

VÅR MATHISEN



Barn og ungdom i krise
– *hvordan bli en god hjelper?*



VÅR MATHISEN

Barn og ungdom i krise
– hvordan bli en god hjelper?

1. opplag 2008

Utgiver: Eureka Forlag, Høgskolen i Tromsø, 9293 Tromsø

Sentralbord: 77 66 03 00

Telefaks: 77 68 99 56

E-post: eureka@hitos.no

<http://www.hitos.no>

Tidligere utgivelser på Eureka Forlag: <http://www.hitos.no/fou/eureka/publikasjoner>

Trykk og omslagslayout: Lundblad Media AS, Tromsø

Layout: Kåre Olav Holm, Eureka Forlag

Foto: Ingram

Eureka Læremiddelserie 01/2008

ISBN-13: 978-82-7389-123-5

ISSN: 0809-8034

Det må ikke kopieres fra denne boken i strid med åndsverkloven eller med avtaler om kopiering inngått med Kopinor, interesseorganisasjon for rettighetshavere til åndsverk.

Forord

Denne boken tar utgangspunkt i min hovedfagsoppgave ved Universitetet i Tromsø i 2004, som i korte trekk tar den for seg fire ungdommers vanskelige oppvekst, deres erfaringer med hjelpeapparatet, og hva ungdommene mener er en god hjelper. Ungdommene jeg intervjuet, var eksplisitte på at deres motivasjon for å delta i forskningsprosjektet var at de kom til å dele erfaringer med meg som de anså som viktige for fagfolk. Derfor denne boken.

Boken er ment som et bidrag til større bevissthet hos studenter og profesjonelle hjelpere innenfor helse- og sosialfag og pedagogikk omkring deres væremåter i arbeid med barn og unge. Boken inneholder teoretiske perspektiver som jeg mener det er viktig at vi alle har til felles, jamfør målgruppen. Noen av vanskelighetene underveis har vært å avklare og avgrense stoffet for å få det håndterlig i denne sammenhengen. Jeg håper det jeg presenterer, ikke forringer de kildene jeg har støttet meg til. Det finnes sikkert alternative måter å analysere ungdommenes erfaringer på enn gjennom de teoretiske valg jeg har gjort. Kanskje møter jeg deg til en spennende diskusjon om akkurat det, en eller annen gang?

Takk til ungdommene i boken. Det er deres opplevelser og møter med hjelpeapparatet boken handler om. Til Roy-Arne: *Jeg har båret med meg din appell i mange år. Nå håper jeg du blir glad for at den er tatt i mot, og fullbyrdet.*

Takk til Rita Helle og Inger-Lise Kilmark for arbeidet med gjennomlesing og positive tilbakemeldinger på manuset i startfasen. Takk også til redaktør Rita Tiller for god hjelp i sluttfasen.

Spesielt vil jeg takke Petter Næsjø for uvurderlig hjelp og støtte. Uten han hadde aldri denne boken blitt til.

Tromsø, mars 2008

Vår Mathisen

Innhold

INNLEDNING	7
FOKUS OG BEGRENSNINGER	8
BOKENS GENRE OG OPPBYGGING.....	10
<i>Om å være på oppdagelsesreise i seg selv</i>	10
<i>Jeg reiser alene</i>	11
PRESENTASJON AV FELTET	15
DEMOGRAFISK BILDE AV NORSKE BARN OG UNGE	16
ER BARN OG UNGE MER PRESSET I HVERDAGEN NÅ ENN FØR?	16
”IDYLLEN SLÅR SPREKKER”	17
DEN HARDE SANNHET	18
PRESENTASJON AV UNGDOMMENE	21
ROY-ARNE	22
MORTEN	22
HÅVARD	22
BJØRN	23
KART FOR REISEN VIDERE	23
TEORETISKE PERSPEKTIVER	25
SOSIALISERING – TILKNYTNING – SELVET – IDENTITET	26
FORSTÅELSE AV SELVUTVIKLING	30
FORSTÅELSE AV DIALEKTISK RELASJONSTEORI.....	31
HVA KAN BAGASJEN INNEHOLDE?	33
OM Å VOKSE OPP MED VOLD.....	34
<i>Mobbing</i>	37
Å BLI DEFINERT AV ANDRE	39
KONSEKVENSER AV Å HA MANGEL PÅ GODE RELASJONSERFARINGER	41
GEVINSTEN AV Å HA GODE RELASJONSERFARINGER.....	43
HJELPEAPPARATET	45
MAKTUTØVELSE I HJELPEAPPARATET	46
<i>Om å ta makten tilbake!</i>	50
<i>Å være prisgitt at instansene samarbeider</i>	53
SKOLETIDEN.....	54
OM Å KOMME PÅ PRAKSISNIVÅ – I HANDLING	59
TO GODE OPPLEVELSER MED HJELPEAPPARATET	60
OM Å HA TID.....	63
FORSTÅELSE.....	63
BEKREFTELSE.....	65
ÅPENHET, Å KUNNE OPPGI KONTROLL	68
SELVREFLEKSJON OG AVGRENSETHET.....	69
ROLLER	70
HÅVARD OPPSUMMERER	71

Å GJØRE ER Å VÆRE.....	73
ET AKTIVITETSPERSPEKTIV.....	74
"ER DET NOE JEG ELSKER, SÅ ER DET Å STÅ I RAMPELYSET".....	75
INTERESSER – OM Å BRUKE SEG SELV.....	78
"DE TOK VARE PÅ MEG. DET SAVNER JEG.".....	79
AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER.....	83
LITTERATURLISTE.....	88
APPENDIKS.....	91

En god hjelper?

Det er som å ha en god kompis og moren din slått i sammen...

Det er en veldig fin blanding.

Den er vanskelig å forklare...

Det er nesten som man må oppleve det selv.

"Håvard"

Kapittel 1

Innledning

Fokus og begrensninger

Bokens genre og oppbygging

Om å være på oppdagelsesreise i seg selv

Jeg reiser alene ...



Innledning

Fokus og begrensninger

Intervjuer: Hva er din motivasjon og målsetting for boken?

Vår: Det er å forsøke å ”snu historiene på hodet”. Med det mener jeg å kunne lære av erfaringene til ungdommene jeg har intervjuet, for så imaginært å kunne endre utfallet på historiene. Dersom ting hadde vært annerledes i ungdommenes liv, hvordan hadde eventuelt historien til ungdommene da kunne blitt fortalt?

Intervjuer: Tenker du spesielt på det om hjelpere hadde hatt en annen teoretisk forankring, en annen kompetanse?

Vår: Ja, kanskje. Jeg ser det som en spennende prosess å bruke ungdommenes historier til å stille seg disse spørsmålene i ettertid: Dersom du hadde vært hjelper, hva ville du fokusert på? Hva ville du ha gjort i dag? Hvordan ville du bidratt til at historiene skulle ha hatt et annet utfall? Boken bygger slik sett på ulike nivåer; fortid, nåtid og framtid. Fortid blir presentert gjennom historiene til ungdommene. Nåtid blir presentert gjennom de historiene som er blitt til gjennom vår (ungdommenes og min) samhandling – samspillet mellom oss. Vi har reflektert og skapt historier i lag. Fremtid blir presentert gjennom mitt ønske om å skape kompetente ungdommer og kompetente hjelpere. For kanskje former historiene til ungdommene deg, på en eller annen måte. Det blir leseres ansvar. Men jeg håper at vi i lag får til en samskaping av noe nytt.

Intervjuer: Hva håper du at leser skal sitte igjen med etter å ha lest boken?

Vår: Jeg håper leser får del i andres erfaringer som kanskje kan føre til nye måter å tenke og reflektere på. Under min søken etter forskning på området, fant jeg nesten bare kvantitative undersøkelser. Undersøkelser som omhandler erfaringer hos de som mottar hjelp, eksisterer det lite av. Spesielt når det gjelder barn og ungdoms erfaringer. På den måten håper jeg å være en bidragsyter til at deres stemmer blir hørt. Dette håper jeg leser verdsetter og har respekt for, nettopp at det er fire gutter som har bidratt med sine erfaringer og refleksjoner for at vi skal få økt kompetanse om temaet, som hjelpere.

Intervjuer: Hva ville du blitt skuffet over at leser var mest opptatt av i denne sammenhengen?

Vår: Jeg ville blitt skuffet dersom leser var mer opptatt av om ungdommenes historier er troverdige. Eller om ungdommene virkelig husker riktig.

Intervjuer: Men kanskje vil noen spørre: ”Er ungdommene pålitelige som kilder? Er det mulig å kontrollere de faktiske forhold?”

Vår: Både barn og voksne forteller historier og opplevelser som inneholder subjektive og objektive elementer. Barn og unges tilpasning til og atferd overfor et gitt problem er bestemt av oppfattelsen av hvordan deres egen verden ser ut. I denne sammenhengen spiller det mindre rolle om for eksempel voksne skulle mene at

ungdommene har feil i sin oppfatning. Dette er fenomenologi. Den andres opplevelse er i sentrum, og den vil aldri kunne være feil.

Intervjuer: På hvilken måte har du selv bidratt i denne boken – eller for å si det på en annen måte; ville boken blitt annerledes dersom noen andre hadde skrevet den?

Vår: Med annen oppvekst? Med annen yrkesbakgrunn? Jeg vil svare JA på begge spørsmålene. Jeg tar med meg min oppvekst, yrkeserfaringer og teoretiske ballast, og det er klart dette har influert meg i arbeidet. Min rolle som forsker har jeg vært ydmyk overfor. I en kvalitativ studie ligger det en fare i å fjerne seg for langt fra informantenes perspektiv. Eller man kan komme i skade for å underbygge egne teoretiske perspektiver, meninger og holdninger. I arbeidet med boken har jeg valgt å ta utgangspunkt i ungdommens historier og utsagn, for så kaste lys over mine undringer gjennom teoretiske perspektiver og refleksjoner jeg har hatt alene, men også i lag med ungdommene.

Intervjuer: Er ungdommene anonymisert?

Vår: Selvfølgelig. For at ungdommene ikke skal bli gjenkjent har jeg bestrebet full anonymisering. Jeg har gitt dem oppdiktete navn som ikke har noen tilknytning til deres opprinnelige. I tillegg har jeg lagt litt til – og trukket fra – med tanke på anonymisering. Jeg har i tillegg lagt historiene til en eller annen plass i Nord-Norge, og minner leser på at dette området er stort.

Intervjuer: Hva handler boken ikke om? Eller, hva tar den ikke for seg?

Vår: Jeg har valgt å ha hovedfokus på ungdommens fortellinger og knytter teori til dem. Jeg har også valgt å ha med en kort innføring i noen av disse teoriene, i håp om at den enkelte selv fortsetter arbeidet med å utdype og finne mer ut av dem. Til det arbeidet anbefaler jeg originallitteraturen til de store pionerene. Min intensjon er å inspirere til videre fordypning.

Intervjuer: Hva vil du si har vært den største utfordringen i arbeidet ditt?

Vår: Det har vært mange utfordringer. I tillegg til at min motivasjon var å dele ungdommens erfaringer med hjelpere, var det viktig å få til et kapittel på handlingsnivå. At leser skulle sitte igjen med noen konkrete redskaper å ta med seg i sin utviklingsprosess som student og/eller profesjonell hjelper. Det gjenstår å få evaluering på om jeg har lyktes i det.

Intervjuer: Dersom ungdommene hadde sittet i lag med oss nå, hva hadde du blitt glad for at de hadde sagt?

Vår: At de kjente seg igjen i framstillingen, og at de føler seg ivaretatt. Jeg vil også bli kjempeglad dersom de opplever at boken egentlig er et felles prosjekt. Vi har alle vært likeverdige bidragsyttere.

Bokens genre og oppbygging

*Du ønsker å hjelpe andre.
Det er svært bra.
Men du kan ikke hjelpe andre hvis du ikke forstår dem.
Og du kan ikke forstå,
Hvis du ikke forstår deg selv.
Derfor bør du arbeide med det først.*
Dan Millman

For å komme nærmere forståelsen av ungdommers opplevelse med hjelpeapparatet, var det naturlig å velge en kvalitativ tilnærming, kvalitativt forskningsintervju¹. Kvale (2002) bruker en metafor om *å reise*, når han beskriver intervjueren som en reisende forteller, som ved hjemkomst skal fortelle historien fra hennes opplevelser. Den reisende vandrer gjennom landskapet og deltar i samtaler med dem hun treffer. Den reisende flakker omkring og utforsker, delvis ved hjelp av kart. Jeg selv har beskrevet hva jeg har hørt på mine reiser og løftet frem betydningspotensialet med å presentere fortellerne, fortellingene og mine tolkninger. Videre i boken drøftes empiri i lys av teori. Dette har jeg valgt å gjøre fortløpende i teksten. Alle ungdommene har ulike erfaringer. Dette vil påvirke teksten på den måten at den ungdommen som snakker mye om et tema som blir drøftet, blir ofte sitert i teksten. Der flere eller alle har noe felles, vil dette trekkes frem dersom det faller seg naturlig i den skriftlige fremstillingen.

I tillegg til ungdommenes fortellinger, er jeg glad i å bruke lyrikk og bilder som overganger til kapitler. Likeså fotnoter, som henviser til utdypinger eller forslag til kilder for spesielt interesserte.

Om å være på oppdagelsesreise i seg selv

Siden bokens målsetting er å bidra til bevisstgjøring av egen hjelperrolle, har jeg flettet inn i teksten en del refleksjonsoppgaver. Dette for at det skal bli mulig for deg som leser å arbeide med bevisstgjøring og eventuelt endring, noe som krever bevisst arbeid. For å kunne bruke deg selv på en gjennomtenkt måte, må du være kjent med deg selv. Og hvordan blir man det? En måte er å gå på *leting i deg selv*, ta et *innenfra-perspektiv*. Men du bør også trene på å innta et *utenfra-perspektiv* – slik at du greier å se deg selv i dine egne handlinger. Du bør bli i stand til å være *flue på din egen vegg* (Johnson 2006). Gode spørsmål for selvstudium er systematisk å legge merke til din egen stil i ulike situasjoner. Gjennom boken få du mulighet til å investere i en forandring hos deg selv. Du vil ikke bli ferdig med prosessen. Forandring tar tid! Men du kan dra ut på en oppdagelsesreise der formålet er økt selvinnikt, noe som er en nødvendig reise hvis du skal kunne bruke deg selv på en

¹ Kvalitativt forskningsintervju er en intervjuform som er åpen og har minimalt med struktur. Intervjueren kan for eksempel presentere et tema, et område som skal kartlegges, eller et problemkompleks som skal avdekkes. Intervjueren følger opp den intervjuedes svar, og søker etter ny informasjon og nye innfallsvinkler til temaet (Kvale 2002).

innsiktfull måte. Men reisen muliggjør også akseptering av deg selv. For du kan allerede mye som du må ta vare på.

Jeg reiser alene...

Selv om jeg har hatt god hjelp av mange til gjennomføring av denne boken, står jeg selvfølgelig alene ansvarlig for det ferdige produktet som du holder i hånden. Jeg benekter ikke at det kan finnes andre måter å se ungdommenes erfaringer på, enn med de ”brillene” jeg har brukt. Jeg kan heller ikke ha kontroll over hvordan folk oppfatter det jeg har skrevet. Der får du som leser også litt ansvar.

Som ved andre reiser, er det også for denne viktig at du har papirene i orden. På de neste sidene finner du et reisedokument som jeg ber deg fylle ut og ta godt vare på. Det er til bruk for evaluering og dokumentasjon ved reisens slutt.

REISEN

Et dokument som kan brukes om en ønsker å ”evaluere” en reise i ny og gammel kunnskap.

Du står nå i ferd med å legge ut på en reise. Som ved alle reiser kan du få anledning til å oppdage og oppleve noe nytt. Ved toget ser du at bagasjevognen er liten. Den er mye mindre enn du hadde håpet. Det er bare plass til det aller nødvendigste.

Før du legger ut på togreisen – eller ”kunnskapsreisen” – må du sortere alle tingene du har med deg i to hauger. I den ene haugen legger du det du ikke vil ha med deg på reisen. I den haugen ligger de tingene som enten er unødvendige, eller som du av ulike grunner tenker vil kunne skape problemer på denne spesielle reisen. I den andre haugen legger du det du ønsker å ha med deg i kofferten på kunnskapsreisen.

Hva er det i de to haugene?

Det du vil ha med:

-
-
-
-
-

Det du ikke vil ha med:

-
-
-
-

-På neste side finner du et reisedokument. Det skal fylles ut, oppbevares og tas frem ved reisens slutt. (Det kan være greit å ha noe å sjekke eiendelene sine opp mot, når denne delen av reisen er over). Du setter deg på toget og ser ut over landskapet. Du er nysgjerrig, spørrende, spent, forhåpningsfull, undrende og litt nervøs. Men du ser muligheter til å samle noe interessant til ditt eget erfaringsalbum, så fotoapparat finner du frem.

Spørsmål til forberedelse for utfylling av reisedokumentet:

Hva håper du å få ta bilde av?

Hva vil du ikke ha på filmen?

Hva skulle du feste på filmen som hadde overrasket deg?

Hva annet må du huske på under denne spesielle reisen?

(Næsje og Hammer 2002)

REISEDOKUMENT



Dato:

Dette dokumentet tilhører: _____

Det jeg ikke ønsker å ta med meg på reisen:

Det jeg ønsker å ha med meg:

Det jeg håper å få inn i albumet, og vil se tilbake på med glede ved reisens slutt:

Det jeg ikke vil bruke film på:

De bildene som jeg skulle tatt og som jeg skulle likt, til min egen overraskelse:

Annet jeg må huske på under reisen:

-
-
-
-
-
-
-

(Næsje og Hammer 2002)

Kapittel 2

Presentasjon av feltet

Demografisk bilde av norske barn og unge
Er barn og ungdom mer presset i hverdagen nå enn før?

”Idyllen slår sprekker”

Den harde sannhet

Presentasjon av feltet

At jeg videre velger å presentere fakta om barn og unge i Norge er ikke tilfeldig. Jeg mener dette er viktig informasjon som vi bør forholde oss til og ha som et bakteppe som profesjonelle fagutøvere. Informasjonen hører til i bildet av noen barn og unges livssituasjon, til tross for at vi kan oppsummere og si at flesteparten av barn og unge i Norge har det bra.

Demografisk bilde av norske barn og unge

I januar 2008 hadde Norge 1 099 300 registrerte bosatte barn. Barn og unge utgjorde dermed 23 prosent av hele befolkningen ved siste årsskifte.

- Det var noen flere gutter enn jenter under 18 år i befolkningen.
- Flest barn var det i aldersgruppene 15 og 16 år.
- Hele 78 prosent av alle barn og unge bodde i tettbygde strøk per 1. januar 2007.
- I 2006 ble det født 58 550 barn, noe som ga et samlet fruktbarhetstall (SFT) på 1,90.
- 9 300 barn flyttet til Norge i 2006, mens 3 700 flyttet ut. Tilflyttingen var størst fra Polen med 750 barn.
- Innvandrerbarn utgjorde 9 prosent av folkemengden 0–17 år per 1. januar 2007.
- De fleste innvandrerbarn har bakgrunn fra Pakistan, Somalia og Irak.
- I 2006 ble det gjennomført 657 adopsjoner i Norge, 230 færre enn året før.
- Barn og unge er her definert som personer under 18 år, det vil si under myndighetsalder. Dette er i tråd med norsk lov og FNs konvensjon om barnets rettigheter.

http://www.ssb.no/emner/02/barn_og_unge/2008/helse

Ved årsskiftet 1. januar 2007, var det i Norge, 609 000 familier med barn mellom 0–17 år. I disse familiene bodde tre av fire barn under 18 år her i landet med begge foreldrene. Et av fire bodde dermed bare med den ene av foreldrene. Men blant disse barna bodde 32 prosent i tillegg med en stefar eller en stemor. Av disse var det 17 prosent som hadde samboende foreldre. Blant de som bodde med begge foreldrene, har andelen med samboer foreldre økt, sammenlignet med tidligere år. Samtidig har andelen som bodde med gifte foreldre, gått ned.

At færre barn har gifte foreldre, betyr ikke nødvendigvis at de ikke bor med begge foreldrene. Samboerforeldre har blitt vanligere og veier opp for mye av nedgangen (<http://www.ssb.no/emner/02/01/20/barn/>).

Er barn og unge mer presset i hverdagen nå enn før?

Stadig flere eldre sier at helsen deres er god. Samtidig rapporterer unge mennesker i økende grad om plager og symptomer som tyder på at de føler seg stresset og presset i hverdagen. I alt 57 prosent av befolkningen fra 16 år og oppover sier de har hatt varige eller stadig tilbakevendende plager som smerter i kroppen, hodepine, tretthet, søvn-

problemer med videre i løpet av en tre måneders periode. For befolkningen som helhet var dette omtrent det samme i 2002 som ved undersøkelsen i 1998 (56 prosent). Andelen med symptomer har falt i eldre aldersgrupper og er uendret eller stigende i yngre aldersgrupper. Flere kvinner enn menn har slike symptomer og plager. Det samme forholdet finner vi blant personer som bor alene sammenlignet med personer i parforhold. (Levekårsundersøkelsen Helse og omsorg, 2002).²

Psykososiale problemer er sannsynligvis det helseproblem som øker mest blant barn og ungdom. Dette dreier seg om spiseforstyrrelser, ensomhets- og isolasjonsproblemer, omsorgssvikt og mishandling, atferdsproblemer, rusmisbruk, mobbing og mistriivsel. Mange rapporterer om psykosomatiske plager som for eksempel hodepine, depresjon, rygg/magesmerter. Dette kan man også lese av statistikken ovenfor. I Statistisk sentralbyrås helseundersøkelse i 1998 fremkom det at 11 prosent unge i aldersgruppen 16 til 24 år hadde symptomer på psykiske plager (ibid.).

Undersøkelser viser også at mange unge utvikler en helseskadelig livsstil i løpet av barne- og ungdomsårene gjennom uheldige kostvaner, inaktivitet, risikoatferd og bruk av tobakk og andre rusmidler. Tilgjengelige undersøkelser peker i retning av at vi er inne i en periode der en større andel unge enn tidligere oppgir at de har brukt ulike narkotiske stoffer, og at dette gjelder over hele landet. Det er særlig bekymringsfullt at enkelte nye typer narkotika knyttes sammen med populære og mediefokuserte livsstiler. Samtidig viser undersøkelser at det har vært en vesentlig økning i alkoholbruken blant unge de senere år. Terskelen for bruk av rusmidler er også blitt lavere, og forskjellen mellom by og bygd er blitt mindre (ibid.).

402 barn og unge døde i 2003. Helsestatistikk over underliggende dødsårsaker for samme år viser at 60 prosent av dødsfallene blant barn og unge 1–17 år skyldtes sykdom. Verdt å merke seg er at hele 40 prosent av alle dødsfall i aldersgruppen 1–17 år hadde et annet årsaksbilde enn sykdom. Disse dødsfallene kommer inn under begrepet "voldsomme dødsfall" som blant annet omfatter ulykker med dødelig utgang, selvmord eller drap. De voldsomme dødsfallene blant guttene og jentene skjedde i hovedsak med 15–17-åringene. Ulykkene, og særlig trafikkulykkene, krevde flest liv i denne kategorien. 2003-tallene viser at det var flere gutter enn jenter som begikk selvmord (http://www.ssb.no/emner/02/barn_og_unge/2007/helse).

"Idyllen slår sprekker"

Det er et faktum at det moderne norske samfunn er velstående, og at de fleste har mer penger nå enn før. Barn flest har det godt; de har nok mat, et sted å bo og foreldre som bryr seg om dem. Og dette er heldigvis sant. Majoriteten har det bra! Barn er omgitt av velferdsordninger og et lovverk som skal være et sikkerhetsnett der familien ikke strekker

² Dersom man ønsker å gå videre inn i statistikk: <http://www.ssb.no>

til. Men velferdssamfunnet har ikke lyktes i å skape like betingelser for oppvekstvilkår og utvikling for alle barn og unge.

Overskriften ”idyllen slår sprekker” er lånt fra en rapport som Røde Kors skrev i 2006. Samme år fikk Røde Kors alene over 1000 henvendelser fra barn om selvsykning, selvmordstanker og øvrige psykiske plager. Organisasjonen kan fortelle at henvendelsene kommer fra barn og unge som trenger noen å snakke med om forholdsvis tunge psykiske temaer. Ut i fra barnas beskrivelser av sin livssituasjon, forstår man at de befinner seg i svært komplekse problemstillinger, og at mange har få voksenpersoner de tør å snakke om disse tingene med.

Den harde sannhet

Mellom 15 og 20 % (150 000–200 000) av barn og unge i Norge har psykiske vansker. Med psykiske vansker menes angst, depresjon, atferdsforstyrrelser, sømnavansker eller andre symptomer, uten at belastningen nødvendigvis er så stor at det kan stilles en diagnose (Nasjonalt folkehelseinstitutt).

Blant norske 15–16 åringene har hver fjerde jente og hver tiende gutt slike problemer (Nasjonalt folkehelseinstitutt).

I alt 8 % (32 000) av barn og unge under 18 år har så store psykiske vansker at de hadde fått en diagnose om de hadde søkt hjelp. Før puberteten er 2 av 3 av disse gutter. Atferdsproblemer, oppmerksomhetsforstyrrelser og hyperaktivitet (AD/HD) dominerer. Etter puberteten snur forholdet mellom kjønnene, og angst, depresjon og spiseforstyrrelser dominerer. Beregningene bygger blant annet på undersøkelsen ”Barn i Bergen 2004”. (Nasjonalt folkehelseinstitutt.)

90 000 barn er storforbrukere av helsetjenester grunnet livsstil, press, krav og stress (Unghubro, Uio).

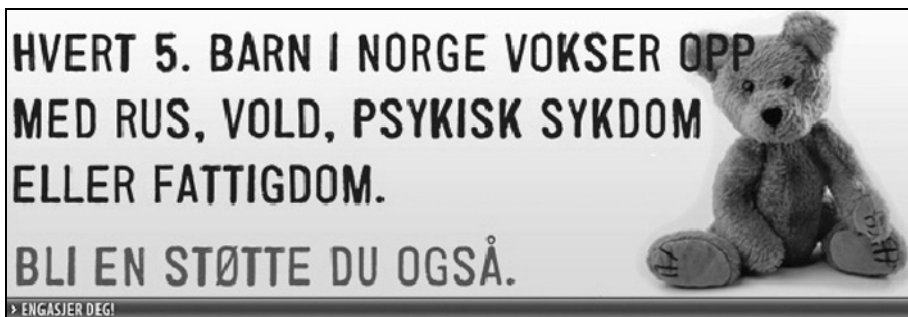
Ca. 30 000 barn og unge har behov for hjelp fra barne- og ungdomspsykiatrien – men får det ikke (Barn i Bergen 2004).

Ungdom opplever at konsekvensene av deres psykiske problemer øker med alderen, selv om problemene minker i antall (Helseprofilen for barn og ungdom i Akershus, 2004).

En av ti jenter har skadet seg med vilje, og fenomenet øker i omfang (Senter for Selvmordsforebygging og selvmordsforskning, Universitetet i Oslo).

Resultatene fra Elevundersøkelsen 2006 viser at rundt 4,5 %, rundt 13 000 av elevene som deltok i undersøkelsen, svarer at de opplever å bli mobbet en eller flere ganger i uka (Skoleporten.no).

