



# **Livsverden til besvær?**

**Det affektive og sosiale aspektet ved læring**

***Ellen Jacobsen***

*Masteroppgave i voksenpedagogikk  
Det samfunnsvitenskapelige fakultet  
Universitetet i Tromsø*

XXXXXXX

*”Hjertet har sine grunner som fornuften ikke kjenner”*  
(Blaise Pascal)

**Til min mor**

## Forord

Da jeg påbegynte denne studien, hadde jeg i utgangspunktet planer om å skrive om fem voksendeltakere med livsløp i endring. Disse voksne underviste jeg i norsk, og de gikk på kurs for å få studiekompetanse. Men etter veiledning med Eva Klingenberg, UiTø, fant jeg ut at jeg skulle fokusere på kun to av disse som det har vært skrevet lite eller ingenting om: Rusmisbrukere i en teoretisk utdannings situasjon.

Jeg vil takke alle ved UiTø som jeg har hatt befatning med i løpet av studietiden i faget *voksenpedagogikk*, og spesielt takk til: Gerd Stølen (faglig ansvarlig) og Eva Klingenberg, begge for tips og veiledning og et godt og fruktbart samarbeid gjennom mange år; Jan Alexandersen som gav meg den første innføringen i ClassFronter; Stein Laugerud for oppfølging av ClassFronter, fruktbare diskusjoner og for flotte nettsamlinger; Trine Fosslund som har fulgt oss opp gjennom inneværende studieår; Helen Eriksen for hjelp og praktisk støtte gjennom mange år.

Men ikke minst vil jeg takke min veileder Sigvart Tøsse, NTNU, som sto på for meg i en særdeles stressende innspurt. Uten hans velvilje og oppmuntring, i tillegg til uvurderlig faglig veiledning, ville denne studien ikke ha blitt realisert i inneværende semester.

Jeg vil også rette stor takk til min rektor og ledelsen ved xxxxx videregående skole som har utvist velvilje i forhold til permisjon/vikar i forbindelse med studiesamlinger, og som støttet meg økonomisk på Voksenpedagogikk I og II. Og min medrådgiver fortjener en spesiell takk, ettersom han alltid har støttet og oppmuntret meg, til tross for at han har fått merarbeid i rådgiverjobben når jeg har vært på studiesamlinger.

Videre vil jeg takke alle medstudenter for tre fine år med godt samarbeid. Og så vil jeg rette en stor takk til min sønn og hans samboer som alltid har hatt et ledig rom for meg i Oslo der jeg har vært i transitt på alle studieturene mine mellom xxxxx og Tromsø. Og takk ellers til familie og venner for at dere har vært forståelsesfulle og tålmodige når studiet har krevd meg og jeg ikke har hatt tid til å se dere.

XXXX den 27.april 2xxx

Ellen Jacobsen

# INNHold

<b>1 INNLEDNING.....</b>	<b>1</b>
<b>Bakgrunn for valg av oppgave.....</b>	<b>1</b>
<b>Problemområde og problemstilling.....</b>	<b>1</b>
<b>2 METODE.....</b>	<b>2</b>
<b>Valg av forskningsdesign.....</b>	<b>2</b>
<b>Forutforståelse – en styrke eller svakhet.....</b>	<b>2</b>
<b>Svakheter eller utfordringer?.....</b>	<b>3</b>
<b>Reisemetaforen - en styrke.....</b>	<b>3</b>
<b>Gjennomføringen.....</b>	<b>4</b>
<b>Første samtale.....</b>	<b>4</b>
<b>Fenomenologisk tilnærming.....</b>	<b>5</b>
<b>3 DEFINISJON OG AVGRENSING AV BEGREPER.....</b>	<b>5</b>
<b>Det affektive aspektet.....</b>	<b>5</b>
<u>Følelseshjernen</u> (Det limbiske system) .....	<b>6</b>
<u>Self-concept og self-efficacy</u> .....	<b>6</b>
<u>(Selv)attribusjon</u> .....	<b>6</b>
<u>Oppgave-orientering</u> .....	<b>6</b>
<u>Ego-orientering</u> .....	<b>6</b>
<u>Menneskelige behov</u> .....	<b>6</b>
<u>Signifikante andre</u> .....	<b>6</b>
<b>Schemata.....</b>	<b>7</b>
<b>LMT.....</b>	<b>7</b>
<b>Godfot-teori.....</b>	<b>7</b>
<b>Rusmisbruker.....</b>	<b>7</b>
<b>System.....</b>	<b>7</b>
<b>4 PRESENTASJON AV TO CASE.....</b>	<b>7</b>
<b>Solveig og Johannes.....</b>	<b>7</b>

Solveig.....	8
Johannes.....	11
<b>5 TEORI OG EMPIRI.....</b>	<b>14</b>
Læringens paradoks.....	14
Læringens spenningsfelt og eget ståsted.....	14
<b>6 HOVEDFUNN.....</b>	<b>15</b>
Den dagligdagse livsverden.....	15
<u>Likheter som har betydning for læring.....</u>	<u>15</u>
<u>Solveig – analyse/tolking i lys av livsverdenen.....</u>	<u>16</u>
<u>Johannes – analyse/tolking i lys av livsverdenen.....</u>	<u>21</u>
<b>7 LÆRINGSPROSESSEN.....</b>	<b>25</b>
Fra fiksjon til refleksjon.....	25
Første skoleår.....	27
Læringskurven i norskfaget.....	29
Det sosiale aspektets betydning for læring.....	30
Positiv endring andre året hos Johannes.....	31
Læring i en sosial kontekst.....	32
Det affektive aspektets betydning for læring.....	33
<b>8 OPPSUMMERING.....</b>	<b>35</b>
En gang rusmisbruker, alltid rusmisbruker?.....	35
Avslutning/konklusjon.....	35
Litteraturliste.....	37
<b>Vedlegg:</b>	
<b>Etterord</b>	
<b>Intervjuguide</b>	

## **INNLEDNING**

### **Bakgrunn for valg av oppgave**

Jeg jobber ved en videregående skole, allmennfaglig studieretning, der deltakernes endelige plikter som våre ordinære unge elever, noe som blant annet innebærer at de i faget norsk skal ha mål er å få generell eller spesiell studiekompetanse. Det er altså formell læring med eksamen ved skoleårets slutt. Vi har voksne deltakere som har *elevstatus* og har samme rettigheter og standpunkt karakter i hovedmål, sidemål og muntlig. Det er sistnevnte gruppe jeg har ansvaret for, der jeg underviser i norsk. Jeg er i tillegg rådgiver ved samme skole, slik at jeg også blir involvert i deltakerne på dette planet. Denne rådgivningstjenesten inkluderer faglig så vel som sosial rådgivning. I prosjektet mitt har jeg sett på to rehabiliterte rusmisbrukeres læring og utvikling i en undervisningssituasjon. Med denne oppgaven skriver jeg meg ikke akkurat inn i en forskningstradisjon der det har vært skrevet mye om temaet fra før. Et søk i BIBSYS gir ingen treff i forhold til rehabiliterte rusmisbrukere og læring. Derimot finnes det over hundre artikler og verk skrevet om rus, rehabilitering og metadonprosjektet. Mitt anliggende er imidlertid ikke hvordan vi får et individ til å slutte å ruse seg, men hvordan en rehabilitert rusmisbruker skal komme seg gjennom studieretningen allmennfag på videregående skole, få generell studiekompetanse og på sikt kunne bli herre i eget hus. Mine to informanter ble ved skolestart karakterisert som ”stabile”. Selv om oppgaven hører inn under *voksenpedagogikk* og handler om teoretisk læring i en klassesituasjon, er det ikke til å komme forbi at prosjektet vil innebære en del psyko-sosiale betraktninger. Dette fordi livshistorien til mine to informanter forteller at disse er mer sårbare enn den gjennomsnittlige voksne deltaker, noe som får en direkte konsekvens for læringssituasjonen. Av samme grunn har jeg satt fokus på den affektive og sosiale siden ved læringen deres. Begge to har diagnosen *sosial angst*, og begge har også tilleggsdiagnoser.

### **Problemområde og problemstilling**

Jeg har en antakelse om at den affektive og sosiale siden ved læring har blitt forsømt i norsk skole, ikke minst når det gjelder tilegnelsen av allmennfag i voksenopplæringen. Og spesielt når det gjelder noen så sårbare som rehabiliterte rusmisbrukere. Lærere har ofte hatt en idé om at voksne som kommer til voksenopplæring er selvstyrte, og at de bare suger til seg all den informasjonen du kan make å fore dem med i løpet av et skoleår. Det er få som stiller spørsmål ved deres dagligdagse livsverden eller deres selvoppfatning, og enda færre som ser en sammenheng mellom dette og læring. Og når det gjelder mine to deltakere så lurer jeg på hvordan de vil greie å forholde seg sosialt til de andre i gruppen. Hvordan vil elementer fra deres oppvekst og hverdagsliv ha innvirkning på læring, og hva skjer dersom tilsiktet læring ikke

finner sted? *Formålet med denne studien blir da å kaste lys over affektive og sosiale sider ved læring gjennom en kvalitativ studie av to voksne rusmisbrukere.*

## **METODE**

### **Valg av forskningsdesign**

Jeg valgte bevisst en design som er en blanding av samtaleintervju og (felt)- observasjon. Ringdal skriver om valg av design: *"Et grunnleggende valg er mellom kvalitativ og kvantitativ design eller metode [...] Kvalitativ metode gir data i form av tekst, mens kvantitativ metode gir data som kan tallfestes"* (2001:26). Jeg besluttet da å forholde meg til *teksten* i form av kvalitativ design. *"De to mest vanlige kvalitative designene er feltobservasjon, der forskeren observerer et fenomen i sine naturlige omgivelser, og samtaleintervjuer"* (ibid). Observasjonen min har foregått i klasserommet der jeg underviste informantene i norsk gjennom et helt skoleår.

### **Forutforståelse – en styrke eller svakhet?**

Ettersom jeg har stor tro på at man generelt skriver best om det man er mest fortrolig med, falt det naturlig for meg å skrive om min undervisningssituasjon og bruke informanter fra min voksenklasse. Paulgaard sier i sin artikkel at nyere hermeneutisk vitenskapstradisjon ikke bare fokuserer på hvordan man skal få tilgang til andre aktørers mening og kontekst, men også på fortolkerens kontekst. Dette fordi forståelse ikke bare kan relateres til det fenomen, de objekter og handlinger som skal forstås, men som også omfatter den som fortolker disse fenomen, og den forutforståelse han eller hun har. Denne forståelse kan ikke løsrives fra den kontekst aktøren er en del av, enten denne er forsker eller informant (1997:73). Fra et slikt perspektiv, blir forskerens subjektive forutforståelse en forutsetning for innsikt, heller enn en feilkilde som sperrer for innsikt. Paulgaard siterer Taylor og Guneriussen som sier: *"I og med at forståelse alltid tar utgangspunkt i den mening vi allerede er fortrolige med, er farene for "etnosentriske mistak" større for en forsker som kommer utenfra, enn for en som kommer innenfra"* (ibid:74).

Er det da slik at dersom vi kommer utenfra, har vi liten mulighet til å få *egentlig innsikt* i det vi studerer? Ikke nødvendigvis. Paulgaard påpeker at vi i dag heller snakker om *posisjonert innsikt*, slik at vi tar høyde for det faktum at vår posisjonerte innsikt kan være både en styrke og en svakhet. *"Forskerens erfaringer og kunnskaper gir tilgang til noen former for innsikt og skygger for andre"*(ibid:75). Paulgaard siterer også Rosaldo som sier at det er forskerens posisjon som avgjør om innsikten bærer i seg muligheter eller begrensninger: *"If distance has certain arguable advantages, so does the closeness, and both have their deficits"* (ibid).

## **Svakheter eller utfordringer?**

Den største svakheten i denne sammenheng når det gjelder min oppgave, er kanskje det at jeg gjør feltarbeid i eget klasserom og må streve med å komme ut for ikke å bli kulturelt blind eller hjemmeblind. Min forutforståelse er i denne konteksten, men samtidig har jeg en styrke i at mine voksne deltakere skifter fra år til år. Dette betyr at jeg både er ”innenfor” og ”utenfor” til enhver tid når det gjelder undervisningen og den delen av livsverdenen som jeg har undersøkt. Undervisningssituasjonen er kjent, men deltakerne er nye. En annen utfordring som kan sees på som en svakhet, er den fortroligheten jeg etter hvert har fått med deltakerne i klassen. Derfor har jeg måttet være klar over faren for påvirkning fra min side, og dette har vært min utfordring. En fare er også at forskeren identifiserer seg så sterkt med informantene at han eller hun mister evnen til å holde en begrepsmessig og kritisk distanse til personens uttalelser. For eget vedkommende har jeg altså sett denne fallgropen fordi jeg delvis forsker i egen kultur. Men jeg mener likevel at jeg har fått den nødvendige distanse til stoffet jeg har behandlet ved å være bevisst denne faren.

## **Reisemetaforen – en styrke?**

Kvale (1997:20) bruker begrepet *reisemetaforen* om det kvalitative forskningsintervjuet. Dette er en metafor jeg uten videre kan kjenne meg igjen i, og som likner svært mye på det jeg bedriver til daglig. I norskklassen min skal deltakerne først og fremst lære seg norsk. Og norskfaget er det største faget vi har, det er jo morsmålet vårt og kulturarven vår det gjelder. Når jeg som ”reisende” (for å bruke Kvales metafor) i norskfaget ferdes mellom mine deltakere, samhandler med dem, retter og vurderer stiler, stiller spørsmål både av faglig og sosial art, så blir deltakerne for det første tvunget til å reflektere over temaene. Dernest blir de utfordret til å vurdere og innta en sosial og etisk holdning til mangt og mye, og jeg som ”reisende” får mye gratis kunnskap om deltakernes livsverden. Som Kvale sier kan dette igjen føre til mer enn bare ny kunnskap. I refleksjonen som har kommet etterpå, har jeg som ”reisende” for eksempel fått ny selvinnsikt og kunnet avsløre verdier og tradisjoner som tidligere ble tatt for gitt. ”Gjennom konversasjon kan den reisende også gi andre ny forståelse og innsikt, når de gjennom sine beretninger begynner å reflektere over sider ved deres egen kultur som tidligere syntes selvsagte og naturgitte” (ibid:20). Det har altså vært en styrke i forhold til den jobben jeg gjør og de fagene jeg har. I og med at jeg ikke har forsket på arbeidskulturen på min egen arbeidsplass som sådan, mener jeg at det har vært flere styrker enn svakheter ved den tilnærmingen jeg har valgt for prosjektet mitt. Og det ble som Cato Wadel sier: En evig runddans mellom teori og praksis (Paulgaard, 1997:85).



## Gjennomføringen

Intervjuene omfatter to informanter; disse har jeg også som nevnt observert i samhandling med resten av klassen gjennom et helt skoleår. I tillegg har jeg hatt mange ekstra samtaler i form av veiledning og rådgivning. På denne måten mener jeg å ha fått et mest mulig fyldig bilde av informantene. Den ene av de to gikk ett år på skolen vår, mens den andre, som vi vil se, gikk to år fordi han første året sluttet med naturfag og matematikk. Norskfaget som jeg underviste i, tok de begge på ett år. Når jeg senere refererer til *det andre året*, så var det som rådgiver jeg hadde jevnlig kontakt med informanten, (altså ikke som norsklærer) slik jeg har med alle elevene ved skolen vår.

