

# **Det grenseløse samfunn.**

**En komparativ undersøkelse av to kunnskapsregimer.**

**Masteroppgave i pedagogikk**

**PED – 3900**

**Universitetet i Tromsø**

**Våren 2011.**

**Levi Hanssen.**

## **INNHold.**

<b>INNHold</b>	<b>2</b>
<b>FORORD</b>	<b>3</b>
<b>UTGANGSPUNKTER FOR Å ARBEIDE MED DENNE OPPGAVEN</b>	<b>4</b>
Det subjektive utgangspunktet	4
Den økte uroen blant ungdommer	7
Hverdagsspråk og diagnostiske verktøy	10
Hvordan beskriver man urolige barn - hvem er de ?	13
Hva kreves av et fungerende samvær og fellesskap?	14
Mine første møter med naturvitenskap og filosofi	17
<b>METODE</b>	<b>19</b>
<b>RETTLIG PLASSERING OG AVGRENSNING AV TEMA</b>	<b>30</b>
Regler og den dysfunksjonelle praktiseringen av reglene	30
<b>FIRE HISTORIER</b>	<b>41</b>
Å søke skoleplass ved en videregående skole	42
Fritak fra fag uten søknad fra foreldre	44
Bekyringsmelding til barnevernet	45
Ansvar, konflikt og tillit	47
Noen tanker om en konfrontasjon uten masker	48
Å være spesialpedagog innenfor et positivistisk naturvitenskapelig paradigme	50
<b>EN HISTORIE OM EN GUTT OG EN LEVERVOTT</b>	<b>52</b>
<b>NOEN FORSKJELLER PÅ FISKEBÅTEN, SKOLEN OG BARNEVERNET</b>	<b>55</b>
Rammene	58
Reglene	72
Personellkrav	76
Organisering	80
Tilblivelse	85
Konsekvenser for eleven	88
Sammendrag	93
<b>LYDIGHET ELLER ANSVARLIGHET</b>	<b>94</b>
Nødvendig ansvarlighet	96
<b>NOEN AVSLUTTENDE BEMERKNINGER</b>	<b>99</b>

## FORORD.

Gjennom mange år som spesialpedagog har jeg arbeidet med barn og ungdom som har en uakseptabel atferd og som ofte unnviker nye tilbud. Jeg vil vise noen eksempler på denne atferden og reflektere over hvorfor uroen tilsynelatende fortsetter å øke.

Fra jeg startet som spesialpedagog for ca. 20 år siden og frem til i dag, er mye forandret. Ikke minst har stadig flere personalkategorier kommet til, noe som har ført til at rutiner er forandret. Flere personer og faggrupper er involvert i arbeidet med barn og unge, og dermed har behovet for nye møtepunkter økt i takt med denne spesialiseringen. Det jeg blant annet vil reflektere over, er om denne store hjelpeiveren bare er av det gode, eller om det også kan tenkes at utviklingen har noen negative sider.

I noen grad tar jeg opp ømtålige emner fra skole og barnevern, emner det er liten tradisjon å snakke eller skrive om, og som derfor ofte blir utelatt i den faglige debatten. Jeg vil derfor også, i noen grad, reflektere over hvorfor disse emnene ikke blir tatt alvorlig i den faglige debatten. Kan for eksempel noen av årsakene finnes utenfor de faglig aksepterte begrunnelsene?

Med utgangspunkt i min og andres praksis prøver jeg også å diskutere noen løsningsforslag på problemene jeg tar opp. Jeg har også hentet informasjon fra andre kilder og derigjennom kommet frem til begrepet jeg har valgt å kalle *nødvendig ansvarlighet*. Dette er en ansvarlighet som vises i de praktiske situasjoner hvor handlinger ikke kan eller kunne ha vært annerledes uten at ubehag eller død ville være det selvfølgelige resultat. Det er den nødvendighet som ikke bare appellerer til intellektet, men som også henvender seg til følelsene og til mennesket som helhet.

For å belyse noen av problemstillingene, sammenligner jeg livet på en fiskebåt (en praktisk kontekst), med livet på en skole og på en barnevernsinstitusjon. Sammenligningen er nettopp ment som en illustrasjon på avstanden som er blitt til den nødvendighet som skaper den ansvarlighet jeg sikter til. Derigjennom kommer noen av forslagene til løsninger jeg tror kan bidra til en bedring av uroen i skolen og i samfunnet mer generelt. Imidlertid er det viktig å

påpeke at sammenligningene må betraktes som mer eller mindre ideelle ytterpunkter som vanskelig lar seg bruke direkte i skolen. Men som ideal kan de kanskje være med å påpeke på noen mangler og svakheter hvor det kan finnes nye løsninger.

Oppgaven er skrevet som en kombinasjon av et personlig og et formelt essay<sup>1</sup>, med hovedvekt på den formelle fremstillingsformen. Begrunnelsen for valget er begrensningene jeg ser i den tradisjonelle vitenskapelige fremstillingsformen som i stor grad har sin tradisjon fra naturvitenskapene. En av forklaringene til at samfunnsvitenskapene og humanvitenskapene opprinnelig valgte naturvitenskapen som modell, handler i stor grad om vitenskapenes alder og behov for raske fremskritt, på samme måte som naturvitenskapen hadde vist til epokegjørende oppdagelser og kontroll av naturen. Imidlertid har samfunnsvitenskapene og humanvitenskapene, i dag, en langt større selvtillit til å bruke egne metoder og fremstillingsformer som passer med vitenskapenes egne tema eller emner. Det er på denne bakgrunn jeg skriver oppgaven i en sjanger jeg mener passer til det emnet jeg skriver om. For eksempel kan jeg ikke konsekvent ha som mål å stå nøytralt på utsiden av hendelsene og beskrivelsene, all den tid jeg faktisk deltar i mange av hendelsene jeg ønsker å skrive om. Det ville også vært noe inkonsekvent hvis mine opplevelser og erfaringer bare hadde vært data for en annen forsker, når jeg selv kan fortelle bedre hva jeg har opplevd og erfart. Det er kort og godt slik at vi må la emnet bestemme metoden, og ikke omvendt.

## **UTGANGSPUNKTER FOR Å ARBEIDE MED DENNE OPPGAVEN.**

### **Det subjektive utgangspunktet.**

Døren smalt i med et brak, og det ble nesten stille i rommet. Ute hørtes vinden gjennom de tykke murveggene. Den pisket og ulte rundt hjørnet av skolen og la store snøfonner foran vinduet og oppover veggen. Lyden av sinte steg forsvant bortover korridoren inntil også ytterdøren fikk gjennomgå elevens vrede med slamring og spark. Deretter stilnet det i bygningen, og jeg kjente at pulsen igjen gikk ned. Jeg satt alene igjen med mine tanker.

---

<sup>1</sup> Ottar Grepstad: *Sjangrane i essayistikken*. I: *Artikkelsamling i essay – og skriveteori*. Senter for Profesjonsstudier ved Høgskolen i Bodø.

Det kostet å vise sitt ”sanne jeg”. Jeg hadde ikke gitt etter for urealistiske krav og elevens forsøk på å teste grensene. Jeg hadde vist meg som en person eleven kunne stole på.

Tilbake på kontoret kontaktet jeg institusjonen der eleven bodde, med beskjed om at eleven igjen hadde stukket av. Beskjeden ble mottatt, leting iverksatt, og eleven hentet tilbake til skolen. Våre problemer skulle løses under de fire øynene som eide problemet, og da nyttet det ikke å stikke av. Dette var både eleven, skolen, barnevernsinstitusjonen og foreldrene inneforstått med.

Historien er en dramatisering av en nokså vanlig arbeidsdag for noen år tilbake. De som eide problemet i skolen måtte selv løse opp flokene, og bare i ytterst sjeldne tilfeller var det behov for ekstern hjelp. I dag er denne hjelpen fra advokater, psykologer, barnevernspedagoger, sosiologer osv... oftere til stede før eierne av problemene får anledning til selv å finne løsninger. Spørsmålet er hva dette har gjort og gjør med forholdet mellom elever og lærere som i utgangspunktet selv eier problemene. Har denne tidlige eksperthjelpen noen negative sider?

Siden jeg er oppvokst i en noe avsidesliggende bygd i Nord – Norge, hvor de fleste voksne ennå i min barndom drev et kombinert fiske og jordbruk, vil mange av mine historier og refleksjoner være knytt til det særegne i dette miljøet. Dette var et miljø preget av mye fysisk arbeid, men også av en særegen frihet med muligheter til å utforske og delta i de voksnes arbeid og aktiviteter. Vi fikk tidlig ansvar og oppgaver vi måtte gjøre av nødvendighet. Hvis ikke kunne dyrene i fjøset bli uten mat eller middagen glimre med sitt fravær. Fortellingene og refleksjonene fra yrkespraksis kan derfor ikke løsrives fra min bakgrunn, selv om de fleste historiene beskriver hendelser, opplevelser og refleksjoner fra skole og barnevern. Både valg av historier og refleksjoner må derfor forstås med utgangspunkt i min bakgrunn.

I oppgaven har jeg også valgt å se nærmere på arven de humanistiske fagene har fått fra den naturvitenskapelige tradisjonen. Grunntanken i denne tenkningen er kausalitetsprinsippet og at alt er determinert gjennom årsakskjeder som gjør det mulig å predikere en sikker fremtid. Den eneste usikkerheten i denne tradisjonen blir beskrevet å være et praktisk måleproblem som en gang i fremtiden vil løses via nye oppfinnelser og målestaver. Dette vitenskapsidealet føler jeg de humanistiske fagene har overtatt noe ureflektert. For spørsmålet er om slike modeller er nyttige eller endog akseptable i studiet av mennesket og det menneskelige.

Utviklingen av den positivistiske tekningen, brukt på mennesket og samfunnet, skjøt for alvor fart på 1960 – tallet hvor de moderne velferdsstatene fikk behov for nye tjenestemenn for å dekke oppgavene i det voksende velferdssamfunnet. Det ble satset stort på oppdragsforskning med statsmakten som oppdragsgiver, og via teoretiske tilnærminger søkte man å utvikle en kunnskap som ville være nyttig for staten i sin oppbygning av samfunnet. Et edelt mål, men en tilnærming som muligens gikk på bekostning av den praktiske kunnskapen, som til en viss grad ble tilsidesatt i denne teoretiske ingeniøriveren.

Mitt utgangspunkt for å fremme kunnskap eller erkjennelse om mennesket og samfunnet er derfor ikke utelukkende bygd på teoretiske eller positivistiske tilnærminger, men har også sitt utgangspunkt i mine erfaringer fra både arbeid og fritid. Det er det som samlet har preget meg som menneske jeg må aksepteres som grunnlaget for min forståelse av de emnene jeg tar opp.

I tillegg til å være utdannet allmennlærer og økonom med noe juridisk utdanning, har jeg også en mastergrad i statsvitenskap<sup>2</sup>. Når jeg reflekterer over mitt og andres virke i skolen og barnevernet, vil jeg derfor kunne komme med ideer og synspunkter fra mine andre utdanninger. Dette betrakter jeg ikke som et hinder for å analysere og forstå det jeg tar opp, men som nyttige verktøy for å forstå de ulike saksforhold.

Siden 1987 har jeg arbeidet som spesialpedagog ved en statlig spesialscole, ved en privat barnevernsinstitusjon og i ordinær skole på ungdomstrinnet og i videregående skole. I tillegg har jeg tatt vakter på barnevernsinstitusjoner og i psykiatriske sykehus. Men det meste av historien jeg bruker, er hentet fra de siste årene jeg har vært ansatt som spesialpedagog på ungdomstrinnet og i videregående skole.

Mine elever kommer fra den lokale barnevernsinstitusjonen hvor jeg i perioder har tatt ekstravakter som miljøarbeider. Siden jeg har erfaring med de samme ungdommene fra begge institusjonene (skole og barnevern), vil beskrivelsene derfor veksle med utgangspunkt i skole og barnevern.

Et problem med å skrive en oppgave med utgangspunkt i erfaringsetnografiske data og praksis, har vært hvordan praktisk kunnskap kan formidles på en fullgod måte. Hvordan kan

---

<sup>2</sup> Levi Hanssen: *EN SKOLE MELLOM MEKANISME OG VITALISME. Om innføringen av PALS i grunnskolen*. Masteroppgave i Statsvitenskap STV – 3902. Universitetet i Tromsø våren 2009.

jeg beskrive praktiske erfaringer som ikke kan utlegges i instrumentalistiske og operasjonistiske vendinger, men som er en integrert del av det jeg har erfart og gjør i mitt arbeid? En erfaring jeg har dårlige språklige begreper om i forhold til akademisk teori, men som like fullt er erfaring og kunnskap for meg som praktiker. Hvordan forteller jeg andre om denne kunnskapen som jeg selv har vanskeligheter med å utsi? Vil noen tro at jeg har slik kunnskap når jeg bruker et hverdagslig språk? Er det i det hele tatt snakk om, for andre, akseptabel kunnskap når jeg forteller historier eller reflekterer over egne opplevelser og erfaringer?

### **Den økte uroen blant ungdommer.**

En annen viktig årsak til at jeg har valgt å arbeide med denne oppgaven, er alle medieoppslag om hvor dårlig det står til med atferden til barn og ungdom i skolen, og den følgen dette får for elevenes faglige utbytte i skolen. For stadig kommer det oppslag om problemer i skole og barnevern. Disse kan gjelde manglende ressurser, overgrep, voldsepisoder eller andre negative meldinger. Mitt utgangspunkt er ikke å felle en dom over disse presseoppslagene, men å rette blikket mot hva som allment er i ferd med å peke seg ut som et problem i skolen og i samfunnet generelt. La meg først vise til et par eksempler fra tekst – TV. Den ene meldingen<sup>3</sup> er denne:

*”Ungdomsvolden øker.*

*Politiet i Trondheim er bekymret etter at antall voldsanmeldelser blant ungdom under 18 år har økt med 162 prosent de siste fire årene. Utviklingen gir grunn til dyp bekymring, sier politioverbetjent Arve Nordtvedt, sjef for forebyggendeseksjonen ved Sentrum politistasjon i Trondheim til Adresseavisen. Politiet har mottatt over 80 slike anmeldelser bare i år”.*

Den neste meldingen<sup>4</sup> lyder som følger:

*”Flere får spesialundervisning.*

*52 000 elever i grunnskolen får spesialundervisning. Det er 15 000 flere enn for fem år siden. Økt prestasjonspress, karakterer i fag, prøver og PISA<sup>5</sup> – resultater får skylda. Dette*

<sup>3</sup> TV 2. Tekst – TV. Torsdag den 18.november 2004.

<sup>4</sup> TV 2. Tekst – TV. Mandag den 17.januar 2011.

<sup>5</sup> Ang. PISA (Programme for International Student Assessment) – resultatene, se nedenfor.

*skoleåret er det 52 000 elever i grunnskolen som har fått enkeltvedtak om at de skal ha spesialundervisning. Det utgjør 8,2 % av elevene skriver VG. 68 % av elevene som får spesialundervisning, er gutter”.*

Det danske utdanningsdepartement gjennomførte i 1996 en landsomfattende undersøkelse<sup>6</sup> som omfattet 20 % av elevene i grunnskolen. Undersøkelsen viste at rundt 10 % av elevene, mer eller mindre konstant, forstyrret undervisningen for seg selv og andre. I underkant av 2 % av elevene forstyrret undervisningen praktisk talt hele tiden, og nesten 1 %, ca. 5000 elever, opptrådte så forstyrrende at lærerne ønsket dem ut av skolen. En tilsvarende norsk undersøkelse<sup>7</sup> viser omtrent de samme resultater.

De samme undersøkelsene blir også bekreftet og underbygd av resultatene fra PISA – undersøkelsen for 2003 (Programme for International Student Assessment). Undersøkelsen er en internasjonal komparativ undersøkelse av skolesystemene i ulike land. I 2003 deltok 41 land, derav 31 OECD – land. Til sammen deltok ca. 250 000, 15 – åringene, fra et utvalg på ca. 27 millioner elever. I Norge deltok 4046 elever fra 182 skoler. Undersøkelsen målte primært 15 – åringenes kompetanse i matematikk, naturfag og lesing.