Kilde: Informasjonsbrosjyre fra ”Voksne for barn” (www.rodekors.no).



Trykket med tillatelse fra Røde Kors

Dette bildet ble brukt i en opplysningskampanje. Teksten tar utgangspunkt i forskningen som Røde Kors har gjort de siste årene på hvordan barn i Norge har det. Resultatene er urovekkende. Derfor er bildet med tekst utformet for å minne oss om at 200 000 barn i Norge lever med foreldre som ruser seg, opptil 100 000 barn har opplevd vold i hjemmet³, 90 000 barn lever med foreldre med psykiske lidelser og 60 000 lever under EUs fattigdomsgrense (Røde Kors Magasin nr. 3, 2006).

Spørsmål og problemstillinger:

Hvorfor tror du at det er en så stor økning av psykososiale problemer?

³ Jfr. tallet med hvor mange kvinner som er utsatt for vold. Det anslås til å være ca. 20 000 kvinner i Norge som blir utsatt for vold i hjemmet. Begrepet vold i denne sammenhengen omfatter ikke voldtekt og seksuell mishandling. Sagt på en annen måte, en av tre kvinner utsettes for vold i løpet av livet sitt. Det være seg seksuelle overgrep, mishandling eller andre former for vold. Mange av disse kvinnene er mødre. Det betyr at mange barn er vitne til at det ytes vold mot deres mor. Dette defineres også som omsorgssvikt (Amnesty International 2006).

Kapittel 3

Presentasjon av ungdommene

Roy-Arne

Morten

Håvard

Bjørn

Kart for reisen videre

Presentasjon av ungdommene

For å bli litt kjent med ungdommene, har jeg valgt å lage en minibiografi av **alle**.

Roy-Arne

Roy-Arne har vokst opp med sin mor og under tiden flyttet mye. Både tiden før og etter foreldrenes skilsmisse har vært preget av krangling. Av nære relasjoner trekker han frem bestemor. Hans øvrige sosiale nettverk er preget av sosiale problemer. Venner har barnevern og politi som en del av sitt liv. Selv har Roy-Arne en oppvekst preget av vold. Det har vært høyt alkoholforbruk blant de voksne rundt han. Selv har han brukt hasj og ecstasy for å greie livet sitt, og som han sier selv: for å få et bedre selvbilde. Han har fullført grunnskole til tross for at skolehverdagen har vært preget av mobbing.

Kontakten med hjelpeapparatet kom i stand når foreldrene gikk i fra hverandre og var uenige om foreldreansvaret. Da ble barnevernet koplet inn. Han har AD/HD. PP-tjenesten har vært involvert på grunn av lese- og skrivevansker. Han får også juridisk bistand for å gå til sak mot hjelpeapparatet som han hevder ikke har hjulpet han nok. Han legger ikke skjul på at han har vært involvert i forskjellige kriminelle handlinger. Av den grunn har politiet vært koplet inn, også på Roy-Arnes eget initiativ.

Morten

Morten er vokst opp med foreldre og søsken. Han var 16 år da han først kom i kontakt med PP-tjenesten og barnevernet. Bakgrunnen var bråk og uroligheter hjemme, noe som også gikk ut over skolearbeidet. Skoletiden var ikke en god tid for Morten. Når uroen hjemme til slutt ble utålelig, flyttet han hjemmefra. Da ble barnevernet koplet inn. Sosialkontoret ble involvert for å hjelpe til med å finne bolig og betale boutgifter. Barnevernet hadde ansvaret for å organisere møter mellom han og foreldrene. I tillegg til disse instansene beskriver han at han av ulike årsaker har hatt kontakt med helsevesenet.

Han bruker ordet overkjørt når han skal beskrive hovedinntrykket fra hjelpeapparatet. Han ber om å få slippe falskhet. I det legger han at folk kun gjør jobben sin for å få betalt, uten noen form for innlevelse eller omtanke for den som trenger hjelp. Han sier han har opplevd mye av det.

Håvard

Håvard er vokst opp med sin mor. På farssiden er det rusproblemer, både med alkohol og narkotika. Kommunikasjonen mellom han og moren er i perioder veldig anstrengt.

Håvard drakk mye i ungdomsskoletiden. Røyking av hasj har han holdt på med i variert grad, spesielt i en periode. I denne tiden var han også involvert i kriminelle forhold. Dette resulterte i kontakt med politiet. Både i forhold til rus og for eksempel beslag av narkotika. Kontakten med politiet fremhever han som positiv. Han takker dem for at han fikk hjelp til å hanke seg inn når det gjaldt rus og er spesielt opptatt av måten det ble gjort på: med respekt og en ikke-dømmende holdning.

Håvard er takknemlig over å ha fått hjelp til å komme på rett kjø. Han har fullført ungdomsskole og holder på med videregående. Og til tross; Han beskriver seg selv som en gutt som egentlig er ganske ubekymra. Han er ikke er person som planlegger langt fremover, men elsker å leve i nuet. Livet skal leves!

Bjørn

Bjørn har vokst opp med mor, far og søsken. Bjørns far drikker i perioder, men blir ikke, som Bjørn sier, slem i fylla. Faren sliter med psykiske problemer, og har ved flere anledninger vært innlagt ved psykiatriske avdelinger. Bjørn sier at moren ikke forstår hvordan det kan oppleves å ha psykiske problemer, noe som har gjort familielivet vanskelig. Oppveksten sier han har kort og godt vært et helvete, og han var redd hele tiden. Bjørn forteller at han hele sitt liv har vært mobbet, noe som har bidratt til et ødelagt liv.

Bjørn har vært i kontakt med en rekke instanser. Det startet med PP-tjenesten, videre ulike barne- og ungdomspsykiatriske behandlingstilbud, før han ble overført til voksenpsykiatrien. Han har møtt mange hjelpere på sin vei. Både i korte episoder, i langvarige relasjoner og i ansvarsgrupper.

I dag kaller han seg et ”psykisk vrak” som sliter med langvarige depresjoner. Ellers sier han at han opplever mistilliten til systemet så sterk, at han tviler på om den noen gang kan gjenopprettes.

Kart for reisen videre

Ungdommene har mye til felles, og mye som er særegent. Dette er naturlig når man er forskjellige mennesker.

Det er mange temaer som kan trekkes ut av det opplevde til ungdommene. Det er likevel tre overordnede temaer – eller spor, som jeg videre kommer til å løfte frem: ungdommenes tilknytningserfaringer, hvordan tilknytningserfaringene er blitt møtt eller tatt hensyn til i kontakten med hjelpeapparatet, kvaliteter hos hjelpeapparatets hjelpere – opplevd både som positive og negative – videre hvordan man kan ”komme i posisjon” og ”matche” ungdommene, til slutt hvordan det å *gjøre* er å *være*, for samlet å kunne si noe om hvordan bli en bedre hjelper.

Kapittel 4

Teoretiske perspektiver

Sosialisering – tilknytning – selvet – identitet
Forståelse av dialektisk relasjonsteori

Teoretiske perspektiver

Som nevnt i innledningen, velger jeg å presentere noen av de teoriene som jeg legger til grunn for min tolkning av fortellingene fra ungdommene. Dette gjøres videre i dette kapittelet. Teoriene gir bidrag for å forstå viktigheten av vår involvering som hjelpere overfor ungdommer med et skjøre utgangspunkt i forhold til tilknytning og positiv selvutvikling enn det andre ungdommer har.

Sosialisering – tilknytning – selvet – identitet

Helt allment betyr sosialisering den prosessen hvor vi vokser inn i nye roller under påvirkning av, og i interaksjon med, det miljøet vi lever i. Vi blir født inn i en sosial sammenheng, utvikler oss i relasjon til andre, påvirker andre og blir selv påvirket av familie, venner, mennesker i nærmiljø, skole og arbeidsliv. Vi har et behov for tilhørighet på ulike arenaer i våre liv. Primærsosialiseringen foregår som regel i familien og innebærer at de grunnleggende ferdighetene og oppfatningene skjer i heimen i barneårene. I denne fasen utgjør familien den eneste relevante virkeligheten for barnet. *Familiens virkelighet blir selve virkeligheten* (Hundeide 1994). De kulturelle forventningene vi har til familie er kjærlighet, nærhet, solidaritet og livslang tilhørighet (Holtan 2002). Men vi vet at det ikke bestandig er slik at de kulturelle forventningene oppfylles. Det er enkelte familier som strever mer enn andre. Dette må innebære at man kan forstå problematiske utviklingsforløp innenfor en sosialiseringsteoretisk referanseramme, der en må identifisere konkret hvilke prosesser som ligger under en gitt utvikling (Henriksen 1986). Familien blir den grunnleggende arenaen for en ungdoms livsløp i den forstand at ”spor” fra livet i familien virker inn når ungdom ferdes på andre arenaer (ibid.). Men hva betyr dette egentlig? Relasjonene mellom voksne og kvaliteten på tilknytningen og samspill mellom foreldre/foresatte, barn og unge, er temaer som blir sterkt fokusert når det gjelder vanskelig oppvekst. Dette vil jeg presentere nærmere.

Det sentrale for å forstå en ungdoms sårbarhet overfor livets små og store hendelser ligger i ungdommens tilknytning til nære personer. Alle barn er disponert for å etablere tilknytning til en eller flere omsorgspersoner. Hvilken type tilknytning som dannes, er derimot avhengig av hvilke miljøbetingelser de vokser opp under (Smith 2002). Det er innlysende at et nyfødt barn trenger hjelp fra personer som sørger for mat, varme og beskyttelse mot sykdom og skade. Men tilknytning innebærer mer enn fysisk pass og pleie (ibid.). Den engelske barnepsykiateren Bowlby er pioneren i studiet av tilknytning. At en trygg tilknytning er helt avgjørende for utvikling av god selvfølelse og mestringsevne i mellommenneskelige forhold, fremholdt han allerede for 30 år siden. De viktigste trygge personer er naturligvis foreldre og andre slektninger, men andre personer kan også spille viktige roller. Bowlby la vekt på at tilknytning er sterkt forbundet med følelser. Mange av de mest intense emosjonene som barn opplever, oppstår nettopp i forbindelse med dannelsen, vedlikeholdet og forstyrrelsen av tilkynningsrelasjoner. Individuelle forskjeller i tilknytningens kvalitet gjelder først og fremst spørsmålet om barnet er trygt eller utrygt i

sine tilknytningsforhold. Et av kjernepunktene i teori om tilknytning, er at dersom barnets forventninger ikke blir bekreftet av voksne som er tilgjengelige, eller barnet opplever at for eksempel mor eller far ikke er responsive, kan det føre til at barnet blir mer engstelig. Dette kan igjen føre til utrygg tilknytning (Bowlby 1996). For eksempel har oppveksten til Bjørn vært preget av blant annet mobbing og trakassering i skolen.

På mitt spørsmål om foreldrenes involvering omkring det som skjedde på skolen, svarer han:

Foreldrene mine og skolen visste om det, men gjorde ingen ting.

Vår: Hadde foreldrene dine problemer selv... er det det du tenker på?

Bjørn: Faren min er sånn passe alkoholiker... og han har sine ting å styre med...

Vår: Hadde du noen voksenpersoner rundt deg som du hadde tillit til?

Bjørn: Ingen! Og det er fortsatt ingen som jeg kan stole på! Jeg vet ikke om jeg kan klare å stole på noen... jeg vet ikke hva det innebærer, hva det vil si...

Bowlby beskriver tre tilknytningstyper: trygg, utrygg og unnvikende, utrygg og ambivalent. Disse avspeiler handlinger som blir fremkalt av bestemte miljøforhold for å løse de tilpasningsproblemene som opplever i disse miljøene (Smith 2002). Sagt på en annen måte vil vår tilknytningsatferd til enhver tid ha farge av våre tidligste erindringer om forholdet til andre, gjennom ”indre representasjoner” eller ”indre arbeidsmodeller”. Bowlby bygger sin teori på disse tre grunnleggende antakelsene:

- 1) Et barn som er sikker på at tilknytningspersonen er tilgjengelig når det ønsker det, vil være mindre disponert for akutt eller kroniske frykt enn et barn som av en eller annen grunn ikke har en slik trygghet.
- 2) En trygg forvisning om at tilknytningspersonen er tilgjengelig, eller en utrygg visshet om at hun eller han ikke er tilgjengelig, bygges opp gradvis i løpet av barnealderen. Forventningene om tilknytningspersonens tilgjengelighet vil deretter forbli konstante gjennom resten av livet.
- 3) Forventningene om hvor lett (eller vanskelig) det er å komme i kontakt med tilknytningspersonen og hvor responsiv denne er, dannes på grunnlag av virkelige samspillserfaringer med denne personen. (Smith 2002 s. 45.)

Indre arbeidsmodeller er mentale tilstander som har både kognitive og affektive komponenter. Modellene kan forstås som strukturerte prosesser som fremmer eller begrenser tilgangen på informasjon (ibid.). Dette vil prege våre forventninger og lett føre til at det vi henter ut fra nye erfaringer likner det vi tidligere har opplevd, som Bjørn selv gir uttrykk for når det gjelder tillit. Tilknytningsforhold i tidlig barndom spiller altså en viktig rolle for kvaliteten på senere tilknytning, som igjen påvirker vår daglige fungering (Grøholdt 1999). På grunnlag av sine tidlige erfaringer fra samspill med omsorgspersoner utvikler barnet en oppfatning av seg selv, sine omsorgspersoner og hva det kan forvente seg fra

andre. Disse erfaringene bidrar til utvikling av tilknytningsatferd⁴ og tilknytningsmønstre. Tilknytningsatferden synes å være barnets logiske svar på foreldrenes atferd og det samspillet barnet har opplevd.

Barn som opplever at deres behov dekkes, forventer at det skal fortsette. Barn som ofte opplever at deres behov ikke dekkes, som opplever hardhendt behandling fra sin omsorgsperson, begynner å forvente slik behandling. Barn som opplever uforutsigbare foreldre, vil forvente uforutsigbarhet. Barn som opplever ikke å bli sett, forventer etter hvert å ikke bli sett. De vil alle utvikle tilknytningsmønstre som står i forhold til disse erfaringene. (Killén 2000 s. 51.)

En indre arbeidsmodell er også basert på erfaringer i forbindelse med regulering av emosjoner. Det vil si at et av de vesentlige aspektene i modellene er hvorvidt barnet – eller ungdommen – forventer at positive emosjoner blir opprettholdt til tross for konflikter i omgivelsene⁵. Roy-Arne har opplevd blant annet vold og rusproblematikk i sin oppvekst. På eget initiativ reflekterer han rundt tilknytning, eller *forhold*, som er hans måte å beskrive det på. Han sier han har stor respekt for sin bestemor. Han forteller om episoder hvor han har stjålet bilen hennes, og hvilke reaksjoner han da har fått fra henne:

”Dette gjør du ikke en gang till!”. Videre sier han:

Som sagt, hun liker det ikke. Hun vil helst at jeg skal prøve å slutte med slikt... Jeg har liksom alltid vært hennes yndling av alle barnebarna. Hver gang jeg har havnet på sykehus av en eller annen grunn, så er hun bestandig den som kommer først. For uansett, hun er glad i meg.

I barnets indre arbeidsmodell inngår elementene av hvem dets tilknytningspersoner er, hvor disse kan finnes, og hvor responsive de forventes å være. Tilknytningsteori har bidratt til vår forståelse av hvordan barn forsøker å forstå seg selv, den voksne verden og sin egen rolle i den (Killén 2000). Dette var et hovedelement for Bowlby. Han antok at barnet utvikler en komplementær arbeidsmodell av sitt eget *selv*. Et hovedelement i denne utfyllende delen er barnets forestilling om hvor verdsatt og kompetent, eller nedvurdert og inkompetent, han eller hun er sett med tilknytningspersonens øyne (Smith 2000). Det er på bakgrunn av erfaringene barn har med sine tilknytningspersoner at de begynner å utvikle *indre arbeidsmodeller* av seg selv, og i tillegg til sine omsorgspersoner og sitt forhold til dem. Det vil si at de utvikler en indre oppfatning av seg selv, så vel som en indre oppfatning av sine tilknytningspersoner og hva de kan forvente seg av dem (Killén 2000).

Tilknytningsatferd lar seg nødvendigvis ikke observeres i enhver situasjon. Den kommer særlig godt til syne i situasjoner der barnet opplever seg truet. Den kan

⁴ Tilknytningsatferd henviser til væremåter som kommer til uttrykk når barnet for eksempel opplever en situasjon som truende. Det vil da søke nærhet til en fast, ikke utskiftbar person det har knyttet sin trygghetsopplevelse til. Dette vil oftest være mor. Et lite barn søker å oppnå fysisk kontakt med mor ved å klynke, gråte eller skrike. Når nærhet til mor er oppnådd, endrer barnets væremåte seg slik at den er egnet til å opprettholde nærheten – for eksempel ved at barnet smiler eller klynger seg til mor (Vinsrygg 2003).

⁵ Tilknytningsforskning har vist at opprettholdelse av en trygg tilknytning til foreldre gjennom ungdomstiden bidrar til etablering av trygge og gjensidige bånd til jevnaldrende venner. Trygg tilknytning kommer nå til uttrykk også som en frihet til å etablere større psykisk og fysisk distanse til foreldre, gjøre egne valg og utvikle sin egenart. Slik fremmes god psykisk og sosial funksjon i en kritisk livsfase (Vinsrygg 2003).

observeres i atskillelses- og gjenforeningssituasjoner. Det påstås videre at potensielle problembarn ikke utvikler manifeste symptomer. Dermed hevdes det at det er lite fruktbart å tidlig identifisere og involvere seg i forhold til barnet og dets familie⁶. Jeg støtter meg til Killén (2000) som hevder at det er riktig at disse barna ikke utvikler *manifeste symptomer* i tradisjonell forstand. Men det betyr ikke at vi ikke kan identifisere ”potensielle problembarn”. Vi må imidlertid fokusere på samspill og tilknytning, og barns tilknytningsmønstre. Barns tilknytningsmønstre og overlevelsesstrategier viser oss hva slags omsorg de får, og hvordan de utvikler seg i forhold til andre (ibid.). I et førskoleprosjekt i Minnesota undersøkte de barnas følelse av selvtillit og deres forhold til andre barn og lærere. De fant dramatiske forskjeller mellom de barna som var blitt vurdert til å være trygt tilknyttede, og de som var blitt vurdert til å være utrygt tilknyttede. Dette gjaldt særlig de barna som hadde en historie med unnvikende tilknytning. Disse hadde vanskeligheter med å utvikle vennskap. De barna som var blitt vurdert som trygt tilknyttede, var mer kompetente i samvær med jevnaldrende, mer positive, mer empatiske og hadde lettere for å utvikle vennskap. De trygt tilknyttede vennskapsparene var mer harmoniske, mindre kontrollerende, mer responderende og gladere enn uttrygge barn (ibid.).

Sammenhengen mellom tilknytningsmønstre og mobbing er også blitt undersøkt, men i mye mindre omfang. Troy og Sroufe (1987 i Killén 2000) fant at barna som hadde en utviklingshistorie med trygg tilknytning, verken mobbet eller ble mobbet. I sterk kontrast til dette fant de at barn med en bakgrunn med unngåelsestilknytning med stor sannsynlighet mobbet, mens barn med utrygg eller ambivalent tilknytningshistorie ble mobbeofre.

Det er viktig å understreke at behovet for tilknytning ikke er dekket en gang for alle. Gjennom hele livet vil våre nære relasjoner påvirke vår mulighet for utfoldelse. Videre er det positivt at tilknytningsteori peker med styrke på potensialet for endring ut gjennom livet, og føyer seg slik sett til den salutogenetiske tenkemåte: Det er ikke skadene det kastes lys over, det er de ubrukte mulighetene (Grøholdt 1999). Uansett hvilke problemer den unge møter og hvilke statistiske odds han har mot seg, tilsier også tilknytningsteori at det eksisterer ubrukte muligheter. Opplevelsen av problemet kan bli annerledes. Livet er uendelig mangfoldig, også når mangfoldet er usynlig. Det er i samspillet mellom den unge, familien og omgivelsene at de endrede mulighetene kommer til syne (Grøholdt 1999). Hva kan en hjelper bidra med i lys av et tilknytningsperspektiv? Hva som er meningsbærende elementer i den enkeltes livsforståelse, kan vi helpere ikke bestemme. Vårt bidrag må være å legge forholdene til rette for at de unge, og kanskje familiene, kan få overskudd til å se utover den strevsomme hverdagen og hente inspirasjon til å ta fatt på

⁶ Sroufe (1983 i Killén 2000) understreker at utrygg tilknytning ikke svarer til psykiatriske diagnoser hos barn. Samtidig påpeker Killén utfordringen om at kunnskapen som angår barns tilknytningsmønstre bare så vidt er ved å nå praktikere. Kanskje kan man tolke den siste manualen for psykiatriske diagnoser (DSM-IV) som en utvikling når det gjelder dette perspektivet? Den beskriver reaktive tilknytningsforstyrrelser hos småbarn, og det antydes at denne forstyrrelsen skyldes ”patogen omsorg” (syk omsorg) ved at foreldre har oversett barnets følelsesmessige behov for trøst, stimulering og kjærlighet, oversett barnets fysiske behov og stadige endringer av primæromsorgsgivere (Killén 2000 s. 64).

utfordringene på nye måter og med nytt mot. Vi må bruke våre kunnskaper om hva som fremmer trivsel og helse (ibid.).

Forståelse av selvutvikling

Det er mange teorier om utvikling av selvet, eller personligheten, og disse teoriene er det mye diskusjon om. Denne diskusjonen går jeg ikke inn på. Hva selvet er, råder det mye enighet om.

Selvet eller *personligheten* er kjernen i vårt indre. ”Det er fundamentet vi står på.” (Kvello 1998 s. 96.) De fleste teoretikere er enige om at selvet ikke er medfødt, men at det dannes. Selvet må forstås som en levd relasjon som hele tiden skapes. Selvet kan forstås som et nettverk av relasjoner som står i et gjensidig, innbyrdes avhengighetsforhold (Bae 1992). Videre defineres selvet som relasjonen mellom selvets *jeg-side* og *meg-side*. Jeg-et ses som den organiserende, reflekterende og velgende siden som gir kraft og forandringspotensiale til selvet. Meg-siden forstås som selvets innholdsside. Det utgjør resultatet av alle tidligere påvirkninger og relasjonserfaringer. Meg-delen av selvet skaper stabilitet og *identitet* over tid. Det knyttes mye selvaktelse til meg-siden, og det bidrar til at vi forsvarer den når den blir truet.

Siden selvet er i kontinuerlig utvikling, vil selverkjennelse aldri ta slutt. Vi kan aldri fullt ut vite alt om vårt selv. Vi kan speile oss i andre for å få en forståelse av hvem vi er. Cooley (1964 s.184) kalte dette “the reflected or looking-glass self”. Smith (2002) har oversatt dette til ”speilbildeselvet”. Med dette menes at vi søker å få reaksjoner på oss selv. Vårt forhold til oss selv gjenspeiles i relasjonen til andre og vica versa; det jeg gjør mot andre reflekteres tilbake til meg selv. På denne måten skaper vi gjensidige forutsetninger for hverandre. Og denne måten å få reaksjoner på oss selv, gjør vi for eksempel gjennom samtale.

Riikonen og Smith (1997 i Næsje m.fl. 1999), referer til J. Shotters syn på de tre dimensjonene ved samtale, til å understreke de enorme muligheten som finnes i språket: Mennesker ser, beveger hverandre og seg selv, og studerer sine sosiale sider gjennom språket. De beskriver en samtale som et maleri som skal males. Hvert penselstrøk med maling tilfører noe nytt, endrer helheten, og gjør det mer komplisert. ”Hvert eneste strøk er på samme tid uavhengig av de andres. Det har sin egen styrke og effekt, men kan også utradere, ødelegge, forandre eller oppleve meninger eller forhold mellom de allerede utførte penselstrøkene.” (Næsje m.fl. 1999 s. 50.)

Dette illustrerer hvor viktig det er å være klar over hvilken innvirkning språket har på utvikling av selvet. ”Språket forhekser,” sa Tom Andersen. Man kan ikke unngå å ikke bli/være forhekset av språket. Språket har den egenskap og så stor kraft, at den kan endre det en tror på (Andersen 1994). Når en i skolen snakker om at ”Per er en aggressiv gutt,” så forhekses vi til å tro at aggresjon er noe som finnes *inne i Per*, og at denne aggresjonen er stabil over tid. Helt spesielle *egenskaper* skapes og holdes oppe og levende gjennom språket. For eksempel forståelsen av Per. Denne felles forståelsen av Per bestemmer

hvordan vi skal forholde oss til ham. Språket forhekser oss i synet på Per. Å tro at ord og språk kun er en måte å formidle et budskap på, mente Tom Andersen var en svært forenklet og begrensende tanke. Han påpekte videre at språk er en sosial aktivitet, og at denne aktiviteten er både informativ og formativ. Uttrykket kommer først, så kommer tanken, og de bærer med seg en mening. Språket skaper, ikke bare reflekterer, virkeligheten (ibid.).

For da å forstå den andres væremåte må jeg ut fra denne gjensidighetstankegangen også stille spørsmål ved min egen væremåte, og hvilke ord jeg velger å bruke. Alle strever vi etter å bli anerkjent. ”Det handler om psykisk liv eller død,” sier Kvello (1998 s. 97).

Anerkjennelse ivaretar våre motstridende behov; tilknytning og avgrensning. Vi trenger begge, men strever med balanse. Jeg vil her presentere et utsagn fra Bjørn, for å eksemplifisere hva som menes:

Jeg har en bror. Han en passe OK. Han er liksom det siste individet som gidder å komme på besøk. Da han satte seg ned og snakket om at han skulle flytte sørover, ble jeg helt... Hvem gidder da å komme på besøk til meg?

Selvutformingene kan ses som et resultat av et kompromiss mellom disse to grunnleggende behovene og av forsøket på å holde de medfølgende former for angst i sjakk. Ut fra denne relasjonelle forståelsen blir også avgrensning og differensiering sentrale prosesser i selvutvikling, både avgrensning i jeg/meg-relasjonen og i forholdet mellom meg selv og andre (ibid.). Alle foreldre og omsorgspersoner har sider hvor de selv er uavgrenset og ureflekterte. Dette kan bidra til at det i neste omgang blir vanskelig for barn å få et reflektert forhold til de samme sidene i seg selv. Undertrykkende væremåter kan komme til uttrykk ved at foreldre ikke tåler at barnet deres uttrykker avhengighet eller hjelpeløshet, og gir bare positiv tilbakemelding når barnet har den atferden som er ønskelig.

Forståelse av dialektisk relasjonsteori

I alt arbeid med mennesker er en tillitsfull relasjon grunnlaget for å få til noe som helst. Tilliten åpner for kommunikasjon. En objektiverende relasjon, eller en relasjon der ungdommen føler seg vurdert eller til og med foraktet, lukker til og stopper utviklende kommunikasjon. Begrepet anerkjennelse har jeg allerede anvendt. Sagt med ordene til Leira er begrepsparet anerkjennelse og erkjennelse gode begreper for praksis, fordi det er et samspillspår som forutsetter at både klient og hjelper er aktive deltakere, og at de deltar i en prosess. Anerkjennelsesbegrepet er både sosialt og kognitivt. ”Å anerkjenne vil si å akseptere ”den andre”, å respektere, verdsette og støtte ”den andre” sosialt. Men dessuten viser begrepet – slik det brukes her – også til kognitiv samhandling. Du knytter din erkjennelse an til min, og omvendt.” (Leira 2003 s.166.)