De første intervjuene ble tatt opp på bånd, de andre over telefon. I tillegg har jeg jevnlig hatt samtaler med faglærerne i matematikk og naturfag for å få et supplement til det informantene fortalte meg. Ved en ren tilfeldighet har jeg også et par ganger hatt telefonsamtaler med moren til den ene av informantene, noe som blant annet har bekreftet det informantene har fortalt meg om tidligere skolegang. Dette har gitt meg tilleggsinformasjon, men det har ikke vært fulgt opp systematisk fra min side. For mitt prosjekt har det vært viktig å få fram informasjon som viser refleksjon, vurdering og årsakssammenheng i forhold til læring. Og for at samtalen skulle flyte fritt, valgte jeg det *halvstrukturerte samtaleintervju* (Kvale, 1997:39). Det betyr at jeg har hatt en liste over den informasjonen jeg har ønsket å få fram. Men hvert spørsmål har åpnet for frie ytringer, og det har derfor vært mulig å la intervjuene forløpe som vanlige samtaler.

## Første samtale

Det at jeg i kraft av min stilling som lærer og rådgiver blir en autoritetsperson, og at informantene da bevisst eller ubevisst vil være påvirket av dette, tok jeg opp med dem i forkant av det første intervjuet. Jeg tok også opp de etiske sidene ved intervjuet, og forklarte hvordan det hele ville bli anonymisert. Dette ga de uttrykk for at de forsto. *”Det regnes som god moral at ingen skal forskes på uten å være orientert om at de forskes på og hva forskningen innebærer – og uten at de har gitt sitt eksplesitte samtykke til medvirkningen”* (Alver/Øyen, 1997:102). I selve gjennomføringen av de første samtalene, brukte jeg kassettspiller og tok opp samtalene på bånd. Siden jeg har lagt vekt på at samtalen skal kunne vise både *refleksjon* og *vurdering* hos informantene, har jeg tatt opp igjen spørsmål der jeg ikke syntes informantene reflekterte eller vurderte sine ytringer. Intervjuguiden (se vedlegg) viser de typene spørsmål vi har vært innom i løpet av samtalen. Men det har altså ikke vært slik at alle spørsmål har blitt formulert slik som de står her, nettopp fordi en ”normalsamtale” lever sitt eget liv når den først er i gang. Det er det som er så spennende. Vi endte noen ganger opp med helt andre ting enn det jeg hadde forutsett, men da stilte jeg altså kontrollspørsmål for å få den informasjonen jeg var ute etter.

## **Fenomenologisk tilnærming**

I og med at jeg har anvendt den kvalitative forskningsmetode, gir det seg nærmest selv at jeg får en fenomenologisk tilnærming. Ifølge *fenomenologiske teorier* er følelsesopplevelsen en virkelighet i sin egen rett, en dimensjon for seg selv i vår opplevelse av oss selv og omverdenen. Følelsen er ”levd”, ikke konstatert. Carl Rogers mente at det gjelder for individene å bruke sine følelser for å forstå sin egen situasjon og for å håndtere den på en genuin måte. Beskrivende fenomenologi eller fenomenografi har som formål så forutsetningsløst som mulig å beskrive fenomenene slik de fremtrer for en selv som en naiv og uhildet observatør, eller å beskrive hvordan fenomenene fremtrer for hverdagsmennesket (Egidius, 2002:145).

Ifølge Husserl er *livsverden* (Lebenswelt) den verden vi alle opplever og hvor vi omgås hverandre, slik den fremstår for våre sanser, vår forstand og vårt følelsesliv. Den er subjektiv, og alt vi påstår om den, gjelder bare i relasjon til våre sansers registrering av de stimuli som kommer fra den objektivt foreliggende omverden. ”Med begrepet *Lebenswelt* oppsto en sterk interesse blant fenomenologisk rettede sosiologer og psykologer for å utforske hverdagsmenneskets opplevde verden mer inngående” (Husserl i Egidius, 2002:145).

”I sosiologi er begrepet først og fremst knyttet til den østerriksk-amerikanske filosofen og sosiologen Schütz. Han utviklet begrepet under inspirasjon fra den filosofiske fenomenologien og særlig Husserl. Sosiologiske beskrivelser [...] skal være abstraksjoner og rekonstruksjoner av de fortolkningene og meningsinnholdet som menneskenes dagligdage livsverden rommer” (Sosiologisk leksikon, 1997:185).

Habermas reviderte livsverdensbegrepet, men jeg drøfter ikke hans begrep eller tar utgangspunkt i det. Når jeg bruker begrepet *livsverden*, så skal det her bety den *dagligdage livsverden* eller *hverdagsmenneskets opplevde verden*.

## **DEFINISJON OG AVGRENSENING AV BEGREPER**

### **Det affektive aspektet**

Alt det som har med følelseslivet å gjøre; sinnsbevegelse slik som sorg, glede, angst, raseri, opphisselse, behag, kjærlighet osv (Bø/Helle, 2002:10); brukes om både positive og negative forestillinger. Det affektive aspektet inkluderer elementer av de psyko-sosiologiske nøkkelbegrepene nedenfor. Derfor vil det *affektive* således bli brukt her som det overordnede begrep som *kan* inkludere følgende elementer: følelshjernen (det limbiske system); self-concept og self-efficacy; internal/eksternal attribusjon; oppgave-/ego-orientering; menneskelige behov; signifikante andre; affirmaasjon. Men disse termene vil også bli brukt enkeltvis.

### Følelshjernen

Det limbiske system, styrer den affektive dimensjonen. Hjernens intellektuelle evner eller det kognitive er underordnet det limbiske system ('hjernen inne i hjernen') (Servan-Schreiber, 2006:6).

### Self-concept og self-efficacy

*Self-concept*: Selvoppfatning eller selvakseptering når det gjelder selvvurdering i generell betydning, for eksempel at en trygg på seg selv slik at en tør se både sine sterke og svake sider. Den affektive dimensjonen er her den dominerende. Den er av vurderende karakter og handler om personens verdsetting av seg selv eller roller og egenskaper.

*Self-efficacy* er en persons bedømmelse av hvor godt eller dårlig han eller hun er i stand til å planlegge/utføre handlinger som skal til for å mestre bestemte oppgaver i bestemte situasjoner, altså egne forventninger til hva en kan mestre. Her er den affektive dimensjonen mindre framtrædende (Bandura, 1997:37).

### (Selv-)Attribusjon

Hvordan vi forklarer årsaken til egen atferd. *Internal attribusjon*: Resultatene tilskrives noe ved en selv, eksempelvis evner og innsats. *Eksternal attribusjon*: Resultatene tilskrives noe utenfor en selv, for eksempel flaks, oppgavens vanskelighetsgrad, kvaliteten på undervisningen (Skaalvik & Skaalvik, 1993:137-8).

### Oppgave-orientering

Læring er et mål i seg selv. Målet er å få økt forståelse, få mer innsikt eller bedre ferdigheter og å mestre oppgaver.

### Ego-orientering

Læring er ikke et mål i seg selv. Betyr at eleven er opptatt av seg selv i lærings situasjonen. Målet, å bli oppfattet som flink, er viktigere enn hva han lærer (Nicholls 1983, 1989).

### Menneskelige behov

Mennesket har både fysiologiske og psyko-sosiale *behov*. De grunnleggende fysiologiske behovene er sult, tørst og søvn. Uten disse behovene dekket, ville vi ikke overleve. Når disse er dekket, kommer våre psyko-sosiale behov slik som trygghet, vennskap, kjærlighet, respekt, anerkjennelse og selvrealisering (Maslow i Gjørund/Huseby, 2001: 58).

### Signifikante andre

Betydningsfulle andre personer vi ser opp til og kan speile oss i, noen som kan være våre rollemodeller. Vi ser andres reaksjoner på hva vi sier og gjør, og dette er med på å bygge opp vårt selv bilde og vår selvoppfatning. Disse betydningsfulle andre kan være mor, far, søsken, lærere osv (Mead i Gjørund/Huseby, 2002:23).

## **Schemata**

*Kognitive schemata:* Det grunnmønster eller den erfaringsbestemte bakgrunn som eksisterer for organisering av tankeprosesser [...] (Raaheim & Raaheim, 1998:179).

*Emosjonelle schemata:* Min egen omskriving av emosjonelle *body brain maps* (Damasio, 2001:1).

## **LTM**

Langtidsminnet

## **Godfot-teori**

Teori tatt fra fotballspråket som går ut på å kun trene ”godfoten” over en lengre periode. Når du er blitt ”ekspert” på dette, vil det kunne generere positive resultater også på andre områder (fritt etter Eggen)

## **Rusmisbruker**

En person som inntar/er avhengig av stoff som gir rus, eksempelvis alkohol, narkotika, medikamenter som morfin etc (egen definisjon).

## **System**

*Mikrosystem:* De nærmiljøene (arenaene) barn og unge ferdes i, for eksempel hjem, barnehage, skole, kameratgruppe, ungdomsklubb og nabolag.

*Mesosystem:* Relasjoner mellom miljøer barn/unge ferdes i.

*Eksosystem:* Formelle og uformelle samfunnsinstitusjoner i lokalmiljøet.

*Makrosystem:* Formelle og uformelle institusjoner på samfunnsnivå (Bronfenbrenner i Gjøsund/Huseby, 2001: 70).

## **PRESENTASJON AV TO CASE**

### **Solveig og Johannes**

Jeg har samtalt med to informanter, og av hensyn til personvernet, er navn, alder og geografisk område tilslørt/endret. Johannes og Solveig var begge deltakere i videregående skole, allmennfag, og begge er fra et annet område av landet enn der de gikk på skole. Begge lider av sosial angst, og begge har bakgrunn i det lokale narkotikamiljøet. Men de er også faglig sterke med tilsynelatende høy intelligens. De kjente ikke hverandre da de begynte i samme voksenklasse for å prøve å få generell studiekompetanse. Jeg visste heller ingenting om Solveig fra før, men Johannes hadde jeg truffet i et møte våren før han begynte hos oss i kraft av rådgiverstillingen min. Han var *særskiltsøker*, og vi har alltid møter med deltakere og noen ansvarlige fra teamet rundt disse. Jeg fikk vite allerede da at han hadde noen huller i

matematikken, men at han skulle ha en-til-en-undervisning sommeren før han begynte på videregående skole for å bøte på dette. Men jeg ante ikke da at jeg skulle bli hans norsklærer.

## **Solveig**

Solveig er 32 år og vokste opp på en liten gård på Vestlandet. Hun er i dag enslig, men har en sønn på 10 år som hun frivillig plasserte i en fosterfamilie i nærheten av stedet der hun vokste opp fordi hun ikke kunne ta vare på han da hun ruset seg. Hun besøker han en gang i måneden, og målet hennes er å kunne hente han hjem til seg en dag. Før hun begynte på dette kurset, var hun hjemmearbeidende, stelte hus og hjem for seg selv og to hunder som hun bor sammen med i skogen et godt stykke fra folk. Hun hadde ikke noe å gjøre, egentlig, som hun sier, utenom dette. Hun hadde en turbulent barndom og oppvekst. Det startet med at bestefaren bedrev incest med henne i årevis, slik at selvbildet hennes til sist var helt på bunn. Dette minnes hun slik:

”De seksuelle overgrepene min bestefar gjorde mot meg, var bare ett skritt i en retning av hva en pike måtte lære seg. Jeg skulle jo være snill mot bestefar og gjøre som han sa. For all del så måtte jeg være stille når overgrepet fant sted. Bestemor lå jo og sov ovenpå. Var det noe jeg ble flink til i årene som kom, så var det å være stille. Foreldrene mine kranglet alltid og merket ikke at noe var galt med meg. [...]trakk meg bare mer og mer inn i ensomhetens verden. Ensomheten var stor da jeg var barn.”

Det at hun var så stille og gikk mye for seg selv, gjorde også at hun ble kalt dum. Hele oppveksten var hun regnet for ”den stumme og dumme”. Alle sa hun var dum og slem, så hun begynte etter hvert å tro på dette selv. Derfor ble det for det meste til at hun ga opp skolegang og slikt. Hun var blitt vant til å tenke at ting endte dårlig, uansett hvor mye hun prøvde. I barndommen var hun som oftest sammen med sine dyrevenner, og store deler av året sov hun ute i stallen sammen med hesten sin. Menneskene var fæle, slemme og stort sett ikke til å stole på i hennes øyne.

I ungdommen oppsøkte hun etter hvert tøffe miljøer og kom ganske snart inn i en nynazistisk og rasistisk gjeng der hun ble akseptert for den hun var. De drev med regelrette slåsskamper mot asylsøkere og innvandrere. Hun var lett å lede for hun hadde alltid vært ”snill og lydige” og var ikke vant til å si ifra om noe. I tillegg var hun stor og sterk, derfor fikk hun snart en viss status i gjengen. Om dette sier hun: *”Husk på det at jeg var vant til ’det fæle’ fra barndommen, derfor oppsøkte jeg det fæle. Det var det normale for meg”*. Dette ledet henne videre på narkotiske stoffer i ungdommen, og etter en stund gikk hun fast på amfetamin.

Solveig har brukt mange år på å prøve å komme seg gjennom videregående skole. Hun har ved flere anledninger fulgt undervisningen så langt fram som til påsketider og så sluttet like før

eksamen. På spørsmål om hvorfor hun da ikke likegodt fullførte skolen, sier hun at det var forskjellige årsaker. Etter at hun var ferdig med 9.klasse på ungdomsskolen, begynte hun først på maskin- og mekanikerlinjen på yrkesfaglig studieretning. Men der sluttet hun etter tre måneder. Det var et rent feilvalg. Så skiftet hun studieretning til helse- og sosialfag. Men så sluttet hun der også, etter nesten et helt år. Hun sier hun sluttet for da begynte hun på amfetamin. Dette er altså hennes fjerde forsøk på å få studiekompetanse. Hun har planene klare: *”Egentlig kunne jeg ha tenkt meg å bli veterinær. Men med et krav på 6,66 i snitt, så blir det litt vanskelig. (ler) Så motivert er jeg ikke... Så det er sosionom jeg har bestemt meg for å bli”*.

Solveig har alltid tenkt før at ting ville ende dårlig, det sitter i fra barndommen. Men hun tror hun vil klare det nå. Og at hun har merket at etter jul når ting har gått litt trått, så har hun tenkt at jo, hun skal likevel klare det for å kunne bevise for andre at dette mestrer hun. Hadde det vært tidligere, så ville hun bare ha tenkt: *”Nei, nå orker jeg ikke mer”*, og sluttet. Men hun beviste før jul at hun kunne, så nå har hun ikke lenger det behovet for å prestere. Men nå er det kun for seg selv at hun skal gjøre skolen ferdig. Når hun blir spurt om hun har begynt å tenke litt annerledes om en del ting etter at hun begynte her på kurset, svarer hun at det har hun på en måte: *”Kanskje ikke så mye det at jeg går her på kurset, men det at jeg har fått nye venner og sånt. Jeg har litt mer vanlig, normal samfunnsrettet tankegang, mer positivt i forhold til tidligere. Det går på at jeg var i et veldig destruktivt miljø før. Ikke noe positivt.”* Hun trekker fram det sosiale aspektet ved læringen og sier at hun synes det har vært positivt. Særlig liker hun gruppearbeid. Det at man må komme til enighet i gruppen, må gi og ta litt, det synes hun også er kjekt.