Resultatet av undersøkelsen er nedslående lesning. Det verste er ikke at norske elever skårer nesten lavest i samtlige fag, men den sannsynlige årsaken til dette. Norge havner nemlig på bunnen når det gjelder bråk, uro og sløsing med tiden i klasserommet. Blant de 31 OECD – landene har Norge, sammen med Hellas, den laveste tallverdien som beskriver arbeidsmiljø i klasserommet. Fire av ti norske elever svarer at det er bråk og uro i timene. 33 % av elevene hører ikke etter hva læreren sier. 34 % opplever at læreren må vente lenge før elevene roer seg. 27 % opplever at elevene ikke klarer å arbeide godt og 35 % opplever at elevene ikke begynner å arbeide før lenge etter at timen har begynt<sup>8</sup>.

Nå kan riktignok PISA – undersøkelsen kritiseres på ulike måter. Hovedsakelig måler den negative variabler uten å ta hensyn til eventuelle positive endringer som at barn synes å være mer selvstendig enn tidligere. Økt prating i klasserommet kan jo også betraktes som positivt,

---

<sup>6</sup> N. Egelung og F. Foss Hanssen: *urolige elever i folkeskolens almindelige klasser*. Undervisningsministeriet 1997.

<sup>7</sup> T. Nordahl og M. Sørli: *Skole og samspillsvansker. En studie av 4. og 7.klassingers atferd, kompetanse og læringsbetingelser i skolen*. NOVA Oslo 1997.

<sup>8</sup> TNS Gallup. Data – telefonintervju 6.desember 2004. Utvalg: 1018. Feilmargin: Pluss/minus 3.



ved at barn og ungdom er blitt flinkere til å ta ordet og til å si sin mening – en stor verdi i seg selv. Dessuten finnes det ingen absolutt ekstensiv sammenheng mellom å sitte stille og å lære. Elevene må i stede kunne bevege seg mellom stasjoner og rom, og selv innhente nødvendig informasjon. Undersøkelsen kan derfor betraktes å ha sitt utgangspunkt i et bestemt skolesyn – at elevene skal sitte stille og bare prate når de får beskjed eller tillatelse. Dessuten viser to nyere PISA – undersøkelser (2006 og 2009) at resultatene i norsk skole er noe bedre enn tidligere, uten at de nye resultatene kan friskmelde skolen. For på tross av en delvis faglig forbedring tror jeg undersøkelsene måler noe vesentlig som ikke bare er positivt for norsk skole.

Men hva sier elevene selv om skolen, og hva tror de er årsaken til de dårlige resultatene? I avisa Nordlys<sup>9</sup> ble det i etterkant av PISA – undersøkelsen for 2003, gjennomført et intervju med tre elever fra Sommerlyst skole i Tromsø. I denne undersøkelsen svarte elevene blant annet dette:

*”Det er for lite disiplin blant lærerne. Mye bråk i klasserommet gjør at det er kun de på første rad som får med seg undervisningen”.*

*”Når det er bråk i klassen slutter elevene å følge med”.*

*”Noen klarer å holde ro i klasserommet. Vi har respekt for de lærerne som har respekt for oss”*

*”Jeg tror mer praktisk undervisning kan vekke nysgjerrigheten. Hvis lærerne hadde gjort faget mer praktisk, ville flere klart å henge med”.*

*”Slik undervisningen er lagt opp i dag, er matte kun for de spesielt interesserte”.*

*”Det er ikke lagt opp til at man skal lære av sine feil”.*

---

<sup>9</sup> Avista Nordlys: 7.desember 2004, side 6.

*”Vi mener det dårlige resultatet ikke bare hviler på skolen. Latskap, datamaskiner og venner kan lett bli prioritert foran leksene. Vi må nok selv ta litt av ansvaret. Dessuten må foreldrene bli flinkere til å engasjere seg i skolearbeidet”.*

Ser vi skolens utvikling over en lengre periode, er det liten tvil om at uroen har økt og at de faglige resultatene er blitt svakere. Men det positive er at dette, i dag, blir systematisk undersøkt og debattert, og gjort til grunnlag for erkjennelse og endring i skolen. Men på tross av dette synes det som mange av problemene fortsatt er til stede, og at oppløsningstendenser og uro fortsetter å være et betydelig problem i skolen. Og det mest urovekkende er at de gode løsningene synes å utebli. For på tross av lovnader og intensjoner om en mer praktisk skole for den enkelte elev, er det teorifagene sammen med utredninger, ekspertuttalelser og økt planlegging som vektlegges. Vi kan derfor spørre om elevenes bråk, er den frie viljen som manifesterer seg uten å bli møtt av en annen ureduserbar livsytring som tar den andre på alvor, men som i stede blir møtt av forklaringer og teori, som ikke evner å kritisere sin egen fortreffelighet og evne til å løse de samme problemene. Løsningene tror jeg derfor må finnes utenfor den positivistiske tenkningen, og må inneholde forståelse og ikke forklaringer. Dette setter spørsmålstegn ved den økte planleggingen og reguleringen av norsk skole og til ekspertenes økte innflytelse i skolen.

Jeg vil derfor se nærmere på problemene med den økte uroen i skolen og ellers i samfunnet, og jeg vil rette hovedfokuset mot planleggingskulturen og en tilsynelatende manglende grensesetting. Disse problemene vil jeg i noen grad se i sammenheng med reglene for de ulike aktivitetene og hvordan disse blir håndhevet og etterlevd i praksis. Jeg vil også se på den økte bruken av diagnoser, som nettopp er en grensedragnings for i større grad å kunne planlegge å regulere den enkeltes aktivitet eller handling. Gjennom diagnosen blir eleven betraktet som et viljeløst og passivt objekt i en årsakskjede, forklart ved diagnosen. I motsatt fall ville det ikke være mulig å stille en vitenskapelig diagnose, for med viljen mister vi nettopp årsakene og grunnlaget for forklaringene.

### **Hverdagsspråk og diagnostiske verktøy.**

Stadig flere barn blir utredet av leger og psykologer og får diagnoser der det før ikke fantes diagnoser. Som tidligere nevnt er jeg skeptisk til grunnlaget for denne diagnostiseringen, selv om jeg også ser den praktiske nytten av å ha diagnoser. Likevel er min erfaring at diagnoser

til en viss grad utnyttes i skole og barnevern, hvor både det teoretiske grunnlaget og de praktiske årsakene for diagnosen ligger skjult i et akademisk esoterisk språk for bare de innvidde. Disse innvidde som har produsert sitt eget språk blir sjelden korrigert av utenforstående med en annen tilnærming til de samme problemene. Denne oppgaven er derfor et forsøk på å løfte frem problemer og nye muligheter i et annet språk, som forhåpentligvis flere forstår og kan gjøre seg nytte av – også akademikere og andre profesjonsutdannede.

Jeg tror en kan komme langt med en elev, uten å kjenne til elevens diagnose. Grunnen til dette er at det bakenfor diagnosen trolig ligger noe grunnleggende menneskelig som gjelder oss alle, også elever med atferdsproblemer og diagnoser, og som ikke kan "fanges" i en positivistisk naturvitenskapelig forståelse av verden. Den instrumentalistiske og operasjonelle måten å betrakte verden og mennesket på vil også utelukke menneskets moralske kapasitet, og dermed stå i veien for arbeidet som spesialpedagog. Jeg skal tross alt være med å utvikle et menneske, og ikke programmere en maskin. I det følgende vil jeg derfor i noen grad belyse det motsetningsforhold som oppstår med utgangspunkt i det positivistiske naturvitenskapelige menneskesynet og mitt eget menneskesyn, som ligger nærmere den eksistensialistiske eller fenomenologiske tradisjonen<sup>10</sup>.

De mer praktiske årsakene for å være varsom med diagnoser, er at mange diagnoser kan være ganske uspesifikke og derfor inneholde store feilmarginer. For den som får en slik diagnose kan belastningen ved en feildiagnostisering bli større enn hjelpen av en korrekt diagnose.

Videre kommer diagnosene som en følge av positivistisk naturvitenskapelig forskning og beskrivelser av "problemer". Diagnosene kan derfor komme i bølger og nærmest fremstå som motefenomener i enkelte perioder. Et forholdsvis nytt eksempel er *asberger syndrom* som første gang ble beskrevet på slutten av 80 – tallet, og som ble betegnet som svært sjeldent, også på verdensbasis. I dag 25 år senere er diagnosen forholdsvis vanlig, og selv har jeg allerede hatt to elever med denne diagnosen. En kan derfor spørre seg om de såkalte "problemene" blir skapt av samfunnet, og om det er samfunnet selv som er problemet. Er det samfunnets endring som er problemet og ikke eksentrikeren?

---

<sup>10</sup> For øvrig kan det være noen mer dysfunksjonelle årsaker til å være skeptisk til den økte bruken av diagnoser. Selv satt jeg en gang i møte med PPT (pedagogisk – psykologisk – tjeneste), hvor representanten fra PPT påpekte viktigheten av at en eller annen elev ved skolen måtte få en diagnose, slik at skolen fikk flere datamaskiner fra Hjelpemiddelsentralen. En absurd, men kanskje ikke så uvanlig måte å "spe på" slunkne kommunekasser.

For det tredje bør en være forsiktig med å redusere barn til en diagnose. Merkelappen diagnose reduserer barnet til et objekt som i liten grad kan forbedres. Har barnet en diagnose, kan en lett slå seg til ro med at det ikke er mye å gjøre – han bare er sånn. En argumentasjon jeg har erfart ungdommer selv kan gjøre bruk av. De kan for eksempel unnskyldes seg med at de ikke er ansvarlig for sine handlinger, for de har en diagnose. Hvordan dette utnyttet, fikk jeg en gang erfare da en jente med diagnosen ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), i et ”ukontrollert” raseriutbrudd tok ut favoritt CD-en før hun knuste stereoanlegget. Sinnet var likevel ikke så ukontrollert som psykologen hevdet.

Et eksempel på hvor galt det kan gå, når eksperter tar feil, er hvor et PPT kontor nærmest beordret foreldrene til en jente i 8.klasse, om å søke fritak for karakterer i alle fag. Et av argumentene PPT brukte, var at det måtte betraktes som et overgrep fra foreldrenes side hvis de ikke søkte slikt fritak. PPT mente jenta aldri ville få mer enn karakteren en i noe fag, bortsett fra i de praktisk – estetiske fagene. Men på tross av de manglende utviklingsmulighetene PPT foreskrev for foreldrene og skolens lærere, viste det seg at jenta i 10.klasse, fikk karakteren 5 i de fleste fag. Det er derfor legitimt å betrakte PPT`s krav som et overgrep, både mot eleven og foreldrene.

For det fjerde kan det tenkes at fagfolkene som stiller diagnoser, ikke har tilstrekkelig kunnskap til å gjøre det riktig. De kan mangle kunnskap og erfaring for å forstå relasjoner mellom barn, voksne, lærere osv., og de kan mangle nødvendig kunnskap om seg selv og sitt eget ståsted.

Men den, muligens, viktigste årsaken til den store bruken av diagnoser, er manglende alternativer. Erfaringer fra andre måter å arbeide på er ikke bevart i en akademisk verden, og derfor i liten grad tilgjengelig for nye generasjoner av yrkesutøvere. Derfor må den samme erfaringsmessige sti stadig gås på nytt, uten at noe blir bevart. Grunnen er nok den manglende muligheten til å beskrive erfaringer på en vitenskapelig måte, samt den makt det ligger i å beherske den ”riktige” kunnskap. På denne måte blir erfaringene utrydningstruet i forhold til teoretisk akademisk kunnskap, som stadig sprer seg til nye områder av samfunnslivet. Det var dette Adorno<sup>11</sup> beskrev som det ”totalforvaltende samfunn” under en mer krevende tid på 1900 - tallet, og som Popper advarte sterkt imot<sup>12</sup>. Blant annet hevdet Popper at denne

---

<sup>11</sup> Espen Hammer: *Theodor W. Adorno*. Gyldendal 2002, side 51.

<sup>12</sup> Gunnar Skirbekk: *Filosofihistorie 2*. Universitetsforlaget 1983, side 224 – 232.

relativistiske kunnskapsforståelsen som bare la vekt på de målbare sporene og som derfor kom til å overse moralske spørsmål, ville føre til en kaotisk, meningsløs og selvødeleggende kultur og at den til slutt ville bli irrasjonell, subjektivistisk, machiavellistisk og nihilistisk<sup>13</sup>. Dette er sterke ord hvis en tar utgangspunkt i den delen av befolkningen som har definisjonsmakten. Noe helt annet er det hvis en ser saken fra de marginaliseres side, og fra de som ikke får delta i samfunnet på samme vilkår som andre.

I tillegg kommer problematikken med lærerens stilling i forhold til statsmakten og eleven. Skolen er et kraftig redskap for statsmakten til å forme borgerne etter sitt ønske. Når derfor læreren ikke har en *hippokratisk ed* på samme måte som leger, men i større grad er underlagt statsmakten, gir dette en ny dimensjon til diagnostiseringen. For det finnes kort og godt ingen etisk konsensus blant lærere for å hevde sin frihet i forhold til statsmakten. Tradisjonelt blir derfor den fritenkende ofte et problem i skolen. Han må enten unnskyldes eller ties i hjel. Dette er et område av skolen hvor det råder en øredøvende stillhet.

### **Hvordan beskriver man urolige barn – hvem er de?**

Hvilke elever eller ungdommer er det jeg skriver om? Når jeg bruker begrepet atferdsvansker, er det i en utvidet betydning i forhold til vanlig pedagogisk eller psykologisk litteratur. I denne litteraturen<sup>14</sup> er barn med atferdsvansker bare en av diagnosene som brukes på barn som forstyrrer og lager problemer for seg selv og andre. Andre beskrivelser er for eksempel barn med alvorlige eksistensielle problemer, barn med oppmerksomhetsforstyrrelser (ADHD), barn med tilpasningsvansker, barn med sosiale problemer, barn med emosjonelle problemer, barn med samhandlingsvansker, barn som har opposisjonelle og depressive atferdsforstyrrelser, antisosial atferd, jeg – svakhet, relasjonsforstyrrelser, ”borderline”, barn som er energiske, spørrelystne osv. Det kanskje mest adekvate begrepet å bruke i oppgaven, hadde vært urolige barn. Men siden begrepet atferdsproblemer i stor grad brukes av informanter som ikke har denne detaljkunnskapen, velger jeg å beholde begrepet atferdsvansker, men bruker det altså i en utvidet betydning.

---

<sup>13</sup> Kjetil Steinsholt: *Refleksjon og ettertanke. Pedagogisk refleksjon. Postmodernisme og pedagogisk refleksjon. Hermeneutisk refleksjon*. Tapir Forlag 1997, side 83.

<sup>14</sup> Terje Ogden: *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Gyldendal Akademisk 2003, side 15.

Allerede på slutten av 1950 – tallet endret holdningen til barn seg radikalt, i de nordiske landene. Målet for den pedagogiske aktiviteten ble endret fra ”tilpasning” til ”utvikling”, hvor en ikke lenger ønsket å skape lydige og veltilpassede mennesker, men til å stimulere det enkelte barns motoriske, intellektuelle, språklige og kreative utvikling. Det enkelte barn skulle få muligheten til å utvikle sitt individuelle potensial og sin samfunnsnyttige individualitet. Men følgen ble at barnet ikke bare utviklet sin samfunnsnyttige individualitet, men også ønsket å være ”seg selv” og definere verden på sin egen måte. Denne utviklingen skulle senere skape mye uro og mange endringer i samfunnet.

Som utgangspunkt var det positivt at barn i større grad fikk utvikle seg friere og at angsten for voksenpersoner ble redusert. At dette skapte uro, definert av daværende voksengenerasjon, er heller ikke utelukkende negativt. Det kunne godt tenkes at det i noen grad var positivt at etablerte normer og verdier ble satt på prøve.

Selv om oppgaven min også har betydning for disse ungdommene, er det primært ikke disse jeg skriver om. Utgangspunktet mitt er ungdommene som gjerne har vært innom flere skoler og barnevernsinstitusjoner, som ikke tilpasser seg noe sted, og som har brukt opp alle tidligere tilbud. Det er ungdommer som gjerne er utagerende og som har et svært negativt forhold til skolen og andre mennesker, og som for lengst har overskredet den akseptable uro. Det er disse destruktive, selvdestruktive og sosialt uakseptable barna og ungdommene jeg sikter til i oppgaven.