Anne-Lise Løvlie Schibbye (1988) har utviklet en teori som tar utgangspunkt i at det er i relasjonen mellom voksne og barn, mellom hjelper og klienten at *den andres* væremåter og selvaktelsesmuligheter bestemmes. Gjennom å studere den andres handlinger, kan

man få innblikk i, og lære hva slags væremåter det knyttes selvaktelse til. Med dette utgangspunktet blir det den voksnes/hjelperens ansvar å tilby en relasjon hvor det er mulig å utvikle nye handlingsmuligheter, få anledning til å finne ut mer om seg selv, og trekke konklusjoner om hvem den andre er. Teorien er et viktig bidrag for tenkning omkring interaksjon og relasjon (Bae 1992). En viktig intensjon bak utviklingen av teorien har vært å lage et begrepsapparat som skaper nærhet og forståelse i forhold til opplevde problem. I mange andre teorier – og i praksis – kan mennesker fort bli omtalt som objekter. Det ”glemmes” å formidle respekt og ydmykhet i forhold til den andres opplevelsesverden. Individets opplevelse må ses som utgangspunkt for all handling og refleksjon, både i terapeutiske og andre sammenhenger.

Løvlie Schibbye (1996) diskuterer anerkjennelse på tre nivåer: filosofisk -, teoretisk - og i forhold til terapeutisk praksis. Begrepet anerkjennelse stammer fra Hegel og ble utviklet på et filosofisk nivå. Anerkjennelse inngår i Hegels dialektiske forståelse av relasjoner og innebærer alltid gjensidig anerkjennelse. Dette er viktig for god tilknytning. I et samspill er begge parter med på å skape forutsetningene. Den enes væremåte viser til den andre og omvendt, og begge er deler som danner en helhet. På det teoretiske nivået finner vi teori og teoretiske begreper som for eksempel empati, tillit, lytting, aksept, toleranse og bekreftelse (ibid.). Dette er igjen egenskaper som er viktige for god tilknytning. Praksisnivået blir fremhevet senere i bokens drøftinger, sett i lys av empiri.

Kapittel 5

Hva kan bagasjen inneholde?

Om å vokse opp med vold

Mobbing

Å bli definert av andre

Konsekvenser av å ha mangel på gode relasjonserfaringer

Gevinsten av å ha gode relasjonserfaringer



Hva kan bagasjen inneholde?

Vi har alle med oss bagasje på reise. Noen har med seg store mengder, andre mindre. Ungdommene i boka har uten tvil med seg for mye. Jeg skulle ønske at de kunne slippe å bære så tungt! Ungdommenes opplevelser, slik de er blitt fortalt til meg, er av stor betydning for dem selv, på godt og vondt. I dette kapittelet ønsker jeg å fremheve hva disse ungdommene har opplevd.

Om å vokse opp med vold

”Barn som vokser opp under lite gunstige forhold, for eksempel i familier med store stoffproblemer, psykiske problemer eller mye vold, har statistisk større risiko for å få ulike typer problemer senere i livet, enn de som har en noenlunde ”normal” barndom.” (Furman 2000 s.15.)

Både forekomsten av vold og hva som kan forstås med begrepet, varierer fra sted til sted, og fra en historisk tid til en annen. Mye tyder på at volden ikke bare er en mørk side ved menneskets natur, men at et samfunns voldsmønster i stor grad er kulturelt bestemt. Vold kan med andre ord ikke forstås uavhengig av sin historiske, sosiale og kulturelle mening (Helland og Øia 2000). Opprinnelig var vold først og fremst sett på som fysiske handlinger som tilføyde andre smerte, slag, spark, kvelning, kutt, skudd og lignende (Hjemdal 2002). Etter hvert har også andre handlingstyper enn de fysiske blitt forstått som vold, slike ting som seksuell tvang, trusler, terrorisering og verbal utskjelling (ibid.). I boka ”Fars vold” beskriver forfatteren, Møller (2000)⁷, sin oppvekst i et hjem preget av farens ekstreme voldelighet. Han deler de formene for vold som han ble utsatt for i noen hovedkategorier:

- psykisk og fysisk vold
- strukturell og sosial vold,
- defensiv vold, (vold som består av å *ikke gjøre noe*)
- symbolsk vold og makt,
- verbal vold,
- latterliggjøring
- løgn

Under de ulike hovedkategoriene beskriver han en rekke konkrete volds- og hersketeknikker som faren brukte mot hans mor, mot han selv og søsknene hans. Det som Møller også viser i boken sin, er at den sosiale og strukturelle volden ikke bare utøves direkte fra faren og hans kontroll over tid og rom. Også omgivelsenes reaksjoner, i form av stigmatisering, marginalisering og nedvurdering inngår som en del av denne volden. Dette utdyper Bjørn senere. Det som jeg også ser på som et verdifullt bidrag til å forstå vold, er Møllers poengtering av at man må ta utgangspunkt i sin personlige opplevelse av hva som er vold. Hva som oppleves eller defineres som vold, sier han, er forskjellig fra person til person (ibid).

⁷ Forfatteren skriver under pseudonym.

Roy-Arne forteller:

Det har vært mye vold og alkohol innimellom. Det har skjedd flere ganger at jeg har blitt banket opp av stefedrene mine... Stefaren som jeg har nå, har aldri gjort mamma noe vondt. De har kranglet, og da har mamma sagt at vi kommer dagen etterpå. Så har hun dratt meg med på hotell istedenfor.

I denne boken er det ikke mitt fokus eller anliggende å komme med teorier og forklaringer om hvorfor vold oppstår og eksisterer, men vold, slik den er opplevd av ungdommene. Skal jeg likevel trekke frem noe, er det forklaringen om at det i enkelte områder skjer en opphopning av sosiale problemer som fattigdom og arbeidsledighet.

”Slike risikofaktorer rammer både foreldre og unge, og har en tendens til å hope seg opp” (Helland og Øia 2000 s.108). I ”Nordlys” 28. mai 2004 var det en artikkel om fattigdomsproblematikken i Tromsø. Vi trenger bare å se ut av vår egen dør for å finne fenomener vi i lang tid har knyttet til andre land og verdensdeler. En betydelig forskningslitteratur har dokumentert tendenser til at nabolag som er spesielt tungt belastet av slike risikofaktorer, også har langt høyere forekomster av vold. Dette på grunn av økte sjanser for å havne i ”dårlig selskap”.

Det å være i situasjoner hvor kranglingen har ført til at man tar inn på et hotell, ville for noen føltes dramatisk. For andre som har opplevd ekstreme voldssituasjoner, vil kanskje dette være en situasjon hvor det dramatiske ble avverget. Videre forteller Roy-Arne:

Jeg hadde en stefar som hadde vært ute på byen, og som kom hjem ganske sent om natta, eller tidlig om morgenen. Jeg lå og sov, og våknet av et smell oppe. Jeg kommer i trappa, og ser at han sitter oppå min mamma og slår henne... Slår henne mange ganger med telefonen. Da så jeg svart!

At dette var en episode som har gjort et sterkt inntrykk, kom klart frem av samtalen med Roy-Arne. Han fortalte om sin redsel, sinne og fortvilelse over å ikke klare å hjelpe moren sin som ble slått gjentatte ganger av samboeren. Roy-Arne sprang på mannen, og tok strupetak på han slik at naboene som var kommet til måtte skille de fra hverandre med makt. Studier har vist at barn som opplever traumer som dette, som å oppleve at mor er utsatt for vold av kjæresten sin, har betydning sett i lys av tilknytning og relasjon. Både opplevelse av fysisk nærhet til vold og relasjonen man har til offeret, har betydning for personers opplevelse. Jo nærmere man står i relasjon til offeret, jo mer traumatisk oppleves det. Å være vitne til vold, og spesielt vold rettet mot en som står en nær, er også en risikofaktor med tanke på utvikling av voldelig atferdsmønster. Det ser i midlertidig ut som gutter og jenter reagerer forskjellig på slike opplevelser. Jenter utvikler i større grad internaliserende⁸ problemer, men guttenes problemer er mer eksternaliserende⁹ (Helland

⁸ Internalisere; Man etterlikner andre og begynner å oppleve omverdenens tanker og holdninger som ens egne, jfr. identifikasjon (Pedagogisk-psykologisk ordbok, Kunnskapsforlaget 1984 s. 92).

⁹ Eksternalisering; Forsvarsmekanisme som medfører at et individ opplever indre konfliktfylte forhold som påført utenfra, jfr. projeksjon (Pedagogisk-psykologisk ordbok, Kunnskapsforlaget 1984 s. 48).

og Øia 2002). Jeg påpeker igjen at det er opplevelsen av å ha vært vitne til vold jeg har min oppmerksomhet rettet mot i denne boken.

Roy-Arne sier videre: Er faren voldelig rundt moren, og man ser det, eller hører det for den slags skyld... Det er grusomt å høre at mor blir slått og far står og kjefter på henne for noe hun ikke har gjort, og alt det der. Jeg har hørt hele den reglen der selv.

Det er vanskelig å skulle skille vold og traume i denne sammenheng. Eller for å si det slik, vold kan skape traumer. Begrepet traume er blitt vanlig å beskrive som overveldende psykisk påkjenning (Dyregrov 2000). Å selv bli, og/eller se sin mor bli slått, er for de fleste en slik påkjenning. I mange år er det blitt antatt at barn i liten grad ble påvirket av traumatiske opplevelser. Ordtaket "ute av øye, ute av sinn" ble trodd å avspeile barns virkelighet. Bare voksne rundt barnet unnlot å snakke om det som hadde skjedd, ville barnet glemme, og vokse seg fra de eventuelle problemene (ibid.). Denne holdningen sitter nok fremdeles i mange, og ikke sjelden vil voksne stenge barnet ute fra informasjon som gjelder det som har skjedd. Denne holdningen kan også gjelde i hjelpeapparatet. Fra mine egne kliniske erfaringer har mange klienter, men også hjelpere jeg har snakket med, vært forbauset når jeg har spurt om de har involvert barna i det som har skjedd. For eksempel ved rus og vold hjemme. Mange klienter har også svart at de ikke har maktet å involvere barna. Det er da hjelpere må vurdere sitt ansvar.

Det er hele tiden veksling mellom å glemme og ikke å ta opp. Med det menes at barn skal ha lov til å glemme. Men de skal også ha valgfrihet og bestemme selv hvor mye de vil snakke om det som er skjedd. Det viktigste er at vi tilbyr barnet å gjøre det. Vi vet noe om at å "skjerme" fra å snakke om det, "skjermer barnet fra livets fakta" (Dyregrov 2000 s. 5), og at dette kan skade mer enn det gagnar. Her er det mange forhold som spiller inn. Barnet må være modent for det, det må være tid til å snakke sammen, og den voksne må ha relevant kompetanse.

Hva som oppleves som traumatisk, avhenger av flere forhold og har sammenheng med konteksten man opplever traume i. Opplever man noe truende sammen med foreldre eller andre omsorgspersoner som oppfører seg rolige, og man snakker og deler opplevelsen i etterkant, kan det oppleves som "bare" stressfylt. Men uten foreldre, eller lite tilgjengelige foreldre, jamfør teori om tilknytning, kan hendelsen oppleves som traumatisk. Den meningen som barnet legger i hendelsen, er også avhengig av barnets utviklingsnivå og temperament. Tidligere utviklingshistorie er også sterk medbestemmende for i hvilken grad en situasjon er traumatisk for et barn (ibid.).

Bjørn beskriver: Jeg gikk i 8 klasse. Jeg satt om morgenen og ventet på at læreren skulle komme i klasserommet. Så kom han fyren og tok kvelertak på meg, holdt meg så lenge at jeg mistet bevisstheten, jeg ramlet helt bort... Så kom jeg til meg selv. Jeg oppdaget av jeg skalv på hendene... Det som skjedde etterpå var at jeg fikk en ransel stappfull av skolebøker slått så hardt i ansiktet at jeg holdt på å knekke kjeven. Jeg ramlet av stolen, og fikk flere spark mot magen og resten av kroppen. Det var noe som lærerne ga seg helvete i. Jeg stakk av. Jeg sprang hjem... Mange kilometer.

Vår: Sier du at lærerne visste hva som hadde skjedd, men ikke gjorde noe?

Bjørn: Ja, jeg sprang jo inn og gråt og fortalte om det... men nei... så jeg la på sprang hjem, klarte ikke være mer på skolen den dagen. Dette var mandag, og jeg klarte ikke å gå mer på skolen resten av uken. Pappa satt hjemme og gråt fordi lærerne ikke gjorde noe. Jeg er sikker på at dersom vi hadde ringt politiet, hadde sikkert de også gitt helvete.

I denne sammenhengen er det uinteressant om hendelsen ”virkelig” var slik. Den ble opplevd slik! Dette handler om Bjørns fortolkning av situasjonen. Han ble ikke hjulpet av lærerne. Her kan det selvfølgelig være flere forklaringer. Farens reaksjon gikk kanskje på at han ikke følte at han strakk til for sønnen sin? Her var det ingen i omsorgsmiljøet til Bjørn som hjalp han, og dette vet vi kan føre til mistillit, opplevelse av å ikke være noe verdt og gi lav mestringfølelse, som igjen gjør noe med selvbildet.

Den amerikanske barnepsykiateren Leonore Terr (1991 i Dyregrov 2000) har gjort et skille mellom to ulike typer traumesituasjoner. Traume 1 omfatter *enkelthendelser* som for eksempel en ulykke eller en annen dramatisk hendelse. Traume 2 omfatter situasjoner hvor personen gjennomlever *en serie* traumatiske hendelser som for eksempel seksuelle overgrep, mishandling eller krig. Dessverre var det ikke en enkelthendelse som Bjørn fortalte om. Etter hvert som vi snakker sammen, virker det som om det dukker opp opplevelser som han ikke har tenkt på, eller som det er lenge siden han har tenkt på. Blant annet hvor ung han må ha vært var når mobbingen startet;

Det startet allerede i barnehagen. Det eneste jeg husker fra første skoledag er følelsen jeg hadde, at jeg var livredd da jeg gikk inn døren... kanskje visste jeg allerede da hva som ventet meg?

Dersom et barn lever under stadig ”bombardement” av traumatiske hendelser, vil de ulike mentale mekanismer kobles inn for å hjelpe barnet til å *leve med*, eller *forsvare seg* mot det som skjer. Som et forsvar mot følelsene som settes i sving, vil barn ofte benytte seg av benektning, bortskyving og undertrykkelse av sine følelsesmessige reaksjoner. I tillegg kan de benytte seg av såkalt dissosiering, som betyr at det automatisk skapes et skille mellom følelser, atferd og tanker (Dyregrov 2000). Dissosiering er en effektiv mekanisme for å beskytte seg mot psykisk smerte, og anvendes gjerne mer og mer over tid om den først tas i bruk (ibid.). Har man gode livsbetingelser rundt seg, gode indre ressurser og et godt omsorgsmiljø greier mange seg godt etter traumatiske hendelser. Men som vi vet; det er ikke bestandig slik at de kulturelle forventningene vi har til familie oppfylles.

Mobbing

Å være vitne til vold og mishandling i hjemmet, defineres også som traume 2. Man trenger heller ikke selv være offer for hendelsene. Å være et vitne kan være like traumatisk. Videre må det også antas at mobbing i barnealderen kan resultere i traumatiske ettervirkninger hos barn (Dyregrov 2000). Bjørn beskriver videre hvordan det har vært å oppleve mobbing, og hvilke konsekvenser det har ført til:

De har holdt så mye helvete med meg. Jeg klarer ikke nærme meg skolen, det å sitte i et klasserom... Da får jeg helt panikk. Skolesystem, lærere og andre elever... jeg får helt panikk.

Vår: Var det på skolen at du ramlet sammen?

(Bjørn nikker, legger seg over bordet, gråter ikke, men nesten, strever...)

Bjørn: Jeg ble jo mobbet alle årene siden barneskolen. Når jeg bodde på hjemstedet mitt, var jeg livredd hele tiden. Når jeg kom til byen så ble det liksom rom for det andre faenskapet, holdt jeg på å si...

Vår: Hva tenker du på da?

Bjørn: Depresjonene og det som følger med det. Jeg var redd for folkene. De som mobbet meg, banket meg opp. Så flyttet jeg fra hjemstedet mitt. Det var ikke så mye mobbing her, men det var da alt begynte å... (tar seg til hodet... banker på hodet). Første året var jævlig nok, med det ble bare verre...

Mobbing utgjør en særskilt form for voldsutøvelse som har mange karakteristiske trekk. "Mobbing er langvarig vold, psykisk og/eller fysisk, rettet mot et offer og utført av enkeltpersoner eller grupper." (Helland og Øia 2000 s. 127.)

Utbredelse av mobbing i ungdomsmiljøene er stor, og spesielt i skolesammenheng. Olweus konstaterte i 1992 at "...flere indirekte tegn tyder imidlertid på at mobbing både antar alvorligere former og er blitt mer utbredt nå enn for 10–15 år siden." (Olweus 1992 s. 25.) En oppfølgingsundersøkelse noen år etterpå viste en økning i forekomsten av mobbing, og beregnet antallet barn i Norge som gruet seg til å gå på skolen på grunn av mobbing til hele 55 000 (Helland og Øia 2000).¹⁰

Virkemidlene når det gjelder mobbing kan være varierte og oppfinnsomme. Fra ondsinnet erting og psykisk trakassering til fysisk overgrep og mishandling. Bjørn har opplevd alt dette. I tillegg til handlinger av fysisk karakter, inkluderer Olweus (1992) også verbale ytringer i form av for eksempel trusler, hån, sjikane eller grimaser og gester til den ovenstående definisjonen. Mobbing kan også være utfrysing fra venneflokken. For å skille ut erting og slåssing, som går begge veier mellom jevnbyrdige parter, understreker Olweus at handlingene må gjentas flere ganger over et tidsrom. Forskjellen mellom erting og slåssing på den ene siden, og mobbing på den andre, er at mobbeofrene ikke er i stand til å ta igjen når de utsettes for negative handlinger (ibid.). Bjørn kunne ikke ta igjen når han ble utsatt for mobbingen. Olweus (1992) fremhever at det er ofte de som fremstår som mer engstelige og usikre på seg selv, som oftest blir utsatt for mobbing. Videre kan mobbeofrene kjennetegnes ved at de er mer engstelige og usikre enn andre barn. De er ofte forsiktige, følsomme og tause og reagerer oftest på angrep med gråt og tilbaketrekning, i alle fall de yngste (Helland og Øia 2000). Videre beskrives de som mer ensomme og med et negativt selvbilde og lav selvtillit. De gjør ofte negative vurderinger

¹⁰ Gledelig er det da at en undersøkelse gjort av Senter for atferdsforskning i Oslo viser at tallet for mobbing er redusert med 30 % i perioden 2001 og 2004 (Nordlys 24. sept.04). Samtidig påpekes det at tallene likevel er alt for høye! (Ibid.).

av seg selv og sin situasjon, og de kjenner seg ofte dumme, ensomme, skamfulle og lite attraktive (ibid.). De fleste hjelpere vil skjønne at dette kan få ringvirkninger.

Bjørn: Det er liksom i hver slekt. Så i min slekt er det jeg som er den mest uegnede personen for samfunnet. Derfor vil ikke samfunnet ha meg integrert i lag med alle dere andre, fordi jeg har ingen ting å bidra med... Det verste er at jeg begynner å tro på det selv også.

I tillegg til den vanligste typen mobbeoffer som Olweus (1992) kaller ”det passive mobbeofferet” nevner han også ”det provoserende mobbeofferet”, som ofte er de ukonsentrerte og urolige.

Roy-Arne forteller om sine opplevelser med mobbing:

Jeg har vært et mobbeoffer siden første klasse og har blitt mobbet mye. Det har fått frem aggresjonen min. Jeg regnet liksom med at når jeg begynte på videregående, skulle jeg ikke bli mobbet mer. Der tok jeg feil. Jeg har mine perioder da jeg virker ganske dum... for jeg har lese- og skrivevansker, også. Så ble jeg mobbet på grunn av det og. Da jeg fikk AD/HD ble jeg enda mer mobbet. Jeg har faktisk banket en av mine klassekamerater, en av mobberne, foran resten av klassen. Da var jeg liksom helten i klassen i et helt kvarter.

Det provoserende mobbeofferet skaper lett irritasjon og spenning i sine omgivelser, og de har ofte et oppfarende temperament som bidrar til at de kommer i konflikt med andre barn og ungdommer (Helland og Øia 2000). Jeg trekker dette frem sett i lys av selv- og relasjonsutvikling. Et slikt temperament skaper utfordringer for alle parter: Ungdommen selv, jevnaldrende og vi hjelpere som skal ”matche” ungdommen.

Å bli definert av andre

Når Bjørn karakteriserer seg selv som den mest ”uegna” personen for samfunnet, kan vi se dette som symbolsk vold. Begrepet kan defineres som at ”den dominerte ser seg selv med den dominerendes blikk” (Leira 2003 s. 81)¹¹. Det betyr at de dominerte tenderer mot å nedvurdere seg selv og det de selv står for. Dette er en tilstand av det som Bourdieu betegner som symbolsk vold (Bourdieu 1995). Vygotsky fremhevet at vi fra naturens hånd er disponert til å være ”lærlinger”, til å bli rettet og til å utvikle oss gjennom samspill og samhandling med andre (Hundeide 1994). Dette gjør vi gjennom overordnede sosiokulturelle og historiske forhold som setter rammer og regulerer hovedtrekkene i vår utvikling. På denne måten kan vi si at vi lever innenfor rammer – de språkskapte narrativer som er usynlige for oss selv – fordi de er så selvfølgelig. Dersom

¹¹ Begrepet er opprinnelig utarbeidet av sosiologen Pierre Bourdieu (1930–2002). I en rekke konkrete analyser viser Bourdieu hvordan den symbolske volden setter seg i kroppen og får kroppen til å forråde oss hver gang vi er i et sosialt underlegenhetsforhold: Vi gripes av sjenanse, vi rødmer og stammer. Bourdieu betegner kroppen som en huskelapp for sosiale erfaringer. Individets historie ligger lagret i kroppen i form av følelser og reaksjonsmønstre, som i høy grad styrer våre handlinger. I den forbindelse retter han sitt skyts mot mange sosiologiske retninger han mener legger for stor vekt på bevisstheten som utgangspunkt for handling (Bourdieu 1995, Prieur 2002).

det er slik at vi påvirkes av vår kultur slik at vi møter forskjellige normative forventninger til utvikling og fremtid som gjenspeiler foreldrenes sosiale status og identitet, er det ikke rart at barn og unge har ulik atferd. Forskjellige kulturer gir forskjellige kunnskaper og ferdigheter, og verdsetter disse ulikt. Denne dannelsen, eller sosialiseringen, gjør også at barn og unge kan få forskjellig syn på seg selv. De lærer å fremtre og presentere seg selv i tråd med de forventningene de er vant med, jamfør språkteori, og eksempelet om Per. Ord og begreper vi velger å bruke, skaper, opprettholder og kan også endre relasjoner mellom mennesker.

Begrepet kontrakt kan brukes for å beskrive skjulte avtaler, gjensidig engasjement og forpliktelser for hvordan en skal fremtre i samhandling med andre mennesker. For eksempel forventer Bjørn å bli mobbet og hengt ut på skolen av lærere og elever. Slike gjentatte erfaringer får etter hvert et forpliktende og kontraktmessig preg. Kontraktbegrepet muliggjør en forståelse av den variasjonen i atferd og holdninger som samme person kan vise i forskjellige situasjoner. Det er jo ikke uvanlig å ha forskjellig atferd avhengig av hvem som er til stede. En av de viktigste kontrakter et menneske inngår og som vil prege hele ens livsstrategi, er de kontrakter som gjelder oppfatningen av en selv. Dette behøver ikke være et bilde som gjelder i alle situasjoner. Det kan variere i ulike situasjoner. Men i eksempelet med Bjørn har han fått formidlet en taperdefinisjon fra mange hold. Det er mulig å forkaste sin definisjon av seg selv, men ofte er det slik at voksne, og i Bjørn sitt tilfelle, lærere, i utgangspunkt har *definisjonsmakt skapt gjennom språk* i egenskap av sin posisjon. I en skolesituasjon vil det si at det er lærerens oppfatning, meninger og antydninger som har størst gjennomslagskraft og som blir oppfattet som sanne og viktige av de andre elevene (Hundeide 1994). Også for den eleven som selv er offer for en slik negativ definisjon. Det kan hende at eleven etter hvert inntar en taperposisjon og begynner å se seg selv i lys av lærerens oppfatning og språklige beskrivelser. Oppfatningen av eleven og hvem eleven er, blir bekreftet av eleven selv og akseptert. Dette gjenspeiler seg igjen ut fra andre elevenes holdninger og forhold til han (ibid.). Bjørn sier:

Bygderegler! Lærerne gjorde mye for å holde seg til venns med de andre foreldrene. Og for å si det slik, jeg og mine foreldre... det var ikke så nøye med oss... fordi... Jeg vet ikke... Lærerne, de andre foreldrene, skolen, alle visste om det som skjedde, men ingen gjorde noe. De gjorde ingen ting.

Holdninger til ungdommene og deres familie kommer også fra det øvrige sosiale nettverket. Andre foreldre kan vise familien mistillit ved å rette sanksjoner mot dem. "Deres barn får ikke være sammen med mine barn." Dette betyr, for eleven, at han etter hvert vil forsøke å justere seg etter forventninger fra miljøet, og legger også til rette skoleprestasjoner slik at de er "kongruente" og i samsvar med det som forventes fra en taperkontrakt. I hvert fall vil han gjøre det i forhold til de han har en kontrakt med. Det er selvfølgelig en mulighet for at denne kontrakten er kontekstavhengig og blir lokal i de situasjonene hvor "motspilleren(e)" er til stede. Men det kan også tenkes at kontrakten blir bekreftet av andre viktige personer i ungdommens miljø og dermed blir til

permanente oppfatninger. Ungdommen inngår da en ”kontrakt med seg selv om hvem han er”. En slik kontrakt kan ha samme preg av forpliktelse, fordi den ytre forpliktelsen i forhold til andre er blitt en indre forpliktelse i forhold til ”de andre” i seg selv (Hundeide 1994).

Vår: Om noe kunne være annerledes, hva skulle du ønske at det var?

Bjørn: Det verste er jo at ting ikke kunne vært annerledes. Jeg hadde ikke...hvordan skal jeg si det...? Jeg hadde ikke ressurser... Det er en regel jeg har lært meg gjennom livet, og det er at jeg aldri skal komme å tro at jeg er noe. Jeg kunne levd livet mitt tusen ganger, det ville uansett hatt samme utfall...

Denne oppfatningen forteller noe om selvbildet til et menneske. Begrepet ”speilbilde-selvet” til Cooley (1964); hvem man er, hvordan man benevnes, hvordan man oppfattes av andre kan også brukes for å forstå opplevelsene til Bjørn.