Ettersom hun bor alene med hundene sine, er det ikke snakk om at forholdet til en kjernefamilie har endret seg. Men moren har hun fått et bedre forhold til nå:

*”Men min mor synes dette er veldig stas! Hun er så stolt av meg at det er ikke sant. Har ringt henne når jeg har fått svar på prøver og sånt. Og i og med at jeg har gått på stoff tidligere, så synes hun det at jeg nå går på skolen er ekstra stas. Nå fullfører jeg vel også litt for hennes skyld. Og forholdet oss imellom har blitt mye bedre.”*

Solveig synes studiene har gått over all forventning. Hun synes det er fantastisk kjekt å gå på skole og lære ting, det hadde hun ikke trodd. Før var det mer ideen om skole som var kjekk. Men nå er hun enda mer tent. Hun sier hun blir nesten rørt ved tanken på det. Medgir at det er helt utrolig hvor mye det betyr for henne. Fra skolens side har alt vært gjort fint og greit slik hun ser det, men mener hun selv kunne vært litt mer strukturert. Men hun vil ikke dvele ved det. Det er alltid noe man kunne ha gjort bedre.

*”Og for meg er det en kjempeseier, så sjuk som jeg har vært i psyken. Før har jeg ikke likt og klart å være blant folk mer enn et par timer. Og det at jeg ble tillitsvalgt i klassen tror jeg rett og slett har gjort at jeg har fått sjøltillit, jeg ser hva jeg kan mestre!”*

Det er greit å være litt moderat i forhold til ting, men jeg har vært supermoderat.”

Det at hun som barn ble kalt dum, gjorde at hun trodde på det til slutt. Men som voksen ville hun finne ut av dette. Derfor tok hun en IQ-test sommeren før hun begynte på skolen. Da psykologen fortalte at hun hadde en IQ godt over gjennomsnittet, det vil si høyere enn 87 prosent av befolkningen, nektet hun å tro det. Men hun innrømmer at det var godt å høre. Likevel sliter hun litt med mangel på rutiner, men sier at når hun strukturerer seg, hjelper det henne. Og skolen er med på å hjelpe henne til å få det gjort, i form av timeplan, lekseplan, prøveplan, med mer. Nå har hun til og med lest til historieprøven to uker før tiden. Hun mener at det å gå på skole er strukturerende i seg selv. Spørsmålet om motivasjonen hennes, har hun allerede vært inne på. Hun utdyper noe og sier at det styrker selvbildet hennes. Hun vil fullføre nå og med greie karakterer, men uten at hun presser seg for mye. Da kan hun få psykisk tilbakefall.

Når vi så snakker litt om hennes nåværende livssituasjon og framtidsplaner, sier hun: *”Jeg tenker på det, hvis jeg blir sosionom, altså, da har jeg mye erfaring å høste av. Mye å ta med meg i jobben. Har jo vært innom det meste: psykisk helse, psykiatri, rusmidler.”* Men hun er likevel rask til å påpeke at det ikke alltid er slik at det trenger å ha vært en barndom som er ille. *”Men veldig ofte så er det det.”* Både hun selv og jeg tenker på henne som et *løvetannbarn*. *”Ingen trodde jeg skulle bli bra. Ikke engang de som behandlet meg. Vel, det sier jo litt om ”behandlingen” da. De har kanskje håpet, men ikke trodd på det. De må jo være realistiske. Men det har skjedd veldig mye med meg i løpet av 2-3 år.”*

Hun blir drømmende når hun snakker om framtidsperspektiver med sønnen sin. Det at han er så langt borte fra henne, oppleves smertefullt. Men hun har hele tiden klart å se hva som har vært til sønnens beste, uten å være egoistisk.

”Men det har vært min glede og min sorg hvis du skjønner. Ser du ting helt klart, så blir det et problem for følelseslivet. For hele tiden har jeg jo hatt kjempelyst til å ha han, men har måttet la være. Fornuftens sier at det må jeg vente med.. Må ha vært stabil i psyken i 2-3 år først.”

Hun fortsetter med å si at hun får ta en ting av gangen, og nå er det først og fremst skolefagene hun jobber aktivt med. Hun synes alt har gått greit, unntatt matematikken. Den har vært et problem for henne i hele oppveksten.

Norskfaget mener hun det har gått riktig bra med. Og som før nevnt, er hun blitt svært glad i litteratur, og av klassikerne nevner hun særlig Wergeland som hun har fått stor sans for. Men også norrøn litteratur tiltalte henne, og hun lot seg fascinere av norrønt språk.

## Johannes

Johannes er 26 år. Han vokste opp i en småby i Sør-Norge. I dag er han en såkalt ”rehabiliteret rusmisbruker” som for tiden går på metadon. Alt i barndommen fikk han diagnosen *sosial angst*, og dette er noe han har slitt med i hele oppveksten og fortsatt sliter med. Men han er stor og sterk, nesten to meter høy og kjekk å se til. Ved første øyekast ser du ingenting som tyder på at han har sosial angst. Som ung tenåring ble han sendt på barnevernsinstitusjon og mener selv dette stedet frarøvet han store deler av hans ungdom og skolegang. Det var her han for første gang kom i kontakt med narkotiske stoffer:

”Jeg gikk vel på ungdomsskolen. Jeg utviklet sosial angst og isolerte meg i tenårene. Gjennom hele ungdommen hadde jeg angst for alt mulig og sov sjelden på grunn av denne angsten. Min mor slo meg stadig fordi jeg ikke torde gå ut av huset. Men en dag slo jeg igjen. Da ble hun og min far redde. Så pappa begynte å holde bena og mamma slo. Men min mor ville ikke ha meg, så jeg skulle på en barnevernsinstitusjon. Dette ble gjort i samråd med BUP (Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk)!”

På denne institusjonen fikk han kjennskap til hasj og amfetamin som alle ungdommene der brukte. Og ettersom han ble nektet medisiner fra BUP, begynte han også med hasj og amfetamin. Han beretter videre om tiden på denne institusjonen og sier han opplevde menneskene der som skulle ta vare på han, som onde, noen av dem også voldelige.

Johannes er enslig og bor nå for seg selv på hybel, men med tilsyn fra et støtteapparat, et team rundt seg. Teamet består av fastlege, sosionomer, hjemmesykepleiere og hjemmehjelp som går på skift. Han skal for tredje gang prøve å få generell studiekompetanse. Når han kommer til det første intervjuet, kommer han med armen i gips. Det er høyre overarm som er brukket, og han har både smerter og praktiske problemer med den. På spørsmål om hvordan dette skjedde, svarer han at han ble overfalt. Når jeg vil vite hvordan det hele startet, om det var umotivert vold, sier han:

”Nei, vi begynte å krangle først. Men han startet. Jeg visste knapt hvem han var. Han begynte med å være spydig. Og så gikk jeg bort til han og dyttet til han og sa: ’Hva i helvete mente du med det?’ Men så bare fløy han i strupen på meg. For å si det sånn: Han var litt svær, han også. Han var mindre enn meg da, men...og så hadde jeg drukket en del og var ikke så...., nei jeg var litt mer sårbar enn jeg ellers ville ha vært. Så det var smertefullt.”

Og han mener dette har satt han tilbake i studiene, noe han også har påpekt i anmeldelsen og erstatningskravet som han har framsatt. Johannes synes ellers det er fint å være tilbake på skolebenken og mener nå at han er på god vei. På den annen side merker han at siden han har så mye annet han fortsatt tenker på, så holder det han litt igjen. Han mener han kunne ha prestert



mye bedre. På spørsmål om hva han mener det er som gjør skolesituasjonen vanskelig for han, sier han: *”Nei, jeg er bare...er veldig misfornøyd med omstendighetene rundt min egen situasjon. Så har jeg hatt mye psykiske problemer og rusproblemer før. Ja, jeg har det for så vidt ennå, men ikke som før. Det er under kontroll for å si det sånn.”*

Men han er nå svært motivert for å gå på skole. Han sier han har blitt testet i forhold til om rusen skal ha gjort noe med hjernekapasiteten hans, og det skal den ikke ha gjort. Tvert imot har han en IQ over gjennomsnittet, men han har store konsentrasjonsvansker. Og dette sliter han med. Men det er likevel studiekompetanse han har som mål. Han sier: *”Men jeg må innrømme at det er en del prestisje i det at jeg er så opptatt av å bli akademiker, for det at...det betyr mye for meg å bevise for omgivelsene mine at jeg har et godt intellekt”.*

Utdanningsplanen videre for Johannes er farmasi, kjemi eller biokjemi. Han har i alle fall lyst til å studere noe med realfag. Men dette forutsetter at han blir bedre, som han selv påpeker. Han peker også på situasjonen da han brakk armen, noe som satte han ganske mye tilbake. Og selv om han er i skolesystemet nå, er han lei seg for at han ikke fikk gjort det unna som 19-åring: *”Jeg betrakter det som en katastrofe at ting ikke har gått på skinner hele veien [...] Det er bedrøvelig”.*

Han mener at studiet fra skolens side stort sett har svart til forventningene, men at han nok kunne ha tenkt seg et opplegg med flere enetimer i matematikk med G. som han mener er en dyktig mattelærer. I naturfag ligger han noe etter med journalene, men han mener han har kontrollen der. Norskfaget har gjort han mer interessert i å lese klassisk litteratur, og han mener han vil lese både Ibsen og Hamsun i framtiden. Men også samtidslitteratur.

Johannes har som nevnt sosial angst, har tilsynelatende svært lav selvtillit og et dårlig selvilde. Dette er noe som sitter igjen fra barn- og ungdommen. Til overmål ser det ut til at han har diagnosen ADHD, noe som kan være en tilleggsforklaring på hvorfor han begynte å ruse seg i ung alder. På spørsmål om hvordan han kom seg ut av ”narkohelvetet”, svarer han:

*”Det som vel egentlig gjorde at jeg bestemte meg for å slutte, var at et apotek i et annet fylke oppdaget at jeg hadde et misbruk. Jeg hadde fått 11 forskjellige leger til å skrive ut medisin til meg. Det husker jeg at jeg faktisk var litt stolt av på den tiden: Tenk å lure 11 leger! Men da jeg ble tatt, var jeg redd for å havne i det de kalte ”misbrukerregister” som de hadde på den tiden. Det ville nok ha vært slutten på alt. Så jeg bestemte meg for å slutte brått”.*

Han hadde bestemt seg for å bli rusfri, og var svært motivert i forhold til å skulle slutte å ruse seg. Han var blitt forespeilet at han skulle få være med i metadonprosjektet, men da måtte han først være helt rusfri. Dette greide han på en måte ved egen hjelp. *”Jeg gjorde det hjemme hos meg selv. Bestemte meg bare og kuttet ut alt av rus. Men det var temmelig tøft. Så en sykepleier*

*hjalp meg med morfin mens jeg ventet på å få metadon.*” På spørsmål om hva han tenker om denne perioden, og om tiden da han ruset seg, reflekterer han en stund før han svarer: *”Alt var helt annerledes da. Jeg hadde ingen sunne interesser. Gikk tross alt på A-preparater i 4 år: Alle slags opiat, inklusiv morfin og heroin. Nå får jeg kun B-preparater for angsten min, slik som valium og sånt”.*

Han forteller videre at han ikke vil tilbake til det livet og sier at han har et helt annet liv i dag. Ved hjelp av metadon har han greid å bli ”stabil”, og han fungerer for det meste bra i det daglige, unntatt når han blir grepet av angsten sin for ikke å få studiekompetanse.

På spørsmål om hans forhold til foreldrene, bli han nesten aggressiv:

*”Jeg forbanner de satans folka som satte meg til verden! Vi har ingen kontakt, det er en isfront mellom oss. Jeg burde ha saksøkt dem, for de har foretatt så mange overgrep mot meg i barndommen...nesten ingen skolegang... de og barnevernet sendte meg til et sted der opplæringen var svært mangelfull og med ukvalifiserte lærere. Jeg mangler derfor flere års skolegang fra grunnskolen. Jeg hater dem (mine foreldre), og jeg skal bli glad den dagen de 'legger på røret', for da vil jeg arve dem...er enebarn, og de har mange penger. Det høres kanskje kynisk ut...men de har gjort så mye vondt mot meg...”*

I det andre intervjuet som er foretatt et halvt år senere, sier han at han fortsatt har et veldig anstrengt forhold til foreldrene sine, og at de ikke har noen kontakt. Men nå sier han at han likevel er glad i dem. *”De er jo mine foreldre...”*. Han tror imidlertid ikke forholdet til dem vil endre seg til det bedre etter endt skolegang.

I en telefonsamtale et halvt år senere er Johannes så opprørt og fortvilet at han nesten ikke kan få ordene fram og virker helt suicidal, noe han også sier i klartekst etter hvert. Det kommer fram at en person, ”Lene”, fra teamet som har tilsyn med ham, skal ha satt ut falske rykter om ham: At han, Johannes, skal ha utøvd vold mot en annen i teamet. Dette gjør Johannes fortvilet og han ønsker å ta hevn. Samtidig kommer det fram at han har hatt et lengre fravær på skolen, tilsynelatende på grunn av denne episoden. Han sier han har ingen andre enn meg å henvende seg til, ingen som bryr seg om han. Og denne dagen er han redd for alt: Redd for ikke å skulle få studiekompetanse, redd for ikke å få seg et normalt liv, redd for ikke å få seg dame og familie. *”Hvem vil ha søppel som meg?”*, sier han. Og samtidig tør han ikke gå på skolen neste dag fordi han ikke har nok penger til å ta drosje hjem etter kurset dersom han ikke skulle bli hentet. Nå mener han livet ikke er verdt å leve. Han skriker over telefonen: *”Men hun som har satt ut ryktet skal få svi. Jeg skal drepe henne, og etterpå skal jeg drepe meg selv!”*

Jeg får lov å ringe moren hans, men hun bagatelliserer det meste av det han sier. Og når det gjelder skolen, så må han bare strekke seg litt og ikke alltid vike unna for angsten, mener hun. Det går an å være på skolen uten penger. Men hun lover at faren skal hente han neste kveld etter

skolen, noe Johannes ikke fester lit til. Det eneste Johannes stort sett fester lit til, er en god slump penger og sine sobril- eller valiumtabletter som demper angsten. Dette er hans "sikkerhetsnett". Denne gangen nekter moren å gi han penger, men han greier til slutt å få låne litt av en kamerat.

## **TEORI OG EMPIRI**

### **Læringens paradoks**

Både den danske pedagogen Knud Illeris og den engelske utdannings sosiolog Peter Jarvis er opptatt av læringens paradoks: "[...] *læring er et individualistisk foretagende, men samfundet er organiserende. Derfor må læring også relatere seg til det samtidige samfunns sosiale natur*" (Jarvis i Illeris, 1992). [...] Jarvis (1987) påpeker at selv om det er stor ensartethet mellom mennesker fra samme kultur og samme tidsepoke, er det likevel slik at *alles erfaringer er unike for individet* (min utheving) og derfor kan også forskjeller oppstå. Jo mer åpent et samfunn er, jo større muligheter for forskjeller er det. I vårt vestlige postmodernistiske informasjonssamfunn ser vi dette klart i dag.

