurrerer om. Det er ikke nok til alle, og bare økonomisk kapital kan i prinsippet omfordeles. Kapitalen eksisterer i tre hovedformer: økonomisk kapital (penger og materielle ressurser), kulturell kapital (dannelse og utdanning) og sosial kapital (integrasjon og deltakelse i sosiale nettverk av bekjentskaper, forbindelser, venner og familie). Samlebegrepet for alle kapitalformene er symbolsk kapital, en slags overordnet kapitalform som i sum er avgjørende for folks prestisje eller anerkjennelse.

Anerkjennelse eller forutsetninger for sosial inkludering må ses i forhold til det Bourdieu kaller symbolsk utøvelse av vold. Det er miskjennelse som ikke gjenkjennes som vold. Den utøves i det skjulte, for eksempel skolens sorteringsfunksjon, uønsket eksklusjon fra arbeidslivet eller annen maktutøvelse som mange opplever som naturlig eller rettfærdig. Det utøves en type symbolsk vold over de ikke-ankjennelsesverdige, ifølge Bourdieu. Befolkningen kan rangordnes ut fra «ankjennelseskapital»⁵.

De ikke-ankjente må sikres evne eller mulighet til å protestere. På sett og vis er det slike protester som utspiller seg i forstedene rundt London, i Paris, i København og i Stockholm. Men det er protester på avveie, og resultatet blir gjerne ytterligere marginalisering. Samfunnet må etablere både forutsetninger og minimumsbetingelser for at ethvert menneske kan oppleve seg selv i en eller annen form for verdighetsposisjon, ifølge Bourdieu.

Menneskers væremåter og kunnskap reflekterer gjerne posisjonen de har i samfunnet. Denne begrensede innsikten vil Bourdieu avdekke gjennom såkalt refleksiv sosioanalyse, der sosiale hindringer for verdighet og selvtutfoldelse kan tre frem. Hverdagskunnskapen til folk

⁴ Information Weekend 20.–21. november 2004.

⁵ Rasmus Willig i artikkelen «Anerkendelsesbegreps sociologiske semantikk» s. 42 i boken Fordringen på anerkendelse av Lund, Petersen, Schramm og Willig.

er påvirket av fragmenter og feiltolkninger. Kroppen er et helt sentralt objekt i Bourdieus kunnskapssyn, og hverdagskunnskapen er først og fremst en kroppsliggjort sosial vane (habitus), praktisk kunnskap, et resultat av sosialiseringen og det vi har tilegnet oss av væremåter. Når vi skal studere den sosiale virkeligheten, må vi spørre: Hvilken kunnskap har den som strever om sin egen situasjon?

De som strever, mangler dekkende og fullgod kunnskap om de objektive sosiale betingelsene de er underlagt. Det er bare når vi ser mennesker og strukturer er bundet sammen på måter som overskrider vår hverdagskunnskap, at den etterlyste kritiske tilgangen til samfunnet er mulig. Fagfolk mangler ofte innsikt i de subjektive brukererfaringene. I dette kunnskapsmøtet og gjennom sosioanalyse kan vi ved hjelp av både fornuft og vitenskap fremme en kritisk analyse av det bestående samfunnet, og potensielt etablere mer rettferdige sosiale ordninger. Analysens oppgave blir å avdekke de samfunnsmessige betingelsene for å føre denne kampen for anerkjennelse.

Anerkjennelse som sosialt produkt fordeles, ifølge Bourdieu, på et marked for sosial verdsetting som gir gradert adgang til materielle og symbolske goder. Anerkjennelse har makt og avmakt som vesentlige dimensjoner, og det handler om å vinne makt over andre. Anerkjennelse og anseelse er det som gir livet mening. Det fjerner meningsløsheten (Pedersen, 2008:28). Gjennom andres blikk tildeles vi sjarm, forførelseskraft, karisma og annen positiv verdsetting, anerkjennelse som, ifølge Bourdieu, utgjør en symbolsk kapital i kampen om materielle og symbolske goder. Anerkjennelse er et relasjonelt forhold, og det finnes et hierarki av verdsettinger. Anerkjennelse er ikke noe som deles ut etter din egen vilje, og heller ikke noe som du får gjennom tilgang på økonomisk kapital (ibid.:29).