I forhold til mobbing nevnes det at det gradvis kan skje en forandring i medelevenes syn på mobbeofferet etter hvert som mobbingen vedvarer. I enkeltes øyne kan offeret etter hvert bli sett på en som ”tigger om juling bare ved å være til.” (Olweus 1992 s. 43). Eller sagt på en annen måte, mobbeofferet har en forpliktelse til å følge opp forventningene til miljøet. På denne måten kommer man i en vond sirkel som en trenger hjelp for å bryte. Dette henger også sammen med innholdet i begrepet *speilbilde-selvet*, som trekker frem at vi søker i andre for å få reaksjoner på oss selv. Får man stadig tilbake at man er ingen ting verdt, er faren stor for at man gjør alt man kan for å få bekreftet dette. Når et menneske har mange negative opplevelser, vil det å ta kontakt med andre for å ”presentere seg”, ”by seg frem” være et vågestykke. For hva slags oppfatning får man av relasjoner når man har så få erfaringer på å være verdsatt?

Bjørn sier det så sterkt:

Dessverre føles det som om folk bare vil omgås meg dersom de får betaling for å gjøre det. Det er den følelsen jeg sitter igjen med...

Diskusjon og problemstillinger:

- 1) Hvilke ord og beskrivelser om deg som person opplever du er mest vonde å høre fra andre?
- 2) I hvilke sammenhenger har du fått høre de?
- 3) Hva gjorde det med selvfølelsen din?

Konsekvenser av å ha mangel på gode relasjonserfaringer

Familien er, om ikke den eneste, så en av de viktigste arenaer for utvikling av barn og unges selvbevissthet, selvkontroll og tillit. Har man en oppvekst med problematiske erfaringer og opplevelser, sier det seg selv at arenaen kan ha gitt mindre rom for trening på sosial ferdigheter, som blant annet å knytte og holde på relasjoner. Dette kan gi ekstra utfordringer når du skal ut i verden og klare deg på egen hånd. Bjørn beskriver hvordan

han mer eller mindre er sluttet å gå på ”Utekontakten”. På mitt spørsmål om hvorfor det, svarer han:

Det kommer alltid inn nye ungdommer. Og det er ikke alle jeg føler at jeg klarer å være i samme rom med... Jeg vet ikke helt hvordan jeg skal forklare det... Dersom jeg skal klare å omgås folk, må jeg klare å identifisere meg med den personen. Det har ført til at de få personene jeg har kontakt med, ikke nødvendigvis bor i nærheten av meg. Ikke en gang i samme fylke. Men de er som meg. Alvorlige psykiske vrak, som ikke klarer å omgås normale folk.

Å ha evne til ”sosial praksis” er viktig i jevnaldersmiljøet under ungdomstiden. Her ligger det et ”være eller ikke være”. Egenaktiviteter og fritidsaktiviteter er sentrale for å mestre dette. I ungdomstiden knyttes kontakter og vennskap, ideer kleskes ut, meninger utveksles, og planer på kort og lang sikt legges. Dette kan forstås som *jevnaldersosialisering*. Konsekvensene for ungdommer som for eksempel faller ut av skolen, kan være at de blir isolert i forhold til sitt opprinnelige ungdomsmiljø. Samtidig skal man ikke ha ensidig fokusering på familiens betydning for ungdommens personlige og sosiale utvikling (Eggen, Jørgensen og Paulgaard 2003). Nettopp for ungdom som har distanserte og vanskelige familierelasjoner, kan venner få en ekstra stor betydning. Relasjonene mellom jevnaldrende er basert på langt større likeverdighet enn relasjoner mellom foreldre og barn (ibid.). Og relasjonene mellom barn og unge på noenlunde samme alder er basert på oppnåelse gjennom samhandling i ulike sosiale situasjoner. Når jevnaldringer samhandler i ulike situasjoner, foregår det en læring som er verdifull for mestring av kompleksiteten i mange av dagliglivets gjøremål og situasjoner (ibid.). Men ikke alle ungdommer har et slikt nettverk. Bjørn forklarer sin situasjon slik: Folk. De er jo borte nå, alle er borte.

Vår: Hvordan borte?

Bjørn: Sviktet meg, eller flyttet. Det var ikke alle som taklet det at jeg ble innlagt. Det var da det gikk opp for meg at jeg kanskje var syk, gal i hodet.

Videre poengterer han med utgangspunkt i sine erfaringer angående ”bygderegler”, at han ser på mulighetene til å kunne integreres på sentrale arenaer og i aksepterte miljøer som minimale. Bjørn forstår – i alle fall ubevisst – at mangel på gode relasjonserfaringer kan ha alvorlige konsekvenser.

Spørsmål og problemstillinger:

- 1) Hvilke tanker får du om Bjørns oppvekst?
- 2) Hva er det eventuelt som griper deg?
- 3) Hva tenker du kunne vært håndtert annerledes? Eventuell hvordan?
- 4) Hvordan skulle du ønske at du som hjelper hadde vært, handlet?

Gevinsten av å ha gode relasjonserfaringer

”Mennesker i vesten vokser opp i en kultur som er gjennomsyret av psykologi” (Furman 2000 s.14). Med det mener Furman (psykiater og psykoterapeut) at menneskets psykiske problemer hovedsakelig forklares, og kanskje noe misvisende, i lys av en problematisk fortid. Nærmere bestemt barndommen. Vi har lært oss at den grunnleggende årsak til våre vanskeligheter er at vi som barn enten har måttet forsake noe, eller opplevd noe traumatisk. Enkelte opplever Furman utfordrende i sine formuleringer. Han bruker ord og formuleringer som tvinger oss inn i nye tankebaner, og utfordrer oss til å se fortiden og barndommen som en ressurs, uansett hvor problematisk den kan synes. Han minner oss på at man freidig har lagt skylden på foreldre, spesielt mødre, ved å erklære at alle slags problemer ”fra sengevæting til voldsforbrytelser” har sin rot i barndommen (Furman 2000 s.14). Denne psykologiske tesen støter vi på overalt. Jeg må forte meg å fremheve at Furman, som andre praktikere og teoretikere, sier at det er ubestridelig at vanskelige barndomsopplevelser setter sine spor, og at oppvekstmiljøet virker inn på utviklingen. Men er dette virkelig *hele* sannheten? Betyr en vanskelig barndom nødvendigvis at man får problemer som voksen, eller kan man klare seg bra i livet likevel? (ibid.). Han fortsetter, og påpeker riktig nok at det er mange harmoniske, friske mennesker som har hatt en vanskelig barndom. Og det er jo mange voksne med problemer som har hatt en relativt lykkelig barndom.

Overskriften antyder at det er en gevinst å ha hatt – og ha – gode relasjonserfaringer. Det er stadig flere funn som tyder på at mennesker i alle aldre er mest tilfredse og i stand til å utfolde sine talenter når de er sikre på at det står en eller flere personer bak dem som de har tillit til, og som vil hjelpe dersom det skulle oppstå vanskeligheter. Den betrodde personen kan også kalles en tilknytningsfigur (Bowlby 1996). Behovet for en tilknytningsfigur, *en sikker, personlig base* er på ingen måte begrenset til barn. Bowlby sier at det er gode grunner til å tro at behovet også er stort for ungdom og voksne, selv om behovet for den sistnevnte kanskje er mindre iøynefallende (ibid.). Mange tilknytnings-teoretikere er mest opptatt av den første tilknytningen som avgjørende for senere relasjoner, mens Daniel Stern har som Bowlby et bredere perspektiv på tilknytning (Lund 2004). Begge tar utgangspunkt i barnets tidligste erfaringer med samspill og knytter det inn mot utvikling av ulike indre samspillmodeller. Videre er det i følge Sterns selvteori slik at de ulike selvområdene er i utvikling og bevegelse gjennom hele livet. På godt og vondt.

”På den ene siden innebærer jo dette at mulighetene for endring og bedring underveis i livet er store, selv om for eksempel starten av livet har vært vanskelig. På den andre siden kan det også bety at selv om grunnlaget for de første årene er godt, så kan mange negative erfaringer senere skape usikkerhet og et sårbart selv.” (Lund 2004 s. 33.)

Har man et skjørt utgangspunkt i forhold til å stole på at noen ”tar i mot”, sier det seg selv at det er et vanskelig, om ikke umulig, aleneprojekt å invitere seg selv inn i varmen (Lund 2004). Noen må komme med en invitasjon, og invitasjonen må være ekte!

Håvard sier: noen ganger er det bare det å kunne komme for å ta en kopp kaffe... slå av en prat...

Å overse, eller ikke ta på alvor at også ungdommer har behov for en sikker base og nære tilknytningspersoner, mener Bowlby har utgangspunkt i de vestlige kulturverdier. Dette kan bety "...bølgelig til at blive overset, eller ligefrem blir tilsværtet" (Bowlby 1966 s. 112). Med utgangspunkt i min undring over hvordan hjelpere tar hensyn til ungdommers tilknytningserfaringer, er det relevant å minne om hvordan vi mennesker jobber i forhold til avgrensethet, samtidig som vi bestreber tilhørighet til andre. Det som er viktig i denne sammenhengen, er hvordan vi møter ungdommene i forhold til deres erfaringer. Lund (2004) beskriver ungdomsskolen som arena, og stiller spørsmålsteget ved om det ikke er de voksnes travelhet og høye tempo som forstyrrer og hindrer at voksne setter seg ned sammen med elevene. Dersom man ikke som hjelper analyserer og tar *sin* væremåte og holdning til relasjoner på alvor, kan vi i verste fall bekrefte og sende signaler til ungdommen om at *her finner du ingen sikker base*. I den motsatte retning kan du overraske en ungdom ved å gi signaler om at: *meg kan du stole på*. Gevinsten av å møte noen som oppriktig er interessert i deg, kan være med på å gi tilbakemeldinger til ungdommen om at han eller hun er verdifull.

Kapittel 6

Hjelpeapparatet

Maktutøvelse i hjelpeapparatet

Om å ta makten tilbake!

Å være prisgitt at instansene samarbeider

Skoletiden

Hjelpeapparatet

Reisende har som sagt ulike erfaringer. Som tidligere nevnt bærer Morten, Roy-Arne, Bjørn og Håvard med seg noe i bagasjen som kanskje gjør dem spesielt sårbare. Noen trenger fremdeles hjelp til å rydde i bagasjen, ikke minst for å finne *skattene på bunnen*. Reisen som mange har vært nødt til å få hjelp til, har vært variabel og vanskelig. Vanskene har ytret seg både gjennom atferd og krav til omgivelsene. Vanskene har hatt ulike årsaksforhold. Felles for ungdommene er at de har varierte samspillserfaringer omkring sine problemer, både med egne omsorgspersoner og hjelperne i hjelpeapparatet. Videre i boken beskriver jeg hvordan ungdommene har opplevd at deres erfaringer har blitt møtt av hjelpere – på godt og vondt. I forlengelse av disse erfaringene formidles behovet for hjelp fra kompetente og profesjonelle voksne, og hvordan ungdommene ønsker at denne hjelpen skal ytes.

Maktutøvelse i hjelpeapparatet

I ungdommenes beskrivelser av opplevelser kommer det frem at flere har opplevd å være utsatt for makt. Maktutøvelsen har kommet til uttrykk på forskjellige måter. Bruk av makt er i seg selv verken negativt eller positivt. Skau (1992) påpeker at det noen ganger er nødvendig å anvende sin maktposisjon for å hjelpe, men at det andre ganger kan føre til stor skade. Forholdet mellom de grunnleggende dimensjonene *makt* og *hjelp* er relevant for de fleste yrkesgrupper som arbeider med andre mennesker, uansett om man er terapeuter, sosialarbeidere, lærere, leger, jurister eller sykepleiere (Skau 1992). Maktaspektet er til stede i alle former for samhandling mellom klient og helper. Ofte tilsløres dette. Maktaspektet er uløselig knyttet til hjelpeapparatet og den profesjonelle yrkesutøvelsen – riktignok i svært ulike grader og former. Skau hevder videre at maktaspektet er et aspekt som ofte blir underkommunisert og tilslørt både i den moderne velferdsstatens ideologi og i den daglige praksis. Derfor er det viktig å være seg bevisst og undersøke på hvilke måter makt kommer til uttrykk i møtet mellom klient og helper, og hva dette kan bety for forholdet mellom dem. Ser man hvordan makt defineres i pedagogisk ordbok, ser man at makt kan bety på å inneha makt over seg selv: Det vil si personlighetens autonomi i forholdt til omverdenens forsøk på å utøve makt. Og man kan ha makt over andre som for eksempel en person, gruppe eller nasjon (Psykologisk pedagogisk ordbok 1991 s. 117).

Det å bli ”klient”, en som trenger hjelp fra hjelpeapparatet, betyr å inngå i en relasjon til en spesiell gruppe mennesker; profesjonelle hjelpere. Det betyr også å bli innlemmet i en kontakt med hjelpeapparatet, som også er et maktapparat. En strategi som hjelpere noen ganger benytter, er å underkommunisere maktaspektet i rolleutøvelsen, både i sin egen selvforståelse og overfor klientene, og bare definere seg som ”rene” hjelpere. Man blir så redd for makten, at man avviser den, selv når man har den. Dette er en farlig strategi da maktaspektet bestandig er til stede uavhengig av aktørens bevissthet eller vilje.

Det motsatte av å hjelpe, er å skade. Det er ikke bestandig lett å skille disse begrepene fra hverandre. Å hjelpe noen på et område, kan tilføre vedkommende skade på et annet. Hjelp inkluderer mange etiske spørsmål og utfordringer. Definisjonen av begrepet hjelp presiserer at det er viktig å fokusere på mottakerens eget ønske. Andersen m. fl. (1987 i Skau 1992) definerer hjelp som kun den type intervensjon som er basert på et uttrykkelig ønske fra mottakerens side. Det utelukker en annen viktig dimensjon, nemlig handlingens effekt på mottakerens livssituasjon. Å ta denne dimensjonen inn i bildet kan virke begge veier: Noen handlinger som er ønsket av mottaker, kan ha skadelige virkninger som for eksempel klientifisering. Er det da fornuftig å kalle dette hjelp? Hva med de som ikke er i stand til å formulere eksplisitte ønsker om hjelp på egne vegner, selv om de har behov for hjelp og støtte? Skal disse utelukkes fra hjelpeapparatets ansvarsområder? Skau (1992) hevder at "...det er vel nettopp slike verbalt svake grupper som oftest utsettes for det vi kan kalle "den ubudne hjelperens tyranni" ved at det får "hjelpende" handlinger tredd over hodet, uten å bli spurt om sine behov på forhånd" (s. 46).

Bjørn har i forkant beskrevet deler av sin oppvekst, og hvordan mobbing og alle vanskene det førte med seg begynte å ødelegge livet hans. Jeg spør:

Var det ingen fra hjelpeapparatet som var tilkoblet?

Bjørn: Det var ei fra PP-tjenesten. Jeg fikk så panikk, for skolen forsøkte å få det til at det var *meg* det var noe feil med. Det gikk så langt, at de (lærerne) skulle ha en sånn liten bok å skrive ned alle gangene jeg brøt samme på grunn av noe som noen hadde gjort meg. Så skulle det liksom rapporteres hjem.

Bjørn har, i tillegg til sitt behov for hjelp, også vært avhengig av voksne som *ørket* å involvere seg. Han har vært avhengig av voksne med kompetanse, og som har tatt han på alvor. Jeg spør videre:

Så hvordan var hun PP-damen?

Bjørn: Du skjønner, lærerne forklarte at vi måtte oppføre oss ordentlig, for nå kom det ei fra PPT. Når hun var der, oppførte alle seg ordentlig. Men når hun ikke var der... da var det... det var...

Vår: Tenker du på mobbingen?

Bjørn: Ja...

Gjærum (1999) påpeker ansvaret vi har som hjelpere til å søke etter mestringsfaktorer hos den andre. For å få til dette trenger vi inngående kunnskap om de som søker hjelp.

Verbalspråket er et av våre redskap for kommunikasjon og samhandling, for etablering av makt og for legitimering av handlinger. Gjennom språket formidler vi oss til andre, og språk og begrepsvalg er bestemmende for vår identitet og tilhørighet. Språket brukes både til å ekskludere og inkludere andre. Den som eier ordene, eier i en viss forstand verden. Dette minner om det Bourdieu kaller symbolsk vold; når den undertrykte må snakke undertrykkerens språk. Språket er med på å skape og opprettholde sosiale forskjeller (Gravås 2003). Når et menneske blir klient, skjer det en språklig transaksjon, en

begrepsmessig overføring fra hverdagspråk til fagspråk. Det kan sette den avmektige i en opplevelse av å ikke ha ord for egne erfaringer (ibid.). Samtidig blir hverdagslivets situasjoner, hendelser og tilstander gjort tilgjengelige for hjelpeapparatet. Skau (1992) påpeker forbindelsen med at man språkmessig fremstiller atferdsproblemer som personlige egenskaper hos barnet eller ungdommen. Men atferdsvansker vil alltid dreie seg om samspillproblemer mellom et barn og dets omgivelser. ”Det er umulig å ha atferdsvansker i et sosialt tomrom.” (Ibid. s. 52.) Selve begrepet uttrykker imidlertid ikke et slikt samspill mellom to eller flere parter, men knytter seg til et individ som et egenskapsord. Ordet uttrykker noe negativt som noen ”har” eller ”ikke har”, som en integrert del av sin personlighet eller væremåte.

Bjørn forteller:

Jeg hadde gått sånn passelig deprimert på skolen, så sa rådgiveren at jeg måtte begynne å gå til psykolog for å finne ut hva som var galt. Det var da jeg havnet på PPT... Så gikk jeg der en stund, før jeg begynte hos en ny psykolog.

Bjørn setter ord på noe som jeg også har hørt fra andre i løpet av min kliniske praksis. Anvender man egenskapsforklaringen i forhold til dette, gir det et bilde av hvor lett det kan gjøres av hjelperen – og oppfattes av ungdommen – å få merkelapp på seg. Du *har* noe, dermed er det *ditt* ansvar å *få gjort noe* med det.

Som nevnt har verbalspråket stor betydning. Hjelpeapparatet har et stort begrepsapparat som gjerne fremstilles som objektivt og nøyaktig, og som av den grunn kan oppfattes som mer troverdig enn hverdagspråket. Og kanskje er det slik mange utøvere av ordkunsten også ønsker at det skal oppleves? Det er tankevekkende at oversettelsen fra hverdagspråket til et fagspråk er et viktig ledd i å gjøre enkeltmenneskers privatliv tilgjengelig for hjelpeapparatets inngripen. Det er først når en hverdagslig og privat tilstand ved hjelp av en rekke språklige transaksjoner er blitt definert sosialt, psykisk eller fysisk, og helst i form av en diagnose, at videre involvering fra hjelpeapparatet side blir legitimt.

Bjørn: Hva som er relevant å snakke om i mitt tilfelle...? Jeg vet ikke hvor jeg skal plassere meg engang. Det var en stund at jeg gikk på PPT og BUP samtidig. BUP hadde den formeninga om at jeg var psykotisk, PPT sa at jeg bare var depressiv. Så begynte de to å krangle om hva som egentlig feilte meg.

Thornquist (1998) bruker bildet ”kart” og ”terreng” som metaforer for å beskrive hva som kan skje i møtet med profesjonelle hjelpere. Syke mennesker blir terrenget. Kartene blir da de tankemessige redskapene som helsepersonell har til rådighet, altså begreper og forestillinger, kategorier, klassifikasjoner, modeller og teorier.

Bjørn forteller videre: Psykologer... Jeg vet ikke... Den ene opplevelsen overgår den andre. Den verste opplevelsen jeg har hatt med psykolog var på (navn på institusjon). Han prøvde å tvinge ut av meg de tingene jeg ikke ville prate om. Jeg vet ikke hvordan jeg skal forklare... Overfor dem (psykologene), har jeg en følelse av at det ikke har vært så nøye med meg. Alt de har er fagutdannelse... og den er... huff... Han ene psykologen... Det ente med at jeg ble livredd han. Det var et eller annet han forsøkte å trekke ut av meg, som gjorde at jeg ble et nervevrak i flere uker...

Når helsepersonell står overfor helseproblemer som ikke passer inn i ”kartutvalget”, kan man stå i fare for å beskrive og definere problemene til den andre slik at de passer deres egen forståelsesramme. Det kan til og med skape irritasjon når ”terrenget” ikke umiddelbart kan plasseres. En strategi er å se bort fra det som ikke passer. En annen strategi er å definere det som ikke passer, på en måte som gjør at det fremtrer som lite sosialt akseptabelt. Begge strategiene må sies å være like nedslående. Bjørn forteller også under intervjuet hvordan psykologen hans har kommet med forslag om å kutte behandlingsrelasjonen:

Flere ganger sier psykologen at han lurte på om det er noen vits at jeg fortsetter.

Vår: Hvordan begrunner han det?

Bjørn: Jeg vet ikke...

Det ligger makt i å sette diagnoser og definere tilstander. Samtidig er det nesten paradoksalt at det mange ganger er takket være ”merkelappen” at du får hjelp. Samtidig fremmer Berg (2003) Heideggers synspunkter om at det er vi selv som kjenner vår egen kropp i verden, uansett diagnose, og at det er den *levde erfaringen* som må være tilstede når terapeut og pasient møtes (ibid.). Jeg vet ikke om psykologen, som Bjørn refererer til i neste utsagn, kjente til hans tidligere erfaringer med skoleverket. Kanskje hadde forslaget om å komme seg bort til en annen skole vært annerledes gjennomført dersom Bjørn virkelig hadde vært med i refleksjonene rundt dette? Kanskje hadde også relasjonen til psykologen vært annerledes i ettertid, og Bjørn ikke følt seg så sviktet?

Bjørn: En psykolog. Hun foreslo jo at jeg skulle prøve å gå på skole... komme meg vekk... Selvfølgelig var jo jeg dum nok til å prøve det. Høsten etterpå havnet jeg på skole... jeg klarte å være der en uke før jeg knakk helt sammen og ble kjørt hjem... og lagt inn...

Videre er det å skulle utvikle relasjoner, til foreldre, til barn og unge, vanskelig. ”Det kan være utfordrende i et samarbeid å skulle ivareta og ha ansvar for relasjonen til både mor og barn.” (Killén 1996 s. 54.) Det kan være vanskelig å ikke overidentifisere seg med barnet eller for eksempel moren. Når en tar barnets perspektiv og tar inn det barnet formidler, kreves det av hjelper at man er i stand til å forvalte det barnet formidler og forstå betydningen av det, uten å overdramatisere eller undervurdere betydningen. Når det gjelder læreren til Bjørn er jeg usikker på hvem han identifiserte seg med. Kanskje klassens foreldre? Det å skulle leve seg inn i både barn og foreldres ulike opplevelser av samme situasjon samtidig er svært krevende. Når en tar inn barnets/ungdommens

perspektiv, står en i fare for å miste foreldrenes perspektiv av syne – og omvendt. Dette krever en innlevelse med begge parter som det tar tid å utvikle kompetanse i forhold til. Selv om det Morten beskriver bedre illustrerer opplevelsen av å bli utsatt for makt, kan det i noen grad være til hjelp for å synliggjøre fenomenet overidentifisering.

Morten: De spurte meg ikke om hva jeg ville. Jeg ble overkjørt. Rett og slett! Det var det at beslutningen som ble tatt som gjaldt meg, fikk jeg overhode ikke være med på å avgjøre. Jeg vet det er mange (hjelpere) jeg skulle ønske hadde gjort noe mer, men hva? Det er ikke lett å svare på. Kanskje vært litt mer åpen for hva jeg ville, hva jeg har interesse for. Og ikke bare kjørt det en vei fordi jeg ikke var myndig, at jeg var under 18 år. Det er jo tross alt mine interesser de skal ivareta. Ikke interessene til foreldrene mine!

Killén (1996) påpeker at en kan sette likhetstegn mellom overidentifisering og mangel på aksept idet vi ”pynter på foreldrene for bedre å tåle å se dem”. Dette hjelper neppe foreldrene.

”Å kun ta den ene partens perspektiv, og i verste fall overser handlinger og atferd som utføres, kan ses i sammenheng med overidentifisering fra forvaltning og lovverket, stor arbeidsbelastning og begrenset hjelp til faglig analyse m.m.” (Ibid. s.7.)

Kanskje var det i Mortens tilfelle stor arbeidsbelastning blant hjelperne? For barnet-/ungdommen det gjelder, er det uansett uinteressant. Det viktige som Morten beskriver, er opplevelsen av å bli overkjørt og ikke tatt på alvor. Relasjonen klient–hjelper drives fremover og påvirkes av en rekke motsigelser og konflikter. Som eksempler på dette kan jeg nevne motsigelsen mellom makt og avmakt, mellom støtte og kontroll, frivillighet og tvang, mellom system og individ. Som utøver av en hjelperolle kan man oppleve å komme i en vanskelig dobbeltrolle som kontrollør og hjelper. Her kan veiledning fra for eksempel kollegaer eller andre fagpersoner være nødvendig. I denne anledning kan det være viktig i veiledningen å ha fokus på å få frem den affektive kompetansen til yrkesutøveren (Ivetein 2002).

Diskusjon og problemstillinger

- 1) Hvorfor er det viktig å få frem den affektive kompetansen til yrkesutøveren?
- 2) Hvordan kan man jobbe for å få frem den affektive kompetansen?

Om å ta makten tilbake!

Som nevnt tidligere kan gjerne atferden til ungdom generelt være preget av å være i *begge ytterpunkter*. I det ene øyeblikket ”tøff som toget”. I det andre øyeblikket sårbar etter for eksempel opplevd ydmykelse. I tillegg har ungdommene i denne boken med seg en bagasje som andre ikke har. Mange har opplevd å bli skjøvet til side, og ikke bli sett og

hørt. Roy-Arne har gjentatte ganger tatt kontakt med politiet for å anmelde egenopplevde saker etter slåsskamper og lignende;

...for jeg har arr til å bevisе at jeg har vært i slåsskamp. Jeg har også mange arr på hendene etter forskjellige slåss-scener og slikt, som politiet ikke har brydd seg om.

Flere ganger har han blitt avvist på politistasjonen for at de enten har sagt at han var for full, eller at han skulle komme tilbake dagen etter, for bare å bli avvist da også. Etter et slagsmål møtte han opp på politistasjonen og sa:

Hei, jeg vil anmelde en sak. Politiet så at det rant blod fra her sånn (peker på kinnene og nedover halsen). Han (politiet) sa bare: Kom igjen i morgen, du er for full. Det mener jeg er for dårlig. Jeg regner jo med at man skal få hjelp der og da, når du sier navnet på personen og sånt. Men det var ikke sånn...

Det ligger nok mange forklaringer bak handlingen til både politiet og Roy-Arne. Jeg kan likevel ikke la være å undre meg over denne ungdommen som gjentatte ganger oppsøker politiet til alle tider på døgnet – for å bli avvist – men som likevel fortsetter å ta kontakt. Jeg opplever sterkt at dette handler om å bli sett. Hvilke signaler ønsker man å sende til samfunnet og omgivelsene når man som 18 år engasjerer advokat for å ”sloss mot” systemet? Dette handler om autonomi og om å ta makten tilbake!

Vår: Du sier du har egen advokat. Hvilken hjelp får du der?

Roy-Arne: Advokaten min, som sagt, han ringer meg når han lurер på noe...