### **Hva kreves av et fungerende samvær og fellesskap?**

Når jeg i det følgende skriver om rammer, er det selvfølgelig ikke bare i betydningen fysiske rammer, som rekka på en båt, som jeg stadig viser til. Mine rammer kan også forstås som den ”grammatikk” som er i alle mellommenneskelige relasjoner for å overleve eller trives, og i forhold til de praktiske gjøremål vi deltar i. Denne forståelsen gjør at vi som levende, alltid vil være innenfor noen rammer som er mer eller mindre fornuftige i forhold til våre medmennesker. Mitt fokus er heller ikke bare de rammene vi faktisk er i, men også i måten vi forflytter oss mellom rammene. Et spørsmål er for eksempel om vi oppholder oss tilstrekkelig lenge innenfor rammene til at vi ”preges” slik at vi lar ”historien” få virke, eller om vi for enkelt og uten følger kan flytte oss over til andre sammenhenger med andre rammer. Kan livet til tider bli for enkelt?

Med rammene følger også et særegent språk, som bare kan forstås i den grad personene oppholder seg tilstrekkelig lenge innenfor rammene. På denne måten henger språk og aktivitet uløselig sammen. Med utgangspunkt i at vi i noen sammenhenger må møtes for å kommunisere, blir spørsmålet hva vi gjør for å lære barn og ungdom et språk de kan ha felles med andre. Får ”historien” virke slik at språket læres?

Flere steder bruker jeg begrepet ”bane å spille på”. Med dette menes noe av det samme som ovenfor. I tillegg kan en tenke seg en bane hvor de fleste spiller, og mange baner hvor færre spiller. Noen spiller også på baner som er ulovelige, skadelige, eller svært forstyrrende, slik at de får mange klager fra nabolaget.

Med grensesetting mener jeg bl.a. arbeidet med å roe ned disse kampene mellom elever med atferdsproblemer og samfunnet. Da må jeg som dommer og spesialpedagog, som også skal være med å oppdra og starte kunnskapsprosesser, være villig til å gå inn å dømme<sup>15</sup>, og noen ganger dele ut gule og røde kort. For dette vil jeg få kritikk, og det kan endog bli piping fra tribunen. Det kan til og med bli flaskekasting fra ”fotballpøbelen”. Men kampen er i gang, og dommeren må være til stede til kampen er avsluttet. Når så kampen er over og et av lagene er kommet til finalen, vil de fleste spillerne glede seg over å få spille på en ny og større bane med flere tilskuere. Eleven, eller i noen tilfeller samfunnet, har gått opp en divisjon, og noen går kanskje over til en større klubb med flere ansatte og større supporterklubb. De har kort og godt fått en opplevelse av å lykkes med sin aktivitet.

Å beskrive disse rammene og banene, er vanskelig i det praktiske. Grunnen er det komplekse i menneskelig samvær som hele tiden skifter og aldri blir slik det var. Samværet har på en og samme tid noe stabilt og noe flyktig over seg. I det øyeblikk det stabile og faste beskrives, er samværet frosset i teori, mens livet og de ustanselige skiftene fortsetter. Å nærme seg dette problemkomplekset tror jeg derfor best gjøres gjennom historier og fortellinger, og ikke via teorier om mennesket og samfunnet. I beste fall beskriver teoriene det generelle i mange historier, og ikke enkelthistoriene som verden hovedsakelig består av, i alle fall i møtet med enkeltelever.

---

<sup>15</sup> Cato Wadel: *Feltarbeid i egen kultur*. Seek A/S 1991, side 87.

I oppgaven bruker jeg begrepet *nødvendighet* for å belyse noe vesentlig i min tenkning. Det var en vanskelig avgjørelse om jeg i det hele tatt skulle bruke dette begrepet siden det, spesielt i pedagogisk teori, er svært negativt ladet. Nødvendigheten settes ofte i sammenheng med tvang, påført av andre personer. Det er ikke denne måten jeg har tenkt å bruke begrepet i oppgaven. Min forståelse av *nødvendighet* er heller ikke en form for naturrettsteori hvor regler for riktig handlemåte er begrunnet i, eller nedlagt i tingenes natur. Det er ingen ”guddommelig verdensordning” jeg tenker på. Jeg tenker heller ikke på at rettsregler og rettigheter er nedlagt i den menneskelige natur og heller ikke på at *nødvendigheten* er begrunnet i en ”overenskomst”. Min forståelse og bruk av begrepet er i stede et tillegg til den logiske og fysiske, eller den kausale *nødvendigheten*. Det er en *nødvendighet* i forhold til en situasjon med sine rammer, eller en situasjon med sine regler og særtrekk som ikke kan eller kunne ha vært annerledes, og som knytter situasjonen og meningen med situasjonen sammen til en meningsbærende helhet. Et grunnleggende prinsipp i skolen er også at elevene skal legge grunnen for et ikke – destruktivt sosialt liv, i tillegg til å skaffe seg kunnskap. De skal forberedes til voksentilværelsen og det som voksne nødvendigvis må beherske, både kognitivt, emosjonelt og sosialt. La meg ta et praktisk eksempel på den *nødvendigheten* jeg tenker på:

Selv om det er mange måter å sykle på, et det nødvendig å sitte på noe som i hovedsak ruller langs bakken, og som du selv driver frem ved hjelp av en eller annen anordning. Uavhengig av hvordan dette gjøres, har hver sykkeltur sin *nødvendighet*, og hvis du overser denne *nødvendigheten*, gjør du noe annet med andre *nødvendigheter*. Å sykle krever derfor en spesiell anordning som brukes på en måte som kan klassifiseres som sykling. *Nødvendigheten* blir på denne måten en nær sammenheng mellom artefakt, sted og handling og som gjenspeiles i språket om de samme artefaktene og aktivitetene. Som vist ovenfor er det mulig å flytte over til nye rammer, men bedriver da andre aktiviteter. Det eneste alternativet er selvutslettelsen.

Å sykle kan også illustrere noe annet sentralt ved den praktiske og pedagogiske kunnskapen. Hvis jeg skal lære noen å sykle, nytter det ikke å tegne og forklare hvordan det gjøres. Å forstå fysikken bak sykling vil ikke være til hjelp for et barn som vil lære å sykle. Den eneste fremgangsmåten som nytter vil være å trene på sykling – på en virkelig sykkel, og på en virkelig vei. Er jeg da en god pedagog kan jeg la barnet først trene på delaktiviteter før alle delene blir satt sammen til helheten sykling. For eksempel kan jeg holde bæreren inntil barnet



selv finner balansen og kan trene på nye ferdigheter. Det er med andre ord nødvendig å trene på aktiviteten du vil lære.

Det jeg vil frem til, er å vise den *tause dimensjon* som er i praktiske aktiviteter – det jeg ikke kan tale om eller fortelle barnet, fordi språket ikke strekker til. I motsatt fall ville det jo være tilstrekkelig å tegne og forklare i sykkeltimene; å trene på den praktiske aktiviteten ville ikke være nødvendig. Men å kunne sykle, er å beherske eller vite noe, uten å kunne uttrykke det i ord. Det er å beherske den tause kunnskapen som ikke kan forklares, og som unndrar seg en verbal og teoretisk behandling, og som derfor ikke er en del av den tradisjonelle utdanningen på universiteter og høyskoler. Riktignok trenes det på praktiske aktiviteter i profesjonsutdanningene ved universiteter og høyskoler, men muligheten til å beskrive og behandle disse aktivitetene verbalt, er like liten som i min egen praksis. Michael Polanyi<sup>16</sup>, som må betegnes som en av pionerene i å påpeke den tause kunnskapen, sier blant annet dette om det han kaller *tacit knowledge*:

*”Vi kan till exempel känna igjen saker och vi kan göra saker utan att kunna tala om hur vi känner igjen något eller exakt hur vi gör”.*

### **Mine første møter med naturvitenskap og filosofi.**

Tidlig på barneskolen lærte jeg å sette pris på fagbøker av ulike slag. Spesielt lånte jeg bøker om naturvitenskap og astronomi, og jeg laget selv en liten bok om jorden i forhold til solen og de andre planetene og hvordan tiden var organisert. Jeg lånte også bøker jeg ikke kunne tyde innholdet av, men som sporet meg til mer lesing og søken etter svarene jeg ønsket å finne. Dessverre fikk jeg sjelden hjelp av lærerne. For som oftest var spørsmålene på siden av pensum. Det var ikke disse tingene samfunnet hadde bestemt at jeg skulle lære.

I den motsatte enden av denne teoretiske interessen, hadde jeg en god klassekamerat som nesten ikke kunne lese og skrive da han gikk ut av ungdomsskolen. Imidlertid hadde han en utsøkt interesse og kunnskap om snekring. Og allerede i 8.klasse kappet han eget tømmer, rodde det hjem, saget det opp til materialer og bygde eget naust. Noen år senere bygde han også nytt hus til sin mor. Mitt fellesskap med denne eleven, var at heller ikke han fikk hjelp

---

<sup>16</sup> Bengt Molander: *Kunnskap i handling*. Daidalos 1996, side 35.

av lærerne. Han fikk heller ikke gehør for, eller hjelp til å utvikle sin interesse, men måtte sitte time etter time og år etter år med ørkesløst og unyttig skolearbeid.

I dag fortsetter denne utviklingen. Enhetsskolen foreskriver de samme fag og metoder for alle elever, og det verste er at barnevernet sannsynligvis ville tatt affære, hvis de så en 8.klassing bruke de samme redskapene som min klassekamerat. Kanskje hadde de erstattet hans hjemmelagde kappsag med EU – sand og dataspill. Men vi visste dessverre ikke bedre – vi hadde ikke opplevd båten i barnehagen, men på havet.

På ungdomsskolen var jeg sannsynligvis en plage for mange lærere. Jeg hadde fått interesse for filosofi, og tvilte på det meste. Der lærerne hadde et svar, hadde jeg et spørsmål, og jeg godtok ikke den uformelle autoriteten noen av lærerne demonstrerte. Ennå i dag har jeg en misstanke om at noen av lærerne ikke har glemt min mangel på unødig respekt. Selv har jeg i alle fall et anstrengt forhold til de samme lærerne som fortsatt demonstrerer unødig autoritet, og som demonstrerer det motsatte av det jeg mener med *nødvendig ansvarlighet*.

Fra oppveksten, må jeg også nevne de lange turene langs landeveien, sammen med min nabo og barndomsvenn. Han var tre år eldre enn meg, og kom til å studere matematikk og fysikk etter videregående skole. I helgene kunne vi gå lange turer på opptil 15 – 20 kilometer langs en øde landevei. Spesielt minnerik er turene vi hadde på stjerneklare vinterkvelder i måneskinn og nordlys. Da viste naturen sin mystiske side og skape undring for den som ønsket å vite. Den minste skygge eller ytring kunne forme en rekke spørsmål som satte fantasien i gang. Diskusjonen kunne gå livlig om alt fra psykologi og samfunnsfag, til astronomi, matematikk og fysikk.

Det var en berikende tid hvor jeg fikk testet mine synspunkter og argumenter, og hvor jeg for all ettertid ble preget. Alle påstander og argumenter ble møtt med motargumenter, og enhver sak ble diskutert og endevendt til vi begge var nokså tvilende til den etablerte kunnskapen. Det vesentligste vi oppdaget, var at ”verden” ikke var så enkel som vi først trodde, eller slik andre trodde, men at den samme saken kunne utlegges og beskrives på svært mange måter. Til syvende og sist var det noen som hadde gjort et valg angående hva som kunne regnes som sannhet – i alle fall på mange områder. Spørsmålet var om vi kunne stole på valgene og motivene som lå bak det de hadde valgt.

Selv om kameratskapet nok var det viktigste, lærte jeg noe vesentlig om kunnskapens vesen – om hvor sikker eller usikker kunnskap kan være. Jeg lærte å sette spørsmålstegn ved etablerte sannheter, og jeg utviklet en undring over det jeg mente å forstå, det jeg ikke forsto, og det jeg mente hadde for enkle løsninger. Denne ydmykheten og undringen tror jeg er viktig å bevare og gjøre bruk av i arbeidet som pedagog og i møter med andre mennesker. For det man tror er en sannhet, trenger ikke å være det – i alle fall for andre. Spørsmålet blir om det i det hele tatt finnes noe som kan kalles sannhet.

## **METODE.**

I alle år som spesialpedagog og miljøarbeider på ulike skoler og barnevernsinstitusjoner, skrev jeg ned historier og refleksjoner angående min praksis og erfaring, uten at jeg helt var klar over hva disse notatene kunne brukes til. Det ble skrevet i kladdebøker og på lapper, og noe ble skrevet på data eller overført til data. Muligens hadde jeg en optimistisk tro på at notatene skulle være med å forbedre min yrkespraksis – noe jeg i etterpåklokskapens lys ser er nokså tvilsomt. Selv om jeg nok lærte noe av denne skrivingen, ble historiene og refleksjonene liggende inntil jeg valgte å videreutdanne meg i blant annet pedagogikk. Av denne grunn er det jeg nå velger å nyttiggjøre meg mine historier, over egen og andres historier og refleksjoner, i håp om at jeg skal kunne si noe nyttig om det å arbeide med barn og ungdom.

Selve oppgaven vil i stor grad bygge på data fra medarbeidere og fra erfaringsetnografiske data skrevet ned over en tjuetårsperiode. I tillegg benytter jeg data fra intervju, brev, TV – programmer og observasjoner. Oppgaven bygger derfor på et vidt spekter av ulike offentlig tilgjengelige data og mer skulde interne data. Men i all hovedsak bygger oppgaven på historier og erfaringer fra eget arbeidsliv, og mindre på data fra offentlig tilgjengelige media. Imidlertid er eksterne data hentet inn fra følgende kilder:

- Media.

- Brev.
- Intervjuer av lærere.
- Intervjuer av miljøarbeidere.
- Intervju av en leder av et PPT kontor.
- Intervju av tidligere elever.
- Intervju av foreldre.
- Intervju av fiskere.
- Intervju med ti eldre på et gamlehjem.
- Intervju med en husmor.
- Intervju med en rektor.
- Intervju med en leder på en barnevernsinstitusjon

Grunnen til at jeg valgte nevnte kilder sammen med egne historier og refleksjoner, er at jeg tidlig i prosjektet valgte å sammenligne skole og barnevern med livet på en fiskebåt. Utvalget er derfor ikke nøytralt, siden jeg valgte å ta med materiale som illustrerer det jeg ønsket å vise i den overordnede historien om utviklingen og endringene innenfor barn og ungdoms oppvekstmiljø. På denne måten hadde jeg allerede skapt data gjennom en fortolkende prosess av historier og erfaringer jeg hadde fra tidligere. De begrepene jeg allerede hadde om skole, barnevern og fiske, anså jeg som tilfredsstillende analytiske redskaper for de miljøene og relasjonene jeg ønsket å forske på. På denne måten ble jeg også min egen informant.

Jeg hadde ingen klar hypotese før jeg startet arbeidet, og gikk derfor i gang med en bred søken i et stort problemkompleks. Den konkrete motivasjonen for å velge tema og fremgangsmåte, var min undring over at problemene med barn og unge synes å vokse, samtidig med at stadig flere profesjoner og eksperter prøver å løse de samme problemene. Hva kunne årsaken til dette være? Kunne noe være glemt i utviklingen mot en friere oppdragelse? Jeg hadde jo også registrert at lærere i min egen yrkestid, hadde mistet mye av sin status og myndighet, ved at stadig flere utenforstående hadde fått innflytelse over skole og barnevern. Spørsmålet var om denne økte innsatsen fra nye yrkesgrupper kunne være noe av årsaken til problemene?

Fra jeg var liten gutt husker jeg bestefar fortalte historier om fiske, jakt, spøkerier og mye annet fra gamle dager. Han var god til å fortelle, og på enkelte høstkvelder kunne stua være full av barn og voksne som ville høre ham fortelle. Historiene var spennende og lærerike ved

at de i tillegg til underholdningsverdien og sitt konkrete innhold, fortalte noe om livet generelt. De hadde et budskap og en mulig nytteverdi for den som skulle formes inn i det miljøet bestefar kjente og fortalte fra. Å passe seg for Draugen, kunne for eksempel bety at du måtte sitte stille i båten slik at den ikke kantret.