Anerkjennelse i hjemmet

Alle er vi spesielle individer, og alle har vi behov for å bli anerkjent som gode nok som den vi er, at vi har en egenverdi i egenskap av å være akkurat den vi er, uavhengig av opphav, utseende og begavelse. Du er elsket og avholdt, og kjærligheten er ubetinget. Det betyr ikke at all din fremtoning blir applaudert. Når du gjør feilvalg, er det noen voksne som justerer og veileder. Når du er trist, lei

deg eller sint, får du lov til det og blir ikke straks møtt av voksne som ikke orker tristhet, og som avsporer med lystighet og trøst. Men ofte skal du trøstes og oppmuntres. Sensitive foreldre vil som regel balansere væremåtene sine ut fra velutviklet teft om hva den unge trenger i situasjonen. Dette utvikler selvfølelse hos den unge og blir en grunnmur i identiteten. Selvfølelse er den indre opplevelsen av vår egenverdi – kjenn deg selv. Når barn ber om oppmerksomhet, er det som regel for å bli sett og anerkjent, ikke nødvendigvis for å høre hvor flinke de er. Etter hvert i livet blir dette din indre stemme som sier hvem du er. «Du og jeg, Alfred», «Ja, du og jeg, Emil» skriver Astrid Lindgren i sin varme fortelling om forholdet mellom Emil og Alfred. Det styrker selvfølelsen til både ung og voksen. Begge anerkjenner samholdet. De har omtanke for hverandre. Gjennom kjærlighetsanerkjennelsen utvikler barnet både selvfølelse og selvtillit.

Å mestre noe eller lykkes med noe er viktige ingredienser i konstruksjonen av et godt liv, av lykke. Det gir selvtillit å prestere noe. Kunnskaper gir selvtillit, det du mestrer, blir din indre stemme av det du kan. Ofte er det dette vi bedømmes på i prestasjonssamfunnet. Å være en kjekk kar er ikke like etterspurt som å være en flink kar. «Så flink du er», bygger selvtillit, men ikke som et svar i tide og utide. Ros og skamros i rituell form gir mangelfull beredskap for motgang. Og selv om rosen er ekte og ytterst velment, er det spørsmål om vi med overdoser av ros bygger et selvbylde grandiosa. Ifølge Honneth risikerer mennesket å miste selvrespekt og dermed grunnlaget for positiv utvikling dersom det ikke anerkjennes emosjonelt, ikke respekteres av andre som den det er, eller ikke opplever positiv sosial verdsetting.

Selvfølelse og selvtillit er ganske forskjellige, men samtidig også beslektede fenomener⁶. Hvis en har sunn selvfølelse, er det sjelden noe problem med selvtilliten. Men motsatt kan det være annerledes. Det er fullt mulig å ha diger selvtillit og skral selvfølelse. Det blir noen ganger hevdet at graden av kjøpetrang spiller selvfølelsen, og at frynsete selvfølelse øker behovet for stadig fornying. Om du seinere i livet kjører rundt i en fin, dyr og trendy bil og flottes deg med 15 doer på hytta, er det mye som tyder på at selvtilliten er langt høyere enn selvfølelsen.

Kjærlighet og vennskap i oppveksten er selve startpakken for en positiv identitetsutvikling. Emosjonell anerkjennelse fra dine nærmeste omgivelser er det som bygger selvfølelse og selvtillit og gjør at du seinere tåler å være sammen med andre og med deg selv. Ikke alle får tilstrekkelig kjærlighet hjemmefra, og hvis du i tillegg føler deg uvelkommen i venneflokket, krakelerer verdighetsfølelsen. Du var kanskje en av de tre i klassen som ikke fikk invitasjonen til fødselsdagselskap når alle de andre var invitert. Du følte deg uvelkommen. Allerede som åtteåring lærte du at noen andre var mer etterspurte. Slik tidlig utsortering setter seg som en klor og kleber ved forståelsen av egenverdien.

Anerkjennelse i skolehverdagen

Å møte de unge i skolehverdagen krever kunnskap, innsikt, utholdenhet og etisk refleksjon. Få, om noen, yrkesgrupper kan påberope seg større betydning for unge menneskers hverdag og fremtid. Ingen annen profesjon enn lærere møter så mange barn og unge over så lang tid, i en alder der mye av grunnlaget for livskvalitet skapes eller forkludres. Det måtte da være de som har arbeidshverdagen sin i barnehagen. Barnehagen er sannsynligvis den viktigste arenaen til å utjevne sosiale skillelinjer⁷. Men fordi slike ordninger ikke er obligatoriske, er det naturlig å peke ut skolen som nasjonal fellesskapsarena for anerkjennelse – og for krenkelse.

Skolen skal kontinuerlig forholde seg til en smeltedigel av begavelse, modenhet, fornying, forventninger, foresatte, avisoppslag, budsjett, omstillinger, sammenligninger, rundskriv, uro, teknologi, samarbeid og samordning. Og alt som foregår, skal være til elevens beste. Skolen skal forløse kunnskap, tilføre kunnskap og stimulere kunnskapstørsten, og samtidig imøtekomme alle de andre individuelle omsorgsbehovene, trykke på vekstpunkter, skape trygghet, trøste og veilede. Alle skal bli sett, anerkjent og verdsatt.