Men selv om man ikke kan utelukke at man noen ganger lærer ubevisst, mener likevel Jarvis at læring for det meste er en bevisst erfaring eller opplevelse. Læring er "*essensen af hverdagslivet og bevidste erfaringer; det er den proces der omdanner erfaring til erkendelse, færdigheder, holdninger, værdier og overbevisninger. Det drejer sig om den fortsatte proces at finde mening i hverdagserfaringene – og erfaring sker hvor det bevidste menneskelige liv møder tid, rum, samfund og gensidighed*" (Jarvis i Illeris 2000:145).

### **Læringens spenningsfelt og eget ståsted**

Knud Illeris har skrevet utallige verk om læring, og hos han har jeg funnet det ståsted som jeg synes er fruktbart for min analyse av læringsprosessen. I boken *Læring – aktuell læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx* (2000) taler Illeris om "*læringens spenningsfelt*", og han hevder at "*læring altid på én gang er en kognitiv, en psykodynamisk og en samfundsmæssig proces*" (2000:19). Ikke all læring er tenkning alene, men det kognitive og det affektive samhandler alltid. Og disse to integrerte prosessene kan kun skilles analytisk, ikke i realitetenes verden. Samtidig foregår som nevnt all læring i en sosial kontekst som individet står i et dialektisk forhold til. Men selv om jeg har valgt å ha fokus på det affektive og sosiale aspektet, ligger likevel det kognitive aspektet implisitt i bunnen av hele oppgaven uten at jeg fokuserer spesielt på dette.

I verket *Voksenuddannelse og voksenlæring* som kom fire år senere, utdyper Illeris dette i forhold til voksnes læring. Han skriver:

”Al læring omfatter således to meget forskjellige prosesser og utspiller seg i tre dimensjoner der alltid må medtænkes hvis man vil danne seg et fullstendig bilde av en læringsituasjon eller et læringsforløp. Genem *den kognitive dimension* utvikles viden, ferdigheter og forståelser: Vi stræber etter at skape mening i vores tilværelse så vi kan overskue og håndtere den, og idet vi gjør det, utvikler vi generelt vores funksjonalitet, dvs. vores evne til at fungere hensigtsmessig. Genem *den psykodynamiske dimension*, stræber vi etter at oppnå og til stadighet genoprette en psykisk balance eller likevekt. Vi bruker og justerer vores følelser og utvikler derigennem vores holdninger og motivasjonsmønstre og i den siste ende vores sensitivitet, dvs. evnen til at reagere følelsesmessig indlevende og nuanceret” (2004:77).

Videre sier han at i *den sosialt-samfunnsmessige dimensjonen* går våre bestrebelser ut på å oppnå en samhørighet med eller *integrasjon* i de sammenhenger vi identifiserer oss med, og gjennom dette utvikles samtidig våre kommunikasjons- og samarbeidspotensialer, eller vår sosialitet (Ibid:77). I det ovennevnte spenningsfeltet foregår således læringen når den lærende bearbejder impulsene og videreutvikler det nye gjennom refleksjon. Og det er ut fra dette ståsted jeg vil foreta analysen/tokningen av mine to informanternes læringsprosess. Det må bemerkes at i min studie opererer jeg med den sosialt-samfunnsmessige dimensjonen på to plan: både i institusjonell læring og den hverdagslige livsverden. Når jeg henviser til det sosiale aspektet så skiller jeg ikke mellom disse, i og med at jeg argumenterer for at mine informanternes tidligere og nåværende livsverden har stor betydning for læring.

## HOVEDFUNN

### Den dagligdagse livsverden

Etttersom jeg ønsker å løfte fram det affektive og sosiale aspektet ved læring, har jeg funnet det naturlig å stille en del spørsmål til informantene som går på oppvekst og nåværende livssituasjon. Som det framgår av presentasjonen, er den traumatiske oppveksten til begge informantene med fysiske og psykiske overgrep i seg selv nok til å forklare hvorfor de begynte å ruse seg i ungdommen, og hvorfor de har fått problemer med læring i voksen alder. Her vil jeg først presentere hovedfunn, deretter vil jeg analysere/tolke funnene i lys av livsverdenen til informantene, for så å oppsummere og konkludere med en sammenlikning av de to sett i forhold til læringsprosessen.

#### Likheter som har betydning for læring

- ødelagt barndom
- isolerer seg i barndommen
- møter slemme/likegyldige mennesker
- venner i gjengen viktigst
- prøver ut stoff for å hevde seg/slippe bort fra virkeligheten

- rusmisbruker
- medisiner/fedme
- diagnosen sosial angst samt tilleggsdiagnoser
- paranoide i perioder
- over gjennomsnittet intelligens
- stort fravær i grunn- og videregående skole
- angst knyttet til matematikkfaget
- selvoppfatning ved skolestart: ferdig med rus/stabil

### Solveig – analyse/tolking i lys av livsverdenen

Solveig blir seksuelt misbrukt og kalt ”dum” og ”stygg” gjennom størsteparten av oppveksten sin, noe som gjør at hun til slutt tror på det. Dette gjør noe med selvfølelsen hennes. Og i stedet for å utvikle seg til å bli en glad og sunn ungdom, blir hun mer og mer innesluttet og skeptisk til mennesker generelt. Det at hun søker trøst hos hesten sin, er en naturlig reaksjon. Dyr snakker ikke, stiller ikke spørsmål, vurderer ikke, krever ikke av deg at du skal prestere; de bare er der for deg. Dette står i sterk kontrast til hva hun ble opplært til av bestefaren sin, der skulle hun prestere hele tiden: *”Ting skulle gjøres ordentlig, det fikk jeg lært meg. Spesielt hvis jeg ikke tilfredsstilte hans seksuelle behov grundig nok. Da var jeg ikke en snill pike, og det skulle markeres med nye seksuelle eksperimenter mot meg. Var jeg flink da, fikk jeg lete etter’ skatten”* [...]. Ifølge Abraham Maslows teori om våre grunnleggende behov, er ikke mennesket noe offer, men et selvstendig individ som har frihet og muligheter til å foreta valg, til å utvikle seg selv. Hans teori hører dermed inn under *det humanistiske perspektivet i psykologien*. Dette syn betoner det *menneskelige*, det vil si menneskets egenverdi og dets verdighet i egenskap av det å være menneske. Det menneskelige eller det humane er noe vesensforskjellig og selvstendig i forhold til ”det dyriske”. Men for Solveig i hennes barndom blir dette nesten et paradoks, for dyra blir redningen for henne. De blir hennes terapi. Det er menneskene som er truende. Det er menneskene som tar fra henne all verdighet, det er menneskene generelt som overser henne og bestefaren spesielt som foretar fysiske og psykiske overgrep mot henne.

I humanismen er *selvrealisering* læreprosessens endelige mål. Mennesket har ifølge Maslow en tilbøyelighet til å søke mål i livet som gjør at vi opplever livet som *meningsfylt*. Det starter med tilfredsstillelse av de grunnleggende behovene som holder oss i live, nemlig sult og tørst. Når disse behovene er tilfredsstilt, vokser det fram nye behov og atter nye behov. *”Ifølge Maslow streber ethvert menneske ustoppelig etter snart det ene, snart det andre. Det å oppleve*

*fullstendig tilfredsstillelse eller harmoni er bare kortvarige sjelstilstander*” (Gjøsund/Huseby, 2001:57).

Videre sier Maslow at det er forskjell på behovene våre og at noen er mer grunnleggende enn andre. *For at andre behov i det hele tatt skal oppstå og bli aktuelle, må de grunnleggende behov være tilnærmet dekket* (min utheving) Teorien til Maslow blir illustrert gjennom en *behovspyramide* der vi finner et hierarki av menneskelige behov og ønsker (fra nederst til øverst): Fysiologiske behov; trygghetsbehov; behov for kjærlighet og fellesskap; behov for anerkjennelse og respekt; behov for selvrealisering. Jo lavere behovene befinner seg i pyramiden, desto mer uunnværlige er de for individet. Vi ser at helt i bunnen av pyramiden finner vi de grunnleggende fysiologiske behovene slik som sult, tørst og søvn. Så kommer de grunnleggende sosiale behovene for trygghet, kjærlighet og anerkjennelse. Alle disse behovene kaller Maslow for *mangelbehov*, mens de på toppen av pyramiden kalles *utviklingsbehov* – behovet for selvrealisering.

Sett i relasjon til Maslows behovspyramide, er det kun det nederste behovstrinnet i pyramiden som Solveig får tilfredsstilt i barndommen. Derfor befinner hun seg mesteparten av sin oppvekst på trinnene for mangelbehov, og når hun ikke får disse dekket, gjør det noe med selvoppfatningen hennes. I utviklingen av menneskets personlighet er det svært viktig å få dekket alle de ovennevnte behovene, i første rekke mangelbehovene. Ved mangel på trygghet, kjærlighet, respekt og anerkjennelse, vil mennesket ofte utvikle en usunn og destruktiv personlighet. I Solveigs tilfelle har vi sett at hun oppsøkte ”det fæle” da hun som syttenåring hadde muligheten til å velge, ettersom hun opplevde *det* som det normale.

Foreldrene til Solveig skilte seg da hun var 14 år, men i motsetning til hva barn flest opplever, var dette kun positivt for Solveig. Hun sier selv det var ”det beste” som kunne ha skjedd henne, for da kom hun i alle fall bort fra gården og bestefaren. De flyttet til en annen kant av landet, men Solveig trivdes ikke på den nye ungdomsskolen. Likevel etablerte hun her et slags fellesskap med noen medelever. Om dette sier hun: *”Jeg fant noen medelever som jeg følte at jeg passet særdeles godt sammen med. Vi hadde samme ’plattform’, en ødelagt barndom”*. Og fra dette negative miljøet oppsøkte hun altså et enda mer destruktivt miljø etter endt ungdomsskole.

Solveig hadde alltid sett på seg selv som en ’outsider’, og som vi har sett, var hun en svært ensom pike i barndommen og deler av ungdommen. Så da hun kom inn i et nynazistisk og rasistisk miljø hvor hun ble godt mottatt og akseptert for den hun var, ble hun lett å lede.

Vi vet i dag at en persons selvoppfatning (self-concept) dannes og utvikler seg innenfor og i nær sammenheng med de gruppene vi er medlemmer av. Det blir en vekselvirkning:

Selvoppfatningen blir dannet i gruppen, og selvoppfatningen vår påvirker vår måte å være på i gruppen. Dette i sin tur virker inn på hva slags grupper vi søker mot. Ifølge den amerikanske sosialpsykologen Georg Herbert Mead, blir selvoppfatningen vår dannet ved at vi ser og forstår oss selv når vi tolker andres reaksjoner på oss. Mead mener altså at vi "speiler" oss i andres reaksjoner på oss selv. På denne måten danner og korrigerer vi ustanselig selvbildet vårt. Vurderingen noen kommer med, tillegger vi større vekt enn andres vurderinger. Disse kaller vi *signifikante andre*. Det betyr at mennesker som er viktige for oss, legger vi stor vekt på vurderingene til, for eksempel foreldre, søsken, venner, medelever, lærere og liknende. Personer med betydningsfulle posisjoner eller høy status kan også være *signifikante andre*. Mead snakker videre om et *emosjonelt filter* som gjør at vi legger mer merke til handlinger og uttalelser som støtter opp om det selvbildet vi har. Vi har således en tendens til å oppsøke situasjoner, personer eller grupper av personer som bekrefter det selvbildet som allerede er etablert. Derfor virker selvbildet vårt i stor grad styrende på hvem vi søker kontakt med (Gjøsund/Huseby, 2001:123).

For Solveigs vedkommende, ble denne rasistiske gjengen *signifikante andre* som hun speilet seg i. Og via disse lot hun seg som nevnt lede til å være med på slåsskamper mot asylsøkere og innvandrere, de sistnevnte var helt uskyldige, men ved sitt blotte nærvær provoserte de denne destruktive gjengen. I dag tar hun sterkt avstand fra det hun gjorde på denne tiden, men det er sannsynlig at hun som aldri torde si nei, ble et lettvint offer for disse gjengene. Det var svært viktig for henne å høre til noe sted, og det følte hun at hun gjorde her. Dette sier hun selv, så ved *eksternal attribusjon* tilskriver hun miljøet årsaken for og resultatene av sine handlinger.

Da Solveig i samme miljø møtte en som fungerte som "torpedo", som var stor og sterk, følte hun at han hadde en beskyttelsesfunksjon for henne. Ingen torde gjøre henne noe vondt så lenge hun var sammen med han, tenkte hun. Så hun ble samboer med denne psykopaten som etter hvert ble far til barnet hennes. Det hun ikke visste da, var at hun i de åtte årene hun var samboer med han, virkelig skulle lære hva ustabilitet, utrygghet og vold var. Hun hadde på en måte gått fra asken til ilden, igjen fordi hun måtte oppsøke det 'fæle'. Rollemodellene til Solveig hadde hele oppveksten vært slemme eller likegyldige personer, derfor gikk det etter hennes mening som det gikk.

En positiv ting var at hun klarte seg bra de første årene etter å ha fått sønnen sin, dette til tross for alt som hadde hendt henne. Hun brukte verken piller eller alkohol. Men så begynte hun å drikke og lefle med narkotika og sier selv hun drakk opp kvoten for et helt liv i en alder av 19 år. Det skal ha vært en kvinnelig lege som trigget henne til å begynne med amfetamin: Ved et legebesøk spurte legen om hun var gravid, og Solveig lurte på om hun var blitt så tykk. Da dro hun på tur til Danmark og hentet slanketabletter med et amfetaminliknende virkestoff. Da de var

oppbrukt, fikk hun ordinert flere av samme lege, og dermed var neste stopp amfetaminkjøp i Norge. Det ble begynnelsen på år preget av vold, narkotika og et særdeles kynisk miljø. Det endte med tvangsinnleggelse på lukket post ved psykiatrisk avdeling på et sykehus. Da mistet hun også omsorgen for sønnen ettersom hun var så syk, og prognosen for å bli bra ikke så lys ut. Hun gav fra seg omsorgen frivillig til barnevernet fordi hun skjønnte hun ikke kunne ta seg av han. Etter den tid var det år med innleggelse og utskrivelse. Hun fikk diagnosen *”personlighetsforstyrrelse, impulsiv type med dyssosiale trekk”*.

Definisjonen på diagnosen personlighetsforstyrrelse er: *”Varig personlighetsmønster som skaper problemer for en person i en slik grad at det medfører en signifikant nedsatt sosial eller yrkesmessig evne eller en subjektiv lidelse”* (Egidius, 2002:382). Og dyssosial betyr at en person er *”asosial på grunn av oppvekst i kriminelt miljø, men fra et personlighetspsykologisk synspunkt normalt fungerende* (ibid:106). Solveig skal være/ha alt dette, i tillegg til å være en impulsiv (ekstrovert) person. Sett i relasjon til problemene hun hadde som barn og ungdom, høres det ikke unaturlig ut, bortsett fra én ting: I sin innesluttethet og ensomhet var hun vel heller introvert enn ekstrovert? Eller var hun fra naturens side skapt ekstrovert, noe som hun da hadde greid å kalle fram igjen, kanskje gjennom kjærligheten til sønnen sin, da hun fikk diagnosen? Eller er det mulig diagnosen var helt feil?