Den bakenforliggende årsaken til at jeg har valgt å sammenligne skole og barnevern med livet på en fiskebåt, tror jeg er disse historien. Båtlivet var noe jeg måtte kjenne til fra jeg var liten gutt, og i voksen alder skulle jeg bli godt kjent med skole og barnevern. Jeg arbeidet mange år som lærer, spesialpedagog og miljøarbeider, og har på denne måten erfaring som deltagende observatør i de miljøene jeg ønsker å sammenligne. Jeg hadde deltatt og observert det praktiske arbeidet, og i tillegg skrevet ned historier og refleksjoner jeg nå kunne bruke som grunnlagsmateriale for oppgaven jeg skulle skrive. På denne måten føler jeg å ha gjennomlevd ”feltarbeidets tid”<sup>17</sup> og at feltets observasjoner tilhører feltets kontekst.

Uten at jeg i starten av skrivingen var klar over hvordan fremstillingen skulle være, var jeg betatt av de fundamentale ulikhetene i disse forskjellige miljøene. Jeg startet derfor med å gå tilbake til egen erfaring fra fiske og til bestefars og andres fortellinger fra båtlivet, for å systematisere materialet. Spørsmålet var hvilke nødvendigheter som måtte være til stede for å opprettholde miljøet på en fiskebåt. Hva var det sentrale i aktiviteten som nettopp opprettholdt fisket og som beskrev fiskeren og fiskeriene? Funnene sammenlignet jeg med tilsvarende punkter i barnevern og skole, og etter hvert vokste det frem et mønster for oppgaven. Jeg hadde oppdaget funn av fundamentale forskjeller.

På min egen skole var det stor aldersforskjell på lærerne. Vi hadde alt fra nyutdannede lærere og til lærere som hadde et år igjen før pensjon – altså en stor variasjon av personer med ulik erfaring fra læreryrket. Jeg tror det var under de vanlige diskusjonene på lærerværelset, at den endelige beslutningen om å sammenligne skole og barnevern med livet på en fiskebåt, ble bestemt. Historien om gutten og levervåtten som blir fortalt nedenfor, er fra en virkelig hendelse, og de ulike uttalelsene til historien, fra både erfarne og uerfarne lærere, ga mange synspunkter jeg mente kunne belyses gjennom en sammenligning av de forskjellige miljøene. I tillegg fikk jeg et rammeverk hvor jeg kunne plassere egne erfaringer, historier og

---

<sup>17</sup> Jens – Ivar Nergård: *Andres kontekster og egne. Kulturforskning på fremmede enger*. I: Thor Ola Engen (red.): *Kulturell identitet og regional utvikling. Rapport fra en forskningskonferanse*. Høgskolen i Hedemark rapport nr. 8 – 2002, side 134.

refleksjoner. Jeg fikk dermed to ulike kulturer som kunne belyse hverandre gjennom en komparativ analyse.

Tidlig i arbeidet intervjuet jeg informanter om det tema og de spørsmål jeg ønsket å finne svar på. Jeg reiste til personer og institusjoner, hvor jeg intervjuet og tok opp på bånd. Dette skrev jeg av og konsentrerte de data jeg mente hadde betydning for oppgaven. Om disse data er de riktige kan diskuteres, siden jeg verken fysisk eller mentalt greide å stille meg utenfor den livsverden jeg er en del av. Jeg hadde jo også gjort et viktig valg da jeg bestemte meg for å se nærmere på skole og barnevern i forhold til fiskebåten, og da jeg bestemte meg for hvordan den komparative analysen kunne disponeres. Disse valgene var nok svært bestemmende for intervjuene og de data jeg til slutt valgte fra et større materiale. Det konkrete arbeidet føltes som en runddans, hvor jeg laget spørsmål, tok opp på bånd, laget konsentrat, valgte bestemte data, analyserte og laget nye spørsmål. Jeg laget derfor ikke et endelig sett med spørsmål som for enhver pris måtte være uendret, men jeg har latt meg inspirere underveis til å lage nye spørsmål. Noen intervjuet jeg derfor flere ganger, etter hvert som jeg kom på nye ting å spørre om.

Et viktig spørsmål jeg måtte få svar på i intervjuene og fra kvantitative sekundærdata, var om andre hadde registrert de problemene jeg mente å ha registrert. Kunne det være at bare jeg og ingen andre så problemene i skole og i barnevern? Så jeg problemer der det ikke var problemer?

Men også i sekundærdata og i intervjuene fikk jeg et materiale som bekreftet mine antagelser, og som var med på å støtte mitt valg av tema og framsilingsform. Sammen med historiene og erfaringene jeg hadde fra tidligere, vokste disposisjonen frem til det den etter hvert ble. Jeg mente dette kunne være et grunnlag for ny kunnskap og et materiale leseren kunne reflektere over. I så måte håper jeg det er flere spørsmål enn svar i oppgaven.

Når det gjelder utvalg av informanter, har jeg konsentrert meg om informanter fra tre nabokommuner. Alle kommunene er små, og de fleste ansatte i skolene og barnevernet kjenner hverandre på kryss av kommunegrensene. I to av kommunene er det for eksempel bare en skole, og i den tredje kommunen er det to skoler. En svakhet med denne delen av undersøkelsen er derfor at utvalget neppe er representativt. Det er en undersøkelse fra et forholdsvis lite miljø i Nord – Norge som kan være spesielt for bare disse kommunene. Men

siden oppgaven er en allmenn komparativ analyse som for det meste bygger på erfaringsetnografiske data, valgte jeg å holde meg til disse kommunene. Som student, uten støtte, var det også begrensninger i både tid og penger i forhold til å kunne gjøre en større undersøkelse.

Noe som raskt utkrystalliserte seg i samtalene, var den store forskjellen i synspunkter mellom de profesjonsutdannede og de som ikke var utdannet, samt mellom de eldre og de yngre. Det kom tydelig frem hvordan utdanning og utvikling for den enkelte og i samfunnet generelt hadde endret holdningen til atferdsproblemenes hyppighet, årsaker, og hva som måtte gjøres med de samme problemene. Dette ga igjen et metodisk problem siden problemene og årsakene ikke ble oppfattet på samme måte. De samme spørsmålene ble på sett og vis ikke de samme for alle informantene, siden de ble oppfattet forskjellig. Jeg opplevde derfor at de ulike gruppene til tider snakket forbi hverandre. De profesjonsutdannede forsto ikke de eldre eller uskolerte, og de eldre og uskolerte forsto ikke de profesjonsutdannede. Til tider følte det som en Babelsk forvirring. En svakhet med materialet er derfor at gruppene av informanter med sine forskjellige utgangspunkt og språk, svarer på "ulike" problemstillinger som vanskelig lar seg sammenligne direkte.

Etter en tids avveining valgte jeg likevel å sammenligne skole og barnevern med livet på fiskebåten. Jeg mente temaet og fremstillingen også ville vise den mangelen på språk og kommunikasjon som er mellom de ulike gruppene av informanter, og at sammenligningen kunne være med å opplyse om den faktiske og språklige forskjellen.

Å skrive en mastergradsoppgave som stiller vesentlige spørsmål til etablert teori og praksis, har til tider vært en følelsesmessig vanskelig oppgave. For det første har det vært vanskelig å komme "høyt nok opp i tårnet"<sup>18</sup> for å få en tilfredsstillende utsikt over min utdanning, min bakgrunn, og det feltet jeg skulle studere. Dette har gjort det vanskelig å begrepsfeste og tale

---

<sup>18</sup> Begrepet er hentet fra Michael de Montaigne som regnes som den første essayist. Montaigne hadde sitt arbeidssted oppe i et tårn på eiendommen sin. Her hadde han utsyn over landsbyen, og kunne filosofere og skrive om både nært og fjernt. Som den første essayist beskrev Montaigne ikke bare hendelser i samtiden, men også hvordan han opplevde de samme hendelsene. På denne måten er Montaignes tekster ikke bare verdifulle historiske artefakter, men også tekster som gir et enestående innblikk i datidens personlige syn på samfunnet. Her får vi for første gang personlige fortellinger uten datidens formaliteter og kanselistil. Å komme høyt nok opp i tårnet illustrer derfor den høyden som trengs for å få utsyn over landsbyen eller det arbeidsfeltet en forsker arbeider med. På bakkenivå registreres bare enkelttilfeller, mens i høyden ser en mønster og konturer for hvordan ting henger sammen.

om mine erfaringer som lærer miljøarbeider. For ofte har jeg følt at jeg bare har beveget meg på bakkenivå, uten å få den nødvendige oversikten over materialet.

I tillegg kommer det ubehag noen av mine medarbeidere måtte ha opplevd i forbindelse med mine spørsmål og undersøkelser, og de tilbakemeldingene jeg har gitt. Jeg har satt spørsmålstegn ved teorier, metoder og arbeidsmåter som har ”rokket ved” det etablerte, og som til tider har skapt en usikkerhet som muligens har hindret den informasjonsflyten jeg var ute etter. I praksis har noen ikke ønsket å la seg intervju eller føre en samtale om de problemstillingene jeg har reist.

I noen av intervjuene oppnådde jeg ikke tilfredsstillende svar, ved at informantene ikke ønsket å engasjere seg tilstrekkelig i mine problemstillinger, og i et intervju ble jeg møtt på en nokså negativ måte. Siden disse informantene ikke ønsket å diskutere spørsmålene jeg stilte, tar jeg i stede opp spørsmålet om hvorfor de vegret seg for å svare eller diskutere problemene. Det påfallende er at dette er godt utdannede personer i ledende stillinger. Ingen av informantene uten formell kompetanse, var negativ til å svare eller diskutere problemene. Spørsmålet er hvorfor vi ser denne forskjellen i villighet til å la seg intervju. Er noen spørsmål i skole og barnevern for ømtålige til å kunne diskuteres?

Men de utvalg jeg har gjort, har jeg prøvd å gjøre på en ærlig måte for å vise noe sentralt ved utviklingen i skole og barnevern. Like fult er det jeg som skriver historiene, selv om også andre får komme til ordet. Den amerikanske historieteoretikeren Hayden White<sup>19</sup> skriver dette om vår streben etter å forstå den historiske virkeligheten:

*”I vår streben etter å forstå den historiske virkelighet står vi ovenfor et valg mellom ulike måter å forklare den på. Men begrunnelsen for dette valget finner vi ikke i verden selv. Det er ikke fortidens virkelighet i seg selv, men våre etiske og estetiske preferanser som både rettfærdiggjør og legger føringer på vår måte å fortelle om den på”.*

Og videre på samme side:

---

<sup>19</sup> Hayden White: *Historie og fortelling. Utvalgte essay*. Pax Forlag 2003, side 19.



*”En narrativ fremstilling representerer dermed bare en av flere mulige tolkninger av fortidens virkelighet”.*

Dette er problemer jeg har tenkt mye på, men står like fult igjen med data som ikke utelukkende er positive for de det gjelder. Dataene som er med i oppgaven står jeg derfor inne for, som eksempler på hvordan skole og barnevern utvikler seg i gal retning, også i forhold til egne målsetninger.

Utgangspunktet for læreryrket og andre praktiske yrker, må jo være at yrkesutøverne selv har ansvaret for sitt arbeid og sin utvikling. Jeg tror derfor det er viktig å være ærlig og ta fatt i de problemene som faktisk eksisterer, ute å la seg nevneverdig påvirke av etablerte ”sannheter” og såkalte ”felles oppfatninger”. De godtatte sannhetene kan etter mitt skjønn ofte være hindringer for en åpen diskusjon om de faktiske problemene. Grunnen til dette, tror jeg er, at den akademiske, teoretiske og politiske eliten, i dag, i liten grad godtar utfordringer fra utenforstående som tviler på bruken av vitenskapelige tilnærminger på stadig flere områder av livet. Utviklingen har derfor gått i retning av at en stadig mindre elite i samfunnet er blitt premissleverandører og beskrivere av ”de etablerte sannhetene” og de ”felles oppfatningene”, slik at profesjonsutøverne selv er blitt hindret i egen kunnskapsdannelse. Profesjonsutøverne må derfor i stor grad bare godta de ”grunnleggende sannhetene” uten å stille spørsmål. Et eksempel på en slik sannhet, er at akademiske teoretikere har de riktige svarene for en praktisk yrkesutøvelse. Imidlertid vil jeg anta det er store forskjeller i synspunkter mellom universitetsansatte og lærere i grunnskolen når det gjelder dette spørsmålet.

Disse spørsmålene har jeg samtalt med mine informanter om. Og om jeg liker det eller ikke er svarene jeg har fått, at for mange i dag blir involvert i et forhold mellom to mennesker, slik at disse ikke får løse sine egne problemer. For lærere oppleves dette som spesielt frustrerende, selv om få tørr ”å ta bladet fra munnen”. De etablerte sannhetene blir ofte for overveldende til at en våger å stå frem. Da er det bedre å tie og gjøre det samme som andre – i alle fall i det offentlige rom. Ottar Brox<sup>20</sup> sier det på denne måten:

---

<sup>20</sup> Ottar Brox: *Vår kollektive dårskap. Hvordan perverteres den norske offentlige samtalen?* Pax Forlag 2003, side 11.

*”En viktig kilde til makt i vårt samfunn er makt til å hindre at interessenmotsetninger blir diskutert, fordi den virkelighetsoppfatningen som ligger til grunn for massive enigheter, ikke ville overleve en åpen og hemningsløs diskusjon”.*

Og videre<sup>21</sup>:

*”Det er en del spørsmål som ikke kan stilles, fordi de impliserer grunnleggende tvil på myndighetenes prioriteringer, og på selve det kartet som landet styres etter”.*

Når det har vært vanskelig å være kritisk til egen praksis og ”etablerte sannheter”, og det å stille spørsmål til eget ståsted, tror jeg det har vært vanskeligere for mine informanter. Tross alt har jeg en viss vitenskapsteoretisk bakgrunn for å skrive denne oppgaven, og dermed en større mulighet til å reflektere over problemene. Men i dette arbeidet har jeg gjentatte ganger ”møtt meg selv i døra”, og måttet revurdere mine synspunkter. Det jeg trodde var en sannhet, kunne bli tilslørt av nye ytringer og synspunkter slik at selv mindre nyanser etter hvert kunne lede meg til å se tingene på nye måter. Til tross for den treningen og det utgangspunktet jeg hadde fra tidligere, ble det derfor viktig å stille seg åpen og søkende slik at ny kunnskap kunne ta plass, og igjen være grunnlag for nye spørsmål. Jeg har stilt spørsmål, fått ny erfaring, stilt nye spørsmål, og fått ny erfaring osv. Den viktigste lærdommen fra denne runddansen, er at spørsmålene aldri må stilne. Vi må alle i større grad være villige til å stille spørsmål, også til etablerte sannheter som kan skape følelsesmessig smerte. For bare på denne måten kan rigiditet, tvang, sementering av kunnskap og unødige maktkonsentrasjoner unngås. Det kan nettopp være en slik ventil som kan regulere maktmennesker som hevder å ha funnet sannheten.

Et intervju jeg hadde med en leder på et PPT kontor, kan stå som eksempel på den maktmissbruken jeg sikter til. Jeg møtte informanten på hans kontor, redegjorde for mitt ærend, og fortalte noe om problemstillingen jeg arbeidet med. Spørsmålene jeg etter hvert stilte hadde sitt utgangspunkt i en konkret elev vi begge arbeidet med – en jente på 15 år med diagnosen ADHD. Det var nå bestemt at jenta skulle medisineres med Ritalin, noe jeg stilte meg tvilende til, spesielt siden alternative tilbud ikke var forsøkt. Jeg stilte også spørsmål til selve diagnosen ADHD, og om ikke skolen og samfunnet selv hadde noe skyld i den store

---

<sup>21</sup> Ottar Brox: *Vår kollektive dårskap. Hvordan perverteres den norske offentlige samtalen?* Pax Forlag 2003, side 180.

økningen av ADHD tilfeller. Mitt utgangspunkt var at jeg også hadde erfart jentas atferd og evner i praktiske situasjoner. Jeg hadde flere ganger hatt vakter i boligen der jenta bodde samtidig med at jeg var hennes lærer. I praktiske situasjoner opplevde jeg jenta som tilnærmet normal i forhold til andre ungdommer.

Jeg stilte også spørsmål til PPT – lederens synspunkter på enhetsskoletenkningen, hvor alle i utgangspunktet skal igjennom det samme teoretiske pensum. En ting er at skolen er et viktig møtepunkt, men er det nødvendig at alle lærer det samme? Hadde det ikke vært bedre hvis enkelte elever lærte deler av pensum i praktiske situasjoner?