Med bakgrunn i ungdommenes erfaringer er det mange forhold innen jus og etikk som kunne vært drøftet. Jussen blir for eksempel koplet inn ved tildeling av omsorgsrett, spørsmål om hvor barnet skal bo, og samværsordninger (Waage 1999). Det jeg ønsker å løfte frem i dette avsnittet er barnets/ungdommens rett til å være med i avgjørelser som gjelder han/hun selv. Private avtaler om hvor barnet skal bo, kan faktisk avklares uten innblanding fra det offentlige. Foreldre kan til og med plassere sitt barn til oppfostring hos andre uten at noen vurderer barnets beste. Barneloven sier riktignok at foreldreansvaret skal utøves ut fra barnets interesser og behov, men vurdering av hvordan dette praktisk skjer, er overlatt til foreldrene. Problemet er at rettsystemet er tilpasset voksne og ikke alltid egner seg for de som er under 18 år. Men mener vi noe med at barn har sine selvstendige rettigheter, må vi også respektere barn og unge som likeverdige individer og rettssubjekter (Waage 1999). Å *ha* rett er ikke det samme som å *få* rett. Enkeltmennesker trenger ofte juridisk bistand for å beskrive sin situasjon og gjøre sine krav gjeldende. Mindreårige har et særlig behov for juridisk bistand, enten det gjelder mindre barn som får sine interesser ivaretatt av voksne som opptre på deres vegne, eller ungdommer med egne partsrettigheter (ibid.).

Skau (1992) mener at i utgangspunktet er alle former for forhold mellom mennesker i hjelpeapparatet *profesjonelle relasjoner*, hvor den enes handlinger overfor den andre skjer i form av lønnet arbeid. Det kan være mellom klient og terapeut, pasient og behandler, og forholdet mellom lærer og elev. Det som kjennetegner disse relasjonene er at de finner

sted innenfor en ramme av profesjonell makt og kontroll, samtidig som de skal sikre klienten omsorg, læring og kanskje behandling. Det å være profesjonell hjelper innebærer i utgangspunktet to ting: For det første at man har et offentlig garantert minstemål av kompetanse for å yte en spesiell type hjelp. Den som trenger hjelp, skal være trygg på at den andre vet hva han/hun holder på med. Avhengig av yrke og bakgrunn er en profesjonell hjelper videre ekspert på ulike typer problemer. Samfunnet kjennetegnes av ulike typer spesialiseringer. Profesjonenes kompetanse står ofte i et komplisert forhold til hverandre. Dels forutsetter de hverandre, dels overlapper de hverandre, og dels konkurrerer de med hverandre (ibid.). Dette forteller Bjørn om når det gjelder uenighetene mellom BUP og PPT og *hvilken diagnose han egentlig hadde*. Når det gjelder rettsapparatet, har jeg inntrykk av at ”gnisninger” særlig forekommer i kompliserte saker hvor det er flere parter som er uenige, mange fagpersoner, og til slutt; den gjeldende familie. Disse erfaringene har jeg fra min kliniske praksis.

I forhold til foreldres rett til bestemmelse over familiens liv, er det bare når barnevernet stiller spørsmål ved om omsorgen er tilstrekkelig, eller når foreldre ikke makter å komme til enighet i de avtaler som skal gjøres omkring barnet, at offentlige avgjørelsesorganer koples inn. Først da blir det enkelte barns beste et vurderingstema. Barneombudet er tydelig på at fagfolk med kunnskap om barn må koples for å sikre skjønn i avgjørelsesorganene. Slik kunnskap er nødvendig for å gi barn hjelp til å forstå sakskomplekset, altså hvor komplisert dette er. Barn må bli informert om hvilke konsekvenser deres valg og ønsker har, og denne informasjonen må formidles på måter som barnet er i stand til å forstå. Bruk av sakkyndige er bare en av flere muligheter for å la barn komme til orde (Waage 1999). Når barn befinner seg i en marginalisert livssituasjon, blir det særlig viktig at de får gitt uttrykk for sine ønsker og behov. ”Denne ”ekspertisen” må legges sammen med annen kompetanse og tillegges behørig vekt i samsvar med barnets alder og modenhet. Bare da kan prinsippet om barns beste ivaretas.” (Waage 1999 s. 18.)

En av ungdommene forteller:

Jeg har gjort litt... for å si det rett ut – jeg har sagt min mening i rettssalen. En gang bantes jeg veldig mye i rettssalen, og fikk streng beskjed av dommeren om at gikk ikke jeg ut derifra så skulle han sette meg i cella. Og det gjorde han. Jeg ble eskortert ut av to politimenn.

Vår: Var det denne rettsaken som skulle avgjøre hvor du skulle bo. Hos mor eller far?

(X): Ja

Denne episoden er sterkt forenklet av hensyn til anonymisering. En generell erfaring jeg sitter igjen med etter å ha hørt på ungdommenes opplevelser med rettssystemet, er at de fort blir hjelpeløse når de ikke kan koden for konteksten de befinner seg i, og dermed ikke mestrer situasjonen slik at de kommer positivt ut av den¹².

¹² I henhold til dagens regelverk er barnet ikke part i saken og har dermed ikke krav på egen talperson. Etter en rettsavgjørelse er forholdet mellom foreldrene regulert gjennom bindende avtaler og dommer. Det betyr ikke nødvendigvis

I følge Barneloven og Barnevernloven har barnet ikke rettigheter til å bli hørt før de har fylt 12 år, noe Barneombudet mener er i strid med FNs Barnekonvensjonen (Waage 1999). I Barnekonvensjonens artikkel 3 heter det blant annet at barn har *rett* til å bli hørt. Ungdommenes opplevelser faller sammen med Barneombudets erfaringer, nemlig at saksbehandlingen ikke er lagt til rette for at barnet skal være deltaker i avgjørelser om sitt eget liv. Barns unike kompetanse om sin egen livssituasjon brukes ikke, og

”... hvis barnets mening nevnes i saksdokumentene, avvises den ofte som betydningsløs eller manipulert av andre som denne setningen fra en dom bærer bud om; ”Retten er på det rene med barnas mening om saken, men velger å se bort fra dette.” (Waage 1999 s.19.)

Det burde være en selvfølge i saker som gjelder barn at det skal tas hensyn til dets beste. Å ikke bli hørt, sett og forstått i spørsmål som gjelder eget liv, kan virke ødeleggende på barnets selvutvikling. Har du som barn og ungdom opplevd at rettsvesenet er koplet inn i privatlivet av ulike grunner, er det ikke vanskelig å skjønne at det å oppleve avslag om hjelp gang på gang kan virke som et overgrep. Å likevel tørre, makte, klare å videre forlange, kan jeg ikke tolke som noe annet enn å ville ta makten tilbake. *Jeg skal vise dere at jeg kan!*

Det er kanskje slik at noen må brøyte vei for at det skal bli satt fokus på barns individuelle og selvstendige rettigheter, både juridisk og menneskelig. Norge har dessverre ikke kommet langt når det gjelder å implementere Barnekonvensjonen i lovverket. Å gjøre budskapet i FNs Barnekonvensjon til en realitet både i barnebefolkningen som gruppe og i det enkelte barns liv, er ikke bare et ansvar for politikere, administrativ ledelse og domstoler, men en oppgave for alle oss som møter barn og ungdom i vårt yrke. ”Ethvert voksent menneske bør vise respekt for barnets ståsted, erfaringer og mening.” (Waage 1999 s. 62.)

Spørsmål og diskusjon:

- 1) Dersom noen spurte deg om på hvilken måte FNs barnerettigheter påvirker ditt arbeid, hva ville du svart da?

Å være prisgitt at instansene samarbeider

Hvem skal dra lasset når det er mange instanser som er involvert? Bjørn beskriver det som om det er hans ansvar å holde den røde tråden. Men det er mye forlangt når man er helt utkjørt, og har nok med å leve livet. Som eksempel på hvem som er med i ansvarsgrupper oppsummerer jeg et tverrsnitt av forskjellige instanser, og det er ingen av ungdommene som har alle disse involverte; Sosialkontor, hjemmetjeneste, primærlege,

at utfallet har vært til det beste for barnet. Man kan lite gjøre når domstolen har tatt en avgjørelse, så selvstendige rettigheter for den som er ”sakens gjenstand” finnes ikke (Waage 1999).

NAV¹³, psykolog, Utekontakt, barnevern og diverse instanser i helsevesenet. På mitt spørsmål om hvordan samarbeidet fungerer i ansvarsgruppen til Bjørn, svarer han:

Ikke i det hele tatt. Vi skulle hatt møte i denne uka, men verken legen eller hjemmetjenesten orket å møte opp. Da brøt jeg helt sammen.

Den subjektive opplevelsen er at alle har sviktet, selv om det er reelt eller ikke. Bjørn beskriver videre sin opplevelse av ikke å vite hva som forventes av han. Og at mye handler om *ord*. Det diskuteres og diskuteres uten at man kommer noen vei. Det som kommer frem er behandlerkulturen på både system- og individnivå.

Vi diskuterer alle slags mulige, hva skal jeg si... hjelpetiltak. Blant annet har vi snakket om støttekontakt. Vi har søkt på det. ”Ja, ja, ja. Du skal få støttekontakt”, (hermer kvinnelig stemme) har de sagt i lang tid, men faen, ingen ting blir gjort. Så kommer de av og til på besøk for å høre om jeg er i live. I det siste har jeg ikke orket og ta i mot noe besøk, bare sittet alene hjemme i sofaen...

Videre sier han:

Det er helvetes vanskelig når du føler at ingen instanser er villige til å samarbeide med deg på en brukbar måte... Jeg kan ikke si at jeg har tålmodighet nok til å sitte med psykiske problemer – og vente i flere måneder på at noe skal skje! Det er ikke til å unngå, men det er ikke holdbart.

Dersom du i tillegg ikke liker eller makter å mase på folk og stille krav, må det oppleves som et utrolig stort press å skulle prestere et engasjement for ansvarsgruppen. Jeg spurte Bjørn om han hadde nevnt for ansvarsgruppen sine behov og ønsker som tydelig kom frem i løpet av vår samtale. Da svarer han:

Nei. (tenker). Å ikke kommer jeg til å gjøre det for så vidt heller. De er av den sorten at de prakker på deg... og dersom de mener at det er noe som jeg burde gjøre, så oppleves det bare som om det blir mer press. Press, til å gjøre ting jeg egentlig ikke tørr. Det blir ikke helt bra.

Profesjonalitet må også inkludere en personlig innlevelse fra hjelpers side. Dette handler om at hjelper må ha en *villighet* til å hjelpe. Og ikke minst, et *ønske* og *lojalitet* til å sette den andres behov i fokus. Arnet (2000) har samlet opplevelser fra ungdom ved en barnevernsinstitusjon i Norge. Ei jente gir et eksempel på det ovenstående slik:

Hun som har hovedansvaret for meg er verdens beste. En gang gikk vi på en kafé uten at hun hadde vakt. Det er da du skjønner at noen bryr seg om deg. At det ikke bare er en jobb. (Ibid. s. 34.)

I tillegg må en profesjonell holdning inkludere en personlig innlevelse fra hjelpers side. Som jenta, mener også jeg at dette er spesielt viktig i arbeidet med disse ungdommene. På hvilken måte, kommer jeg tilbake til.

Skoletiden

Alle de fire ungdommene jeg har intervjuet, har på en eller annen måte beskrevet episoder fra skoletiden, eller har sterke meninger om hvordan skolen og lærere burde utøve rollene

¹³ NAV (sammenslåing av Aetat og Trygdeetaten) er en enhetlig tjeneste som skal bidra til sosial og økonomisk trygghet og fremme overgang til arbeid og aktiv virksomhet.

sine. At skolen trer så sterkt frem er kanskje ikke så rart, da barn og ungdom tilbringer store deler av dagen på skolen. Som tilføyelse kommer den tiden de bruker til skolearbeid hjemme. Skolen er et viktig oppvekstmiljø fordi de faglige prestasjonene tillegges stor betydning i vårt samfunn. De faglige resultatene er avgjørende for utdanningsmuligheter og karriere senere i livet (Skaalvik 1998). I tillegg har skolen stor betydning som oppvekstmiljø rent sosialt. På skolen utvides det sosiale nettverket, gamle vennerelasjoner endres, og nye vennskapsforhold etableres. Nettopp fordi man tilbringer så mye tid der, blir de sosiale erfaringene ungdommene gjør på skolen ikke av sporadisk karakter, men gjentatte erfaringer som setter dype spor. Elevene på skolen lærer ikke bare fag, de lærer også noe om seg selv (selvoppfatning). De lærer noe om hvordan de blir sett på av andre (sosial selvoppfatning), hva de er i stand til å mestre av faglig arbeid (faglig selvoppfatning) og hva det er verd å bruke tiden sin til (motivasjon). Skolen har derfor betydning for elevens personlighetsutvikling (ibid.). For å møte denne utfordringen, sier det seg selv at det er viktig at læreren har gode kommunikative evner for å kunne støtte barn og unge i deres utvikling.

Som nevnt har Bjørn vært utsatt for av vold av medelever. Blant annet fikk han sammenbrudd i klasserommet på grunn av andre elevers trakassering og vold. Selv sier han at det er mye rent faglig sett han ikke får til. Konsekvensene er store, og slik beskriver han de selv:

De har holdt så mye helvete med meg. Jeg klarer ikke nærme meg skolen, det å sitte i et klasserom. Da får jeg helt panikk. Skolesystemet, lærere og andre elever... jeg får helt panikk!

På mitt spørsmål om hvorfor han tror at det er blitt slik, sier han:

(Tenker). Det er udyktige lærere. Altså personer som på en måte driter i om elever skal bli vernet, for de skal ikke ødelegge kompisforholdet mellom elevenes foreldre, altså mobbernes. De skal ikke skape trøbbel der, så sånt sett gir dem seg helvete... så det blir et mangelfullt opplegg. Så det er mange ting jeg ikke kan. Matte og sånt, som jeg rett og slett ikke kan... Man lærer ikke så mye når man sitter og er livredd hele tiden.

Jeg har møtt flere klienter i min kliniske praksis som har beskrevet redsel i forhold til skolen, og hvordan dette gav begrensninger i forhold til "frihet" og ro i kroppen til å lære. Samtidig gir mange uttrykk for at deres signaler aldri ble registrert av de voksne i skolen. John Holt skrev en bok i 1972 om barn som var redde på skolen. Den heter *How Children Fail*¹⁴. Han refererer til barn som allerede på småskoletrinnet hadde lært seg overlevelsesstrategier for å klare skolehverdagen, og hvordan voksne rundt ikke så *signaler om frykt* i barns ansikt og holdning, i deres bevegelser og måter å jobbe på. Det som skremte han mest var den måten barna kontrollerte frykten på, og hans tanker gikk til de kreftene barna sannsynligvis måtte mobilisere for å klare å være tilstede. Dette kommer også frem i Bjørns beskrivelser, noe som gjør at Holts studier fremdeles er aktuelle. Holt (1972) trekker videre frem i sine studier at strategien de fleste barna anvendte i skolen, var konsekvent å være selvcentrert, selvforsvarende og fremfor alt unngå vanskeligheter,

¹⁴ Jeg har anvendt en Norsk oversettelse; "Hvordan barn blir tapere". Selv om boken er gammel, synes jeg den tar for seg mye av aktuell betydning.

forvirring, straff, bli mislikt eller miste status. Samtidig kunne han i barnas blikk nesten høre dem si: ”Får jeg til dette riktig? Sannsynligvis ikke; Så hva vil hende med meg når jeg gjør dette galt? Vil du bli sint? Vil de andre barna le av meg? Kommer foreldrene mine til å høre om det? Hvorfor er jeg så dum?” (ibid.).

Det beskriver igjen speilbilde selv. Man søker etter bekreftelse hos andre, men får i verste fall bare tilbake at man er like verdiløs og håpløs som man føler seg. Det er i det nære samspillet med andre at barnet og ungdommen gjør sine erfaringer, får muligheter til nye erfaringer og dermed forutsetninger for utvikling. Finn Magnussen (1979 i Kinge 1999) sier at den atferd barn og ungdom utviser på skolen vanligvis har sin rot utenfor skolen, selv om skolen iblant kan legge nye steiner til byrden ved å gi nye muligheter for nederlag. Derfor er det viktig å tenke på at man med utgangspunkt i barnas naturlige miljø kan hjelpe barn og unge til en mer positiv utvikling og samhandling med andre (Kinge 1999). Her er kunnskap om dialektisk utviklingsteori for positive tilknytningsprosesser god ballast.

På spørsmål om temaet skole, svarte Morten under intervjuet kort at *...der hadde han det ikke bra!* Videre opplevde jeg at han ikke klarte å utdype temaet. Dette tolker jeg ut fra hans kroppsspråk og unnvikelse da jeg forsøkte å følge opp temaet. Dette gir meg mange tanker! Rent metodisk er det kanskje flere momenter i dette enn det jeg ser å løfte frem, og det kan handle om min måte å bringe temaet på banen. Samtidig beskriver Morten at hans urolige familiesituasjon gikk ut over skolearbeidet. Skaalvik (1998) fremhever undersøkelser som viser til at jo mer elever strever på skolen, desto sterkere og oftere blir de oppfordret av foreldrene til å arbeide mer, forberede seg bedre og forbedre resultatene sine.¹⁵ Jeg poengterer at jeg ikke vet om dette gjelder Morten eller hans foreldre. Dette er samtidig et fenomen som jeg generelt synes er viktig å være oppmerksom på for voksne rundt disse ungdommene. Dersom selvfølelsen er lav, og man ikke får den bekreftelsen man søker og trenger, må hjelpen tilpasses slik at det ikke trekker en ungdom lengre ned. Roy-Arne forteller med utgangspunkt i sine lese- og skrivevansker at dette er grunnen til at han ikke klarte å fullføre videregående skole og dermed i dag ikke har en utdanning. Selv om han har opplevd en skolehverdag som vanskelig både på grunn av familiesituasjonen, sin psykiatriske diagnose og lese og skrivevansker, fremhever han nettopp spesialundervisningen i forhold til lesing og skriving som spesielt viktig. Spesielt det å være i en mindre gruppe med en lærer som var interessert i det som hun holdt på med. Stor var da fortvilelsen når han flyttet til en annen plass og opplevde på en stor barneskole at det bare var ”nerder” som fikk spesialundervisning.

Det kan synes som at det er bare negative minner som stiger frem når ungdommene i intervjuene snakker om skolen. Kanskje burde jeg eksplisitt bedt dem tenke over om det også var positive episoder de husket. Jeg ønsker å påpeke i denne sammenhengen at jeg ikke hadde spesifikke spørsmål knyttet mot skolen, men at disse beskrivelsene kom

¹⁵ Jeg ønsker å nevne at skolen ikke er den eneste arenaen hvor barn og ungdom blir vurdert og sammenlignet med hverandre. Dette oppleves også i organiserte fritidsaktiviteter som for eksempel idrett.

naturlig frem under samtalen. At assosiasjonene er negative for Bjørn, er kanskje ikke så rart når han videre beskriver:

Det var han på (navn på instans) som mente at jeg skulle rette sak mot skolen siden de hadde gitt helvete i meg. Så jeg hadde flere samtaler med en jurist. Skolen... de begynte sikkert å brenne aller papirene. Hvis de i det hele tatt hadde noe som kunne bekrefte noe som helst. Rektor gav nå blaffen i hele greia. Gamlingen (pappa) skulle dra i et møte med han (rektor) og læreren min fra den tiden. Rektor møtte ikke en gang opp...

Hele tiden var det liksom meg det var noe galt med, ikke skolen. Alle visste jo at det var skolen som hadde gitt blaffen...

Dessverre så er ikke jeg et isolert tilfelle. Jeg kjenner faktisk flere som har akkurat den samme historia. Folk som har blitt så gal, at de har drømt om å sette fyr på skolen. Brenne den ned, fordi det er blitt så helvetes kjørt. (Pause.)

Vår: Dersom du kunne si noe til lærerne nå i ettertid, er det noe du ville sagt til dem?

Bjørn: Jeg vet ikke? Jeg har liksom ikke noe jeg skulle sagt til dem. Bare henvist dem videre til psykologen min.

Selv om Kværna og Lund (2004) skriver om miljøterapi, ser jeg at det har stor overføringsverdi til det jeg skriver om. For på en avdeling eller en ny skole, en ny klasse, kan den første dagen eller det første møtet ha stor betydning for videre relasjoner. Det første møtet kan være preget av utprøving, usikkerhet, testing av forventninger. Det kan også være preget av ambivalens til forpliktende tilknytning. Den viktigste holdningen til oss rundt, er likevel å være opptatte av: Hvilken tilknytningshistorie har hun eller han? Hvilke erfaringer har ungdommen med seg i sekken?

Håvard har en appell til hjelpere i skolen om å være opptatte av nettopp dette. Jeg velger å skrive den i sin helhet.

Du står fremfor en mengde med ansikter...
de er som en grå masse!
Du kjenner ingen av dem...
Du har en liste fremfor deg hvor navnene deres står.
Du forteller dem det de skal lære –
og du går.
Det er en grå masse, og du tenker aldri mer på dem.
For eksempel –
Du går inn i et rom, og der ser du en flue.
Du trykker fingeren på flua –
og flua dør.

Det var ei flue. Verre var det ikke.

Den hadde ingen identitet.

Det hadde den sikkert ikke... men hvis den hadde hatt det...

Det blir som krig og fred.

Du dreper fienden.

Men du tenker bare på det som fienden... en grå masse uten navn og familie – ingen verdens ting.

Det er veldig viktig å huske på dette, uansett hvor du jobber i det offentlige.

Hvis du er lærer –

Husk på at eleven har et navn!

Eleven har det kanskje jævlig den dagen.

Grunnen til at han ikke følger med i timen, er kanskje at han har funnet ut at dama er blitt i lag med bestekompsen.

Eller at hun ikke vil prate i timen, er kanskje fordi hun er sjenert og redd for å prate i store forsamlinger.

Eller hvis noen på ei stund ikke har gjort leksene sine, kan det være på grunn av familieproblemer...

Kanskje har de ikke lyst til å prate om det?

Kanskje får de det ikke til?

Kanskje eleven ikke forstår –

på grunn av dårlig oppfølging fra skolen?

Bildet av flua som dør er sterkt! Brudal (2003) undrer seg over hvor mange barn og unge det er som går omkring i verden og venter på at vi skal snakke til dem. At noen kan stille de viktige spørsmålene slik at de kan få satt ord på hva de egentlig tenker, fantaserer og drømmer om. Her er skolen som arena særdeles viktig, etter min mening.

Kapittel 7

Om å komme på praksisnivå – i handling

To gode opplevelser med hjelpeapparatet

Om det å ha tid

Forståelse

Bekreftelse

Åpenhet, å kunne oppgi kontroll

Selvrefleksjon og avgrensethet

Roller

Håvard oppsummerer



På praksisnivå – i handling!

En sterk drivkraft bak å jobbe med dette prosjektet har vært å et ønske om å bli en bedre kommunikasjonspartner, en bedre hjelper for dem som jeg møter i mitt daglige arbeid. Det være seg klienter, pasienter eller studenter. Til dette arbeidet er følgende spørsmål fra Anne-Lise Løvlie Schibbye (1996) viktig: Har den kliniske holdningen til hjelpere en terapeutisk virkning, og i tilfelle hvordan? Videre sier hun: ”For å svare på spørsmålet trenger vi fagfolk relasjonelle begreper som understreker at holdning ikke er noe ”inne i” terapeuten, men at holdningen kommer til uttrykk og virker i en relasjon hvor det gjensidige understrekes.” (Ibid. s. 4.)

Anerkjennelse er et slikt begrep, og jeg har presentert begrepet både i kapittelet om teoretiske perspektiver og sett begrepet i lys av ungdommenes opplevelser. En grunnleggende antakelse er at en anerkjennende holdning skaper muligheter for en stadig økende selvavgrensning og selvrefleksjon hos den andre. Videre ønsker jeg å belyse hvordan dette nedfelles i praksis, for det er på praksisnivået at de forskjellige væremåtene i anerkjennelse kommer til uttrykk, altså i handling i lag med den andre. Berit Bae (1987) opererer med fire kjennetegn på hva som karakteriserer en anerkjennende kommunikasjon eller væremåte: 1) Forståelse, 2) Bekreftelse, 3) Åpenhet; kunne oppgi kontroll og 4) Selvrefleksjon og avgrensethet. Disse begrepene har jeg ”lånt” i min videre disposisjon. Dette for å få det på et så *konkret handlingsplan* som mulig.

To gode opplevelser med hjelpeapparatet

Når vi behandler mennesket som et offer for omstendighetene og deres innflytelse, da slutter vi ikke bare å behandle det som et menneskelig vesen, men lammer også dets vilje til å forandre seg.

Max Scheler

Som tidligere nevnt, peker Bowlby (1996) på at barn og ungdom trenger en trygg base for å våge å utfordre omverdenen. En anerkjennende hjelper kan være en trygg tilknytningsperson i den grad hun er emosjonelt tilgjengelig. Hjelperen skal, som trygg tilknytningsperson, jobbe sammen med ungdommen for å løse aktuelle problemstillinger. Kanskje vil dette også handle om å prøve ut nye måter å *være-sammen-med-andre* på (Schibbye Løvlie 2002).

Her presenterer jeg erfaringer og opplevelser med hjelpeapparatet slik disse formidles av Bjørn og Roy-Arne. Disse danner utgangspunkt for videre drøfting, før jeg beveger meg videre i kapittelet.

[Bjørn forteller:]

Vår: Hvis du skulle fortelle om den beste opplevelsen du har hatt med en av de instansene du har vært i kontakt med... hvordan vil du beskrive den?

Bjørn: Det var da jeg var innlagt på (navn på sted). Det siste vi gjorde, jeg og kontaktpersonen min der... Det siste vi gjorde før jeg ble utskreven... Det var at han og jeg kjørte en lengre biltur! Det syntes jeg var snilt gjort! Vi bare var ute og kjørte, og overnattet også.

Vår: Åh, sier du det...

Bjørn: Ja, det syntes jeg var Ok!

Vår: Du og han!

Bjørn: (nikker)

Vår: Hørtes fint ut.

Bjørn: Ja. (Ser i bordet.)

Vår: Var det en du ble litt mer kjent med?

Bjørn: Tja... kjent og kjent... Han var OK. Vet ikke hvordan jeg best skal beskrive han... Det var et eller annet med han. Han var bare helt... jeg vet ikke...

Det opplevdes som et sterkt øyeblikk når Bjørn fortalte dette. Han var nesten drømmende. Uinnvidde i situasjonen tenker kanskje umiddelbart at ”det var nå lite som skulle til”. Det hører med til historien at Bjørn skulle utskrives fra den aktuelle instansen. Han var rett og slett blitt for gammel. Å skulle flytte fra en plass som han forbandt med omsorg og tilhørighet, til en hybel for seg selv, skjønner man kunne være forbundet med sorg og kanskje redsel. Bjørn sier selv at den dag i dag er det ingen han tør å stole på. Videre hevdes at selvet må forstås som en levd relasjon som hele tiden skapes. Hvordan kan vi hjelpere ta hensyn til dette? Ved å styrke jeg-et kan man gi meg-siden påfyll ved hjelp av positive opplevelser, og dermed styrke identiteten og selvaktelse (Bae 1992). Som hjelpere må vi gripe muligheten til å gi endringsmuligheter i den andres selvoppfatning. Vi må gjøre alt vi kan for å styrke selvtilit og pågangsmot (Leira 2003). Opplevelsen til Bjørn forteller noe om hjelperen. Han klarte noe som andre ikke har fått til på samme måte; å skape en situasjon som Bjørn spontant trekker frem som det beste han husker. Bjørn hadde rak rygg når han fortalte, og jeg kunne se gleden i kroppen. For hjelperen var kanskje ikke turen planlagt med mål om en slik gevinst – at Bjørn fikk en skatt han puttet i bagasjen.