Behandlingen hun fikk var for det meste poliklinisk psykiatri med sterk medisinerings. Hun mener selv diagnosen var riktig. Hun var et helt år på langtidsavdelingen, og som hun selv sier, er det ’godt gjort’ å bli innlagt der, så hun må ha vært svært syk.

Den største endringen var at hun flyttet tilbake til Sørlandet ved hjelp av sin mor som altså nå var skilt. Hele ’arkivet’ eller ’mappa’ hennes ble overført til det lokale sykehuset /behandlingsapparatet. Moren hadde ordnet med leilighet og Solveig fortsatte i psykiatri på det nye stedet hun flyttet til. Hun var altså svært syk i mange år. Men medisinene hun tok hadde mange bivirkninger, blant annet at de økte appetitten. Så hun tok tabletter og trøstespiste og til slutt veide hun 140 kilo. Det var da hun begynte å sette spørsmålstegn ved medisineringsen sin, og at psykologen mente hun måtte være ’sinnsyk’ som kunne si noe sånt. Etter enda en ny innleggelse, fant Solveig på egen hånd ut at hun ikke ville ha noe mer av denne tunge medisineringsen. De sløvet henne ned, de gjorde henne indirekte tykk og hun begynte ’å høre ting og se ting’ som ikke eksisterte. Da hun endelig fikk legen over på sin side, sluttet hun med de tunge C-preparatene (anti-depressive) og fikk i stedet som en overgang noen beroligende B-preparater som sobril og valium.

Solveig gir oss et innblikk i psykiatriens verden med en selvironisk, nesten kynisk distanse. Hun opplevde det som på en måte i dag nesten blir galgenhumor. Det var særlig mange ’morsomme’



episoder, minnes hun, i forbindelse med psykologer og behandlere. Hun fikk vite at hun ikke kunne være så syk, så veltalende som hun var og så god selvinnsikt hun hadde. En psykolog sa hun var sinnssyk da hun satte spørsmålstegn ved medisineringen sin, og sa at hun ville bli tvangsinnlagt om hun ikke tok medisinene sine. Hun sier litt oppgitt at det må jo være et paradoks når hun er blitt mye bedre etter at hun sluttet med den tunge medisineringen. *”Mitt liv begynte etter at jeg kom meg ut av medisinforbruket og ensomheten min. For ikke å snakke om IQ-testen jeg tok som viste at jeg ikke var dum.”*

Det at Solveig er veltalende er jeg helt enig i, likeså at hun har meget god selvinnsikt. Men jeg har møtt henne på et tidspunkt der hun hadde gått i psykiatri, så jeg har jo ikke mulighet til å vite hvordan hun var da hun ble innlagt. Men selv etter at hun var ferdig med behandlingen som tok flere år, hadde hun sosial angst: *”Fortvilelse ikke bare undergraver de mentale evnene, men fører også til at folk blir mindre emosjonelt intelligente. Folk som er nedfor, har vanskelig for å lese andres følelser [...] Resultatet er at de sosiale ferdighetene deres svekkes”* (Goleman, 2002:35) Hun var redd for menneskene slik hun hadde vært det som barn, og fedmen var en stor tilleggsbelastning for henne. Hun verken torde eller orket å gå ut blant folk. At det å gå tur kunne erstatte en pille, fnyste hun av tidligere. Men da var hun så deprimert at hun ikke engang orket å gå til postkassa.

Så det gikk i onde sirkler for Solveig en stund. Jo lenger hun holdt seg borte fra folk, jo verre ble det å komme seg ut igjen. Men hun har alltid vært glad i naturen og i dyr. Så da hun fikk anledning til å få seg en hund ingen andre ville ha, en Rotweiler, begynte hun å gå turer med den. Nok en gang ble et dyr redningen for henne som følte seg utstøtt av alle: *”Nå ble det oss to – hunden min og jeg. Ingen ville ha meg, ingen ville ha den, det ble oss to mot dem”*.

Når Solveig sier: *”Det ble oss to mot dem”* så kan det tyde på at hun på den tiden følte seg mindreverdige og utstøtt av samfunnet, og at ingen ville ha henne som hadde vært rusmisbruker og psykiatrisk pasient. Det kan det virke som om hun tror at samfunnet ser på henne som *”En gang rusmisbruker, alltid rusmisbruker.”* Og samtidig kan det minne henne om den tiden da hun ble slått og misbrukt og følte at menneskene var slemme. Så derfor ble det et dyr som fikk henne ut blant folk igjen. Hun begynte å gå turer med hunden, først bare et kvarter, så en halvtime. Etter hvert merket hun at hun både ble mindre deprimert og gikk ned i vekt. Det ble et incitament til å slutte med de siste medisinene hun brukte, og ganske snart ble naturen og hunden hennes eneste ’medisin’. Hun greide til og med å slutte å røyke, i motsetning til Johannes som fortsatt røyker. *”Naturen er bra for alt, kropp og sjel. Det er så positivt å gå i naturen, men det orket jeg jo ikke før. Og så er jeg så glad i trær. De symboliserer mye for meg.”* Her alluderer

hun til menneskelivet, symbolisert ved et tre. Og selv om noen grener skulle visne og må kuttes ned, kan treet likevel få et godt "liv".

Etter en tid, bestemte Solveig seg for å få en hund til, en liten Rotweilervalp denne gangen. Da den ble stor nok, begynte hun på et dressurkurs med den. Og det var her Solveig for første gang fikk styrket sin self-efficacy: Hun fikk flotte tilbakemeldinger fra de andre i dressurklubben på at hun var flink til å trene hunder. Disse ble positive signifikante andre, og snart fikk hun også et nettverk i klubben. Alt dette skjedde i løpet av et par års tid. Hun som før hadde vært redd for menneskene, fikk nå selvtillit og ufarlige venninner i dressurklubben. Det var etter dette at hun fikk såpass mye selvtillit at hun begynte å tenke på å fullføre skolen igjen.

#### Johannes – analyse/tolking i lys av livsverdenen

I likhet med Solveig, har Johannes en "ødelagt barndom". Det kan virke som om moren verken ville akseptere at Johannes hadde sosial angst, eller at han hadde ADHD. Hun brukte bare å si til han: "Ta deg sammen!" Men hvordan kunne han det, når angsten lammet han og han ble helt paranoid?

"Noen ganger satt jeg oppe hele natta, fikk ikke sove. Og det hendte jeg satt inne uker av gangen og ikke torde gå ut. Jeg trodde noen var ute etter meg. Det var da min mor pleide å banke meg, for legen sa hun kunne bruke makt. Jeg har konfrontert henne med dette i voksen alder, men hun skylder bare på legens aksept."

Moren bestemte følgelig over sønnen og over mannen som i dag er uføretrygdet på grunn av leddgikt. Før var han håndverker, "en alkoholisert dott" ifølge Johannes.

Sistnevnte kunne altså ikke på noen måte identifisere seg med foreldrene eller ha dem som rollemodeller. Derfor blir hans første *signifikante andre* ungdommene han treffer på barnevernsinstitusjonen som 14-åring. Det ligger forøvrig ganske mye utilsiktet ironi i begrepet *barnevern*, for skal vi tro Johannes, så var det foreldrene, ikke barnet som ble vernet. Heller ikke de voksne på institusjonen som skulle verne ham gjorde det, tvert imot. De ble opplevd som onde, noen ganger også voldelige.

Jeg finner det merkelig at verken moren som er lærerutdannet, BUP eller menneskene på institusjonen som alle burde ha god bakgrunn i psykologi, ikke utviser noen forståelse for Johannes' sosiale angst. De skal kun ha benyttet seg av maktprinsippet om den sterkestes rett og opplevde vel Johannes som en pyse og villstyring som skulle temmes. Det er mulig at moren, nettopp i kraft av sin stilling som lærer, tok det som et personlig nederlag at hennes egen sønn ikke nådde opp til de forventningene hun hadde til ham. Og da han ble sterk nok til å ta igjen og moren ikke lenger kunne mestre han, sendte hun ham bort. På institusjonen fikk han mye juling, og de tilsatte sa flere ganger: "Jeg skal ta rotta på deg!" Johannes forteller at en person prøvde å puffe han ned ei trapp, men han satte seg til motverge. Han skadet personen, men det ble

oppfattet som ren nødverge og anmeldelsen ble henlagt på grunn av bevisets stilling. En annen gang skadet han en sosionom.

”Jeg var da blitt 17 år og ganske sterk. Sosionomen gikk løs på meg først, og da jeg forsvarte meg, ga jeg ham et knyttneveslag midt i ansiktet. Kun ett slag. Men jeg knuste nesa hans og skadet øyet så han måtte opereres. Og i tillegg fikk han nakkesleng. Men også denne saken ble henlagt.”

Dette er bare noen få eksempler på hvordan Johannes opplevde barn- og ungdommen sin. Og grunnen til at jeg har tatt med disse opplevelsene fra oppveksten hans, er at jeg mener dette har innvirkning på læreprosessen hans. Nyere hjerneforskning viser at ikke kun kognitive men også affektive strukturer dannes eller setter spor i hjernen vår. Om de kognitive strukturene, de såkalte ”schemata”, sier Willy Haukedal:

”Kunnskapen om prosedyrer for problemløsning og ulike problemsituasjoner er lagret i form av egne kognitive strukturer; såkalte ”schemata”. Eksempelvis trenger ikke sjakkspillere på høyt nivå med denne grad av kompetanse å løse problemene på nytt. De utnytter tidligere anstrengelser ved hjelp av schemata lagret i langtidsmindet” (Haukedal i Nordhaug mfl.1990:81).

Det er sannsynlig at de affektive strukturene som dannes i LTM kan være analoge *emosjonelle schemata* som aktiveres når en sterk følelsesmessig situasjon som personen gjenkjenner oppstår. Lege og forsker Elen Gjevik ved klinikk for psykisk helse – barn og ungdom, Ullevål universitetssykehus, hevder:

”For at hjernen skal utvikle seg og vokse, er den avhengig av å bli brukt og stimulert. Barnehjernen er spesielt påvirkelig, og negativ påvirkning fra oppvekstmiljøet kan ha varig effekt på hvordan barnet fungerer psykisk og sosialt senere i livet [...] Følgene av et stressende miljø det første leveåret kan være dårligere hukommelse, engstelighet og enkelte former for depresjon” (Gjevik, 2006:21).

Traumer og stress i barns første leveår kan føre til varige endringer i følelseshjernen, viser altså ny forskning. Men det er ikke kun det første leveåret som gjelder, selv om dette kanskje er det viktigste og mer avgjørende enn man før har antatt. ”*Et studium av barnehjemsbarn i Romania viser dessuten at barn som har levd under ekstremt vanskelige forhold har fått ADHD- og autisme-lignende tilstande*” (ibid).

Dette understøttes av den portugisisk-amerikanske nevrofysiolog Antonio Damasio som er en av vår samtids fremste hjerneforskere. Han har skrevet utallige verk om hjerneforskning. I et intervju med tidsskriftet *The Harvard Brain* sier han: ”*Since the publication of 'The Feeling of What Happens'* (hans verk om følelseshjernen to år tidligere) *a number of results have surfaced that give additional support to the hypotheses developed in the book. For example, we have been*

*able to show that emotional feelings do involve body maps in the brain [...]*" (Damasio, 2001:01).

Ettersom Johannes har hatt en svært turbulent oppvekst, (kanskje også de første leveårene med en alkoholisert far) er det naturlig at dette, sammenholdt med de rus- og angstrelaterte problemene han fortsatt sliter med, vanskeliggjør læringen hans, til tross for at han er intelligent og topp motivert for studiene. På spørsmål om hva Johannes har gjort etter at han ble myndig og kom seg bort fra institusjonen, og hvorfor han ikke gikk på videregående skole, kommer han med en utrolig historie:

"Det har vært litt til og fra. Da jeg var ca 20 år, var jeg i militæret i utlandet. Det var en tøff tid. Der var det full krig, og det var snakk om å drepe eller bli drept. Jeg drepte fire serbere i gården og tre utenfor. De kom opp bakfra, og en av dem var i ferd med å knivstikke meg bakfra. Men en av mine kolleger advarte meg så jeg fikk snudd meg rundt og skutt ham på kloss hold."

Etter min mening er dette en historie som umulig kan være sann. For det første fordi Johannes ruset seg i den perioden og ble sannsynligvis dimmet fra det militære, både av den grunn og fordi han har sosial angst og sannsynligvis ADHD. Så hvorfor forteller han en slik fantasifull historie? Det kan se ut som om vi her har å gjøre med det som har blitt kalt "Freuds kopernikanske dreining" i psykoanalysen. For å illustrere dette, kan det være hensiktsmessig å sammenlikne med litteratur om liknende tilfeller, og her vil jeg ta for meg et eksempel fra England som sier noe om både intervjuobjektet og intervju som metode:

Kvale viser til en engelsk undersøkelse av Hagan (1984) der intervjueren mener informantenes beretninger var fordreide, idet de måtte være klart overdrevne og tendensiøse. Mødre fra slumområder var blitt intervjuet om sine erfaringer med det offentlige sosial- og helsevesen. Resultatet var en rekke med sterkt negative erfaringer hvor flere av episodene fortalte om en hard og nedverdiggende behandling fra personalets side. Hagan betraktet de fordreide beretningene som [...] *"udtryk for mødrenes almene nedverdiggende livssituasjon. Deres selvrespekt var sterkt truet, fordi de måtte hente hjelp på de offentlige kontorer"* (Kvale, 2001:385). Fordreiningene av disse situasjonene som opptrådte i intervjuene, kunne ifølge Hagan betraktes som midler til å opprettholde selvrespekten overfor intervjueren. Så i stedet for å forkaste intervjumetoden som førte til upålitelige beretninger om personalets opptreden, gjorde altså Hagan det motsatte: Han brukte de fordreide mer eller mindre empirisk ukorrekte virkelighetsoppfattelsene og mente de inneholdt vesentlig viten om mødrene fra slumområdene (ibid).

Det er mulig at samme psykologiske fenomen har gjort seg gjeldende hos Johannes. Det er lite sannsynlig at han har utført militærtjeneste, og dette har kanskje blitt et sårt punkt hos han som har sosial angst og paranoide tendenser. Så derfor er det kanskje en slags fordreining fra hans side, et ønske om at han kunne slippe å ha angst, at han var i militæret og var modig og tøff. Han som ikke engang tør å gå inn i klasserommet på dårlige dager. Dette sier i så fall ganske mye om hans psykiske helse, noe som gjør læreprosessen hans enda mer komplisert.

Johannes er som nevnt under utredning for ADHD og venter på diagnosen. *"Noen ungdommer med ADHD beskriver selv dette som 'at alle fjernsynskanalerne er på samtidig'. Det antas at dette, i mange tilfeller, skyldes mangel på ett 'hormon' som bringer beskjed fra en nervecelle i hjernen til en annen. De medisiner som brukes ved ADHD, 'hermer' dette signalstoffet"* (Nebelung, 2006:16). Det kan se ut som om Johannes fremdeles har nedsatt stresstoleranse, at han flykter fra nederlag og at han selvmedisinerer seg, noe som er symptomer på ADHD. Selvmedisineringen gjør han når han skal ha prøver, yte noe eller liknende. Og resultatet uteblir ikke: han blir sløv eller sovner rett og slett i timen. Ifølge ham selv attribuerer han dette eksternt til søvnproblemer og at han ligger mye våken om nettene.