Trykket kommer fra mange kanter, og utfordringene står i kø. Politikere, skoleeiere, foreldre eller foresatte, sam-

arbeidspartnere, kolleger og ikke minst de unge selv ønsker medvirkning og innflytelse. Skolen representerer en velegnet arena for markering av politiske skillelinjer der kunnskap kontrasterer omsorg, utdanning mot dannelse og offentlig skole konkurrerer med privatskoler. Godt hjulpet av nedslående forskning om kunnskapsnivået i skolen ropes det på nye grep, omorganiseringer eller retur til tidligere innlæringsmetoder og disiplin. Skuten må bygges om i åpen og urolig sjø, med resultat- enhetslederen ved roret. Og kartet er fortsatt levert av effektiviseringsbyråkrater, økonomer og ingeniører.

Skolen må forholde seg til vage og tvetydige signaler fra staten, tomme fraser, papegøyespråk og store ord. Slik var den første dommen over Kunnskapsløftet: Læreplanene er lite konkrete og taler med flere tunger. Veiledningen er for dårlig, og handlingsrommet for dem som skal gjøre jobben, blir for stort. Kvantitative sammenligninger, kvantifiseringer, overser ofte viktige kvalitative egenskaper. I mangel på skjønn og kvalitative vurderinger blir derfor kvalitetsbedømmelse redusert til mekanistiske øvelser som krever skarpt definerte, kvantifiserbare tellekanter. Vi rammes alle av omstillingssyken. Nå er det snart 30 grader styrbord, før 90 nautiske mil revers og det betalte mannskapet om bord skal effektiviseres.

I et kulturelt mangfoldig samfunn er det viktig at det finnes institusjonaliserte fellesskap som inkluderer absolutt alle. Her har den offentlige skolen en særstilling hvis vi ønsker å bygge og konsolidere samfunnssolidariteten. At en møtes på kryss av trosretninger, status, helsetilstand og funksjonsnivå, gir et ideelt utgangspunkt for å fremme mangfold, respekt og solidaritet. Den felles grunnskolen er en bærebjelke. Skolen skal utjevne sosiale forskjeller. I Norge er vi nok bedre på sosial utjevning enn mange andre land, men mye kan bli bedre. Mengden av privatskoler (friskoler) er en trussel mot gode og likeverdige samfunn.

⁶ Inspirert av Jesper Juul, en anerkjent danske familierapeut og forfatter.

⁷ Tidlig barnehagestart, gjerne fra seksmånedersalderen, i barnehager med høy kvalitet ser også ut til å gi store fordeler for barna. De blir langt flinkere på skolen, og de får høyere sosial kompetanse, ifølge Fabasko-prosjektet (Familj, barnomsorg och skola) i Stockholm, verdens eneste langtidsstudie i sitt slag, der barn er fulgt opp i 25 år. Se Første steg nr. 3/2005.

Anerkjennelse og oppmuntring har ingen kjente negative bivirkninger. Men det kan overdreven oppmerksomhet og ros ha. Barn og unge kan hjemmefra ha den erfaringen at de alltid kan presse seg foran i samtalen, og at enhver voksensamtale forstummer når femåringsen kommer inn i rommet, eller at de ustanselig overdoses med ros og skryt. Slike barn blir gjerne uspiselige i skolefelleskapet fordi de er utrent i oppmerksomhetskøen, de tåler dårlig å måtte vente, og de kan pådra seg andres irritasjon. Som regel vil barnehagen justere slik fremtoning og hjelpe de små til hensiktsmessig selvoppfatning før de begynner på skolen.

Elever skulle hver dag gripes i noe positivt. En daglig dose kveik fra en voksen i skolefelleskapet er en påminnelse om at de er verdsatt. Det trenger ikke være mer enn et vennlig smil, en anerkjennende kommentar, en mental eller fysisk berøring. Og det må være ekte og formidlet med takt. Velmenende rosende regimer står i fare for å ritualisere og redusere intensjonen til ren teknikk. Det utvendige og rituelle gjennomskues fort av elevene og skaper kanskje bare rom for forvirring.

Anerkjennelse i vennflokk

Unge mennesker får formet mye av sin sosiale identitet og verdighet i venneflokken. Venners ord veier tungt, i stigende grad og spesielt i utforskningsårene mellom 13 og 17 år. Alle har behov for tilhørighet og for å være etterspurte og medregnet. Spiller du ikke fotball som gutt og i tillegg mangler helt interesse for sporten, er du sørgelig nok, ekskludert fra et fundamentalt fellesskap. Lærere kan berette om de to-tre i klassen som ikke deltar, og som mister fellesopplevelser i samtaler om tap og seire, i garderoben, på skoleplassen og fra alle turneringene og reisefellesskapet. Noen gutter trer aldri inn i dette kollektivet, enkelte blir skjøvet ut fordi de ikke er gode nok eller ikke ønsker å bruke så mye tid på sporten. Andre mister interessen og får opp glød for andre ting. Det viktigste er å ha noe å brenne for, en interesse, et

fellesskap, noe å lykkes med. Det kan være helt andre ting enn fotball.