Etter en del diskusjon omkring disse spørsmålene, hevdet PPT – lederen, at det forskningsarbeidet jeg gjorde var helt useriøst, og at jeg ikke egnet meg til å være lærer for elevene jeg hadde. Da jeg videre spurte etter en nærmere begrunnelse for denne påstanden, var svaret at han skulle gjøre alt som sto i hans makt for å få meg oppsagt fra stillingen jeg hadde. Det var i det hele tatt ikke rom for å stille spørsmål til en som allerede hadde funnet sannheten.

Denne episoden er neppe enestående. Jeg tror mange har opplevd noe lignende, selv om jeg er en person som gjerne stiller kontroversielle spørsmål, og som derfor kan oppleves som provoserende. Men det interessante i denne kvalitative forskningsoppgaven, er ikke hvor ofte dette skjer, men hvorfor det skjer. Hva er det som får høyt utdannede personer til å felle slike dommer over andre? Kan den sterke teoretiseringen og en politisk retorikk ha noe av skylden? Edward Said<sup>22</sup> som i sterke ordelag har analysert og avslørt Vestens holdninger og fordommer, sier det på denne måten:

*”De intellektuelles rolle er å tolke sammenhenger som det ofte ties om så vel i den seriøse kulturen som, enda verre, i populærkulturen. De intellektuelle ”skal være vitner”, vitne om missbruk av historien og om urettferdighet som har rammet de undertrykte, ”så tvil om illusjonene””.*

Gunnar Fredriksson<sup>23</sup> sier dette om Said:

---

<sup>22</sup> Gunnar Fredriksson: *20 politiske filosofier*. Forlaget Oktober 2002, side 222.

<sup>23</sup> Gunnar Fredriksson: *20 politiske filosofier*. Forlaget Oktober 2002, side 223.

”Han så hvordan maktens retorikk altfor lett vint produserer en illusjon av velvilje”.

Et annet viktig spørsmål er om det er riktig å skrive om noe enkelte ikke ønsker skal bli belyst. Er det riktig å skrive om enkelthendelser som kan oppfattes som provoserende for noen? Jeg tror, i noen tilfeller, det er riktig. Det er enkelthendelsene som skaper historiene og som til sammen danner erfaringen en besitter. Når jeg derfor tar for meg historier om de negative endringene i skole og barnevern, er det nødvendig å fokusere på hendelsene som skapte disse historiene. For bare ved å erkjenne disse hendelsene som var med å danne min og mine informanters erfaringer, er det mulig å gjøre noe med problemene. Da kan jeg ikke la være å stille spørsmål fordi den vedtatte sannheten sier at jeg ikke skal gjøre det. Å analysere og utfordre vedtatte sannheter, er å stille spørsmål og ytre seg i strid med nettopp vedtatte sannheter. Og bare via nye hendelser som omdefinierer det etablerte, kan det skapes nye historier og erfaringer som midlertidig demper spørsmålene og de kritiske ytringene.

Den mest tidkrevende og arbeidsomme, men også lærerike delen av undersøkelsen, var selve skrivingen av oppgaven. Uten en klar hypotese, men med et ønske om å sammenligne livet i skole og barnevern med livet på en fiskebåt, startet den første disponeringen av materialet. Allerede nå startet en kunnskapsutviklende prosess som har vart under hele arbeidet. Ved å skrive startet jeg en tenkning og refleksjon som til tider opplevdes som å være ute av kontroll. Jeg skrev i notatbøker og på lapper der jeg måtte befinne meg, for det var viktig å notere de assosiasjonene som dukket opp i forhold til det jeg allerede hadde skrevet eller notert. Og selv om mye av dette materialet ikke kunne brukes, var det med å gi meg ny erkjennelse i forhold til problemene jeg mente å registrere. Problemstillingen med en mer eller mindre skapende prosess i forskningen og under skrivingen spesielt, stiller derfor noen sentrale spørsmål til forholdet mellom empiri og rasjonalisme. Det blir uklart om vi persiperer og sanser verden slik den er, eller om vi påfører verden den formen vi mener å observere. Uklarheten kan fortone seg som en bekreftelse og aksept av Kants *kopernikanske revolusjon*<sup>24</sup> ved at

---

<sup>24</sup> Kants *kopernikanske revolusjon* kan beskrives som et revolusjonerende nytt syn på forholdet mellom verden og mennesket. Kant sammenlignet seg selv med Kopernikus som hadde slått fast at jorden ikke var verdens sentrum, men gikk i bane rundt solen. På denne måten snudde Kopernikus opp ned på datidens verdensbilde. På samme måte mente Kant å ha revolusjonert forholdet mellom verden og mennesket, ved å argumentere for at alt menneskets erfarer må rette seg etter mennesket. Dermed kommer mennesket i sentrum på en helt annen måte enn tidligere. Et godt eksempel er hvordan Kant oppfatter en naturlov. Tidligere mente man at naturlovene gjaldt uavhengig av menneskets erkjennelse. Men dette argumenterer Kant imot. Han hevder naturlovene ikke har en egen eksistens, men at de har sitt opphav i våre kategorier som alt annet vi erfarer. I innledningen til *Kritikk av den rene fornuft* skriver han: ”Hittil antok man at vår erkjennelse måtte rette seg etter gjenstandene... La oss heller forsøke om vi ikke kommer lenger... hvis vi antar at gjenstandene må rette seg etter vår erkjennelse... Til

distinksjonen empirisme – rasjonalisme blir noe problematisk å opprettholde i konkrete arbeider.

Under skrivningen hadde jeg mye materiale å ta av, og det var derfor bare et spørsmål hvordan det skulle disponeres og settes sammen for å løfte frem det jeg ønsket. På denne måten ble skrivningen den mest kreative prosessen samtidig med at intervjuene fikk mindre betydning. Jeg begynte å tvile på hvilken ny erkjennelse intervjuene kunne gi i forhold til historiene, erfaringene og observasjonene jeg hadde fra tidligere. Noen av intervjuene ble derfor utelatt fra oppgaven.

Mitt utgangspunkt for å skrive denne oppgaven, er den kultur jeg er vokst opp i og har arbeidet i. Den åpenbare fordelene med dette, er at jeg skriver om noe jeg er engasjert i og kjenner godt. Men spørsmålet er hvordan dette innenfra – perspektivet går sammen med dannelsen av kunnskap som kan ha allmenn interesse. Vil mine historier og refleksjoner ha noen verdi for andre?

I tillegg til at dette er en mastergradsoppgave i pedagogikk, og derfor en eksamensoppgave, skriver jeg til de som arbeider med barn og ungdom. Det er til pedagoger, barnevernspedagoger, rektorer, miljøarbeidere osv. jeg henvender meg. Det er de yrkesgruppene som har en lignende bakgrunn som meg selv jeg har i sikte. Jeg tror disse vil ha størst nytte av å lese oppgaven. Men i tillegg tror jeg teksten kan ha en allmenn interesse for flere, på en lignende måte som bestefars historier underholdt og ga livsvisdom.

Å være innenfor kulturen jeg beskriver har også hatt sine negative sider på en annen måte. Et ofte undervurdert problem har vært å få nødvendig avstand og oversikt over feltet og til egne tekster, til å se og beskrive problemkompleksene og relasjonene på en god nok måte. Spesielt i skriveprosessen gjorde kulturblindheten seg gjeldende på denne måten. Jeg tok ting for gitt og unnlot å forklare, noe som gjorde det vanskelig å forstå hva andre ikke forsto i mine tekster. Jeg mente jo å ha gitt en fullgod forklaring. Men etter hvert så jeg problemet, og har derfor strøket tekstdeler uten tilfredsstillende klarhet eller tekster andre ikke har forstått.

---

*nå har vi trodd at menneskets oppgave bare var å oppdage naturens lover. I virkeligheten er mennesket naturens lovgiver". (Immanuel Kant: Kritik av den rene fornuft. Pax Forlag 2005 side 62.).*

Som utgangspunkt har jeg vært inspirert av Cato Wadels tre punkter<sup>25</sup> for hva det innebærer å være sosiolog på seg selv. For gjennom årene har jeg hatt mange forskjellige roller i skoleverket, roller som gjør at jeg i dag våger å bruke meg selv som informant. I tillegg har jeg gjort noe av det samme som Nina Gornitzkas som studerte sitt eget yrke som flyvertinne. Vi har begge supplert og utdypet våre observasjoner med andre data<sup>26</sup>.

## **RETTLIG Plassering og Avgrensning av Tema.**

### **Regler og den dysfunksjonelle praktiseringen av reglene.**

For å vise den sterke juridiske og historiske retten foreldre og barn har i forhold til skole og barnevern, har jeg valgt å ta med noen kommentarer til sentrale ordninger i norsk skole og barnevern, spesielt der skole og barnevern møtes i det praktiske arbeid. Som ellers i samfunnet skal også rettsreglene i skole og barnevern påpeke den enkeltes plikter, eller beskytte den enkeltes rettigheter mot overgrep eller utilbørlig behandling, både fra det offentlige og fra private. I så måte er det en lang tradisjon i Norge for at skolen skal arbeide på vegne av foreldrene.

Allerede i 1739 fikk vi den første forordning<sup>27</sup> om skoleholdet i Norge. Det var en lite sentral ordning i tradisjonell forstand, fordi skolen utelukkende var en omgangsskolelærer som reiste rundt i bygdene og ga undervisning. Og ikke før i 1860 fikk vi en egen lov<sup>28</sup> som påla etableringen av et fastskolesystem.

Bakgrunnen for skoleordningen fra 1739 var en allianse mellom kirken og staten Danmark – Norge som ønsket et nytt oppdragermandat i den nyetablerte statskirkeordningen. Dette var en pietistisk tuktekultur med strenge regler som ble håndhevet av kronen. Far og mor fikk dermed ikke noe de skulle ha sagt i spørsmålet om barna skulle sendes til skolen, eller i spørsmålet om skolens innhold. Det var geistligheten som rådde over fagstoffet og

---

<sup>25</sup> Cato Wadel: *Feltarbeid i egen kultur*. Seek A/S 1991, side 59.

<sup>26</sup> Cato Wadel: *Feltarbeid i egen kultur*. Seek A/S 1991, side 62.

<sup>27</sup> Forordning om Skolerne på Landet i Norge av 1739.

<sup>28</sup> Lov om Almueskolevæsenet på Landet av 1860.

fremmøteplikten. Formålet var å føre folket frem til kristentro og til lydighet mot den verdslige makten. Ved innføringen av folkestyret i siste halvdel av 1800 – tallet ble grunnlaget for skoleordningen utfordret, og synet til kongen og kirken måtte etter hvert vike i tros – og oppdragerspørsmål. Edmund Edvardsen skriver dette<sup>29</sup> i sin doktorgradsavhandling:

*”Skolen skal ikke lenger bare være en religiøs puggeskole. Den skal ikke bare hjelpe foten til rette med evighetens første skritt. Den skal gjøres samfunns – gagnlig på to måter: for det første skal den føre elevene inn i en verdslig dannelse, og for det andre skal den gjøres til samfunnspolitisk virkemiddel”.*

Bak endringene lå tanker fra John Locke, Jean – Jacques Rousseau, Martin Luther, Comenius og andre som førte til en svakere binding mellom kirken og staten. I tillegg plasserte folkestyret ansvaret og myndigheten for oppdragelsen i hovedsak til foreldrene. I dag understreker derfor opplæringsloven, at den offentlige skolen skal være foreldrenes og barnas støtte. Foreldrene skal ha hovedansvaret for oppdragelsen, og bare der staten har hjemmel, kan den gripe inn. Dette er grunnpilaren i vårt folkestyrte demokrati. Skolens mandat er derfor å opptre i foreldrenes sted: *in loco parentis*<sup>30</sup>. Dette hviler på tanken om folkesuverenitetsprinsippet – at folket på likeverdig grunnlag skal være med i styringen av staten ved å bevilge midler og vedta lover. I tillegg er det en grunnleggende aksept for naturens orden i befolkningen, at foreldrene skal ha omsorgen for sine barn. Noe som også ligger til grunn for artikkel 26.3 i FNs Menneskerettighetskonvensjon. Det er derfor grunnfestet rett, at myndighetene og forvaltningen må legge til grunn at den enkelte borger er like godt skikket til å ta hånd om egne liv som de formuende og de med høy utdanning. For eksempel sier opplæringsloven at<sup>31</sup>:

*”Skolen må i forståelse og samarbeid med hjemmene bistå i barnas utvikling, - og den må trekke foreldrene med i utviklingen av miljøet rundt opplæringen og i lokalsamfunnet”*

Og barneloven sier at<sup>32</sup>:

<sup>29</sup> Edmund Edvardsen: *Den gjenstridige allmue. Skole og levebrød i et nordnorsk kystsamfunn ca. 1850 – 1900*. Solum Forlag 1996, side 64.

<sup>30</sup> *In loco parentis* – ”i foreldrenes sted”. Betegnelsen ble brukt av den engelske 1700 – tallslitteraten dr. Samuel Johnson i hans analyse av hva engelske kostskolelærere kunne tillate seg av sanksjoner ovenfor elever. (Joar Aasen: *Tanke og handling. Nøkler til pedagogisk filosofi*. Oplandske Bokforlag 2006, side 295).

<sup>31</sup> L – 97 side 44.

<sup>32</sup> Lov av 8.4.1981 om barn og foreldre § 30.

*”Myndigheten til å ta avgjørelser for barna er knyttet sammen med foreldreansvaret”.*

Dette må være bakteppet for alt som skjer i skole og barnevern. Men som jeg vil vise nedenfor, er disse rettighetene i dag, under sterkt press. Og på enkelte områder kan det synes som den dysfunksjonelle praksisen, er så vanlig og allment akseptert at ingen lenger bryr seg, eller våger å bry seg om utviklingen. Imidlertid kan noe av utviklingen også forklares med mangelfull juridisk kunnskap blant lærere og skoleledere. Et urovekkende eksempel er der daværende Utdanningsdirektør i Troms, både skriftlig og muntlig, hevdet at det var skoleplikt i Norge, et synspunkt han også forsvarte etter å ha mottatt kritikk for sine uttalelser. Skoledirektøren skriver<sup>33</sup>:

*”Samtidig som skoleplikt og skolerett er utvidet til også å gjelde 6 – åringene...”*

Og videre på samme side:

*”Bakgrunnen for reformen er et klart politisk ønske om heving av kvaliteten på skolen – ved utvidelse av skoleplikt/skolerett og endring av innholdet gjennom en ny læreplan”.*

Utdanningsdirektørens svar<sup>34</sup> på kritikken var at *”Det er en kjent sak at ordet skoleplikt har vært brukt i svært stor grad så vel blant skolefolk som blant folk flest gjennom mange år”*. Et svar som synes merkelig siden Utdanningsdirektørens oppgave nettopp var å påse at skolene fulgte lovverket. Denne misforståelsen kan ha ført til store problemer for samarbeidet mellom skole og foreldre. Den har i alle fall ikke vært med å skape et likeverdig forhold mellom partene.

Skole og barnevern styres av, og må ta hensyn til en rekke lover, forskrifter, rundskriv, forarbeider, dommer, internasjonale avtaler osv. Rettskildene er svært omfattende og lite oversiktlig, og gjør den praktiske bruken vanskelig på enkelte områder. I tillegg kommer alle vage begreper og utsagn som vanskelig lar seg konkretisere, og som derfor kan skape ytterligere uklarheter. Dette fordrer et nært samarbeid mellom alle som arbeider med barn og unge. Når gis det for eksempel grunnleggende utdanning? Når er det satt i gang

<sup>33</sup> Statens Utdanningskontor i Troms: *Kommunebesøk – tilstandsrapportering grunnskolen i Troms*. Datert den 10.10.1997. Referansenummer: 97/00217 – 1 611.13 mk/, side 2.

<sup>34</sup> Statens Utdanningskontor i Troms: *Spørsmål knyttet til kommunebesøk i X – kommune den 27.10.1998*. Datert den 28.6.1999. Referansenummer: 98/00019 – 46 611.13 /sh, side 1.



hensiktsmessige tiltak? Eller hvor går grensen mellom en tilpasset timeplan og foreldrenes ønske om ordinær undervisning? Brytes, i så fall, prinsippet om at foreldrenes overbevisning skal respekteres?