Dersom en rekke av slike dårlige sosiale erfaringer finner sted i et barn eller en ungdom, kan det henge ved personen helt opp i voksen alder. Johannes' atferd og mine intervju med han viser en person med dårlig selvtillit generelt, og en svært lav grad av *self-efficacy*. Derfor er det viktig for ham å søke råd hos *signifikante andre*, for eksempel lærerne, med spørsmål om de tror han vil klare seg. Dette ønsker han bekreftelse på igjen og igjen. Bandura definerer *self-efficacy* slik: *"Perceived self-efficacy is defined as people's beliefs about their capabilities to produce designated levels of performance that exercise influence over events that affect their lives"* (Bandura, 1994:1). Han går over til å si at troen på *self-efficacy* bestemmer *hvordan folk føler, tenker, motiverer seg selv og oppfører seg*. (min utheving). Han skiller mellom høy og lav grad av *self-efficacy*:

"A strong sense of efficacy enhances human accomplishment and personal well-being in many ways. People with high assurance in their capabilities approach difficult tasks as challenges to be mastered rather than as threats to be avoided." [...] "In contrast, people who doubt their capabilities shy away from difficult tasks which they view as personal threats. They have low aspirations and weak commitment to the goals they choose to pursue" (Ibid:1).

Johannes har, som det framgår, en rekke sammensatte problemer; sosial angst, lavt selvbilde, lav grad av *self-efficacy* og sannsynligvis ADHD i tillegg. Men han ønsker i det minste å komme ut av sin situasjon som metadonbruker og på sikt bli helt medikamentfri.

Foreldrene ham bort som ungdom, noe som resulterte i mangelfull skolegang. Dette definerer han som "overgrep". Moren bekrefter på et senere tidspunkt at Johannes kun fikk 29 timer undervisning det første halvåret på ungdomsskolen. Og at han også de andre årene på ungdomsskolen ble gitt lite regelmessig undervisning. "Noen dager ble han satt på gata i bare sokkelesten mens de kastet skoleveska etter ham," forteller moren. "Hvordan kunne han gå på skolen slik? Nei, jeg ante virkelig ikke at det var så ille på denne institusjonen." Ettersom han nå sliter med fagene, ser det ut til å ha blitt nok en ting han skylder på når han ikke mestrer et skolefag. Dette gjelder særlig matematikken, der han har særs mangelfulle kunnskaper fra grunnskolen. Og i og for seg er det reelt nok at dette er en av årsakene.

I det andre intervjuet, året etter, derimot, tar han på seg deler av skylden for ikke å ha lyktes på videregående skole denne gangen. Han sier han var lat sist år, men at han nå har lagt seg til gode studievaner og jobber mye mer med fagene. Vi ser at Johannes går fra *eksternal attribusjon* der han skylder på ytre forhold som foreldre, barndom og mangelfull skolegang til *internal attribusjon* der han medgir at han var lat året før. Dette gjelder særlig naturfag. Der han første året knapt fikk levert noen av de obligatoriske journalene, er han nå hele tiden er à jour med disse og synes faktisk det er veldig stas. Men når det gjelder matematikken, kan vi snakke om en "energilekkasje" i den forstand at Johannes fremdeles bruker opp mye av energien sin på hele tiden "å lure på" om han vil greie å få ståkarakter i faget. Det kan synes som om han føler sinne, skyld og skam på grunn av dette; det affektive aspektet er her temmelig framtrødende.

## LÆRINGSPROSESSEN

### Fra fiksjon til refleksjon

Etter lang fartstid med voksne deltakere, og erfaring som norsklærer, har jeg gang på gang blitt minnet på to viktige forutsetninger når det gjelder voksnes læring og kritisk refleksjon: For det første at ny læring bør baseres på de erfaringene som allerede ligger hos den voksne deltaker. Dette er et hevdvunnet voksenpedagogisk prinsipp, og Brookfield sier det slik at "*the learners must be motivated to learn, the learning format should allow for individual differences in ability and style, new learning should build on the learner's current knowledge and attitudes*" [...] (1986:130). For det andre at fiksjonen (det oppdiktete) i møtet med den voksne deltaker er av avgjørende betydning og vil ofte virke frigjørende. Voksenedeltakeren kan kjenne seg igjen i tematikken, og han eller hun treffer også noen ganger egne beslutninger på grunnlag av hva de har lært i litteraturen. Og fiksjonen vekker både leselyst og refleksjon, derfor er det viktig å finne de gode tekstene.

Når vi så i begynnelsen av skoleåret skal lære å analysere tekster, er det viktig at deltakerne får oppgaver som utfordrer dem og lærer dem noe nytt, men at det ikke er for vanskelig. Dersom oppgavene gir hver deltaker en følelse av mestring, vil han/hun bli mer motivert, de vil komme i "flytsonen" og graden av self-efficacy vil heves. Dette vil i sin tur gjøre læreprosessen deres både lettere og mer interessant. Men kan alle deltakere ledes til å bli glad i for eksempel, litteraturanalyse, eller det å skulle skrive stil? Og vil de kunne mestre så mye ren teoretisk kunnskap? Også de som er sendt på kurs av A-etat og som kun går på skole for å få dagpenger? Skaalvik skriver om forventningstradisjonen og henviser til Banduras teorier. Ifølge Bandura, som er den mest innflytelsesrike teoretikeren innen forventningstradisjonen, innhenter vi informasjon fra fire ulike kilder når vi skal bedømme egen kompetanse: *egne mestringserfaringer, andres eksempler, verbal overtalelse og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner*. Bandura mener at egne mestringserfaringer virker sterkere på forventning om mestring enn både andres eksempler og verbale overtalelser (Bandura 1986; Skaalvik, 1999:57). Dette kan henge sammen med informasjonen som ligger i de *emosjonelle schemata* i LTM hos det enkelte individ. Selv om det vitenskapelige "bevis" på emosjonelle "body brain maps" først kom med Damasio mer enn ti år senere, har man vel visst eller ant helt fra Freuds revolusjonerende arbeid innen psykoanalysen at det emosjonelle aspektet har spilt en vesentlig rolle i individets utvikling av personligheten. Nå kan dette vitenskapelig forankres til det kroppslige, det vil si det fysiologiske. Dette var også Bandura inne på så tidlig som i 1981: "Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner kan forstyrre mottak og bearbeiding av kompetanseinformasjon" (Skaalvik, 1999:61).

Jeg ser det som svært sannsynlig at Johannes er offer for slike negative mestringserfaringer når det gjelder matematikk. I matematikk har han huller fra grunnskolen og kommer hele tiden til kort. Men dette gjelder ikke norskfaget. Her virker det som om han er svært reflektert og verbalt på høyden. Han er sannsynligvis mer filolog enn realist i utgangspunktet. Så hvorfor har han da ønsker om å studere realfag dersom han oppnår å få studiekompetanse? Svaret ligger vel i det han selv sier i det første intervjuet: At å få studiekompetanse er forbundet med prestisje og vil styrke hans self-concept og self-efficacy. Det vil vise omverdenen at han har et godt intellekt, noe som gjelder liv og død for ham. Å studere realfag gir ytterligere prestisje, ettersom det kreves en fordypning i matematikk og en kombinasjon av fagene fysikk, kjemi, og biologi. Det er vanligvis kun de flinkeste elevene/deltakerne som satser på dette, som altså gir *spesiell* heller enn *generell* studiekompetanse. Men til gjengjeld ligger alle studier åpne for deg da, både i inn- og utland, litt avhengig av karakteren du får, naturligvis. Så Johannes har store ambisjoner, eller skal jeg si vakre drømmer, men slik tingene ser ut nå, må han nok

realitetsorienteres om hva som kreves av karaktergjennomsnitt for å komme inn på det studiet han ønsker. Det tragiske er at han jo er mer enn flink nok på det kognitive plan. Men så er det jo ”ikke tænkning det hele” (Beyer i Hansen mfl [red], 2001:275) som vi har sett.

### **Første skoleår**

Solveig er en av de mest aktive fra første dag, svarer og stiller spørsmål. Hun er opptatt av poesi. Det eneste problemet hun har, er at hun ”overtolker” en del, særlig når det gjelder dikt som går på det psykologiske plan, eller noe som har med store følelser å gjøre. Så før jeg aner noe om hennes fortid, merker jeg meg at hun har svært god innsikt i psykologiens verden. Jeg gjør meg derfor noen tanker om hennes erfaringshorisont, og i utgangspunktet antar jeg at hun har jobbet mye med mennesker, og at det er derfor hun har så god innsikt. Men det går ikke mange dagene før hun er åpen om ting i klassen og snakker en del om at hun har hatt psykiske problemer. Og at det er derfor hun ikke har fått fullført videregående skole. Men hun sier ikke noe mer da. Etter få dager blir hun valgt til tillitsperson i klassen og gjør en god jobb. Jeg merker meg også at hun er den som mest inkluderer de såkalte ”ikke-etnisk norske” både i timen og i friminuttene. Johannes er heller stille til å begynne med, ser meg og de andre deltakerne litt an, tror jeg. Han vet jo ”at jeg vet”, det kan bli både positivt og negativt.

De første hjemmestilene i hovedmål går meget bra både for Solveig og Johannes. De må skrive en diktanalyse, men de får flere dikt til valg. Solveig velger diktet om et tre og skriver til fem, mens Johannes velger et dikt om byen og får en grei firer. Men både Solveig og Johannes sliter med matematikken. De har svært negative følelser forbundet til faget fra barndommen av. Solveig sier:

”Jeg får rett og slett nerver og angstanfall. Får så prestasjonsangst! Og tidligere erfaringer har vært så ille og negativt at det sitter i ennå. Første gang G. (læreren) nærmet seg pulten min for å hjelpe meg, fikk jeg nesten angstanfall. Men det har ingenting med G. å gjøre – tvert imot. G er den mest fantastiske mattelærer, tålmodig og sindig – han har etter hvert kurert angsten min for det faget! Så nå går det ok. Får rundt tre i karakter.”

Det er tydelig at Solveig har erfaringer med matematikk som har gitt seg negative utslag i hennes emosjonelle schemata, og som vender tilbake til henne i en stresset situasjon. ”*Når en person opplever økt stress[...] skiller kroppen ut stresshormonet kortisol, som har enda lengre varighet enn adrenalin – og som griper forstyrrende inn ved læring av nye ting*” (Goleman, 2002:207). Men hun har greid å snakke med faglæreren sin om det, slik at hun har fått anledning til å bearbeide angsten. Hun mener hun forstår så hun greier seg.

Når det gjelder Johannes, blir han etter hvert en del av klasse miljøet, han er slagferdig og morsom og er intellektuelt helt på høyden og vel så det. Han liker også godt å lese, og tar



litteraturanalysen greit. Men så skjer det altså at han blir slått ned og brekker høyrearmen, og etter dette begynner ting å gå nedoverbakke for han. Fordi han har store smerter i armen, tar han smertestillende tabletter, dette i tillegg til tablettene han tar for angsten sin. Og i og med at han går på metadon, blir vel alt dette for mye for han, for det hender, som nevnt, flere ganger at han rett og slett sovner i timen. Første gangen var det flere av deltakerne som reagerte svært negativt. Men de neste gangene merket jeg meg at de bare dyttet litt til han for å få han våken, eller så gikk de og hentet kaffe til han. Om dette sier han selv at han synes det er ganske pinlig. Og det gjør han frustrert at han da går glipp av undervisningen. På spørsmål om han ikke kan kutte ut de beroligende tablettene nå mens han tar smertestillende, svarer han indignert: *”Du forventer vel ikke at jeg skal komme til undervisning uten å ha tatt angstdempende tabletter?”* Johannes er svært stresset i forhold til matematikken. [...] *”Når stressnivået er høyt og vedvarende, reagerer hjernen med vedvarende utskillelse av kortisol, som faktisk hemmer læring ved å drepe hjerneceller i hippocampus, celler som er uunnværlige for å lære noe nytt”* (ibid:207). Det ser ut til at dette hemmer læringen hans også i norskfaget som han egentlig er flink i. Og stresset har også tilknytning til at han brakk armen.

Både her og ved senere anledninger kan det se ut som om Johannes ved eksternal attribusjon fraskriver seg det meste av ansvaret for ikke å yte maksimalt i timene. Ifølge Johannes er det personen som slo han ned som er skyld i alle hans problemer nå. Og han har hevntanker i den forstand at han har anmeldt overgriperen og ønsker at denne skal svi maksimalt. Men etter jul da armen til Johannes var grodd og han kunne begynne å bruke den igjen, fikk karakterene hans en oppsving. I norsken gikk det riktig greit, han skrev stiler som riktignok varierte i kvalitet og lengde, men som alltid var en grei framstilling av saksforholdet. Et lite autentisk utdrag fra en skolestil han skrev om medias rolle i informasjonssamfunnet, kan gi et innblikk i hvordan han reflekterer:

”Det er hyklerisk å hevde at media kun forderver folk. At kjendiser ’prostituere’ seg gjennom media og at paparazzi-fotografer selger intime bilder til høystbydende, er naturligvis en ukultur. Men hadde det ikke vært for media, spesielt TV og Internett, så hadde vi vært uopplyste og uvitende om mye av det som skjer i verden rundt oss. Det som er viktig, er at vi er kritiske, tenker selv og ikke kjøper alt media serverer oss. [...] Men media knytter oss mennesker også sammen på tvers av nasjonalitet og etnisk tilhørighet. Etter terroraksjonen i Beslan tidligere i høst ble det sendt sms-meldinger fra person til person over hele verden på rekordtid med oppfordring om å tenne lys i vinduene til minne om ofrene[...]”

Når vi leser dette, får vi ikke akkurat assosiasjoner til en rusmisbruker med sosial angst, en person som ikke fungerer helt som andre. Stilen fikk karakteren fire og kunne vært skrevet av hvem som helst i en vanlig allmennfaglig norskklasser. Derfor er det denne merkelige

dobbeltheten hos Johannes som gjør at vi får lyst til å si som moren: ”Ta deg sammen!” Men det gjelder altså ikke matematikkfaget, for der blokkerer han helt noen ganger når hans emosjonelle schemata har blitt aktivert.

Men han har etablert et nettverk i klassen med de andre deltakerne, og han virker trygg og sier han trives. Han er i prinsippet positivt innstilt til norskfaget, han liker å lese, han er motivert, men likevel finner lite læring sted i lange perioder. Slik jeg ser det, er det den lærendes personlige følelsesliv som spiller en stor rolle her. Han begynner nok å se et mønster fra tidligere år om at han ikke skal greie fagene denne gangen, heller. Han har som nevnt lav grad av self-efficacy. Derfor er han ikke åpen nok for læring. Når han forklarer at han har så mye annet å tenke på som holder han igjen, så stemmer nok dette. Han mener selv han kunne prestert mye mer, og det er jeg også enig i. Men mot alle odds holder han ut i norskfaget, og det gir han en middelkarakter til eksamen. Verre var det med naturfaget og matematikken. Der skjønte både han og jeg tidlig i vårsemesteret at han lå langt etter de andre. Jeg hadde samtaler med faglærerne i matematikk og naturfag, og de prøvde med enetimer i begge fagene en stund. Men det kunne se ut som om ham blokkerte fullstendig når det gjaldt matematikk. I naturfag hjalp det når han fikk hjelp til å skrive journalene. På grunn av sine konsentrasjonsvansker, hadde han ikke greid å få levert de obligatoriske journalene i naturfag, derfor sto han i fare for ikke å få karakter i faget. Fordi fraværet hans økte, sannsynligvis forårsaket av det å ikke mestre fagene, og at han samtidig strøk på heldagsprøvene i matematikk både til jul og påske, valgte han til slutt å gi opp begge realfagene det året. På den måten kunne han konsentrere seg om norskfaget resten av året, men da var vi allerede kommet til påsketider. Slik jeg ser det, ble læringsprosessen i norsk en slags ”godfot-teori” i *revers*: Fordi han strevde så mye med naturfag og matematikk, genererte det svært mye energilekkasje, så selv norskfaget der han burde ha vært helt på høyden, led under dette.