[Roy-Arne forteller:]

Vår: Hvis du skal beskrive en situasjon i møte med hjelpeapparatet som du husker som positiv...

Roy-Arne: Det var faktisk når jeg kom til Utekontakten for første gang, når jeg pratet med en av dem som jobbet der. Jeg var ganske langt nede. Hadde nettopp kranglet

med moren min og sa til henne: ”Nå flytter jeg. Jeg orker ikke bo her hvis vi skal krangle hver dag”. Så gikk jeg til dem (på Utekontakten).

Når han på Utekontakten fikk klarhet i det som var skjedd, så hentet han meg et søknadsskjema. Jeg fylte det ut, faxet det til sosialkontoret og sa at det hastet på grunn av utkastelse i dag. Videre ringte han på Utekontakten til sosialkontoret og forklarte...

Jeg fikk faktisk svar ganske med en gang, for de så at en 17-åring ikke kunne bo på gata og sove der...

Det var liksom med en gang!

Det var en ganske god opplevelse.

Vår: Hva var det som gjorde at den var så god?

Roy-Arne: Nei liksom... (tenker).

Vår: Var det han som type, ordene han brukte...?

Roy-Arne: Det var det at han brukte tid, hørte på meg, brukte tid. ”Vi er ikke ferdige før du har deg en plass å bo,” sa han. Så jeg følte meg veldig... ”Yess, her er noen som vil hjelpe”. De kunne hjulpet andre samtidig, men de tok meg først.

Jeg kunne se på han at opplevelsen hadde hatt enorm betydning. Endelig var det noen som så, bekreftet, og prioriterte Roy-Arne! I forkant av denne episoden hadde han hatt en opprivende situasjon: Etter mye krangling med moren sin bestemte han seg for å flytte. Dette var første gangen han tok kontakt med denne instansen, og han kjente ingen der. Hvilke tanker Roy-Arne hadde i forkant før han banket på døren, vet jeg ikke. Løgstrup (2000) hevdet at det hører til vårt menneskeliv å møte andre med en naturlig tillit. Løgstrup sier videre: ”Like sikkert som at et menneske legger mer eller mindre av sitt liv i den andres hender gjennom tilliten det viser eller ber om, like sikkert er det at fordringen om å ta vare på det livet hører med til tilværelsen vår slik den nå en gang er.” (Ibid. s. 38.)

Erfaringene fra oppveksten til både Roy-Arne og Bjørn handler i stor grad om tillitsbrudd, noe som i variert grad har ført til mistillit til omgivelsene, både til egne omsorgspersoner og hjelpeapparat. Dermed kan utsagnet til Løgstrup kanskje diskuteres. Men hvor mye eller lite som står på spill for et menneske i den tilliten det viser, er naturlig nok (jmfør forrige sitat) forskjellig og kommer an på mange ulike faktorer som for eksempel de jeg allerede har nevnt. Det er likevel ingen tvil om at for Roy-Arne å ta kontakt med denne instansen, handlet det om å driste seg frempå i håp om å bli imøtekommet. For holdningen til hjelper er utvilsomt med på å bestemme hvordan det videre skal bli for den som søker hjelp. Om situasjonen skal bli lys eller mørk, mangfoldig eller kjedelig, truende eller trygg. ”Derfor er det en uttalt, en så og si anonym fordring til oss om å ta vare på det livet som tilliten legger i våre hender.” (Løgstrup 2000 s. 41). Dette er sterkt formulert, og appellen tar jeg med videre i bokens videre drøftinger.

Om å ha tid

I disse to opplevelsene ligger aspektet *å ha tid*. Bjørn hadde en person for seg selv en lang stund, og som han til og med gjorde noe hyggelig i lag med. Uten at vi snakket konkret om det, har jeg en sterk fornemmelse av at det ikke er noe han har opplevd for ofte. Roy-Arne setter selv ord på viktigheten av *å få tid*, om enn så lite hyggelig det kan høres ut. I det å få tid, ligger det også en anerkjennelse av å være viktig. Eli Berg (2003) påpeker i sin doktorgradsavhandling viktigheten av å ha *vid nok ramme* i møtet mellom pasient og lege. I dette ligger det også å ha nok *tid*. Men *tid nok* er ikke nødvendigvis det samme som å ha en masse tid.

Tvert om kan tid bety noen få minutter, vel å merke om pasienten får *innta hovedsetet* både i rommet og i sin egen fortelling, enten den er stor eller liten. Og motsatt kan lang tid føles svært kort om legen er opptatt av andre ting underveis i møtet, som å ...”klapre på PC-en, lete i papirer eller ta telefoner som ringer. Og verst av alt er det om hun ikke har en *ro* i situasjonen. (Ibid. s. 205.)

I møte med den andre, handler det i hovedsak om å gjøre den andre til hovedpersonen. Da er det et paradoks at for å få til dette som hjelper, må man ha nok tid til at den andre klarer å være i *vårt* – og *egget* fokus. Med det mener jeg at selv om du har fått time hos en psykolog, er det ikke sikkert at du emosjonelt er klar og/eller trygg nok til å åpne deg opp for den som sitter klar for å ta i mot. Slik som Bjørn tidligere beskrev: *Det var et eller annet han prøvde å trekke ut av meg...* Ideelt sett skulle folk få hjelp når de er moden for det og trenger det. Vi vet at det ikke alltid er slik i dagens helse- og sosialvesen.

Forståelse

*Livet kan bare forstås baklengs,
Men det må leves forlengs.
Søren Kierkegaard*

Å forstå noen ut fra deres egne forutsetninger innebærer å få tak i meningen eller intensjonen i handlingen eller uttrykket. Det er ikke nok å feste oppmerksomheten ved den ytre handlingen. En må også spørre seg om hvilken mening eller funksjon handlingen kan ha for ungdommen. Dette forutsetter *aktiv lytting* og åpenhet (Kinge 1999). Ved lytting formidles oppmerksomhet og interesse for den andre. Hvordan andre reagerer på det vi sier, er helt avgjørende. Når andre ikke hører etter det vi sier, ikke svarer, ignorerer, eller ikke gir tegn på at de har forstått, kan vi bli i tvil (Thornquist 1998). Ikke bare om den andre har hørt etter, eller om de har oppfattet hva vi har sagt. Vi kan etter hvert tvile på vår egen dømmekraft. ”Vi kan til og med komme i tvil om vår egen eksistensberettigelse.” (Ibid. s.101.) Gjennom det ungdommene har sagt i intervjuene, skjønner jeg at det er viktig at hjelpere kommuniserer til ungdommen at de forstår, at de hører og ser. Ungdommens bidrag må tas med hele veien, både i faglige valg og beslutninger. Dette var

noe av det Morten etterlyste når barnevernet ble involvert i hans familie. Men hvordan skal man gjøre det i praksis?

En ”terapeutisk forståelse” er en indre, ikke en ytre forståelse (Schibbye Løvlie 1996). En terapeut kan forstå *utenfra* at en ungdom har følelser av mindreverd fordi moren hans er avvisende. Med for at forståelsen skal bli *indre* må terapeuten gå inn i klientens opplevelsesverden. Hjelperen må ”kjenne på” følelser slik de oppleves for klienten. Med andre ord – kontakte tilsvarende følelser i seg selv. Schibbye Løvlie (ibid.) skisserer et eksempel på en *ytre* forståelse slik:

Det er forståelig at du følte deg mindreverdig når moren din avviste deg...

En *indre* forståelse derimot:

Så du fikk liksom følelsen av at du ikke var bra nok da, eller...?

Med det siste utsagnet stiller hjelperen seg ved siden av ungdommen med en undrende holdning. Det er gjennom å bli forstått *innenfra* at ungdommen har mulighet for å reflektere over sin opplevelsesverden utenfor seg. ”Sagt på en annen måte er det intersubjektivitet det handler om: når ungdommen og hjelperen deler affektive opplevelser relatert til gjenstander eller begivenheter innenfor en felles interaksjonserfaring.” (Schibbye Løvlie 1996 s.15.)¹⁶

Men hvordan kan man som hjelper forstå noen innenfra? Løvlie Schibbye (ibid.) beskriver utfordringen med å ”oversette” ungdommens budskap, tegn og signaler til opplevelser, og deretter ”matche” de opplevelser som er viktigst i øyeblikket. Matchen skal være genuin, avpasset opplevelsens form og innhold og dessuten være tidsmessig korrekt. For å illustrere dette velger jeg å trekke frem en av opplevelsene til Håvard:

Noen ganger trenger man bare å kunne få prate med noen folk... som kan hjelpe deg. For eksempel, det var en tung episode hvor en venninne fortalte at... hvordan hun var blitt misbrukt av en nær slektning i flerfoldige år. Det kom som et sjokk når hun fortalte det til meg! Og jeg ble helt sjokkert. For jeg ville aldri ha trodd det. Jeg ante det ikke! Jeg satt med en følelse av: ”Tenk at noen som jeg kjenner har vært igjennom noe så forferdelig”. Jeg hadde jo aldri trengt og fått vite det. Man kunne aldri sett det på henne. Hun var skikkelig livlig og sprudlende til vanlig. Da pratet jeg med (navn på ansatt). Hun gav meg råd, sa noe om hvordan jeg kunne prate med venninnen min, hvordan jeg burde oppføre meg og sånt. Da fikk jeg veldig mye av det jeg trengte å høre.

I møte med Håvard opplever jeg at hjelperen får til dette. Hjelperen deler affekten med han og signaliserer at det er forståelig at man blir sjokkert og føler avsky. Samtidig som de deler opplevelsen, så understrekes det at de har sitt eget atskilte ståsted. På den måten kommer hjelperen i posisjon til å hjelpe, ved at de deler erfaringer for hvordan han videre kan prate med venninnen.

¹⁶ Jfr. nyere spedbarnsforskning: ”Det relasjonelle dilemma som oppstår i motsetningen mellom behovet for å markere og fremme selvstendighet og behovet for tilknytning, oppheves bare i intersubjektivitet. Vi gjenoppdager, på teorinivå, Hegels syn: Gjensidig anerkjennelse gjør det fastlåste bevegelig.” (Schibbye Løvlie 1996 s. 17.)

På ulike måter trekker både Roy-Arne, Håvard, Morten og Bjørn frem at det er viktig at hjelperen har egne personlige livserfaringer som de tar med seg i yrkesutøvelsen sin i møte med ungdommene. At hjelperer ”vet hva de snakker om” vekker tillit og følelse av forståelse. Bjørn sier det slikt:

Bestemora mi fortalte at han i en masse år var alkoholiker... og da gikk det opp for meg at det var en person som visste hvor jævlig livet kunne være. Det var fint å møte forståelse fra han. Hvordan han var som type? Rolig og avbalansert, forståelig.

På lik linje som med møtet mellom Håvard og den kvinnelige hjelperen, evner den mannlige hjelperen å matche Bjørn. Kjenner man etter selv, så er det lettere å kjenne på følelsene til andre, når man har tilgjengelighet til tilsvarende følelser i seg selv. I gjenkjennelsen ligger det også forhåpning hos ungdommene om at hjelperer med egen erfaring har økt toleranse og har lettere for å akseptere. Dette blir belyst senere i kapittelet.

Bekreftelse

Ungdommene påpeker at man som hjelperer må kunne kommunisere forståelse tilbake til ungdommen. For eksempel trengte Roy-Arne å bli møtt med bekreftelse på at hans livssituasjon hørt vanskelig ut når han for første gang tok kontakt med Utekontakten. Ved bekreftende kommunikasjon basert på lytting og forståelse vil man oppleve at man har rett til sine egne opplevelser, sine tanker og følelser (Schibbye Løvlie 1996). Denne tilbakemeldingen må ikke forveksles med ros eller positiv feedback, ettersom det i ros alltid vil være elementer av vurdering fra den voksne. Som alternativ kan man benytte speiling, åpne-, undrende og aksepterende spørsmål (Kinge 1999). Barn og ungdom trenger å få bekreftelse på at de blir sett, hørt, forstått og verdsatt av hjelperne, og at det man opplever er reelt for en. Bae (1987) hevder at det er først da barnet og ungdommen kan begynne å differensiere og reflektere rundt seg selv og andre. Gjennom å møte anerkjennelse, blir man i stand til å utsortere hvilke følelser som hører hjemme i en selv og hvilke som hører hjemme i den andre. Hvis en ikke møter anerkjennelse, skjer definering som innebærer at vi forteller ungdommen hva det opplever og tillegger det bestemte egenskaper, tanker og følelser. Dette forteller både Morten og Bjørn om. Ungdommens refleksjonsside blir underminert, og som følge av at ungdommen ikke får et forhold til egne opplevelser, blir han/hun tingliggjort (ibid.). Dette kan føre til at ungdommen blir uttrykk på *hva som er seg* og *ikke seg*.

Hjelperer som er lite selvreflekterte kan, i følge Bae (1987), lett komme til å definere forhold i dem selv som de ikke vil vedkjenne seg, som negative egenskaper i andre. Avgrensning mellom hva som er mitt, mine opplevelser, hva som er dine eller mine følelser er en kontinuerlig prosess som atskiller individet fra andre og skaper et stadig mer selvstendig menneske (ibid.). Roy-Arne løfter nettopp frem det at hjelperen er i stand til å innta hans perspektiv, og dermed gjør at situasjonen oppleves god, og kanskje trygg?

Når han tar opp temaet selvmord med hovedkontakten sin, forsøker hovedkontakten å få Roy-Arne til å tenke over de gode sidene ved livet.

Og det samme gjelder alle ansatte på Utekontakten. De blir liksom ikke redde, for de vet at dette er en del av jobben: Å få folk ut, prate folk ut av forskjellige ting.

I praksis nedfelles likeverd og selvaktelse i den respekten og interessen som inngår i en verdsetting av ungdommen. Primært er denne holdningen knyttet til det faktum at ungdommen alltid oppfattes som et subjekt. En anerkjennende terapeut henvender seg til subjektsiden eller refleksjonssiden hos ungdommen (Schibbye Løvlie 1996). Det vil si å ta ungdommens synspunkter. Ved å henvende seg til ungdommens subjektside, bidrar man til å øke hans/hennes selvaktelse – og selvrespekten øker.

Håvard gir et eksempel på dette:

Jeg husker veldig godt at vi var på stoff. Det var ikke noe jeg hadde lyst til å si til dem på Utekontakten faktisk, fordi at de ville bli veldig skuffet, ikke sant. Det er ikke helt vanlig at man egentlig får en sånn respekt for en offentlig institusjon, at du ikke har lyst til å skuffe dem, rett og slett. Jeg husker veldig godt at jeg og en kompis møtte dem ute, og var egentlig skrekkelig bak mål, begge to. Og de sa aldri noe om det før jeg selv tok det opp med dem en stund i ettertid.

Jeg fortalte om min dårlige samvittighet, og vi diskuterte det egentlig bare... (undring i stemmen). Og det som jeg satt igjen med egentlig, var att... (tenker).

Jeg fikk mer spørsmål og råd om at jeg måtte være forsiktig hvis jeg fortsatte med å ruse meg. Hvis jeg insisterte på å bruke narkotika, måtte jeg være forsiktig med å ikke gå for langt. De sa at de ikke kunne stoppe meg, men kanskje gi meg råd...

Hjelperen kunne jo godt ha sagt:

Det vil gå galt med deg dersom du fortsetter!

Jeg tolker ut fra samtalen med Håvard at hjelperen i stedet sa noe slikt:

Slik jeg ser det, er det ikke heldig å ruse seg, men jeg er jo ikke sikker på hvordan det ser ut for deg...?

Forskjellen mellom disse svarene er at i det siste utsagnet skilles hjelperens syn ut fra Håvards subjektive ståsted, noe som fremmet avgrensning og selvrefleksjon. For å kunne forholde seg til subjektsiden hos Håvard, med andre ord "...oppleve han som subjekt med sin egen virkelighet, må hjelperen "tre ut av eget selv", skille og sortere ut egne opplevelser som sine." (Schibbye Løvlie 1996 s. 8.)

Schibbye Løvlie (ibid.) tar også opp det som kanskje mange kjenner igjen; den fastlåste dialogen som er karakteristisk for manglende avgrensning og refleksjon. At hjelperen i en diskusjon behandler den andre som et objekt; forteller den andre hva den andre skal føle og tenke, eller burde følt.

Håvard bruker ordet moralisering på dette, og forteller:

Man må ikke moralisere for sterkt. Det er det viktigste. Hvis noen sitter og dømmer deg uansett, så blir det defensivt. Det funker ikke, uansett person. Hvis noen setter seg ned og begynner og moralisere overfor deg, kjeffer på deg... da blir du sjøl defensiv, eller kanskje aggressiv. Uansett om du vet at de har rett eller ikke. Det er en naturlig reaksjon. Gudene må vite hvorfor det er slik...

Fastlåste situasjoner kan beskrives og drøftes ved hjelp av flere perspektiver. Følger jeg perspektivet jeg er begynt på, ville en anerkjennende bemerkning i en tenkt situasjon være for eksempel: "Det høres ut som du kanskje føler...? eller: Da er det kanskje ikke så rart at du føler at...? og så videre." (Ibid. s. 9.) Jeg har ikke eksplisitt spurt ungdommene om de har fått spørsmålet "hvordan opplevde du dette?". Når jeg sier det høyt, så hører jeg at jeg selv har stilt det spørsmålet ved flere ulike anledninger, uten å tenke over at det kan ligge et skjult budskap i dette. Implisitt er budskapet at: "Jeg trenger informasjon som du bør klare å gi meg."

Schibbye Løvlie (1996) sier at en anerkjennende terapeut ville prøve å sette seg inn i mulige opplevelser, og deretter "undre seg høyt" om han hadde "truffet" klientens ståsted med for eksempel spørsmålsstilling som:

Kanskje var det slik at du følte deg litt alene/skyldig/sint ¹⁷ da, eller...?
--

I denne type undring står terapeuten nærmere klientens subjekt og understreker dessuten implisitt en avgrensing: "Jeg lurar på, du føler..." (ibid. s. 9).

En annen gevinst er at forholdet struktureres i retning av noe som viser seg i neste dialog, at hjelperen og en av ungdommene får et felles prosjekt om å forstå hvorfor – og på hvilken måte – ungdommen sliter med selvmordstanker:

Når jeg har kommet til (navn på instans), ganske sint, pusta mye, og pratet mye om selvmord, (for jeg har hatt det som tema her), så har han (navn på ansatt) trekt frem (selvmords)skalaen. Han har sagt "På en skala fra 1 til 10, hvor lyst har du til å ta selvmord i dag?"

Vår: Hvordan er det å bli målt slik?

(X): Det er faktisk ganske effektivt. For dersom du er over 3, så begynner han å prate mer, får meg til å tenke over de gode siden ved livet mitt.

Å stille den andre spørsmål og stimulere til refleksjon, anser jeg som å prøve å sette seg inn i den andres situasjon og undre seg høyt¹⁸. I dette tilfellet sier ungdommen at dette oppleves effektivt, noe som jeg tolker å være positivt. Positive forandringer innebærer økende selvavgrensning og selvrefleksjon. En økende opplevelse av avgrensning medfører paradoksalt nok mer nærhet til prosesser i eget selv og til medmennesker. Det er ved å få

¹⁷ Man velger ord ut i fra aktualitet.

¹⁸ Jamfør Tom Andersen og "Reflekterende prosesser" (1994).

et *utenfra-syn* på eget selv, at man får mulighet til å se situasjonen fra en annen vinkel. Dette fremmer selvrefleksjon og medfører at ungdommen kommer inn i en prosess hvor det blir mulig å forholde seg til flere sider ved eget selv, og derfor andres (Løvlie Schibbye 1996).

Empati er også et aktuelt begrep for å beskrive ungdommens hjelper. Empati er et ord som mange sier de opplever som litt *utslitt*, men innholdet i begrepet finner jeg viktig. Å ”bare” være snill, er ikke nødvendigvis det samme som å være *empatisk*. Videre er bekreftelse, støtte og oppmuntring viktige komponenter i samvær med mennesker, men i begrenset grad empatisk (Kinge 1999). I støtte og oppmuntring vil det alltid ligge elementer av vurderinger; ”du er så flink, det går så bra, det er så fint det du gjør” osv. Med dette møter vi ikke den andres egen følelse av utilstrekkelighet, mislykkethet og avmakt, og våre velmenende klapp på skulderen vil ikke anerkjenne, forstå og bekrefte vedkommendes dypere følelser. ”Empati handler om å oppfange et annet menneskes følelsesmessige tilstand eller bakenforliggende emosjonelle budskap.” (Ibid. s. 51.) Videre er det viktig å handle i forhold til det vi forstår – altså bekrefte.

Diskusjon og problemstillinger:

1. Drøft overstående utsagn. Hvordan få dette til?

Åpenhet, å kunne oppgi kontroll

Å være åpen og lyttende innebærer tap av egen kontroll og styring. Dette kan være angstbelagt for oss mennesker og en del hjelpere (Kinge 1999). Å oppgi kontroll betyr også at vi ikke dømmer eller bedømmer andres opplevelse (Schibbye Løvlie 1996). Vi aksepterer den andres rett til sin følelse. Vi tåler følelsen, og tar i mot. I denne åpenheten kommer en den andre nær, og den andre kan føle seg sårbar. Det er ved å gi aksept og toleranse at man gir ungdommene mulighet til å regulere affektnivå i relasjonen, noe som fremmer relasjonskompetanse i tillegg til å styrke selvfølelsen. ”Trygghet og dermed mot til å konfrontere smerte er nødvendig for å forandre dysfunksjonelle selv- og relasjonsopplevelser.” (Ibid. s.18.) Ungdommene trekker spesielt frem relasjonen de har til hjelperne på Utekontakten som spesielt viktig i denne anledning.

Men hvordan oppleves man som mer åpen? Hvordan oppgi kontrollen? Det handler om å gi den andre retten til sin opplevelse, for eksempel ved å skaffe seg adgang til den andres opplevelsesverden via inntonning. Her er det viktig å være oppmerksom på om man etter å ha skaffet seg denne adgangen, forandrer, ”stjeler”, omformer eller nedtoner opplevelsen til den andre for egen psykisk vinning (ibid.).

Dersom for eksempel ungdommen sier: *Jeg følte meg så dum da de sa at...* kan hjelperen skape inntrykk av at hun/han har innlevelse ved å si ”hm...” og deretter stjele opplevelsen: *Ja, men det var jo ingen grunn til å føle det. Jeg ser deg som ressurssterk nok til å klare...*

Eller nedtone opplevelsen: *Det var nå vel ikke så farlig det de sa...* Eller fokusere utenfor opplevelsen: *Når skjedde dette?* Uansett strategi, virker det i lengden utilfredsstillende, og lite til hjelp. Hadde hjelperen derimot sagt:

Så du følte deg litt dum ... sånn at de så litt ned på deg da, eller...

... ville opplevelsen bli delt. Motsatt står hjelperen i fare for å oppleves av ungdommene som om han faktisk er:

... av den arrogante typen, som har alt på stell, som takler alt så bra, og som holder helvete med deg fordi at du ikke er verdt en skit (Bjørn).

Det er vanskelig for ungdommen, for eksempel Bjørn, å gi avkall på en negativ selvopfatning dersom denne blir ”vurdert” av hjelperen. En vurdering innebærer en subjekt–objekt posisjon og kan føre til at forholdet låses i konflikt. Hjelperen må stille seg åpen for ungdommen, høre mer enn ordene og tolke de metakommunikative budskap som sier noe om personens følelser, intensjoner eller holdninger i forhold til det som blir sagt. Hjelpers aksept gjør det mulig for ungdommen å føle at han/hun eier og har rett til sin egen opplevelse og oppfatning – og nettopp derfor kan forandre eller gi avkall på den (Schibbye Løvlie 1996). I tillegg til det som muntlig sies med verbale ord, sier også kroppsholdning og ansiktsuttrykk noe om personens forventninger til seg selv og andre (både ungdommens og hjelperens).

Som Håvard beskriver:

Hvis jeg tar hendene og legger de over brystkassen, så virker jeg veldig lite åpen (illustrerer). Da vil du med en gang få inntrykk av at jeg ikke har lyst til å være her.

Åpenhet handler om empati og tillit og evne til å kunne legge bort sitt eget for å ta imot det ungdommen forsøker å fortelle på sin egen måte (Bae 1992). En del hjelperer kan oppleve slik åpenhet som truende for deres eget selv, for de kan komme til å høre noe som de ikke ønsker å forholde seg til, noe som vekker ubehagelige følelser i dem.

Selvrefleksjon og avgrensethet

Anerkjennende kommunikasjon forutsetter at hjelperen er reflektert i forhold til egne følelser, opplevelser og reaksjoner og kan skille mellom det som foregår i en selv, og det som foregår i den andre. ”Jo mer selvreflektert jeg er, jo mer er jeg i stand til å skille mellom egne og andres opplevelser. Og omvendt: jo mer atskilt jeg er, jo mer forhold har jeg til det som foregår i meg selv.” Bae (1988 i Kinge 1999 s. 99.) Det viktige aspektet i dette er at selvrefleksjon, ut fra en dialektisk forståelse av relasjon, innebærer å kunne

stille spørsmål om det er noe i *egen* væremåte som for eksempel fremkaller uønskede reaksjoner eller kommunikasjonsutbrudd. Jeg spør Morten:

Vår: Hva skal til i en situasjon for at du skal føle at ”dette er ok, at dette er greit”?

Morten: Så lenge jeg slipper å føle falskhet. At jeg føler at jeg kommer inn på et kontor og setter meg ned, for å oppdage at det sitter en kar fremfor meg som kun er der for å gjøre jobben sin. Han får betalt for det. Derfor er han der...

Videre utdypes han episoden ved å trekke frem sykehusets ”hvite uniformering” og hvordan dette oppleves som avstandsskapende og en autoritet som gjør det vanskelig å føle seg vel. Samtidig med bevissthet om egne følelser og tilstedeværelse, er det kanskje også viktig å vie oppmerksomhet til hvordan egen uniformering kan oppleves av den andre.

Roller

Rolleavklaring er sentralt i utøvelsen av hjelp til andre.

Håvard: Det er jo en jobb for dem da... så jeg har jo ikke kontakt med dem, vært hjemme hos dem sånn sett... vært på besøk å sånn.

Et trekk som kjennetegner profesjonaliseringen, er altså at de hjelpende handlingene skjer i form av lønnet arbeid; nestekjærligheten blir en vare (Schmidbauer 1985 i Skau 1992). Handlingene er ikke lenger, eller ikke bare, basert på nestekjærlighet. Forskjellen fra en ”naturlig”, spontan hjelpende handling har mange implikasjoner både for hjelperen og for den som blir hjulpet. Forholdet mellom nestekjærlighet og profesjonalitet er, slik jeg ser det, et av de grunnleggende og samtidig problematiske spørsmålene som er knyttet til de hjelpende profesjoners virksomhet. Men profesjonalitet og nestekjærlighet er på ingen måte motpoler. For mange er nestekjærligheten, det å kunne gjøre noe for den andre, en viktig drivkraft i arbeidet og en integrert del i profesjonaliteten. Nestekjærlighet alene, uten profesjonalitetens distanse og klarsyn, er heller ingen god løsning når det gjelder å utøve en profesjonell relasjon. Borg (1999) sier i sin hovedfagsoppgave angående ”gode hjelpere” at disse fungerer mer som personer enn profesjoner. Pasienter ved et psykiatrisk sykehus beskriver gode hjelpere ved å trekke frem medmenneskelige trekk som viktig, ved siden av fleksibilitet ved utøvelsen av hjelperollen. Konklusjonen til Borg er at det ser ut som ”virkosomme relasjoner” har de beste vilkår for utvikling når både pasient og hjelper fremstår som personer. Når fagfolk gir ”litt av seg selv” er det kanskje slik at pasienten lettere kan gjøre det samme. Samtidig må man hele tiden være oppmerksom på å ikke bli en hjelper som ”hodeløst” går inn i den andres liv og skjebne og setter hele sin personlige ære og stolthet inn for å hjelpe klienten og nærmest utsletter seg selv i sin gjerning å hjelpe. I verste fall får klienter dårlig samvittighet fordi de ikke klarer å leve opp til forventningen til hjelperen sin (ibid.).