Nettopp dette siste, at foreldrenes overbevisning skal respekteres, er et vanskelig punkt når det gjelder elever som får spesialundervisning eller bor på barnevernsinstitusjon. Et konkret eksempel fra min tidligere arbeidsplass, var når det ble søkt fritak for vurdering med karakterer, fag, eller deler av fag. Fritak kan bare gis etter at foreldrene eller den som har foreldreretten, har søkt om slikt fritak for sitt barn og at søknaden er innvilget. Det er derfor foreldrenes søknad som er det sentrale.

Da jeg startet mitt arbeid på min daværende arbeidsplass, var det vanlig praksis at lærer, inspektør og PPT ble enige om hvilke fritak elever skulle ha. Uten at foreldrene hadde søkt om fritak eller blitt informert om at deres barn var fritatt for karakterer og undervisning i enkelte fag, ble fritak effektivt. De fleste foreldrene fikk først vite om fritaket når elevene fikk karakterboka og så at mange av karakterene manglet. Som teamleder for denne undervisningen fikk jeg endret denne praksisen ved at jeg fikk laget et skjema hvor lærere, PPT, miljøarbeidere osv... kunne foreslå hva det burde søkes fritak for. Deretter måtte fagene føres opp på et eget søknadsskjema, og foreldrene måtte skrive under. Dermed fikk foreldrene nødvendig informasjon i et eget møte og muligheten til å endre på søknaden før de skrev under.

Etter noen klager fra PPT og barnevernsinstitusjonens ledelse, hvor vi fikk de fleste elevene med spesialundervisning, fikk jeg gjennomført endringene, og tilbakemeldingen fra miljøarbeiderne på institusjonen, var at dette var positivt. De fikk foreldrene ”på banen” på en ny og god måte. Og i mange år fungerte denne praksisen på en tilfredsstillende måte. Mitt svar til de som fortsatt klaget på kostnader og vanskeligheter, var at barnevernet også måtte overta foreldreansvaret der de ikke fikk et fornuftig samarbeid med foreldrene. Denne overtakelsen er også regulert i lovverket og forutsetter en stringent saksbehandling som også involverer foreldrene. Det var etter mitt skjønn ikke riktig å overta foreldreretten i det skjulte.

Erfaringen var at alle foreldre hadde noe å bidra med. De ble ikke satt på sidelinjen, men måtte være med på møter for å diskutere elevenes skolegang og fritid, og til sist måtte de skrive under før endringene kunne effektiviseres. De var viktige personer som ble sett og hørt og

tatt på alvor, selv om enkelte til tider var ruset på møtene. Jeg har nesten aldri møtt foreldre som ikke brydde seg om sine barn, eller som ikke kunne samarbeide når forholdene ble lagt godt til rette. Bare i helt ekstreme tilfeller har dette skjedd, og da har som regel disse foreldrene mistet foreldrerette. Dette, mener jeg, viser hvor viktig det er at personer, i dette tilfellet foreldrene, får være i den ordningen og delta på den arena hvor de må være for å bedre sitt forhold til sine barn. For hvordan skal disse foreldrene bli bedre foreldre hvis de ikke får delta i barnas utvikling. Er det ikke nettopp slik, at ansvar må gis før det kan tas, og at det moralske må etterspørres før det kan komme til uttrykk? Hvis så er tilfelle, må vi alle få muligheten til å være moralske – vi må få delta i nødvendige ordninger som preger og endrer utgangstilstanden.

Men stadig kom det nye angrep på ordningen. For eksempel kom det nyutdannede barnevernspedagoger og sosionomer fra elevenes hjemkommuner, som mente at de kunne skrive under på søknadspapirene om fritak i fag, deler av fag og karakterer. Når jeg spurte om de hadde overtatt foreldreretten til ungdommen, visste de enten ikke hva foreldreretten besto i, eller de ignorerte den. Ved en anledning fikk jeg høylytt kjeft av en nytilsatt miljøarbeider, fordi jeg som faglærer, ikke hadde søkt fritak for en spesiell elev. Det hjalp heller ikke på at miljøarbeideren kom direkte fra lærerskolen, og behersket de nyeste teoriene, for noen uker senere måtte han forlate ”skuta” i frustrasjon og hardt vær. Hans postmodernistiske verdipluralisme hadde ent i nærmest diktatorisk kaos.

Det er på denne måten beklagelig at høyt utdannede ikke kjenner de mest grunnleggende reglene for eget arbeid – som i dette tilfellet hvem som hadde en eksklusiv rett til å søke fritak for undervisning og karakterer. Men dette er heller ikke uventet, siden opplæringen i disse reglene må betraktes som mangelfull. Fra min egen tid på lærerskolen kan jeg knapt huske en time hvor daværende Grunnskolelov, Forvaltningsloven eller andre sentrale lover ble gjennomgått på en grundig og tilfredsstillende måte. For studenter i yrkesutdanningene, som for eksempel elektrikere, ville dette vært utenkelig. Dermed mister aktørene i skole og barnevern ”møtepunktene” lovgiver har vedtatt, med den følge at den svakeste parten ofte blir oversett og utelatt. Den sterkeste parten tilraner seg en moralsk tvilsom, og i noen tilfeller illegitim rett til å fatte beslutninger på områder det ikke finnes hjemmel eller annen tillatelse. En kan derfor spørre seg om det er en bevisst politikk at studenter ikke får tilstrekkelig utdanning i regelverket. Blir det sett på som viktigere at yrkesutøveren arbeider mot et mål myndighetene eller maktpersoner i samfunnet har satt, i stede for at han, og de loven gjelder,

tar egne moralske avgjørelser i de foreskrevne møtepunktene? I henhold til maktfordelingsprinsippet utfører ikke forvaltningen det lovgiver har bestemt, og i de få tilfellene det klages, blir sjelden den svakeste parten hørt. Teoretisk sterke og formeldt utdannede personer har som oftest enerett på sannheten i forhold til foreldre og i forhold til lærere som protesterer – i alle fall der foreldrene ruser seg, eller på andre måter blir klassifisert og merket. I stor grad gjelder dette avgjørelser som holdes skjult i forvaltningen. Avgjørelser som i utgangspunktet burde vært enkeltvedtak i forhold til Forvaltningsloven, men som kjapt avgjøres på bakrommet, uten at det blir en sak ut av det. I for stor grad anser en det enkle og raske som det beste.

I en større fortrolighet med lovverket, må det brukes god tid til refleksjoner over hva det innebærer å være lærer eller barnevernspedagog, og hvor lojaliteten bør ligge. Riktignok må læreren følge de formelle reglene, men et viktig punkt må være å trene lærere og andre yrkesutøvere i å være kritisk der det ikke finnes hjemmel for vedtak. I slike tilfeller må yrkesutøveren være trygg på, at når han stiller betimelige spørsmål, ikke blir oppsagt eller møter andre sanksjoner fra arbeidsgiver eller medarbeidere. Dette er helt avgjørende for å ha en åpen kultur som kan detronisere uønskede maktkonstellasjoner. Lærer Anne Marie Nordnes<sup>35</sup> skriver dette i sin hovedfagsoppgave i profesjonskunnskap:

*”Skolen har i følge Læreplanen og opplæringslova plikt til å være initiativtaker, og når den tar initiativ, synes den å forme samarbeidet og dermed bringe ”min erfaring” inn. Men de styrende myndigheter har ikke gitt skolen forrang i samarbeidet. Heim og skole er gjensidig avhengig av hverandre i barnas oppvekst, og har en felles oppgave i forhold til barnas læring og utvikling. Samarbeidet skal grunnlegges på likeverd og gjensidighet. Det skal ikke drives på skolens premisser alene, men dekke foreldrenes behov og ta utgangspunkt i foreldrenes situasjon”.*

Etter at jeg sluttet som teamleder for spesialundervisningen, gikk skolen, sammen med PPT, tilbake til den lettvinde måten å søke fritak på. Da jeg tok opp saken, fikk jeg beskjed om at dette var noe jeg ikke hadde noe med. Det var rektor som innvilget søknadene, og skulle jeg undervise disse elevene, måtte jeg godta undervisningen rektor og PPT hadde bestemt, om

---

<sup>35</sup> Anne Marie Nordnes: *God tur skolepike! Forelderen – en deltaker eller tilskuer i samarbeidet mellom heim og skole, til det beste for elevenes læring*. Hovedfag i profesjonskunnskap. Senter for praktisk kunnskap. Høgskolen i Bodø 2004, side 89.

dette var å se film, gå tur, eller steike vafler. Altså en instruks om å bryte opplæringsloven, forvaltningsloven og flere forskrifter – som sier hva det skal undervises i, også når det gjelder elever som får spesialundervisning. En kan jo spørre seg hva skoler egentlig skal med pedagogisk personale hvis dette blir akseptert praksis. Og hvor går rektors styringsrett? Må en lærer gjennomføre denne lovstridige praksisen, kan jo det neste bli at han blir pålagt å rane banken i bygda. For hvem bestemmer hvilke lover som skal følges og hvilke som ikke skal følges. I dette eksemplet mente rektor og PPT at deres private rettsopfatning var en høyere rettskildefaktor enn lovverket med sine forskrifter. Alternativet var at de ikke kjente til innholdet i lovverket – noe jeg sterkt betviler.

Nå beskriver jeg dette problemet på en nokså sarkastisk måte. Men problemet er kanskje for alvorlig til å spøke med. Det er tross alt foreldrene som på denne måten mister sin legitime rett til å ha innflytelse over barnas opplæring og utvikling. Det kan derfor synes som ”eksperter” eller ”maktmennesker” neglisjerer, og til dels har overtatt kontakten foreldre og barn skulle hatt med skole og barnevern, en kontakt de nettopp skulle fått hjelp til å skape eller opprettholde, av det samme hjelpeapparatet. At noen er rusmisbrukere betyr ikke det samme som at de er dårlige foreldre i enhver sammenheng, eller for all fremtid. Men eksperter har regnet og kalkulert, og kommet frem til at foreldrene er et minus i regnestykket<sup>36</sup>. Dette skaper stor misstillit til hjelpeapparatet. Filosofen Immanuel Kant<sup>37</sup> sa det på denne måten da han presiserte innholdet av det *kategoriske imperativ*<sup>38</sup>, eller hva moralloven betydde i praksis:

*”So act that you use humanity, whether in your own person or in the person of any other, always at the same time as an end, never merely as a means”.*

Vi ser i eksemplet om å søke fritak, hvordan de profesjonelle regner med andre mennesker. De hevder å vite best, og de har et fast mål i forhold til etablert teori. Dette målet ønsker de å nå, selv om det betyr at loven brytes. For hvem vil ikke barnets beste? Det juridiske

<sup>36</sup> Hans Skjervheim: *Mennesket*. Universitetsforlaget 2002, side 36.

<sup>37</sup> Immanuel Kant: *Groundwork of The metaphysics of morals*. I: The Cambridge edition of the works of Immanuel Kant. Practical Philosophy. Cambridge University Press 2008, side 80 nr. 4:429.

<sup>38</sup> Ordet *kategorisk* kan oversettes med *uten unntak*, mens ordet *imperativ* kan oversettes med *påbud* eller *befaling*. At det er et *imperativ* vil si at det påbyr en å gjøre noe (du skal), og at det er *kategorisk* vil si at påbudet er uavhengig av hvilke ønsker eller behov man har. I: *Filosofileksikon* Zafari forlag 1996, side 298.

rammeverket, som skulle sikre og beskytte foreldre og barn blir dermed satt til side i det laveste forvaltningsorgan.

Personlig opplevde jeg den juridiske tilbakegangen som svært vanskelig, og den var nok en av årsakene til at jeg valgte å starte på nåværende videreutdanning. Jeg kunne, på samme måte som i menneskerettighetene (se ovenfor), ikke akseptere at teoretikernes sannhet, på samtalens og møtenes område, var riktigere enn familienes og barnas sannhet. Å hjelpe disse barna og familiene forutsetter jo nettopp møter og en kommunikasjon hvor alle parter blir hørt og tatt på alvor. Noe som ikke var tilfelle på min skole.

I henhold til Forvaltningsloven og instruks, er jeg som lærer også forpliktet til å informere elevenes foreldre om hvordan det går med eleven på skolen, noe som også gjelder elever som får spesialundervisning. Hvert år skal det avholdes to møter med foreldrene. Den praktiske måten dette har vært gjennomført på ved vår skole, er at læreren har deltatt på ansvarsgruppemøtene på barnevernsinstitusjonen, hvor også foreldrene har deltatt. Dette har vært en akseptabel, men dog ikke helt tilfredsstillende praksis, fordi læreren ikke har fått være alene med foreldrene, og heller ikke alene med foreldrene og eleven. Det har alltid vært andre til stede. Men dette har vi godtatt og akseptert.

Det nye som ble innført for noen år siden, var at læreren ikke fikk delta på disse møtene hvor det var mulig å treffe disse foreldrene direkte. Dermed ble all direkte kontakt brutt siden foreldrene som regel bor langt borte fra institusjonen. En måtte derfor gå over til å gi all informasjon i brev form. Men heller ikke dette ble godtatt. Lederen for PPT skrev blant annet et krast brev til rektor, hvor han beklaget at vi hadde gitt foreldrene den informasjonen vi hadde gitt. En av inspektørene ved skolen fulgte opp med å si at vi ikke skulle ha kontakt med foreldre som var narkomane og som var skyld i at elevene måtte bo på barnevernsinstitusjon. Da jeg viste til at narkomani ikke var et argument i henhold til Opplæringsloven eller forskriftene for å nekte slik kontakt, gikk diskusjonen over til en personkarakteristikk. Å forklare begrepet meroffentlighet var derfor som å "spytt mot vinden". Ikke bare teori, men også personer i ledende stillinger var kommet mellom meg og mine elever.

Vi ser på denne måten hvordan makten til enkeltpersoner øker på bekostning av de som til daglig arbeider med elevene. Inspektøren, PPT eller de ansatte på institusjonen hadde ikke hjemmel for å nekte møter mellom lærere, foreldre og elever. Men i praksis ble dette gjort

fordi det var svært vanskelig å få i stand møter utenom de nevnte tidspunktene – noe som hadde å gjøre med både tid, økonomi og geografi. Avgjørelsen om å nekte slike møter var også en brist på tilliten til lærerne, som i sitt daglige virke nettopp var avhengig av tillit til både skolens ledelse, eleven og de foresatte. Situasjonen ble etter hvert så vanskelig, at noen lærere valgte å slutte i arbeidet.

Erfaringen er at foreldrene på denne måten blir tingliggjort og behandlet som objekter som kan manipuleres eller velges bort, på samme måte som alle individer blir objektivert i forhold til deterministisk teori<sup>39</sup>. Foreldrene blir ofte ikke tatt på alvor på en positiv måte, men i stede beskrevet som årsaken til ungdommenes problemer. Erfaringen er at dette ofte ikke stemmer. Noen ganger har jeg møtt svært ressurssterke foreldre med et godt forhold til sine barn, og jeg har møtt høyt utdannede foreldre med et godt forhold til sine barn. Men disse foreldrene blir heller ikke tatt på fullt alvor, men beskrevet i negative vendinger, selv om ”stilling og stand” nødvendigvis ikke er en garanti for evnene på området. Det virker derfor som det på bakrommene må tvinge seg frem en forklaring slik at noen kan få skylden og dermed være årsaken i regnestykket, hvis ikke blir teorien eller forklaringen mangelfull. Det er derfor ikke uventet at mange av disse foreldrene er svært negativ til hjelpeapparatet.

Jeg må også medgi at jeg noen ganger har lurt på hvorfor enkelte av disse foreldrene har mistet omsorgen for sine barn. Kan det være at deres gode argumenter og negative kritikk av skole, barnevern og myndigheter har fått en avgjørende betydning for utfallet i disse sakene? Er det vanskelig for samfunnet å godta ”kverulanter” som åpent kritiserer og argumenterer imot myndighetene? Er dette ekstra vanskelig i små kommuner hvor det lett blandes inn andre problemer, hvor alle kjenner alle, og hvor barnevernet lett kan bli et takk for sist til naboen? I alle tilfeller må foreldrene tas på alvor når de møter skole og barnevern, uansett årsaken til barnas problemer. Derfor er det svært viktig å følge reglene for samarbeid på dette området, både de nasjonale og de internasjonale. Den danske teologen og filosofen Knud Eilert

---

<sup>39</sup> Det ligger i vitenskapens vesen å behandle objekter som ledd i årsakskjeder. Hvis ikke vil vitenskapens tema forsvinne eller bli uforklarlig. Når derfor Wienerkretsen tidlig på 1930 – tallet hevdet at alle vitenskaper i prinsippet skulle arbeide etter de samme metodene (i virkeligheten mente de, de naturvitenskapelige metodene), var det ikke sikkert det var det beste for humanvitenskapene. I dag ser vi dette dilemmaet i blant annet sykehusdiskusjonen, og hvordan omsorg vanskelig lar seg operasjonalisere og kvantifisere. For hvordan bryter en ned aktiviteten omsorg i delaktiviteter? Skal omsorg telles i antall klapp på kinnet, uavhengig av meningen bak klappet? Og hva skal til før sykehusene får betalt for omsorgen de gir? Vil sykehusene som gir mange klapp på kinnet uten å mene noe med det, få bedre betalt enn andre sykehus? Eller skal sykehusene la være å gi omsorg hvis de ikke får betalt?