### **Læringskurven i norskfaget**

Læringskurven til Solveig var stigende hele høstsemesteret. Hun gikk stadig opp i karakter, og ved juletider lå hun an til fem i både hovedmål, sidemål og muntlig. Etter jul ble det et større fravær på grunn av dødsfall i familien, og læringskurven var synkende en periode. Men så tok hun seg opp igjen og gikk ut med tre femmere i standpunkt i norsk.

For Johannes gikk det også bra til å begynne med i høstsemesteret, og læringskurven var stigende. Men da han brakk armen begynte alt å gå feil vei. Likevel tok han seg opp igjen periodevis, så du kan si at læringskurven hans gikk i store bølger. Han var svært labil i hele vårsemesteret, men han greide å få to treere og en toer i standpunkt i norsk.

## Det sosiale aspektets betydning for læring

Læring som individuell prosess er avhengig av uliklæringsstiler. En definisjon på begrepet *læringsstil* kan være: ”*Hvordan den enkelte lærende konsentrerer seg og absorberer, bearbeider og beholder ny og vanskelig informasjon*” (Dunn & Dunn, 1993:2). Men som Illeris legger vekt på, er også læringens sosiale dimensjon viktig (Illeris, 2004:86). Både Solveigs og Johannes’ læringsstiler viser godt at læring er både en individuell og sosial prosess. Det skjedde ofte at disse to selv tok initiativ til å jobbe sammen i klassen. Det var sosialt og da gikk det ekstra bra for dem. De er begge svært kommunikative når de føler seg på høyden slik som i norskfaget. Kollaborativ læring kan være hensiktsmessig fordi:

”læringen tilegnes individuelt, men man arbejder sammen om den og opnår herved en række fordele som fx at der er flere impulser, mulighed for umiddelbar feedback og forat udvikle en forståelse i fællesskab. Dette indebærer at læringens sociale dimension har en særlig karakter, at individernes samspil med omverdenen er samordnet i et fællesskab”

(Illeris, 2004:87).

Denne måten å jobbe på likte de svært bra begge to, sannsynligvis fordi det var trygt og at de fikk feedback med en gang. Og produktet deres ble ofte bedre enn om de jobbet individuelt. Samtidig er det nok mulig at fordi de etter hvert visste om hverandres bakgrunn, følte en slags samhørighet på godt og vondt. Solveig kunne være svært sårbar, og hun uttalte at Jørgen i klassen ofte mobbet henne godlynt, men at han trykket på noen svært ømme punkter. ”*Jeg får lyst til å slå han ned, sier hun, men jeg gjør det jo ikke. Han skjønner ikke hva han gjør.*” Så selv om Solveig har høy grad av self-efficacy, har hun også høy grad av sårbarhet i likhet med Johannes.

Gjennom observasjon og samtaler med Johannes, har jeg oppdaget at denne deltakers læringsstil svinger voldsomt. Humør og dagsform har så stor innvirkning på hva han får med seg, at jeg for meg selv kaller hans læringsstil for *dynamisk*. Med dette mener jeg at det er så stor variasjon i hans læringsstil eller mønstre, at dersom vi skal nå fram til ham, må vi nesten bruke ”ekkolodd” for å finne ut dagsform og stemningsleie. Den ene dagen har han klare taktile tendenser: han vandrer rundt i rommet og finner ting han kan tukle med, holde fast på, mens han prøver å konsentrere seg. Andre dager er han klart audiovisuell og sitter helt rolig for å se og lytte. Dette er hans beste dager. Han kan til og med være svært vittig og åndfull i slike stunder, og tolkningene hans i norsk litteratur vitner da om grundig refleksjon og viser den intelligensen han er født med. Atter andre dager er han bare helt sløv og uimottakelig for hva som helst du måtte tilby han. Om dette sier han selv: ”*Legen undermediserer meg, og det er umulig for meg å konsentrere meg når jeg hele tiden sliter med denne angsten. Jeg tenker bare på hvordan jeg skal komme meg hjem igjen.*” Dette er alltid hans unnskyldning hvis han ikke har jobbet med

leksene eller kan konsentrere seg i timene, men jeg har en mistanke om at det er på slike dager han sidemedisinerer seg. Det kan jeg jo ikke spørre han om i klassen med alle de andre til stede. Men når jeg samtaler med han på tomannshånd, innrømmer han at det har hendt han har sidemedisinert seg på fritiden (men aldri på skolen). Så han er i realiteten fortsatt rusmisbruker, selv om han liker å kalle seg selv for stabil og sier han har sluttet med dette nå. Skolen har som sagt brukt mye tid på å finne ut hvordan Johannes lærer best. Men bortsett fra at han har dårlig konsentrasjon, så gjelder det han sier én dag, men ikke den neste. Ifølge Dunn & Dunn som har forsket på læringsstiler, så kan disse variere over tid, i forhold til prestasjonsnivå, kjønn, kultur og global/analytisk prosessering. Og mer enn tre femdel av en persons læringsstil er betinget av biologiske faktorer, mens mindre enn en femdel har med utviklingsmessige forhold å gjøre (Dunn & Dunn, 1993:5). Men for Johannes' del, så er det nok hans allmenne tilstand og ikke læringsstilen som varierer mest. Han mener selv han er visuelt sterkest og har intet å utsette på det skolen har gjort for han.

Når det gjelder Solveigs læringsstil utenom kollaborativ læring, så likte hun godt å skrive stiler der hun kunne boltre seg i kreativ utfoldelse. For henne var det særlig psykologiske stimuli som var det primære. Hun var global og impulsiv, likte å trekke konklusjoner og ta raske avgjørelser. Stort sett var det visuelle hennes sterkeste side.

### **Positiv endring andre året hos Johannes**

Vi har sett en endring i *attribusjon* hos Johannes fra det første intervjuet (første året) til det andre (andre året). Gjennom hele det første intervjuet, attribuerte han skylden på foreldrene og barnevernet som hadde gjort det slik at han fikk en mangelfull grunnskoleopplæring. Men etter sommerferien det andre året var det en merkbar endring i holdningene hans. Nå er attribusjonen endret til internal: Han innrømmet at han hadde vært lat og ustrukturert i fjor. Og han innrømmet til og med at han ved enkelte anledninger hadde hatt kontakt med moren som han sa han hatet, og at hun for eksempel hadde kjørt han til avslutningsfesten vi hadde første året. Men han var rask i å tilføye at han kun ”utnyttet” henne når han var blakk og alle andre muligheter var stengt. Jeg stiller det retoriske spørsmålet om han likevel er på talefot med henne, og han innrømmer det motvillig. Det har vært viktig for Johannes å vite at han holder på å bli utredet for ADHD-diagnosen, og at han da vil ha mulighet til å få medisin som vil hjelpe han med konsentrasjonen. Det er mangel på konsentrasjon som er hans største problem. Men enda viktigere enn selve medisinen han eventuelt vil få, tror jeg det er at han får en *diagnose*. Da har han på en måte noe å forholde seg til som han kan forstå og som kanskje kan være med på å styrke selvbildet hans. Forskjellen nå er likevel at han gjør en mye større innsats enn i fjor, så det

ser ut som om han har skjønnt at læringen er det han selv som styrer. Han ser også klarere enn før en mening med studiene sine og verdsetter støtten og tilliten han får av lærere og medstudenter. Dette i sin tur ser ut til å ha gitt han en ny motivasjon for studiene sine, selv om han fortsatt har en lav grad av *self-efficacy*.

Både Illeris og Jarvis taler om *fejllearning* samt henholdsvis *modstand* og *forsvar* som på forskjellig måte kan relateres til psykologiske forhold hos den personen det gjelder (Jarvis i Illeris,2004:90). Når det gjelder Johannes, så skulle i utgangspunktet alt ligge til rette for at læring skulle finne sted da han det andre året fikk en ny sjanse. Det ble satt inn mange ressurser, blant annet til enetimer i matematikk og naturfag. Og fra starten av i høstterminen, fulgte Johannes opplegget så godt han kunne og gikk til og med opp i karakter i fagene. Men etter jul, i begynnelsen av vårsemesteret, faller han ut igjen og får en tid et stort fravær. Ifølge Jarvis er non-learning én ting, men en ikke-tilsiktet læring kan være at der [...] ” *alligevel afsætter sig et eller andet spor som også er en slags læring, men bare ikke den læring som er tilsigtet [...] fx en læring som 'jeg kan ikke forstå matematik'* Og sådanne spor er også en form for læring der måske ved gentagelser efterhånden kan styrkes og tårne sig op til noget vigtigt og betydningsfuldt - ” (2004:91).

Johannes har vanskelig for å innse at matematikken går dårlig for han. Det er her han på ny attribuerer årsakene til noe utenfor seg selv, denne gangen ”Lene” i teamet som har ødelagt livet hans ved å sette ut ondsinnede rykter om ham. Og dette er så ydmykende og sårt for ham at han ikke greier å konsentrere seg om lekser og skole i en lengre periode. Han bare tenker på hvordan han skal få hevnet seg.

### **Læring i en sosial kontekst**

Merriam og Caffarella viser i boken *Learning in Adulthood, A Comprehensive Guide* (1999), at læring foregår i en sosial kontekst og at også Banduras begrep *self-efficacy* er sosialt betinget. ”This self-assessment influences how effective we are in interactions with others and with our environment.” (Lefrancois, 1996 i Merriam and Caffarella, 1999:260). Merriam and Caffarella går over til å forklare hvordan dette har spesiell relevanse for voksnes læring, ettersom det gjelder både for den lærende og miljøet personen opererer i. ”*Behavior is a function of the interaction of the person with the environment. This is a reciprocal concept in that people influence the environment, which in turn influences the way they behave [...] Learning is set solidly within a social context* (op.cit).

Dette dynamiske perspektivet på sosial læring finner vi også hos Uri Bronfenbrenner. Han har utviklet en teori som han kaller en utviklingsøkologisk modell. Den vektlegger det faktum at

hvert individ er en del av en større helhet, og kan defineres som ”studiet av og læren om hvordan mennesket vokser, utvikler seg og blir sosialisert i et dynamisk vekselspill med omgivelsene.” (Gjøsund/Huseby, 2001:69). Ifølge Bronfenbrenner, kan vi ikke få en god forståelse av hvordan mennesket utvikler seg og sosialiseres dersom vi ikke har med det holistiske perspektivet. På mikronivå har individet et forhold til familien sin, til omgivelsene, nærmiljøet, skolen eller arbeidet. Videre inngår individet i små systemer som igjen er en del av større systemer. Det sosiale nettverket man er med i, er videre en del av by- eller bygdesamfunn som igjen er en del av storsamfunnet. Disse samfunnstilhørighetene, eller makronivået, er alle med på å påvirke individet direkte eller indirekte. Sett i systemperspektivet er vi alle et produkt av vekselvirkningen mellom disse forskjellige faktorene, sammen med de arvede anlegg vi bærer med oss. Han påpeker videre viktigheten av et trygt og godt oppvekstmiljø, og at voksne engasjerer seg i positive aktiviteter sammen med barn og unge (Gjøsund/Huseby, 2001:71). Det er dette *mikrosystemet* som familien er en del av, som kanskje har den største innvirkningen på et barns utvikling av personligheten. Og sett i et dialektisk forhold med det Bronfenbrenner kaller for *meso-, ekso- og makrosystemet*, blir denne sosial- eller samfunnslæringen noe vi bærer med oss resten av livet, både i våre kognitive og emosjonelle schemata.

Når det gjelder Johannes og hans oppvekstvilkår sett under systemperspektivet, virker det som om hans sosiale angst har utløst motvilje både i familiehjemmet og på barnevernsinstitusjonen han var. Dette har i sin tur gjort at Johannes til tider kunne være ganske utagerende, noe som igjen førte til fysiske eller psykiske sanksjoner. Denne onde sirkelen har det vært vanskelig for Johannes å komme ut av. Og det at skoletilbudet ble fratatt han på institusjonen, kaller han i dag et stort overgrep. Det var særlig matematikken det gikk utover, og dette gjør sitt til at han sliter med selvbildet og er full av bitterhet.

### **Det affektive aspektets betydning for læring**

Det er godt dokumentert at en persons holdning, interesser, motivasjon og egeninnsats har mye å si for at læring skal finne sted. Likeså har det sosiale klimaet i klassen en avgjørende betydning. Og ikke minst spiller lærerens faglige dyktighet en viktig rolle. Men hvorfor er det slik at til tross for at alle disse positive faktorene er til stede, er det likevel noen deltakere som ikke lærer det de skal? Den danske pedagog Karen Beyer argumenterer for at samspillet mellom kognitive og affektive faktorer bør spille en mer sentral rolle i enhver konstruktivistisk modell for læring. Uavhengig av om man anvender konstruktivistiske modeller der metakognisjon og refleksjon over egen læring spiller en avgjørende rolle, så bør man i en undervisningssituasjon alltid ta høyde for både det kognitive og det affektive aspektet. Når tilsiktet læring ikke finner sted, kan det være mangelen på dette holistiske perspektivet som er årsaken. I Johannes' tilfelle, kan det

være at de emosjonelle schemata forteller han at gjentatte nederlag ikke kan unngås. Beyer refererer til andre forskere som er inne på det samme: ”*En række udenlandske forskere – [...] har fremhævet nødvendigheden af at betrakte læring, som resultat af et samspil af kognitive og affektive faktorer*” (2001:276). Også nyere hjerneforskning støtter en nær sammenheng mellom det kognitive og det affektive: ”*Hjernens intellektuelle evner; ordene og logikk, er underordnet det man kaller følelseshjernen: det limbiske systemet, også kalt hjernen inne i hjernen. Og det limbiske systemet både påvirker og lar seg påvirke av kroppen forøvrig og i særdeleshet hjertets funksjoner*” (Servan-Shreiber, 2006:6). Peter Jarvis i Illeris’ framlegging er inne på det samme:

”Læringsmessigt kan forsvarsmekanismene først og fremmest medføre en afvisning, dvs. at man simpelthen ikke lader de pågældende impulser trænge ind til bevidstheden [...] Og hvor afvisningen er subjektivt vigtig og måske må gentages mange gange, kan den få karakter af en ’blokering’, det vil si at den optræder automatisk og massivt og måske antager neurotiske træk som en ’fobi’ der er forbundet med stærke angstreaktioner” (Jarvis, 2000:83).

Dette kan i høy grad gjelde både for Johannes og Solveig når det dreier seg om faget matematikk. For Johannes’ del er det derfor ikke lett å bare si at det er opp til han. Alt ligger til rette for han på skolen. Men hva hjelper det å ha et skoletilbud når hans private sfære er likeså labil og uforutsigbar som en høststorm i november? Når det gjelder Solveig og hennes angst for matematikk, så var den som sagt stor i begynnelsen. Men på grunn av en rolig og sindig lærer som kunne snakke med Solveig om dette, kurerter han angsten hennes ifølge henne selv.