Gjørum (1999) sier at vi skal søke bredt etter kunnskap og kjennetegn hos individet og miljøet som kan hjelpe barn og familie til å mestre store utfordringer. De fleste

faggrupper snakker om *briller*, og bruker metaforen for å fremme et bilde av hvordan vi betrakter og ser verden. Hvilke briller ser vi den andre med? Hva *ønsker* vi å se? Er det noe vi *ikke ønsker* å se? *Hva* ser vi etter? *Overser* vi bagasjen? Tar vi oss *tid* i lag med den andre i oppakningen av den?

Diskusjon og problemstillinger:

- 1) Hva er forskjellen på å være *privat* og *personlig*?
- 2) I profesjonelle møter, hvor går grensen mellom å være *privat* og *personlig* for deg?

Håvard oppsummerer

Håvard skal igjen oppsummere kapittelet, med fokus på spørsmålet: ”Hva er de viktigste egenskapene en hjelper bør ha for å jobbe med ungdom?”

Håvard: Det viktigste tror jeg må være å ha respekt for ungdom.

Rett og slett!

Det som ofte er vanlig med voksne folk, er at når en unge på 10 år kommer og spør om noe, for eksempel i en diskusjon, har den voksne automatisk rett, fordi den voksne er voksen.

Det er viktig å ha respekt for folk, selv om de er yngre enn deg selv, og gjerne veldig mye yngre enn deg – og mye mer uerfarne.

Det er viktig å fungere mer som en ledsager!

Du går med personen, mer enn å bare dytte han/henne i riktig retning.

Hvis en person går feil på livets vei...

så isteden for å sparke han brutalt tilbake på veien, prøv heller å vise hva som er rett, gi hjelp... gi råd...

i stedet for å være for frampå og være...

rett og slett brutal...

La oss si i forhold til en person med rusproblemer. Det hjelper ikke å si: Hei du, slutt å røyk hasj, eller så slår jeg deg over kjeften. Eller: ”...så ringer jeg mor di eller politiet”.

Du blir bare upopulær av det, og gjør bare ting verre.

Og ikke vær dømmende!

Det er veldig viktig,

De fleste som gjør ting, de har som regel en grunn til det.

Gjerne en personlig grunn som ligger mer dypt inne...

problemer med seg selv og slikt.

Da er det å hjelpe på den rette måten –

og det kan du ikke gjøre på noen annen måte enn å sette deg ned og prate med denne personen.

Og gjerne ha gjort liknende gjennom hele livet ditt.

Kapittel 8

Å gjøre er å være...

Et aktivitetsperspektiv

"Er det noe jeg elsker, så er det å stå i rampelyset"

Interesser – om å bruke seg selv

"De tok vare på meg... det savner jeg"

Å gjøre er å være...

Mange faggrupper jobber med å fremkalle ressurser og det aktive hos ungdommer, ut fra ønsket om at den enkelte skal få økt mulighet til å oppleve trivsel, mestring, deltakelse og verdsetting i samfunnet. I dette arbeidet søker vi etter ungdommens egne mål og ønsker, erfaringer og interesser for hva han eller hun ønsker å gjøre i livet. Samtidig er det yrkesgrupper som bruker aktiviteter mer systematisk i sitt arbeid. Ergoterapeuter i særdeleshet. Aktivitetsperspektivet er innkorporert i mine holdninger og måten å se og analysere ut i fra. Derfor finner jeg det naturlig å redegjøre for dette som en innledning til kapittelet. Fenomenene tilknytning, relasjon og anerkjennelse blir også i dette avsnittet sett i lys av aktivitetsperspektivet.

Et aktivitetsperspektiv

Ergoterapifaget oppsto i USA rundt 1900-tallet og var på mange måter en motreaksjon til biologisk-medisinsk tenkning. En av fagets grunnleggere, Adolf Meyer, foreslo å anvende beskrivelser av ulike aktivitetsfunksjoner – eller aktivitetsproblemer – i stedet for medisinske diagnoser. Videre la han vekt på viktigheten av "...å bruke opplysninger fra personens eget liv, det å bruke vanlige ord, og sunt folkevett." (Ness 1999 s.11.) Den nordeuropeiske bruken av ordet ergoterapi stammer fra det greske ordet *ergazethai* som kan forstås som virksomhet, verdifull gjerning, aktivitet som er verdifull, meningsgivende og behovsdekkende. "Dette innebærer et perspektiv på aktivitet der det er den enkelte persons forståelse og opplevelse av aktivitet som er av sentral betydning." (Ness 1997 s. 5, min understreking.) Aktivitet kan ha en indre side som innebærer tenkning, bearbeiding og planlegging jamfør tilknytningsteori og indre arbeidsmodeller. Med det mener jeg den funderingen for eksempel barna gjør når de *ser an*, og *analyserer* foreldrene sine. Den ytre siden er det vi kan observere i praktisk utføring. Med aktiviteter menes *alt* det vi gjør. Arbeid, lek, fritid, hobby og omsorgsaktiviteter. I vårt samfunn er det ikke uvanlig at det er nettopp det vi *gjør*, med tilhørende historier knyttet til, som vi får anerkjennelse fra andre på.

Aktivitetsperspektivet går veldig godt overens med dialektisk relasjonsteori hvor mening forstås dialektisk til handling. Uten handling, ingen mening, og uten mening, ingen handling. I denne sammenhengen kan man anvende handling og aktivitet synonymt. Tilbakemelding eller feedback på det vi gjør, er i følge Bae (1987) en forutsetning for meningsskaping. Manglende svar på ungdommens handlinger eller uhensiktmessige svar fra andre, kan føre til at ungdommen ikke kan se sammenhengen mellom egen handling og resultatet av handlingen. Dermed kan ikke ungdommen forutsi hvilke konsekvenser atferden vil få. Bae (1987) hevder også at selvaktelse innebærer å ha en god følelse omkring seg selv, en opplevelse av å ha verdi slik jeg er og en følelse av mestring. Den utvikles i relasjon til omsorgspersoner ut fra de svar disse gir oss. I et aktivitetsperspektiv vil dette si at det er i forhold til det vi gjør – eller ikke gjør av aktiviteter, at vi får respons fra omgivelsene. Dette kan igjen lede inn mot begrepet

salutogenese. Begrepet er utformet av Aron Antonovsky (1923–1994) og er et positivt bidrag for å forstå hva som gir bedre helse. Begrepet tar utgangspunkt i at helse er noe som blir til, og at det da blir like påkrevet å innhente kunnskaper om denne prosessen som det er nødvendig å kjenne patogenesen bak sykdommen (Sommerschild 1999).

Utfordringen blir da i lag med *den andre* å finne det som er meningsfullt og som gir opplevelse av mestring. Vi blir alle stadig vekk konfrontert i dagliglivet med livets små og store hendelser. Mange til glede, noen til irritasjon, noen til belastning. Antonovsky (2000) hevdet at opplevelse av sammenhengene i livet vil påvirke vår evne til å håndtere stressfaktorene. For å oppnå denne følelsen av sammenheng, må vi kunne forstå situasjonene, ha tro på at vi kan finne løsninger og finne god mening i å forsøke på det. Er du tent og engasjert, har du større forståelse og ressurser. Å forstå problemene man står overfor, gir sterkere motivasjon for å finne løsninger, og ikke gi opp før de er funnet. Dette synliggjør Håvard i boken som fremhever politiets engasjement og informasjon om narkotika som den viktigste hjelpen til å ta et standpunkt i forhold til narkotika og eget liv. På den andre siden, uten sterk motivasjon slutter man å reagere på stimuli, og man mangler drivkraften til å lete etter ressurser (ibid.).

Med utgangspunkt i temaet ”arbeid”, beskriver Bjørn det slik:

Jeg tillater ikke meg selv å ha noen forhåpninger. Forhåpninger, det er livsfarlig for en person som meg. Samtidig som jeg vil ha jobben, vil jeg ikke prakke meg på arbeidsgiveren min og si at jeg har lyst til å fortsette å jobbe der. Jeg liker ikke å mase på folk.

Diskusjon og problemstillinger:

- 1) Når har du en god følelse omkring deg selv/en opplevelse av å ha verdi?
- 2) Hva gir deg opplevelse av mestring?
- 3) Hvilke aktiviteter utfører du da?

”Er det noe jeg elsker, så er det å stå i rampelyset”

Jeg må nesten innvie leser i mine tanker som var i forkant av dialogen som jeg nå skal presentere. Jeg hadde underveis inntrykk av at intervju situasjonen var en påkjenning for Morten. På et tidspunkt var jeg usikker på hvordan intervjuet skulle ende. Slik tenkte jeg undervegs i intervjuet (hentet fra Loggboka som jeg skrev i etterkant av intervjuet):

Det var ikke lett å vite hva han tenkte på, hvordan han emosjonelt ”klarte” seg. Det virket som at han jobbet for å holde selvkontrollen. Han satt nesten ubevegelig, og så hele tiden ned i bordet... Han laget seg en brødskive og en kopp te. Jeg gjorde det samme. Stille satt vi i lag og spiste....

Så tar jeg sats og sier: Hvordan vil du beskrive årene fra du var 16 til nå?

Morten: Det har gått i en viss stigning. Eller bølgedal. Det har vel blitt bedre fra jeg var 18 år og til i dag. Det siste året har i alle fall vært veldig bra!

Vår: Hva er det som gjør at det siste året er så bra i forhold til de andre årene?

Morten: Ganske enkelt egentlig. Det er det musikalske rett og slett. Jeg kom inn i musikkmiljøet, og det har gjort alt mye bedre.

Vår: Er det en interesse som har vært hos deg fra du var liten?

Morten: Ja! Jeg kjøpte meg slagverk for konfirmasjonspengene mine. Ja, så har det bare utvikla seg egentlig. Så kom jeg i kontakt med de andre ungdommene som også bruker øvingslokalet på (navn på instans).

Vår: Så bra at du har funnet noe som tydelig gir deg så mye!

Morten: Ja, men har du musikkinteresse, så er det en bra ting for alle egentlig. Det er den beste terapien for de fleste. Det å skrive en tekst kan gjøre veldig mye. Musikk er følelser i seg selv...

Vår: Skriver du tekster også?

Morten: *Ja.*

Jeg må innrømme at jeg ble overrasket over svaret. Ikke over det at han var interessert i musikk, men over endringen i stemningen i rommet. Det er vanskelig for meg å vite hvordan jeg eksakt ble opplevd av Morten. I tillegg til at det var vanskelig for han å snakke om opplevelsene sine, var jeg kanskje ikke flink nok til å ha fokus på noe som gjorde at han fikk en opplevelse av å klare, mestre situasjonen. Når samtalen dreide mot noe som Morten interesserte seg sterkt for, følte jeg at jeg kom i posisjon til han. Vi endret oss begge to, både i kroppsspråk og temperament. Det virket på meg som at vi begge ble glade og lettet. Det er i alle fall ikke vanskelig å forstå at han ble det!

Som tidligere nevnt, ønsker enhver person å bli anerkjent. Det er det vi gjør når vi kommuniserer, i håp om å bli sett og få seg selv tilbake på en OK måte. Å ta sjansen på å dele det vi tenker og føler, innebærer bestandig en mulighet for å bli misforstått, avvist, oversett, eller invadert. Bae (1992) påpeker at følelsen av risikoen for å bli avkreftet i en eller annen variant, berører de grunnleggende engstelsene for å bli forlatt og for å bli oppslukt under kontroll. Ser man den andres forsøk på å dele sine tanker og opplevelser som et håpefullt prosjekt, er denne måten å forstå relasjon en måte å skape respekt for hva mennesker våger med hverandre. Særlig gjelder dette asymmetriske relasjoner ut fra en underdanig posisjon, en posisjon som er karakteristisk for barn og unges forhold til voksne (ibid.).

Morten fortsatte å fortelle, og jeg lyttet aktivt. Jeg fikk se en ungdom som strålte.

Morten: Er det noe jeg elsker, så er det å stå i rampelyset.

Vår: Sier du det? Jeg synes det er modig å stå i rampelys. Det ville jeg aldri ha tort!

Morten: (Glad stemme.) Det synes jeg er artig.

Vår: Jeg tror at jeg hadde blitt så redd at jeg hadde begynt å skjelve.

Morten: Tja... jeg vet om en av de som spiller i et av bandene. Han har sceneskrekk. Med en gang han kommer ut på scenen, så begynner han å svette og skjelve.

(Morten begynner å tromme med hendene på lårene. Agerer at han har et trommesett foran meg. Han ser ikke på meg. Spiller. Har han veldig lyst til at jeg skal få se at han kan? Han begynner å bli noe mer ”modig” nå. Han er GOD!).

Sentralt i all anerkjennelse er at den andre blir sett som *autoritet i forhold til sin egen opplevelse* (Bae og Waastad 1992). I forlengelsen av dette blir det grunnleggende å *henvende seg til refleksjonssiden* (ibid.). Det betyr å ta i betraktning at den andre kan forholde seg til sine egne erfaringer, har tanker, følelser og intensjoner i relasjon til sine egne handlinger. Inntar man en holdning om at refleksjonssiden ikke er viktig, står man i fare for å utøve en væremåte som oppleves av den andre som definering. I dette ligger det at den andre behandles som et objekt.; vi vurderer og karakteriserer den andres opplevelse uten å ta i betraktning personens eget forhold til det som formidles. I denne situasjonen opplevde jeg at Morten gledet seg over å kunne formidle dette til meg, og at innholdet var viktig for han. I forhold til alle tingene han hadde opplevd, og kanskje ikke klarte å formidle som han hadde tenkt, antar jeg at han fikk fortalt og vist meg at han kunne!

Av væremåter Schibbye Løvlie (1988) har pekt på som kan bidra til en anerkjennende atmosfære i terapeutiske sammenhenger, kan nevnes:

- Lytting
- Speiling
- Bekreftelse
- Åpne – undrende spørsmål
- Innlevelse

Disse gir grunnlag for forståelse og utsortering. Samtalen mellom Morten og meg handlet selvfølgelig ikke om en terapeutisk situasjon. De nevnte væremåtene kan ses som generelle holdninger. I denne sammenhengen kan de fungere veiledende for å beskrive relasjonserfaringene jeg gjorde meg. Når jeg ser på dialogen i ettertid, ser jeg at *vi traff hverandre*. Til det må jeg kommentere at jeg til en hver tid bestreber å være anerkjennende i møter med andre. Det jeg likevel ønsker å fremheve, er det han *selv* fremhever som meningsfullt for han, nemlig sin interesse for musikk og tekster. Sett i lys av språketeori, er denne dialogen også en synliggjøring av at det skapt nye språklige systemer – språkssystemer. Den språklige endringen endret min forforståelse av Morten, og kanskje motsatt. Jeg tror jeg kan si at musikken gav oss et språklig fellesskap som der og da ble skapt ut i fra den konteksten vi skapte i lag. På en måte kan det også sies at ved å henvende meg til refleksjonssiden til Morten, fikk han mulighet til å høre sine egne ord, og dermed mulighet til å finne ut hva han selv tenker og mener. Vi mennesker fører hele tiden dialoger med oss selv gjennom språket. Det er likevel ikke alltid vi gjør det eksplisitt. Gjennom språklig endring av forforståelsen endres vi. De dialoger vi fører med oss selv, er grunnet i det vi kan kalle ideer, tanker, meninger, forforståelse eller fordommer. Dette er spennende å tenke på med hensyn til uttalen til Morten: ”Jeg elsker å være i rampelyset”. Kanskje gjorde han seg noen nydannelser av sitt eget syn på seg selv? Kanskje ble noen fordommer om seg selv forlatt? Kanskje skapte vi i lag noen nye språklige systemer? For som sagt, språket forhekser. Språkets kraft er så stor at den

former forstanden, og den forandrer ens grunnleggende tro. I det øyeblikket man setter ord på noe, finnes det. I dette tilfellet finnes en god ”trommis” som skriver tekster og trives i rampelyset! Det må være god føde til *jeg-siden*, jamfør forståelse av selvutvikling, eller personligheten om man vil. Kanskje oppdaget Morten noe OK i ”speilbildeselvet”?

Hva menes så med meningsfullt? Det meningsfulle aspektet i aktivitet som middel kan være den følelsesmessige verdien, som for eksempel at aktiviteten er en interessant og kreativ utfordring for den som utfører den. Som det å spille slagverk for Morten. Aktiviteten, ut i fra hvem du gjør den sammen med, kan også forsterke tilknytningen og forsterke den trygge basen, jamfør teori om tilknytning. Meningsfullheten kan også bestå i gjenkjennelsens glede, eller komme fra aktivitetens evne til å fremkalle positive assosiasjoner. Videre kan man forvente anerkjennelsen man ønsker å høste fra dem man respekterer og beundrer når man har utført bestemte aktiviteter, jamfør teori om selv- og relasjonsutvikling. Andre aktiviteter kan oppleves å ha potensiell helbredende virkning (Trombly 1997). Men det er ikke slik at meningsfullhet springer ut av aktiviteter av seg selv. Meningsfullhet er individuell. Så selv om Morten og jeg fikk en spennende dialog rundt musikk, kan ikke den ”ideen” overføres automatisk til andre samtaler. Jeg kan ikke forvente den samme suksessen med å prate musikk til alle ungdommer jeg møter. Men det å *treffe den andre* ved å snakke og diskutere interesser, kan jeg overføre. Det ser jeg i ettertid at jeg har gjort i lag med alle ungdommene. Men det var implisitt, da jeg i intervjusituasjonen var opptatt av at det var *opplevelsene med hjelpeapparatet* vi skulle snakke om. I ettertid ser jeg at det nødvendigvis ikke kan skilles. Derfor løftes det tydeligere frem i etterfølgende avsnitt, og gjøres eksplisitt.

Spørsmål og problemstillinger:

Hvordan kan hjelpere invitere til samtaler som gir ungdommer adgang til sin kreativitet?
Hvordan ville du gått frem?

Interesser – om å bruke seg selv

Grunnsynet i ergoterapifaget¹⁹ er at mennesket finner sin plass i verden ved å fylle tiden med ulike aktiviteter som er av betydning for oss. For mange er dette med på å gi livet mening. Og, som sagt, vi har alle forskjellige ting som gir oss mening. Noen aktiviteter er uttrykk for kreativitet og lystbetont interesse. Andre aktiviteter vektlegger det som er nødvendig eller verdifullt i kulturen, andre igjen gjenspeiler samfunnsengasjement, produksjon eller vedlikehold av en selv og andre. Det gjelder for alle å finne sin egen *balanse* eller *rytme* i ulike aktiviteter. Når vi holder på med forskjellige aktiviteter, utvikler vi

¹⁹ Mer informasjon om ergoterapifaget, se: <http://www.netf.no/>

ikke bare oss selv, men også våre omgivelser og samfunnet for øvrig. Ulike aktiviteter er kulturbærere og styrker samfunnets og personens identitet.

Roy-Arne forteller om en opplevelse knyttet til aktivitet:

Jeg har jo hatt mange stefedre, og vi har gjort forskjellige ting i lag, slik som med mannen som mamma har nå. Jeg har fått to biler av han, som vi i lag har mekket på. Da har jeg lært mye. Vi har hatt det kjempegøy. Dratt på bilturer har vi også gjort. Da vi skiftet motoren i bilen, lærte jeg å sette opp hele relésystemet!

Med disse uttalelsene bekrefter han antakelsene om at det er viktig å være i aktivitet. Han formidler hva som er fint, artig og meningsfullt *for han*. Videre forteller han også om andre aktiviteter han har erfart i lag med andre:

Altså, det er mange aktiviteter. For eksempel har vi vært og grillt mat, fjellklatret, vært i lag med andre idrettslag... Jeg liker klatring. Det har jeg likt fra jeg var liten.

Gode interesser og tilfredsstillende aktiviteter skaper interesser! De gjenspeiler individuell smak som kommer fra naturlige anlegg. For eksempel liker noen fysiske, andre intellektuelle aktiviteter og erfaringer. Aktiviteter som er morsomme og lystbetonte, gir erfaringer som skaper forventninger om fremtidige gleder. Det som vi liker å holde på med, gir oss gode følelser med handlingen som for eksempel fysisk anstrengelse, intellektuell interesse eller det samholdet en har erfart i virksomheter i lag med andre. Det er noe av det Roy-Arne formidler. Håvard trekker frem gruppeaktiviteter som diskusjonsgrupper, eller bare det å være sammen og lage kveldsmat i regi av Utekontakten, som spesielt betydningsfullt. Som nevnt, er det å være i lag med jevngamle av stor betydning. For i tillegg til å *gjøre*, har vi et sosialt behov for å *være*, ha tilhørighet på ulike arenaer i våre liv. Da kan overskriften på kapittelet, ”å gjøre er å være”, ses på som en forenklet måte å beskrive menneskets aktivitetsbehov.

Som et apropos, ønsker jeg å trekke frem WHO's definisjon av helse. Den har for mange vært assosiert og kritisert for å presentere helse som noe knyttet opp mot fravær av sykdom og skade. En mer ”oppdatert” definisjon beskriver andre kvaliteter. Et menneske har god helse når tilpasningsevnen er god nok til å klare å møte utfordringene, forventningene og mulighetene i omgivelsene, og å opprettholde sin personlige integritet og potensial. Med utgangspunkt i dette ser vi at helsebegrepet er nærmere knyttet opp mot livskvalitet: At man har overskudd og opplever velvære og harmoni og gode relasjoner til andre mennesker, og at man får brukt seg selv på den måten man ønsker. Dette stiller utfordringer til oss som fagpersoner.

”De tok vare på meg. Det savner jeg”

Som beskrevet er innholdet i begrepet aktivitet mangfoldig. Bjørn beskriver nedenfor nærmest alle perspektiver i begrepet. Tydeligst setter han ord på at konteksten og relasjonen aktiviteter gjennomføres i er viktige:

Jeg skulle ønske meg mye tettere oppfølging fra hjelpeapparatet. På hvilken måte vet jeg ikke... Sånn som på (navn på institusjon). Jeg prater ennå ofte med dem. Der fant vi på mange fritidsaktiviteter. Det likte jeg selv om behandlingen gikk til helvete... De tok vare på meg. Det savner jeg...

Håvard beskriver også noe av det samme:

Utekontakten er spesiell. Der hører de på folk! De er veldig forståelsesfulle. Ja egentlig føler jeg at jeg kan komme dit når jeg vil. Hvis man har problemer eller noe slikt, ser de det... Der kan man få seg en skive med brød og en kopp kaffe, og bare sitte og prate. Og hvis man for eksempel har masse problemer... så kan man komme dit og slå av en prat. Det er ganske bra!

På spørsmål om hva som gjør folkene på Utekontakten så spesielle, sier Morten:

Jeg tror det har mye med at jeg holder på med en av aktivitetene der. Da får man veldig god kontakt med de som jobber der. Det er nå en av tingene.

Denne uttalelsen tolker jeg dithen at aktivitetene gjøres i lag med de voksne som jobber der.

Videre forteller ungdommene om aktiviteter som både består av en indre side som innebærer tenkning, bearbeiding og planlegging, og en ytre, observerbar side som viser seg i praktisk utføring. De poengterer at dette er viktig for å kunne komme og ta en kopp kaffe, eller slå av en prat. Håvard trekker frem betydningen av å kunne prate med noen voksne om problemer, eller kanskje det at man *ikke* har noen problemer! Kanskje har du *bare* lyst til å prate om noe som gleder deg. Da er det viktig å ha noen tilgjengelig.

Alle fire ungdommene har forskjellige tilknytningserfaringer som på ulike måter har påvirket oppveksten. Det er sterkt å høre når Bjørn beskriver tiden ved en ungdomsinstitusjon som den viktigste og beste tiden i hans liv. Helt konkret beskriver han den fysiske utformingen av rommet sitt og kjøkkenet med det store bordet hvor alle, både ungdommer og voksne, brukte å spise i lag. Videre forteller han med glød i stemmen om aktiviteter de brukte å holde på med. Både dagligdagse ting som huslige sysler, til mer fritidsaktiviteter. Bjørn sier klart ut at det var den trygge stemningen og menneskene som skapte muligheten for han til å delta på lik linje med andre. For meg sier det noe om hvordan miljøet er med på å fremme den enkeltes mulighet og ønske om å klare sitt dagligliv og deltakelse i aktiviteter, og samfunnslivet forøvrig. Samtidig sier det noe om å kunne skape en stemning av hjemmemiljø for de barna og unge som ikke har opplevd mye av det.

I tillegg kan man få tanker om at den aktive medvirkningen i miljøet også var et viktig pedagogisk element for Bjørn, fordi mennesker lærer gjennom praktisk erfaring og egen problemløsning. Å lære seg, eller trene på aktiviteter som samspill og samhandling, er selvfølgelig enklere i et anerkjennende miljø som er raust og gir selvtillit. Dette gjelder også andre daglige aktiviteter vi trenger å lære før vi går inn i voksenlivet, slik som å lage mat, vite når klær trenger å vaskes, passe egen hygiene og disponering av penger. Det som kanskje ikke alle har et bevisst forhold til, er at disse også skal læres. Og som ungdommen presiserer; har du ikke en trygg base, og/eller trygge tilknytningspersoner rundt deg, har du et tøffere utgangspunkt for å få lært deg alle de tingene som livet etter hvert forventer at du kan!

Roy-Arne beskriver viktigheten av å få lagt forholdene til rette for å klare å få det til:

Vår: Tenk deg en gutt som du ble presentert for. Så får du høre at han har...

Roy-Arne: ...problemer med lesing og skriving

Vår: Ja, og som har opplevd mye vold hjemme, blitt mobbet på skolen, ...har du noen forslag på hvordan du...

Roy-Arne: (avbryter med entusiastisk stemme) Da hadde jeg faktisk søkt om å få bli hans støttekontakt og prøvd og hjulpet han. Pratet med han, tatt han med på forskjellige aktiviteter. Jeg hadde forsøkt å få han til å bruke energien på aktiviteter i stedet for å sitte hjemme og kjede seg, ...for det er jo dette det handler om.

Vår: Så dette er viktig?

Roy-Arne: Ja, få han til å bruke energi på alle andre ting. Slik som fjellklatring. Det sliter meg selv ganske mye ut, for jeg har jo en tendens til å bli veldig aktiv.

En jeg kjenner har en søster som har en støttekontakt som hun er i lag med ca. en gang i uken, og hun har det kjempegøy og trives i lag med støttekontakten... De gjør mye sprell! Etter hun har vært i lag med støttekontakten, blir hun jo helt utslitt. Hun kommer hjem og setter seg i stolen og ser på TV og slapper av... og går og legger seg tidlig. Jeg har funnet det ut, støttekontakt. Det funker!