Løgstrup<sup>40</sup> beskriver noen av konsekvensene hvis vi ikke tar hensyn til de demokratiske reglene og deres intensjoner. Han skriver:

*”Like rimelig som det nemmelig er at vi har makt over ting og dyr, og like rimelig som det er at rettens håndhevere er blitt delegert en bestemt, lovdefinert makt over andre mennesker for å beskytte tredjepersonen mot deres overgrep, like urimelig er det at det ene mennesket på helt umiddelbar måte har makt over det andre mennesket, for den makt er verken delegert eller definert av gjeldende lover og tjener heller ikke til å beskytte tredjepersonen”.*

Og videre på samme side:

*”Ansvaret for den andre kan aldri gå ut på å overta hans eget ansvar”.*

Erfaringen er at stadig nye yrkesgrupper, med god teoretisk utdanning, kommer mellom eleven, ungdommen eller foreldrene, og de som arbeider konkret og praktisk med disse gruppene. Det økte engasjementet kan komme i form av bøker, forelesninger, instruksjoner, vedtak og i noen tilfeller ulovelige handlinger som i verste fall kan beskrives som overgrep. Å bestemme fritak i fag og karakterer uten at de det gjelder får delta eller uttale seg, kan være et eksempel på det siste. Et slikt vedtak har ikke hjemmel i lovverket, som tvert imot er til for å sikre brukernes interesser. Dette ansvaret har myndighetspersoner ikke anledning til å ta fra barna og deres foreldre.

I henhold til Opplæringsloven, er undervisning og opplæring en målrettet aktivitet. I loven og i Mønsterplanen er det derfor satt opp en rekke mål for opplæringen. Når en derfor har valgt å være lærer, må en følge loven og Mønsterplanen på en fornuftig måte slik at det blir undervist i de fagene og temaene som er bestemt. Dette følger direkte av at Mønsterplanen ble gjort om til forskrift<sup>41</sup>. I den grad en er uenig i reglene, må en i stedet arbeide for å endre lovverket på

---

<sup>40</sup> Knud Eilert Løgstrup: *Den etiske fordring*. Cappelen 2000, side 50.

<sup>41</sup> Tidligere ble Mønsterplanen, rettskildemessig, betraktet som en instruks som beskrev hva skolen og lærerne skulle arbeide etter – hvilke fag det skulle undervises i, hvor mange timer det skulle undervises i de ulike fag, hva som skulle være innholdet i de enkelte fag osv... Da Mønsterplanen ble gjort om til forskrift, var det ikke en revolusjon av innholdet i forhold til hva skolen og lærerne skulle gjøre. Det skulle fortsatt undervises i tilnærmet samme fag, det samme innholdet i fagene osv... Det nye besto i hvilken betydning den nye forskriften hadde for foreldrene og barna i skolen. Tidligere var det nemmelig ikke mulig å kreve noe i forhold til Mønsterplanen, bortsett fra det var åpenlyse materielle grenser eller beskrivelser av innholdet. Det nye i forhold til forskriften er derimot at foreldre og barn kan utlede et krav i forhold til Mønsterplanens innhold. De kan med forskriften i hånden bringe kravet inn for en domstol. Imidlertid er det mye som tyder på at et slikt krav fortsetter å være vanskelig, noe som har å gjøre med Mønsterplanens form. Den er kort og godt for generell og uklar til at det kan

en demokratisk måte. Det ville etter mitt skjønn bli kaotiske tilstander, hvis alle i samfunnet bare fulgte og respekterte de reglene de selv mente passet. Spesielt er det viktig å skjerme den svake parten i tolkningen av reglene (jfr. blant annet, kravet om meroffentlighet), og ikke overkjøre barn og foreldre. Dette gjelder uavhengig av om foreldrene er narkomane, sitter i fengsel eller om barnet får ordinær undervisning eller spesialundervisning. Loven og Mønsterplanen gjelder for alle. Et av hovedprinsippene som ligger til grunn for spesialundervisningen er derfor dette<sup>42</sup>:

*”spesialundervisningens målsetting må i prinsippet være det samme som den vanlige allmenndannende skoles målsetting, og at barn som på grunn av sin funksjonshemming ikke kan delta i vanlig skole, har krav på det samme brede allmenndannende kulturelle og sosiale utviklingssikte som andre barn”.*

En lærer og spesialpedagog har mange valgmuligheter når det gjelder metode, men ikke minst må han ha en positiv holdning til andre mennesker, uavhengig av om disse er professorer, direktører eller narkomane. Den genuint menneskelige holdningen til andre må ikke tapes av lærere eller andre som arbeider med mennesker. Som jeg har prøvd å vise tidligere, må en make to tanker i hodet samtidig. En må kunne fordømme handlinger, men respektere mennesket som gjør handlingene. Min erfaring er at de rammer som er satt av lovverket, for en stor del er positiv. Bortsett fra fagplanene og timefordelingsplanene, bestemmer de generelle reglene i liten grad hvordan de ulike tema konkretiseres eller hvilke metoder en bruker i skolen. Vi kan derfor si at myndighetene har skapt en felles bane hvor vi alle kan spille. Om alle ønsker å spille på denne banen, er en annen sak. Det mest beklagelige, er at det ofte er ”ekspertene” som ikke ønsker å spille på denne demokratiske banen. Den bærende tanken i disse ekspertmiljøene er at sosiale fakta skal behandles som ting eller objekter bare de er eksperter på. I svært liten grad deltar de selv sammen med disse barna og ungdommene. Det er derfor ikke uvanlig at PPT ikke greier å teste en ungdom i to timer, men gir detaljerte råd til læreren som må ha den samme eleven i seks timer hver dag. Ekstra tankevekkende er

---

utledes et krav. Det hevdes derfor at endringen er av mindre juridisk betydning og at det fortsatt bare er der Mønsterplanen er tilstrekkelig klar, at det kan utledes et krav. Dette gjelder antall timer i de ulike fag, hvilke fag det skal undervises i osv... Det muligens nye er at det kan utledes et krav i forhold til innholdet i det enkelte fag. Departementet laget derfor detaljerte manualer lærerne kunne benytte seg av for å forsikre seg om at alle emnene i de ulike fagene ble gjennomgått. Det kan derfor synes som departementet var inneforstått med at den rettskildemessige endringen ville få betydning, nettopp på dette området.

<sup>42</sup> Ot. Prp. nr. 64 (1973 – 74), side 4.



det når PPT sitter bak låste dører fordi de har angst for eleven. Hans Skjervheim sier denne holdningen og objektiveringen er et *angrep på den andres frihet*<sup>43</sup>.

Selv om saken om fritak fra fag og karakterer viser noen som går utenfor lovverket, finnes det også eksempler på hvordan personer med makt og med en ”sikker kunnskap” om livet, kan begå overgrep innenfor lovverket. Et eksempel er separasjonstenkningen, hvor en ønsket å holde barn og foreldre atskilt av ulike årsaker. Terje Ogden<sup>44</sup> gir dette eksemplet:

*”mens en tidligere forsøkte å unngå opprivende avskjedsscener gjennom å nekte foreldre å besøke barna sine under sykehusopphold, forsøker en nå å opprettholde kontakten best mulig”.*

At det skal arbeides for å bedre kontakten mellom foreldre og barn, er i dag nedfelt i lovverk og forarbeider, og fastslått i nasjonale og internasjonale dommer. Vi skal kort og godt betjene brukerne av tjenestene slik at disse lærer, får det bedre, blir friske osv. Men spørsmålet er om dette blir etterlevd i skole og barnevern. Er det fortsatt noen som kan heve seg over lovverket uten at det får konsekvenser? Kan noen fortsatt følge private teorier og ideologier på siden av det bestemte? Historiene i neste kapittel kan fortelle noe om tilsynelatende vanlige problemer i norsk skole.

## **FIRE HISTORIER.**

Historiene nedenfor er nokså personlige historier som kommer svært nært personene det gjelder. Imidlertid er tekstene godkjent av foreldrene som var positive til å formidle sine historier som en korreks til de offisielle historiene som deres motpart hadde fortalt. Når motpartenes historier i stor grad mangler, er det fordi de ikke har villet uttale seg. Imidlertid må det godtgjøres at de offisielle aktørene allerede har uttalt seg i offisielle møter og

---

<sup>43</sup> Hans Skjervheim: *Mennesket*. Universitetsforlaget 2002, side 24.

<sup>44</sup> Terje Ogden: *Sosial kompetanse og problemferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Gyldendal Akademiske 2003, side 40.

dokumenter. Disse dilemmaene anser jeg som en del av debatten om hvem som er den sterke parten i et forhold og hvem som har rett til å fortelle sine historier. Det kan ikke være slik at den svake parten skal være tvunget til taushet fordi den sterke parten er taus. For øvrig er det full anledning for skolemyndighetene til å imøtegå mine og mine informantere historier i ettertid. En slik debatt ville vært positiv for skolen.

### **Å søke skoleplass ved en videregående skole.**

Eleven ønsket å fortsette på videregående skole etter grunnskolen. Han hadde fått noen timer spesialundervisning i ungdomsskolen, og ønsket noe tilsvarende på videregående. Imidlertid ønsket han ingen kontakt med PPT i området, som han mente hadde løyet og trakassert han. Han ønsket i stede å bruke sine foreldre og sin onkel som var lege som sakkyndige. Siden ingen i nærheten hadde, eller hadde mulighet til å ha Internet, måtte han til sin onkel som bodde 5 mil unna for fylle ut Utdanningsetatens søknadsskjema. Men dette skulle vise seg å være umulig, da søknaden ikke kunne sendes uten at PPT fikk fullmakt til å forestå den sakkyndige vurderingen. Eleven bestemte seg derfor å søke skoleplass pr. brev. Søknaden ble sendt, men kom i retur med beskjed om å fylle ut vedlagte skjema, som igjen ville gi PPT fullmakt til å forestå den sakkyndige vurderingen. Men eleven sto på sitt. Han mente å ha gitt nødvendige opplysninger og ga beskjed om at han ville møte på skolen hvor han hadde sitt førstevalg. Ved skolestart møtte han opp, men fikk ingen bokliste eller annen hjelp. Han hevdet selv å være uønsket på skolen, og sluttet etter ca. en uke.

Ved en gjennomgang av denne saken viser det seg at søknaden ikke er mangelfull i forhold til opplæringsloven. Problemet syntes utelukkende å bestå i hvorvidt PPT var den eneste instansen som kunne forestå den sakkyndige vurderingen.

Selv om det vanligvis vil være PPT som foretar den sakkyndige vurderingen, betyr det ikke at disse er de eneste som kan foreta slik vurdering. I en språklig forståelse av begrepet sakkyndig ligger ikke mer enn at vedkommende må ha faglig kompetanse i forhold til den konkrete saken. Forarbeidene eller lagmannsrettens premisser i RG 1987 s. 66 kan heller ikke oppfattes slik at det utelukkende er PPT som kan foreta den sakkyndige vurderingen. I Ot. prp. nr. 64 (1973 - 74) side 60 gis det uttrykk for at begrepet "sakkunnig" innbefatter flere instanser og personer, som for eksempel "klassestyrer, foreldre, skolens spesiallærer, skolerådgiver, sosiallærer, PPT, medisinsk personale, personale fra barnevernet osv...". At

begrepet "sakkunnig" i Opplæringsloven omfatter mer enn PPT, er også lagt til grunn i juridisk teori<sup>45</sup>

Det er heller ikke reelle hensyn som tilsier at PPT skulle ha enerett til å foreta den sakkyndige vurderingen. Formålet med den sakkyndige vurderingen i forhold til eleven er jo å få en faglig kompetent bedømmelse av hans behov, noe foreldrene kan være best skikket til å gi. Det kan derfor ikke aksepteres at skoleplass på særskilt grunnlag skal være avhengig av uttalelse fra PPT. For øvrig kommer dette også frem i Opplæringslovens formålsparagraf § 1-2, 5.ledd, som sier at alle elever har rett til opplæring tilpasset egne evner og forutsetninger. Loven er altså til for eleven og ikke for forvaltningens saksbehandling. Det er altså elevens faktiske behov som er avgjørende for vedtaksorganets avgjørelse.

Målet for opplæringen er som tidligere nevnt, i utgangspunktet, det samme som for ordinære elever<sup>46</sup>, med eventuelle tilrettelegginger eller fritak i fag. Dette ville foreldrene komme tilbake til når innholdet i undervisningen ble gjort kjent for foreldrene og eleven. Foreldrene og eleven måtte kort og godt vite hva de konkret skulle søke fritak fra. I så måte kan det vises til Forvaltningslovens § 17, 3.ledd og forskrift om forvaltningsorganenes veiledningsplikt fastsatt av Justisdepartementet 16.desember 1977 med hjemmel i lov av 10.februar 1967 om behandlingsmåten i forvaltningssaker (Forvaltningsloven) § 11, 2.ledd, jfr. kgl. res. 16.desember 1977 del II nr.1.

I korte trekk kunne denne elevens skolearbeid vurderes på følgende måte:

Han ville ha godt utbytte i praktisk arbeid og mindre utbytte i teorifag. Han hadde vansker i matematikk, og til å få med seg innholdet i store tekstmengder. Imidlertid kunne noe av dette også bero på mangelfull undervisning i grunnskolen. Han kunne følge det meste av undervisningen og avlegge alle praktiske prøver. Eleven kunne hjelpes innenfor det ordinære opplæringstilbudet, hvis skolen tilrettela godt, og at han fikk noe ekstra hjelp i timene ev. andre oppgaver. Dette måtte avtales like etter skolestart i forhold til skolens plan. Et forsvarlig opplæringstilbud måtte utarbeides når elev og foreldre ble gjort kjent med skolens planer. Det måtte legges avgjørende vekt på det eleven kunne, og ikke på det han ikke kunne.

---

<sup>45</sup> Innjords artikkel i LoR 1992 side 355, og i St. meld. nr. 61 (1984-85) "Om visse sider ved spesialundervisninga og den pedagogisk – psykologiske tenesta". side 20-21.

<sup>46</sup> Ot. prp. nr. 64 (1973 – 74) side 4 og Blom – utvalgets innstilling side 83.

Eleven ville etter Opplæringslovens § 3-1, 6.ledd og § 5-1 ha rett til spesialundervisning i teorifag der det var behov. Han ville også ha rett til utvidet tid til videregående opplæring i medhold av Opplæringslovens § 3-1, 5.ledd. Utdanningsetaten hadde derfor ikke hjemmel for å nekte eleven å komme inn på særskilt grunnlag, med begrunnelse om at et spesielt skjema måtte fylles ut og at PPT måtte forestå den sakkyndige vurderingen. Et slikt krav var i strid med opplæringsloven.

Eleven søkte skoleplass på samme måte året etter, men møtte de samme problemene. Hvis PPT ikke fikk gi sakkyndig vurdering, ble det ingen tilpasset skoleplass. Det merkelige i saken er at fylkets Oppfølgingstjeneste, som har til oppgave å følge opp alle som ikke får, eller søker skoleplass, hvert år sendte brev med spørsmål om hva de kunne gjøre for at eleven skulle starte på videregående skole. Men eleven hadde gitt samme svar hvert år. Han ønsket noe hjelp i matematikk og norsk, men ingen hjelp fra PPT. Det siste året søkte han ikke skoleplass.