Dersom vi ser livsverdenen til Johannes i lys av Maslows behovspyramide, er det ikke særlig vanskelig å skjønne hvorfor det av og til går galt i forhold til skolegangen og selvrealiseringen hans. Han får riktignok dekket sine aller mest grunnleggende fysiologiske behov, men det er vel også alt. Når det gjelder neste trinn i pyramiden, trygghetsbehovet, er dette nesten fraværende hos Johannes. Han har fortsatt stor sosial angst, er redd for å bli sviktet og har kun medisiner og penger å sette sin lit til når alt annet svikter. *Signifikante andre* er det få av i hans tilværelse, det må være legen hans, til tider moren og kanskje undertegnede til en viss grad. Men jeg bor langt borte fra han, og telefonkontakt er ikke alltid nok, selv om han sier han blir rolig av å snakke med meg. Av den turbulente oppveksten hans skjønner vi at for ham har ikke de signifikante andre alltid vært av positiv karakter. Både i hjemmet og på barnevernsinstitusjonen har han hatt autoritære personer som han ikke har kunnet identifisere seg med eller speile seg i. Dette kan ha blitt konfliktfylt for han, ikke minst når det gjelder hans sosiale angst. Han har i oppveksten opplevd svik, tilværelsen var ikke god for han, menneskene var ikke til å stole på. Hans mor ble opplevd som autoritær og hard, en person som slo han, svek han og sendte han på institusjon. Hans far var en alkoholisert ’dott’ som også svek han og lot moren bestemme. Den

tryggheten som ethvert individ skulle ha, både når det gjelder familie, venner, arbeid og økonomisk sikkerhet, er og har vært fraværende i livet til Johannes. I alle fall slik Johannes opplever det. Dette kan være en tilleggsforklaring på hvorfor han begynte å ruse seg, og hvorfor tilsiktet læring ikke finner sted.

## **OPPSUMMERING**

### **En gang rusmisbruker, alltid rusmisbruker?**

Johannes poengterer at han ikke vil tilbake til det livet han hadde før og sier at han har et helt annet liv i dag. Ved hjelp av metadon har han greid å bli ”stabil”, og han fungerer for det meste bra i det daglige, unntatt når han blir grepet av angsten sin for ikke å få studiekompetanse. Men det at han påpeker at han ikke hadde noen sunne interesser før, og at alt var annerledes da han ruset seg, tolker jeg dithen at han ikke ser på seg selv som en rusmisbruker i dag. Ikke desto mindre antyder han det motsatte når han er ulykkelig, sånn som i telefonsamtalen da han var redd for alt. Han vil ta livet av seg og spør gråtende: ”*Hvem vil ha søppel som meg?*” Her er det fenomenet ”en gang rusmisbruker, alltid rusmisbruker” som er framtreddende. Dette kan både tyde på at det er slik han ser på seg selv innerst inne, og/eller at det er slik han vet samfunnet ser på han og hans likesinnede. Vi har sett at Solveig også har vist tendenser til slik tenkning, men det var med referanse til noe som skjedde *før* hun begynte på vår skole. Det var da hun snakket om seg selv og hunden som ingen ville ha. Nå mener hun tvert imot at det med rusen er hun definitivt ferdig med. Men hun er litt usikker på sin egen psyke, om hun vil få tilbakefall der.

### **Avslutning/konklusjon**

Som analysen og tolkingen viser, er det stor forskjell på hvordan Solveig og Johannes klarte seg i en læringssituasjon. Dersom det affektive og sosiale aspektet har så stor innvirkning på læring som jeg mener å ha påvist her, kan dette forklare hvorfor Solveigs læringsprosess ble helt annerledes enn Johannes’. Under det affektive aspektet kommer som vi har sett selvpoppfatningsbegrepet, med selvtillit og self-efficacy som faktorer. Etersom Solveig hadde opparbeidet seg en forholdsvis høy grad av self-efficacy før hun begynte på kurset, genererte dette også etter hvert mere selvtillit da hun så at hun mestret fagene greit. For Johannes gikk det motsatt vei. Vi har sett at han startet opp skoleåret svært motivert, men på grunn av svært lav selvtillit, og mestringsproblemene i matematikk som bare økte utover høsten, måtte han første året slutte med både det og naturfag og ta disse om igjen året etter.

Begge to profiterte på den sosiale konteksten ved læringen, men begge har samtidig traumatiske opplevelser fra oppvekstens sosiale kontekster både på mikro/meso/ekso- og makronivå, noe som har hatt innvirkning på tidligere læring. Dette gjaldt spesielt faget matematikk, og det gjorde



at Johannes også på nåværende kurs fikk store problemer når hans emosjonelle schemata ble aktivert negativt i en stresset situasjon. Vi har sett hvor sårbare disse deltakerne er, men også hvilken kraft de kan frambringe når de får oppmuntring og støtte.

Det har vært svært viktig for meg som lærer og forsker å ha fått en bredere forståelse av fenomenet læring. Det kvalitative forskningsintervju sammen med observasjon, har gitt meg verdifull innsikt i to hverdagslige livsverdener, og hvilken innvirkning denne livsverdenen kan ha på læringsprosessen. Denne innsikten ville jeg ikke ha fått om jeg hadde benyttet meg av den kvantitative metoden. I problemstillingen framsatte jeg formålet med studien: å kaste lys over affektive og sosiale sider ved læring gjennom en kvalitativ studie av to voksne rusmisbrukere. Etersom lite eller ingenting har vært skrevet om rehabiliterte rusmisbrukere i en formell, teoretisk læringssituasjon, har jeg funnet det spesielt interessant å kunne sette fokus på nettopp denne gruppen voksne. Dette er en gruppe som bare vil øke med årene, og jeg mener det er stort behov for videre studier av denne kategorien voksne. I muntlige overleveringer til Odd Nilssen, professor i sosialpsykiatri og rusforsker ved Universitetet i Tromsø, skal det ha blitt sagt av pasienter at om man har gått på tyngre stoff over noen tid, så er det lite hensiktsmessig med utdanningsrettet rehabilitering før det har gått to til tre år. Dette fordi man ikke er mentalt edru før, selv om man er det klinisk sett. Ifølge Nilssen, er det foreløpig ikke gjort noen vitenskapelige undersøkelser om metadonbrukere i en teoretisk utdanningssituasjon.

## Litteraturliste

- Alver, Bente G. og Øyen, Ørjar: *Forskningsetikk og forskerhverdag. Vurderinger i praksis.* Tano Aschehoug, Oslo 1997.
- Bandura, Albert: *Self-Efficacy. The Exercise of Control.* W.H. Freeman and Company, New York 1997.
- Brookfield, Stephen D: *Understanding and Facilitating Adult Learning.* Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1986.
- Bø, Inge/Helle, Lars: *Pedagogisk ordbok.* Universitetsforlaget, Oslo 2002.
- Damasio, Antonio R: *Descartes' feiltakelse – fornuft, følelser og menneskehjernen.* Pax Forlag A/S, Oslo 2001
- Egidius, Henry: *Psykologisk leksikon.* Aschehoug, Oslo 2002.
- Gjørund, Peik/Huseby, Roar: *Psykologi A. Utvikling og personlighet.* NKS-forlaget, Oslo 2001.
- Goleman, Daniel mfl.: *Positiv ledelse. Den emosjonelle intelligensens makt.* N.W. Damm & Søn, Oslo 2002.
- Halmø, Elisabeth: "Barndom setter spor" i *Agderposten* 6.04.2006.
- Hansen, Gorm m/fl. (red): *Voksenliv og læreprosesser i det moderne samfund.* Gyldendal Uddannelse, København 2001.
- Haugereid, Vigdis/Kvam, Jørg (red): *Livslang læring. En antologi om voksenopplæringens mangfold og enhet.* NVI, Trondheim 1993.
- Illeris, Knud: *Voksendannelse og voksenlæring.* Roskilde Universitetsforlag, Learning Lab Denmark, 2004
- Illeris, Knud: *Læring – aktuell læringsteori i spændingsfeltet mellom Piaget, Freud og Marx.* Roskilde Universitetsforlag, 1999.
- Illeris, Knud (red): *Tekster om læring.* Roskilde universitetsforlag, 2000.
- Jensen, Ruth: *Å mestre mangfoldet. En bok om læringsstiler.* N.W. Damm & Søn, Oslo 2004.
- Kvale, Steinar: *Det kvalitative forskningsintervju.* Gyldendal Akademisk, Oslo 1997.
- Liston, Conor: *An Interview With Antonio R. Damasio. The Harvard Brain, Volume 8, 2001.*
- Merriam, Sharan/Caffarella, Rosemary: *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide.* Jossey-Bass Publishers, San Fransisco 1999.

- Nebelung, Werner: "Flere unge med ADHD?" i *Agderposten* 27.02.2006.
- Nordhaug, Odd mfl.: *Personalutvikling, organisasjon og ledelse. Utvikling av menneskelige ressurser*. Tano, Bergen 1994.
- Paulgaard, Gry: *Feltarbeid i egen kultur – innenfra, utenfra eller begge deler?* Metodeforelesning i ClassFronter våren 2005.
- Paulgaard, Gry: *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Fosskåret, Erik mfl., Universitetsforlaget, Oslo 1997.
- Ringdal, Kristen: *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Fagbokforlaget, Bergen 2001.
- Raaheim, Arild og Kjell: *Psykologiske fagord. Fra engelsk til norsk*. Fagbokforlaget, Bergen 1998.
- Servan-Schreiber: *Evnen til helbred* i Bjørn Øverbyes framlegging, "Når vitenskap blir livs-Visdom: Elsk din neste!" i *Arendals Tidende*, 8.03.06
- Skaalvik, Einar/Skaalvik, Sidsel: *Selvopfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Tano Forlag AS, Oslo 1996.
- Skaalvik, Sidsel: *Hverdag, arbeid og utdanning. En studie av voksne med lese- og Skrivevansker*. VOX, Trondheim 1999.
- Sosiologisk leksikon*, Universitetsforlaget, Oslo 1997.

## **Etterord**

### **Et nytt land**

Denne studien har ført meg til et nytt land, gitt meg kart over et terreng jeg aldri før har ferdes i. Jeg har fått innsikt i en livsverden full av angst, uro, psykiske og fysiske overgrep, hevntanker og vold. Jeg har fått lære om omsorgssvikt og overgrep foretatt mot mine informanter i barne- og ungdomsårene. Dette er noe jeg før bare har lest om i litteraturen. Men jeg mener det har vært svært nyttig for meg i min lærergjerning å forstå noe av det hverdagsmennesket sliter med av personlige tragedier. Så hvis tilsiktet læring ikke finner sted, har jeg kanskje fått en bedre mulighet til å forstå hvorfor og kunne tilrettelegge på en annen måte enn før.

Samtidig har jeg også truffet flotte personligheter som jobber med og støtter disse rehabiliterte rusmisbrukerne. Selv har jeg fått stor respekt for mine to informanter, og jeg blir både ydmyk og ærbødig i forhold til hva de har klart å få til mot alle odds.

Når det gjelder mine to informanter, så har jeg i skrivende stund fått høre at det ser ut til å gå bra med Johannes og at han får studiekompetanse i inneværende år. Samtidig har en prat med legen hans latt meg få vite at problemene Johannes hadde i oppveksten som er beskrevet her, kun er toppen av isfjellet, men at han er mer lojal overfor foreldrene enn motsatt. Desto større bragd vil det da være om han skulle få studiekompetanse. Solveig har nettopp blitt friskmeldt i psyken og er i ferd med å bli herre i eget hus. Hun søker nå om å få tilbake foreldreansvaret for sønnen sin. Det viste seg at hun kom inn på sosionomstudiet i fjor, men hun sa fra seg plassen, ettersom det viktigste for henne nå er å få tilbake sønnen. Hun har bestemt seg for å drive med hundeoppdrett inntil sønnen blir eldre, og så heller fortsette med studier på et senere tidspunkt.

Rusmisbrukere fikk pasientstatus i 2004, og da ble også hovedansvaret for denne gruppen naturlig nok overført til helsetjenesten der fastlegen har et spesielt ansvar i forhold til den enkelte rusmisbruker.

Når det gjelder metadonbrukere og teoretisk utdanning, har vi som nevnt ingen vitenskapelige resultater for hvordan dette fungerer. Dette er derfor et felt som etter min mening bør utforskes videre i framtiden. Inntil det skjer må hver enkelt metadonbruker behandles individuelt med hensyn til attføring/teoretisk utdanning.

Men metadon er et opiat, så i realiteten er brukerne av dette fortsatt rusmisbrukere. Odd Nilssen, professor og rusforsker ved UiTø mener metadon har spilt fallitt ettersom det bare er å bytte et rusmiddel med et annet. Han mener så lenge brukerne ikke får et behandlingstilbud i tillegg, er eneste

effekten av dette at rusmisbrukerne har kommet seg bort fra gata, men de har ikke fått et bedre liv (Nilssen, 2006:8). Dette er det imidlertid delte meninger om, og flere brukere mener de har fått et nytt og verdig liv med metadon.

## INTERVJUGUIDEN

Samtalespørsmål (som vi var innom i en ”normalsamtale” som ble tatt opp på bånd). Spørsmålene skal blant annet vise *refleksjon* og *vurdering* hos informanten.

### Den daglidagse livsverden

- Mener du det er noe i din oppvekst som har gjort det lettere eller vanskeligere for deg å lykkes med dette studiet? (refleksjon/vurdering)
- **Noe om hvorfor du begynte å ruse deg og hvor gammel du var. (årsakssammenhenger)**
- Hvordan kom du deg ut av ”narkohelvetet”? Fikk du hjelp? Greide du det på egen hånd? Hva tenker du om denne perioden av ditt liv i dag? (refleksjon/vurdering)
- Hva gjorde du før du begynte her på kurset? Hvor lenge er det siden du gikk på skole? Litt om oppvekst og tidligere skolegang. (refleksjon)

### Nåværende skolegang (meta-aspektet)

- Mener du at du har begynt å tenke annerledes om en del ting i ditt liv/samfunnet etter å ha begynt her? (vurdering)
- Hvis ”ja”, hva i tilfelle? (vurdering)
- Har forholdet til familie, (evt. barn, ektefelle/partner), endret seg i denne perioden? Hvordan? (refleksjon/vurdering)
- Har studiene dine svart til forventningene? Hvorfor? Hvorfor ikke? Hva kunne ha vært gjort annerledes? Fra skolens side? Fra din side? (refleksjon/vurdering)
- Hvordan synes du klassen som gruppe fungerer? Mener du dette er viktig for at du skal få utbytte av fagene? (vurdering/oppgave- ego orientering)

## Framtidsplaner

- Hva er årsaken til at du nå tar videregående utdanning? (oppgave-/ego-orientering)
- Hva er det som driver deg? (indre/ytre motivasjon)
- Har du noen formening om hvordan det vil gå til eksamen? (self-efficacy) Hva skal du bruke denne utdanningen til? (utdanningsplan/yrke)
- Tror du det er mulig for deg å bli herre i eget hus, dvs. ta tilbake grepet om eget liv? I nær eller fjern framtid? (vurdering/self-efficacy)