Jenter har et større verdighetsrepertoar, men samtidig er kravet om anerkjennelse i større grad knyttet til utseendet. Skjønnhetstyranniet har alltid krenket jentene mer enn guttene. En betydelig gruppe av unge jenter har spiseforstyrrelser og er misfornøyde med utseendet. I en flernasjonalt undersøkelse, «Helsevaner blant skoleelever»⁸, er norske jenter spesielt misfornøyde med kroppen sin. Halvparten av 15-åringene synes de er for tykke. Også barneskoleelever er opptatt av kroppen sin, og hver fjerde 11-årig jente er misfornøyd med kroppsvekten. Utsiden vinner over innsiden⁹. Det er ikke til å undres over at mange unge jenter sliter med depresjon, angst og selvmordstanker. Utseendet ditt teller mer enn hvem du er. TV-kanaler som fokuserer på utseendet, øker i antall, kosmetiske kirurger og stylisten får et stigende marked. Silikonpupper ønskes i konfirmasjonsgave¹⁰. Mektige og uanstendige forretningsfolk gjør sitt ytterste for å stimulere usikkerheten og kjøpetrangen. Fordummende konsumerisme er vår tids ideologi.

Barn og unge har tre bein å stå på: hjemmet, skolen og venneflokken. Alle trenger minst en arena der de lykkes og anerkjennes som den de er eller for det de kan. Et godt hjemmemiljø kan avhjelpe ydmykelser i skolen. Tilsvarende kan vansker med innpass og popularitet i venneflokken oppveies ved å anerkjenne skoleprestasjoner. Godt vennskap kan utligne en trøblete hjemmesituasjon. Barn og unge som strever på alle arenaer, er i høyrisiko – og motsatt: De som har tre stødige bein, er i lavrisiko.

Manglende anerkjennelse, som usynlighet, er trolig en svært krenkende opplevelse for en del unge (og voksne). For eksempel kan en i skolefelleskapet være klart fysisk observert, men samtidig sosialt usynlig, oversett, neglisjert eller ikke medregnet. Denne avvisningen, denne

⁸ Gjennomført av HEMIL-senteret, psykologisk fakultet i Bergen, i 2005/2006.

⁹ Kampen mot skjønnhetstyranniet er kanskje den kampen vi har tapt med størst margin. Slik oppsummerer forfatter og feminist Marta Breen kjønnskampen de siste 45 årene i boken *Født feminist* (2015).

¹⁰ Barnevaktens nettsted 8. februar 2006. Klinikksjef Paul Hansen ved Ishavsklinikken i Tromsø forteller at han har fått minst fem henvendelser fra foreldre som ønsker å gi barna sine denne gaven for livet. Men han nekter å operere. Dagbladet 18. februar 2006.



manglende invitasjonen til en rolle som betydningsfull, er kanskje den vanskeligste og vondeste opplevelsen for mange i oppveksten, og de som avviser, har kanskje ingen klar oppfatning av konsekvensene. Her har foreldrene, barnehagen og skolen en formidabel oppgave med å øve opp sosial kompetanse.

Kilder

Bourdieu, Pierre (1995). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax Forlag A/S.

Bourdieu, Pierre (2001). *Modild*. København: Hans Reitzels Forlag.

Breen, Marta (2015). *Født feminist*. Oslo: Gyldendal Forlag.

Hallerstedt, Gunilla (red.) (2007). *Diagnosens makt. Om kunnskap, pengar och lidande*. Göteborg: Daidalos AB.

Honneth, Axel (2006). *Kamp om anerkendelse*. København: Hans Reitzels Forlag.

Høiland, Peter og Juul, Søren (2005). *Anerkendelse og dømmekraft i socialt arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.

Juul, Jesper (2014). *Aggresjon! Et nytt og farlig tabu?* Oslo: Pedagogisk Forum.

Pedersen, Jarle (2008). *Kamper for anerkjennelse - unge flyktninger i møte med norske lokalsamfunn*. Doktoravhandling. Trondheim: NTNU.

Sauvadet, Thomas (2008). *Ungdomsopprørerne i november 2005: Fører de arven fra Paris' revolusjonære historie videre?* Tidsskriftet Arr nr. 1-2/2008, s.153-165