En del mennesker finner tidlig knep og måter å forholde seg på som setter dem i stand til å klare seg bedre enn ventet gjennom barndommens prøvelser (Furman 2000). Mye kan brukes som beskyttende faktorer, og mange mennesker bruker ulike aktiviteter som slik beskyttelse. Blant annet får mange hjelp av at de merker at de er flinke på skolen, eller god til en eller annen hobby. Det å finne beskyttende faktorer og opplevelser som erstatter dem man har gått glipp av, innebærer ikke nødvendigvis at man kan finne et annet menneske som bryr seg om en, men mulighet for positiv selvbekreftelse øker.

Bjørn har hatt mange utfordringer i livet sitt. Her beskriver han sin opplevelse av hva som må til for at han skal føle mestring. Jeg ønsker å legge til; for å føle livskvalitet, og dermed en styrking av helsen.

Bjørn: Jeg liker å gjøre fysiske ting. Jeg liker å være på arbeid. Jeg vet ikke hva annet... Det er liksom bare jobben min som eksisterer (trekker på smilebåndet).

Vår: Jeg kan tenke meg at du er flink.

Bjørn: Jeg gjør det jeg får ordre om, og har ikke fått klager hittil. Jeg fungerer best når noen gir meg en arbeidsordre hvor det står hva jeg skal lage, og en beskrivelse av det. På denne måten kan også jeg gjøre noe²⁰.

For at Bjørn skal oppleve meningsinnhold i livet, få gjennomført interesser og andre ting som han ønsker å få gjort, er han tydelig på hva han har behov for: Han trenger noen i lag med seg.

²⁰ Min tolkning er at han mener tilrettelegging muliggjør at han på sine premisser da får en følelse av å bidra med sine ferdigheter.

Vår: Hva skulle du ønske å gjøre sammen med støttekontakten din?

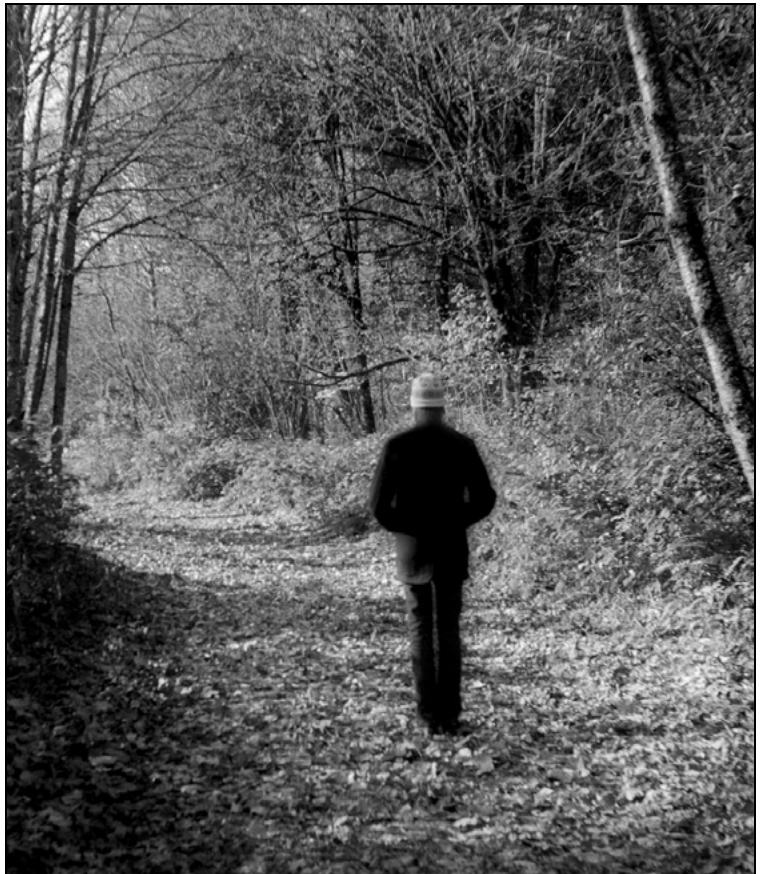
Bjørn: Alt mulig! Altså bare... bare det er en eller annen person som kan dra meg i gang til å gjøre noe, så er det nesten ikke grenser for hva jeg kan gjøre. Det er bare det at jeg klarer ikke å gjøre ting alene.

Som tidligere nevnt, er det også i et aktivitetsperspektiv nærliggende å løfte frem den trygge basen, den trygge tilknytningspersonen. Har man som Bjørn *få* gode erfaringer med å gjøre aktiviteter som andre har vist at de har satt pris på og verdsatt, er det vanskelig å ta fatt alene. Kanskje trenger flere hjelpere å bevisstgjøres på dette? Det er noe å tenke på at flere av ungdommene i boka fremhever støttekontakt som en mulighet for seg selv til å komme i posisjon til å klare å gjøre aktiviteter, både alene, men også med andre i et sosialt fellesskap.

Kapittel 9

Avsluttende betraktninger

Appendiks



Avsluttende betraktninger

Intervjuer: Nå har vi vært gjennom en lang reise, og jeg synes det er på tide å stoppe opp og se seg tilbake.

Vår: OK. Da velger jeg å gjøre en oppsummering. Mitt utgangspunkt var å gi stemme til noen som fortjener å bli hørt. Fire ungdommer har gitt beskrivelser av sine tilknytningserfaringer i oppveksten og fortalt om hvordan hjelpeapparatet har ”svart” – tatt inn over seg – disse erfaringene. Ved å drøfte empiri og teori har jeg forsøkt å komme nærmere en forståelse for hva hjelperelasjoner består av. Her må jeg takke Håvard, Bjørn, Roy-Arne og Morten for deres bidrag. De har løftet frem betydningen av hjelpers væremåte for at det skal finne sted en prosess som gir muligheter for å endre og/eller støtte ungdommers selvoppfatning, og derved også deres generelle atferds- og samspillmønstre. Dette er ikke en enkel prosess, og den kommer ikke av seg selv.

Ungdommene i boken har forskjellig bakgrunn og tilknytningserfaringer. Ungdommene forteller om omsorgssvikt. De har vært utsatt for vold fra omsorgspersoner og levd med omsorgspersoner som har vært avhengig av rusmidler. Noen av de har vært utsatt for mobbing, noen har vært delaktige i forskjellige kriminelle handlinger. Ut i fra noen av ungdommenes fortellinger, danner jeg meg et inntrykk av at deres egne foreldre heller ikke alltid har fått dekket sine behov for å bli sett og hørt, i egen barndom og i sine voksenliv.

Ungdommene forteller at de i varierende grad opplever å møte helpere som tar seg tid til, eller som orker og ser det som viktig og nødvendig å høre på deres livserfaringer. Faktisk har noen av ungdommene opplevd helpere som istedenfor å hjelpe de opp og frem har trukket de lengre ned. Å ha noen som tar initiativ til å hjelpe deg, trekkes frem som viktig. Spesielt trenger man denne initierte bekreftelsen kommunisert fra trygge helpere når man har opplevd perioder i livet der voksne har sviktet. Det er viktig å fremheve at bokens fire ungdommer ikke er typiske for de vi tenker på som dagens ungdommer. Men de er typiske for seg selv! På bakgrunn av at de har delt sine erfaringer med meg, kan jeg likevel si noe generelt om hva tilknytningserfaringer gir av utfordringer på godt og vondt for å mestre, eller sagt med andre ord; klare livet.

Alle de fire ungdommene fremhever at vårt ansvar som helpere er å være livreddere når de selv ikke klarer å ta vare på seg selv. Noen av dem har i perioder vurdert å ta sitt eget liv. At de ikke har gjort det, takker de enkelte helpere for. De gode helpere er de som har tatt dem på alvor, og som har satt seg ned sammen med dem for å lytte og handle. Nettopp det å møte helpere som bretter opp armene og bidrar med praktisk hjelp, fremhever alle ungdommene som spesielt viktig. Eksempler på dette er hjelp til å skaffe seg de basale tingene som hus, seng og mat når livssituasjonen på hjemmebanen er utålelig. Livreddere er også de helperne som ikke har trukket seg ut, selv om ungdommene i sinne og fortvilelse har både bannet, slamret dører eller vært ruset. Det er ansvarsfullt å tenke på at det er vi som helpere som vil kunne bli den personen som redder ungdommen som psykologisk sett er i fritt fall. For å kunne bidra til dette, beskriver ungdommene videre viktigheten av å møte helpere

som evner å kommunisere anerkjennende. Implisitt sier ungdommene det så sterkt at det å møte en anerkjennende hjelper, kan være av avgjørende betydning for deres videre selvutvikling, ved at de kan bidra til kompensasjon for tidligere negative erfaringer og eventuelle skader.

Intervjuer: Ja, Bjørn gir eksempler på dette når han deler med oss sine gode opplevelse da han bodde på institusjon i lag med andre ungdommer og hjelpere.

Vår: Ja. Og ungdommene har også pekt på individuelle forskjeller blant hjelperne, både positive og negative. Å være en profesjonell hjelper innebærer en villighet til hele tiden å utforske og øke sin kunnskap og forståelse for så vel egne følelser og reaksjoner, som for ungdommens. Håvard sier faktisk at vi må våge å ha fokus på vår egen måte å fungere på og vår egen innflytelse i samspillet med ungdommen. Dette får han støtte på fra mange hold, også i teorifeltet. Vi må våge å løfte frem og nøye se – og vurdere; hva er det egentlig jeg har i fokus i lag med den andre? Er det temaer som jeg synes er viktige? Er det min stramme tidsplan? Er det min irritasjon over den ufordragelige ungdommen som sitter henslengt i stolen fremfor meg? Og ikke minst; ønsker jeg å løfte ungdommene opp, eller vil jeg tenke på ungdommene som en fiende, og dermed trekke han eller hun ned? Dette høres kanskje absurd ut, men mine refleksjoner tar utgangspunkt i ungdommenes beskrivelser av sine opplevelser.

Intervjuer: For mange hjelpere vil kanskje det å granske og avgrense seg selv på denne måten innebære et perspektivskifte forbundet med motstand og forsvar, ettersom et slikt fokus virkelig involverer en selv i større grad enn om fokuset var på den andres problematiske atferd. Har vi likevel en plikt til å gjøre dette?

Vår: Ungdommene mener det, og Håvard sier det så tydelig:

Hjelperen må ikke sette seg over en person.
Det skal ikke være sjef og ansatt.
Det skal ikke være gud og resten av forsamlinga.

Man må ha likestilt respekt.
Eller respekt kan man ikke få, man må fortjene det.
Det er en viktig ting i denne verden.

Folk tror at respekten bare kommer.
Respekt kan bare vinnes, og fås gjennom gjerninger.

Dette synes jeg er veldig godt sagt. Sagt på en allmenn måte, så snur ansvaret seg til å gjelde begge parter i et samarbeid. Ut fra Håvards formuleringer, så må hjelper også gjøre seg fortjent til respekt. Den kommer for eksempel ikke automatisk med utdanning!

Intervjuer: Boken drøfter også strukturelle og administrative fallgruver. Var det noen av opplevelsene eller fortellingene som overrasket deg?

Vår: Dessverre, ja. Spesielt dette som går på å være kasteballer mellom etater og systemer. Bjørn forklarer hvordan han opplever ansvaret med å være koordinator for sitt eget hjelpetilbud og stiller spørsmål ved om det virkelig er hans oppgave.

Intervjuer: Kan det være slik at krav til målstyring og dokumentasjon gjennom skriftliggjøring av planer, tiltak og evaluering har ført oss bort fra den nære tilstedeværelsen til barn og unge? Kan disse kravene ha vanskeliggjort det å kunne tenke helhetlig, prosessorientert og langsiktig? Kan alle krav om dokumentasjon ha blitt en tvangstrøye i stedet for stimulering?

Vår: Hm... Samtidig påpeker Gjørum (1999) at utøvelsen av makt ligger i hvilket perspektiv vi velger å se og analysere og vurdere ut fra. Videre utfordrer hun oss som hjelpere til å tenke nøye over spørsmålet: Hva er det egentlig vi ønsker å formidle, gjøre, få til i lag med ungdommen? Dette er noe av det som har vært mest bevisstgjørende for meg i arbeidet med boken! Utgangspunktet for hjelpeapparatet er ønsket om at ungdommen med sin familie skal klare seg godt. Selv om yrkeshverdagen er styrt av systemet, må vi ta inn over oss at for å styrke ungdommen og familien, må vi forholde oss til vedkommende slik at han/hun får styrket sin selvfølelse i forhold til sin egen livsprosess. Å ta sikte på å styrke ungdommens potensial for selvhjelp, betyr å ta utgangspunkt i en ressursorientert tenkning. Blant annet har aktivitetsperspektivet vist meg at ved å bekrefte ungdommens egne ressurser gjennom å *gjøre*, har de fått økt anledning til å *være*. Det som ungdommene har påpekt, er det positivt forsterkende ved å gjøre aktiviteter i lag med hjelpere; fra organiserte skoleaktiviteter, omsorgsaktiviteter og til fritidsaktiviteter. De har fremhevet dette gjennom å beskrive seg *sett* i gjennomføring av det de har holdt på med. Gjennom aktiviteter har de fått vist seg, fått positive tilbakemeldinger, snakket om og rundt aktiviteten. De har hatt det spennende og. De har følt at de har mestret. I tilknytning til dette, ønsker jeg å utfordre leser med en oppgave til.

Diskusjon og problemstillinger:

[Intervju med den internaliserende andre]

Dette er en øvelse som har som fokus, som overskriften antyder; å gå inn i ”den andres” opplevelse. Gjøre seg noen erfaringer med hvordan det kan oppleves å være ”den andre”/være i den andres sko. Denne kan gjøres individuelt, eller i gruppe. I gruppe kan det være en leder av øvelsen. Denne sier følgende til gruppen, eller du stiller disse spørsmålene til deg selv:

- 1) Tenk på et barn/en ungdom du har jobbet med. Denne personen skal være en som er ”under your skin”, og som har berørt deg mer enn andre.
- 2) Sett deg i barnets/ungdommens stol og sted. Se verden med den andres øyne.
- 3) Hva setter du mest pris på i møte med en *hjelper*?
- 4) Hva tenker du *hjelperen* kan gjøre enten mer av eller litt annerledes?
- 5) Hvordan kan en *hjelper* dra nytte av dette i samarbeidet med deg?
- 6) Hvorfor tror du *hjelper* vil synes dette kan være nyttig?

Næsje og Hammer (2007)

Vår: Jeg håper leser var moden for å bytte perspektiv med ungdommen. Jeg tror det kan være veldig nyttig.

Intervjuer: Med vår involvering vil vi likevel komme til et punkt i ungdommenes liv der relasjonen til hjelpere skal avsluttes? Det er vel viktig å være oppmerksom på at vår hjelp ikke legges opp slik av noen blir avhengige av vår tilstedeværelse for å klare livet?

Vår: Det er klart. I boken har jeg brukt metaforene *å reise* og *bagasje*. Lærer og psykoanalytiker Crawford (1994) beskriver en relasjon som en flyreise. Den har bestandig en begynnelse, et midtparti og en avslutning. Omskrevet med mine egne ord, beskriver han avslutningen slik: Landingshjulene er slått ut og kontrollert. Landingsmanøveren er et faktum, og reisen er slutt. Mange forlater flyet med et visst savn, men kanskje samtidig med en liten lettelse? Noen trekker ut avslutningen ved å ha glemte aviser og paraplyer ombord. Å ta avskjed med hverandre kan for mange være et ladet øyeblikk. Det kan oppleves forskjellig om man har hatt kort kontakt, eller om man har hatt en relasjon over lang tid. Har man hatt lite kontakt, trenger det ikke oppleves så dramatisk. Hva man har delt av opplevelser spiller og en rolle i forhold til hvor følelsesmessig relasjonen er.

Intervjuer: Nå har du snakket mye om innholdet i boken. Dersom vi går tilbake til dine intensjoner med den, hva håper du at jeg som leser skal sitte igjen med?

Vår: Jeg håper at du har fått påfyll til din bagasje. Og jeg håper at du bringer videre historiene til ungdommene, og det du eventuelt har lært av dem. Det synes jeg ungdommene fortjener.

Litteraturliste

Alve, G. (1997): Aktivitetenes plass i ergoterapi. *Ergoterapeuten nr. 13*. Teorier om aktivitet, Norsk Ergoterapeutforbund.

Amnesty International. (2006): *Glansbildet slår sprekker. En rapport om norske kommuners arbeid mot vold mot kvinner*. (05.03.08)
<http://www.amnesty.no/web.nsf/pages/FB93ADF77AC2B456C125719900349B35>

Andersen, T. (1994): *Reflekterende prosesser. Samtaler og samtaler om samtalerne*. Dansk psykologisk forlag. København.

Antonovsky, A. (2000): *Helbredets mysterium: at tåle stress og forblive rask*. København: Hans Reitzel Forlag.

Arnet, E. (2000): *Ser du meg? Et møte med ungdommer ved en barnevernsinstitusjon*. J.W. Cappelen Forlag A.S. Barne- og familieetaten i Oslo.

Bae, B. og Waastad, J.E. (1992): *Erkjennelse og Anerkjennelse*. Perspektiv på relasjoner. Oslo: Universitetsforlaget.

Bae, B. (1987): Selvutvikling og relasjonserfaringer i barnehage – fra et forprosjekt. *Nordisk Pedagogikk nr. 3*.

Berg, E. (2003): *Det skapende mellomrommet i møtet mellom pasient og lege*. Doktorgradsavhandling, Institutt for samfunnsmedisin, Universitetet i Tromsø ISM skriftserie nr. 74.

Bordieu, P. og Wacquant, L.J.D.(1995): *Den kritiske ettertanke. Grunnlag for samfunnsanalyse*. Det Norske Samlaget.

Borg, M. (1999): Virksomme relasjoner. Hovedfagsoppgave. Seksjon for helsefag. Det medisinske fakultet. Universitetet i Oslo.

Bowlby, J. (1996): *At knytte og bryde nære bånd. Tilknytning og tab, selvtillid og sorg*. Frederiksberg: Det lille forlag.

Brudal, L.F. (2003): *Kunsten å være foreldre*. Fagbokforlaget.

Cooley, C.H. (1964): *Human nature & the social order*. Schocken Books. New York.

Crawford, C.(1994): *Mennesket er en fortelling. Tanker om kunsten at samtale*. Hans Reitzel forlag.

Dyregrov, A. (2000): *Barn og traumer – en håndbok for foreldre og hjelpere*. Fagbokforlaget.

Heggen, K., Jørgensen, G. og Paulgaard, G.(2003): *De andre. Ungdom, Risikosoner og Marginalisering*. Fagbokforlaget.

Furman, B. (2000): *Det er aldri for sent å få en lykkelig barndom*. Pedagogisk Forum, Oslo.

Gjørum, B. (1998): Kap. 2: Mestring av omfattende problem hos barn og foreldre – har vi empirisk kunnskap å bygge på? Fra boken *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Tano Aschehoug. Gjørum, B. Grøholt, B. og Sommerchild, H. (red.).

Gravås, T. (2003): Møte med en maktutreder. www.Forskning.no/artikler (20.04.03).

- Grøholt, B. (1998): Kap. 4: Ungdomstiden og mestringperspektivet. Fra boken *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Tano Aschehoug. Gjørum, B. Grøholt, B. og Sommerchild, H. (red.).
- Helland, H. og Øia, T. (2000): *Forebyggende ungdomsarbeid*. Fagbokforlaget.
- Henriksen, N. (1986): *Oppsøkende ungdomsarbeid som bidrag til sosialisering: om rammer for evaluering av forebyggende tiltak*. Hovedoppgave i samfunnsvitenskap, Universitetet i Tromsø.
- Hjemdal, O.K. (2002): Hva er vold og hvilket omfang snakker vi om? Privatlivets ufred. Konferanse om familievold i Helseregion Nord, 6–9 mars. Arrangert av Kompetansesenter for voldsofferarbeid, Konferanserapport 2, Wenche Jonassen (red.), *HiO.rapport 2002 nr. 14*.
- Holt, H. (1972): *Hvordan barn blir tapere*. Pax-bøkene. Oslo: Pax.
- Holtan, A. (2002): *Barndom i fosterhjem i egen slekt*. Avhandling (dr. polit.), Institutt for sosiologi, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Tromsø.
- Hundeide, K. (1994): *Barns livsverden*. J.W. Cappelens forlag AS.
- Johnson, Y. (2006): *Social Work practice*. Publishers Incorporated.
- Killén, K. (2000): *Barndommen varer i generasjoner. Forebygging er alles ansvar*. Kommuneforlaget AS, Oslo.
- Killén, K. (1996): *Saksbehandlers perspektiv på barn og foreldre i omsorgsviktsituasjoner*. Rapportserie fra Barnevernets Utviklingscenter, Oslo.
- Kinge, E. (1999): *Empati hos voksne i møte med barn med spesielle behov*. Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, S. (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo Ad Notam Gyldendal forlag AS.
- Kvello, Ø. (1998): Kap. 4: Personligheten: produkt av biologi og samspill. Fra boken *Barn og miljø. Om barns oppvekstvilkår i det senmoderne samfunnet*. Tano Aschehoug. Skaalvik, E.M. og Kvello, Ø. (red.).
- Kværna, E. og Lund.B. (2004): *Biter av liv. Miljøterapeutiske fortellinger og refleksjoner*. Gyldendal Akademiske.
- Leira, H.K. (2003): *Det gode nærvær. Kulturens psykologiske betydning*. Fagbokforlaget.
- Levekårsundersøkelsen (2002): Helse og omsorg.
<http://www.ssb.no/emner/03/01/helseforhold/tabeller.html> (29.06.06)
- Lund, I. (2004): *Hun sitter jo bare der! Om innagerende atferd hos barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Løgstrup, K.E. (2000): *Den etiske fordring*. Cappelen forlag.
- Løvlie Schibbye, A.L. (2002): *En dialektisk relasjonsforståelse. I psykoterapi med individ, par og familier*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Løvlie Schibbye, A.L. (1996): *Anerkjennelse: En terapeutisk intervensjon?* Universitetet i Oslo, Psykologisk institutt. Norsk Psykologforening, april.
- Løvlie Schibbye, A.L. (1988): *Familien: Trang og mulighet. Om samspill og behandling*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Møller, M. (2000): *I fars vold*. Kommuneforlaget.
- Ness, N.E. (1997): "Utgangspunkt for aktivitetsperspektivet". Teorier om aktivitet. *Ergoterapeuten* nr. 13, Norsk Ergoterapeutforbund.
- Ness, N.E. (1999): *Helse gjennom aktivitet. Fagprofil og yrkesfunksjoner for ergoterapeuter*. Temahefte nr.1, Norsk Ergoterapeutforbund.
- Næsje m. fl. (1999): "Den gode samtalen?" eller – "om det offisielle møtet er over, kan vi da prate om det som opptar oss?" Prosjekt i Klossen barnehage i samarbeid med Studentsamskipnaden i Oslo. Upublisert oppgave.
- Næsje, P. og Hammer, M.(2002): Upublisert materiale lånt ut av forfatterne.
- Næsje, P. og Hammer, M.(2007): Upublisert materiale lånt ut av forfatterne.
- Olweus, D. (1992): *Mobbing i skolen*. Universitetsforlaget.
- Pedagogisk-psykologisk ordbok (1984): Kunnskapsforlaget.
- Prieur, A. (2002): Samfunnsvitenskap, lidenskap og raseri. *Morgenbladet*. 24–30 september 2004–185 årgang.
- Røde Kors magasinet. (2006): Nr. 3. (<http://www.rodekors.no/>).
- Skau, G.M. (1992): *Mellom makt og hjelp. En samfunnsvitenskapelig tilnærming til forholdet mellom klient og hjelper*. TANO A.S.
- Skaalvik, E.M. (1998): Kap. 9: Skolen som oppvekstmiljø. Fra boken *Barn og Miljø. Om barns oppvekstvilkår i det senmoderne samfunnet*. Skaalvik og Kvello (red.). Tano Aschehoug.
- Smith, L. (2002): *Tilknytning og barns utvikling*. HøyskoleForlaget, Norwegian Academic Press.
- Thornquist, E. (1998): *Klinikk, kommunikasjon, informasjon*. Ad Notam Gyldendal.
- Trombly, C.A. (1997): Menneskelig aktivitet. Målrettet aktivitet og meningsfullhet som terapeutisk middel. Teorier om aktivitet. *Ergoterapeuten* nr. 13, Norsk Ergoterapeutforbund.
- Tveiten, S. (1998): *Veiledning – mer enn ord*. Fagbokforlaget.
- Vinsrygg, G. (2003): Barns sårbarhet – og utvikling av motstandskraft. Intervju med Solveig Bugge Lande og Bjørn Lande. www.helsenytt.no/artikler/barn_saarbarhet.htm (15.08.06)
- Waage, T. (1999): *Barns beste. Barneombudet*. Statusrapport for 1999.

Appendiks

Intervjuer: Du utfordret leser i begynnelsen av boken til å fylle ut et reisedokument.

Vår: Ja. Og nå er det på tide å ta en oppsummering av det:

Evaluering av reisedokumentet

Dato:

Navn: _____

Du er nå kommet så langt på togturen, at du ser stasjonen i det fjerne.

Hvordan har din reise vært?

Da du startet på togturen, måtte du sortere eiendelene dine i to hauger. Noe måtte du legge igjen på stasjonen. Er noe som du skulle ønske du hadde tatt med likevel? Eventuelt hva?

Er det noe du valgte å ta med deg i kofferten, som du heller ville latt være igjen på stasjonen? Eventuelt hva?

Om du i dag fikk mulighet til å sortere det du har *fått med deg* på turen i to nye hauger, hva ville de nye haugene kunne skapt av gleder, forvirring, fortvilelse og forventninger?

Næsje og Hammer (2002)



VÅR MATHISEN er utdannet ergoterapeut og Cand. San. Hun er høgskolelektor på ergoterapeututdanningen ved Høgskolen i Tromsø.

Barn og ungdom i krise – hvordan bli en god hjelper?

De fleste barn og unge i Norge har det godt. De har nok mat, et sted å bo, skole og fritid som fungerer, venner og foreldre som viser at de bryr seg. Dette gjelder dessverre ikke alle, og det er da hjelpeapparatet kan bli koblet inn. Bokens fokus er den subjektive opplevelsen og meningsdimensjonen hos ungdom som mottar hjelp fra helse- og sosialvesen, skole- og utdanningsvesen, NAV, politiet, jurister og Utekontakten.

Vi møter fire ungdommer som raust forteller fra egen oppvekst, hvor de enten har fått eller har manglet hjelp i kritiske perioder i livet. Gjennom fortellingene får vi del i hva ungdommene mener er de profesjonelle hjelperes viktigste utfordringer:

- Hjelpere må bli flinkere til å gi tid.
- Hjelpere må bli dyktigere til å anerkjenne, lytte, se og verdsette, og de må forsøke å få tak i ungdommens perspektiv på hvordan deres liv oppleves.
- Hjelpere skal være en god blanding av kompis, ”mor” og hjelper. Dette krever både følelsemessig og intellektuell innsats.

Boken retter seg mot studenter og ansatte innen helse-, sosial- og utdanningssektoren.



EUREKA LÆREMIDDELSE

NR. 1/2008

ISBN 978-82-7389-123-5

ISSN 0809-8034



EUREKA FORLAG