### **Fritak fra fag uten søknad fra foreldre.**

For noen år siden kom et par foreldre til meg med spørsmål om det kunne være riktig at deres datter som gikk i 8.klasse ikke skulle ha samfunnsfag på skolen, og om rektor kunne bestemme dette. Deres datter hadde kommet hjem med karakterboka uten å ha fått karakter i faget. Jeg redegjorde kort om reglene for fritak i fag, hvorpå de benektet å ha søkt slikt fritak. De hadde derimot kontaktet skolens rektor for å få en begrunnelse for den manglende karakteren. Svaret de hadde fått, var at det ikke hadde blitt tid til å undervise jenta i samfunnsfag siden skolen hadde sent henne i en barnehage noen timer i uka for å arbeide. Noe foreldrene heller ikke var gjort kjent med.

Etter fullmakt fra foreldrene kontaktet jeg rektor for å høre hva som hadde skjedd og hvorfor jenta ikke hadde fått undervisning i samfunnsfag. Jeg fikk i første omgang samme svar som foreldrene – jenta hadde ikke vært på skolen, men i barnehagen da undervisningen var gitt. Jeg viste nå til reglene for fritak i fag, og hevdet at skolen ikke hadde hjemmel til å fritta elever fra fag på denne måten, og at arbeid i skoletiden strengt tatt var straffbart. Barn skal i utgangspunktet gå på skolen i skoletiden og ikke arbeide for kommunen eller andre. Spesielt ille var det at foreldrene ikke var informert.

Men rektor sto på sitt. Han mente skolen hadde ansvaret for elevenes opplæring og at de derfor måtte få styre skolen slik de ville. Jeg kom derfor ikke videre i saken, men informerte foreldrene og foreslo at de skulle klage til daværende Statens Utdanningskontor. Men før klagen var sendt kom det brev fra skolens rektor til foreldrene. I brevet sto det at jenta hadde fått karakteren 3 i samfunnsfag. På spørsmål om hvorfor jenta hadde fått karakteren 3 i et fag hun ikke hadde deltatt i, svarte rektor at det var mye som kunne regnes som samfunnsfag.

Men en rektor kan ikke fritt definere hva innholdet i samfunnsfag på 8.klasstrinn skal være. Han og skolen er like mye bundet av fagplanene som alle andre, og skal det gjøres avvik må en følge den foreskrevne prosedyre.

Eksemplet over er et av mange som viser hvordan det offentlige ikke følger egne regler, men gjør det som passer den som utøver myndighet. At det kan oppstå feil i en stor offentlig virksomhet er naturlig, men det kritikkverdige er måten feilene ofte blir behandlet på. Stadig gjentar det seg at ansatte i skolen ikke kjenner til begrepet lovhjemmel, med den følge at de tror de kan gjøre det de mener passer best. Foreldrepåret ovenfor hadde ganske sikkert slått seg til ro hvis skolen og rektor hadde beklaget det inntrufne, og ikke fortsatt hevdet sin enerett til å frita elever fra fag. Men rektors avgjørelse var vanskelig for foreldrepåret. De følte seg overkjørt og tilsidesatt og kom stadig tilbake til det skolens rektor hadde gjort. Selv om jenta senere fikk de fagene hun skulle ha, følte foreldrene at det hadde blitt begått et overgrep.

### **Bekymringsmelding til barnevernet.**

Eleven hadde over lang tid vist tydelige tegn på lese – og skriveproblemer. På barnetrinnet hadde dette blitt oversett, og på mellomtrinnet hadde han ved ulike strategier kamuflert problemene. Imidlertid var det på dette tidspunkt klart for de fleste at det var snakk om lese – og skriveproblemer. Likevel fikk ikke eleven tilbud om tilrettelagt undervisning. Han var i klassen sammen med de andre elevene i alle fag, og han fikk de samme oppgavene og leksene som de øvrige i klassen.

På ungdomstrinnet ble oppgavene og leksene flere og lengre, og etter hvert ga eleven opp å gjøre lekser. Resultatet var at han fikk karakteren 1 i de fleste teorifag. Det hadde nå også oppstått en konflikt mellom skolen og foreldrene om årsaken til elevens problemer. Skolen, som fortsatt ikke ga ekstraundervisning, mente foreldrene var årsaken til elevens problemer,

og at det var derfor han ikke gjorde lekser, mens foreldrene mente skolen hadde gjort for lite for å lære eleven å lese og skrive tilfredsstillende. Etter et møte mellom skolens ledelse, PPT og noen av elevens lærere, besluttet skolen å sende bekymringsmelding til barnevernet. Hovedbegrunnelsen var at eleven ikke gjorde lekser hjemme, og at han hadde fått karakteren en i nesten alle teorifag.

I denne saken ser vi hvordan skolen slipper unna kostnader til ekstraundervisning ved ikke å gi undervisning i henhold til Opplæringsloven. I tillegg benytter skolen en lettvindt løsning ved å sende ”problemet” til ekspertise utenfor skolen. Faktum er at lovverket setter klare rammer for når skolen kan sende bekymringsmelding til barnevernet. Verken karakteren en eller unnasluntring fra lekser er et tilfredsstillende argument for å sende melding til barnevernet. I denne saken var det skolen og de som fattet vedtaket om bekymringsmelding som burde vært gransket. Skolen hadde ikke gitt den elevtilpassede undervisningen de hadde plikt til, og de hadde ikke anledning til å sende bekymringsmelding til barnevernet.

Dette viser at en må være forsiktig med alltid å lete etter problemet hos eleven. Den utbredte diagnostiseringen burde like gjerne vært rettet oppover i systemet, for det er ingen sammenheng mellom makten til å definere problemer og de faktiske problemene, dertil er den vonde viljen for jevnt fordelt i befolkningen. Tanken om at den godt utdannede i offentlige posisjoner ikke har en vond vilje i slike saker, er en illusjon som nettopp tildekkes av troen på det sjelløse mennesket. Det er for eksempel påfallende lite systematisk forskning på dysfunksjoner i skoleverket.

I sin siste bok beskriver Pierre Bourdieu hvordan fremstående vitenskapsfolk, over tid, opparbeider en vitenskapelig kapital<sup>47</sup>. Dette er en symbolsk kapital som baserer seg på viten og anerkjennelse, og som andre må underkaste seg for å få tilgang til de rommene de ønsker å delta i. Selv hevdet Bourdieu at modellen også kunne anvendes på andre områder av samfunnslivet.

På tross av at Bourdieu i mindre grad legger vekt på den teoretiske og ofte esoteriske og ekskluderende kunnskapen i sine feltbeskrivelser, oppfatter jeg hans teori som en god beskrivelse av den tilstand skolen og dens interne og eksterne aktører befinner seg i. En

---

<sup>47</sup> Pierre Bourdieu: *Viten om viten og refleksivitet*. Pax Forlag 2007. s. 71.

tilstand hvor de dominerende eksterne ekspertene har økt sin makt, ved blant annet å gjennomgå en reduksjonistisk – analytisk preget utdanning, som virker selvforsterkende og ekskluderende på de profesjonsutdannede i skolen, som gjennom lærerutdanningen, ikke er skolert i reduksjonismens fortreffelighet i samme grad (jfr. allmennlærerutdanningen). Det er videre en tilstand hvor de dominerende, ved sin kapital, kan gjøre gjeldende en tenkning de selv tjener på, og som igjen øker deres oppsparte kapital. I denne selvforsterkende spiralen taper både skolen og dens lærere, ved at disse må forholde seg til det referansepunkt de dominerende utgjør. I enkeltsaker kan både lærere, elever, foreldre og skoleledelse ende opp som instrumenter for disse med en deterministisk praksis og verdensanskuelsen (jfr. inntak på særskilte vilkår).

Eksemplet med søknad på særskilt grunnlag viser også noe annet ved endringen av maktforholdet i skolen, nemlig økt bruk av skjema og begrensende regler. Der elevene og foreldrene har en klar rettighet (å få opplæring i henhold til Opplæringsloven), er regler og skjema kommet inn som mellomliggende variabler, som i stor grad hindrer oppfyllelsen av lovens formål. Avgjørelsesmyndighet blir på denne måten flyttet fra eleven, foreldrene og skolen, og til eksterne ”spesialister”, som på denne måten setter en regel (i strid med legalitetsprinsippet) og et skjema, høyere enn elevens rettigheter. Det synes som viktigere å fylle ut skjemaet riktig, enn å gi eleven undervisning<sup>48</sup>. Overført til den materielle verden skulle det på denne måten være mulig å vedta at taket er tett, selv om det regner i hodene på de som fatter vedtaket.

### **Ansvar, konflikt og tillit.**

Det siste eksemplet viser hvordan en nyutdannet barnevernspedagog kan feilvurdere forholdet mellom to personer. Bakgrunnen for møtet var en elev som gjentatte ganger hadde stjålet og utøvd blind vold mot både medelever og lærere I dagboken skrev jeg følgende:

*1. time. Møte med B (barnevernspedagogen) og X (eleven).*

*Jeg konfronterer X med sin oppførsel. Hun ber nå om unnskyldning, men begynner å lyge. Hun blir konfrontert med dette, men stikker av. B kommenterer at jeg er unødvendig hard mot*

---

<sup>48</sup> Konkret kjenner jeg til elever som ikke har fått undervisning på videregående skole fordi de ikke ga PPT fullmakten inntakskontoret forlangte.

*X, og at jeg burde stanset tidligere. Jeg viser igjen til de punktene vi skal diskutere og bli enige om før jeg igjen har undervisning med X. Heller ingen andre vil ha undervisning med X her på skolen, slik det nå er. B mener jeg nå har ødelagt hele mitt forhold til X. Dette sier jeg meg uenig i, og hevder i stede at det er nødvendig å konfrontere ungdommene slik at det blir satt grenser.*

*Ut i andre time kommer X igjen inn på rom 217. Hun ber igjen om unnskyldning, og resten av timen går greit. B hadde altså ikke rett i sine antagelser.*

*En positiv dag tross alt. Jeg og X har fått oppgjort det meste, og X virker mer positiv.*

Så kan en spørre hvordan barnevernspedagogen kunne mene at mitt forhold til eleven var ødelagt. Hvordan kunne han vite dette, eller hvorfor mente han å kunne vite dette? Hadde han lært noe som kunne predikere fremtiden, eller var han redd for konfrontasjonen som fant sted?

### **Noen tanker om en konfrontasjon uten masker.**

Den greske filosofen Heraklit<sup>49</sup> sier noe vesentlig om motsetningenes enhet. Heraklit illustrerte denne enheten når han beskrev veien opp og ned en fjellside som en og samme vei, og ikke to forskjellige stier. Han fortalte også historien om brødrene som beskrev det samme innholdet i en vinflaske, på to ulike måter. Når den ene broren beskrev flasken som halvfull, beskrev den andre den som halvtom. Altså et motsetningsforhold, selv om innholdet i flasken var det samme. På samme måte mente han at alt er en forening av motsetninger, eller i det minste av motsatte tendenser. Av denne grunn er motsetninger eller uoverensstemmelser uunngåelige og en vesentlig del av livet. Heraklit så derfor at verden var grunnleggende ustabil. I denne ustabiliteten sto motsetningene mot hverandre og balanserte virkeligheten på samme måte som vi i dag kan ha et dialektisk<sup>50</sup> forhold til verden. Spørsmålet er derfor om ikke jeg som spesialpedagog må være villig til å være en motsetning til elevenes negative atferd. Må jeg ikke vise mitt sanne ansikt, uten å tildekke meg? Er dette en sannhet, er det et problem når andre personer eller teorier kommer mellom meg og eleven.

<sup>49</sup> Bryan Magee: *Filosofi*. Teknologisk Forlag 1999, side 14.

<sup>50</sup> Dialektikk er et av de mest brukte uttrykkene i filosofien, samtidig med at det er et av de mest tvetydige. Selv bruker jeg begrepet som en kombinasjon av Platons og Marxs bruk av begrepet, nemlig som en analysemetode, i form av en tese og en antitese, for å få ny kunnskap om verden. På denne måten er min bruk av begrepet deskriptivt i forhold til en mer normativ bruk.



Jeg tror det er helt avgjørende i arbeidet som spesialpedagog, å noen ganger konfrontere elevene og vise konsekvensen av deres handlinger. Å forstå nødvendige grenser i samfunnet er en grunnleggende kunnskap og egenskap mennesket trenger for å klare seg sammen med andre mennesker. Det er et fundamentalt livsvilkår.

Hvordan virkningen av en konfrontasjon blir, vil i stor grad bestemmes av den tilliten som er mellom lærer og elev. Der hvor tilliten er til stede, er konfrontasjonen sjelden et problem, med der tilliten mangler kan det oppstå ubotelig brudd i kommunikasjonen. Vi kan til slutt ende opp med ikke å spille på samme bane. Derfor er det viktig at personer som trenger tillit til hverandre får anledning til å samarbeide, og selv eie og løse sine problemer. For tilliten kommer som en følge av aktører, på tross av uenigheter, fortsetter å samarbeide og ikke stikker av fra problemene. Hver av partene må over tid, kunne våge å hevde sitt standpunkt. De må kunne leve sammen, eller kunne gjennomleve, både gode og onde dager. Det er først når du viser din personlighet med egne meninger, og et mot til å hevde dine meninger, at den andre får se hvem du egentlig er. Kommer teori og andre personer mellom meg og eleven, får jeg ikke vist hvem jeg er. Jeg er da plassert bak en maske.

Det er derfor positivt å vise seg uten maske i samværet med andre mennesker, spesielt viktig er det i arbeidet med disse ungdommene med atferdsvansker, som raskt tar avstand til den som bærer en slik maske. For igjen å vise til Skjervheim<sup>51</sup>, sier han noe av det samme på denne måten:

*”Det hender at folk gjer det deig gjer, av dei grunnar som dei sjølve seier dei har. Då har ein ikkje å gjera med ei maske. Men trur ein at ein likevel berre har ei maske for seg, og prøver å gå bakom for å finna dei gøymde drivfjørene (ødiuskomplekset, kastraksjonskomplekset, mindreverdskomplekset osv...), så inneber det straks ei mistillit til personen sin integritet. Difor er all denne selskapspsykologiseringa så utriveleg, anten ein dissekerer sine kjende eller ukjende menn. Eigenleg er det berre sladderens sitt prinsipp som er sett i system”.*

En vitenskap om mennesket, som har som program å finne årsaker til handlinger, kan vanskelig være med å skape tillit mellom mennesker. Det er en vitenskap som reduserer handlinger og menneskelige uttrykk til noe annet enn det de er, en vitenskap som ikke tar den

---

<sup>51</sup> Hans Skjervheim: *Mennesket*. Universitetsforlaget 2002, side 38.

andre på alvor, men som mener å vite noe den andre selv ikke vet. Denne formen for vitenskap har derfor en grunnleggende misstillit til mennesket, ved å mene at mennesket skjuler noe i sitt indre – at det bakenfor det ytre må skjule seg en årsak som stemmer med en eller annen teori. Men skal det menneskelige uttrykket tas på alvor, er dette ureduserbart og ikke mulig å årsaksforklare, og derfor heller ikke et tema for denne form for vitenskap. Imidlertid har den deterministiske vitenskapen fått økt gjennomslagskraft i den vestlige verden, noe som blant annet viser seg i den sterke troen på deterministiske teorier og på muligheten til å forstå, korrigere og endre både ånd og materie. For eksempel er New Public Management – teorier og andre resultatorienterte teorier nærmest enerådende i politikk og økonomi. Noe som ikke utelukkende er positivt, med tanke på den enkeltes mulighet til å delta på en likeverdig måte i samfunnet. Likhetsprinsippet kan på denne måten bli truet av både økonomi og kunnskap.

### **Å være spesialpedagog innenfor et positivistisk naturvitenskapelig paradigme.**

Hvordan er det så å være spesialpedagog innenfor en tenkning, som i stor grad bygger på positivistiske teorier og som i stor grad ønsker å årsaksforklare, planlegge og predikere menneskelig handling? På den ene siden skal jeg være med å ”løfte frem” et medmenneske med de moralske og etiske implikasjonene dette innebærer, mens jeg på den andre siden skal forholde meg til mennesket som om det var en maskin uten fri vilje og med årsakene til sine ytringer og handlinger utenfor seg selv. Spørsmålet er om det er mulig å finne en middelvei mellom disse ytterpunktene, eller om jeg må velge det ene fremfor det andre.

Det viktigste grunnlaget for å arbeide med elever med atferdsvansker, er tilliten og nærheten som opparbeides mellom lærer og elev. Det er en tillit det kan ta lang tid å opparbeide, og som i noen tilfeller kommer raskt og uventet. Så er spørsmålet hvordan den kommer, eller hvilken modell som best beskriver det som skjer når tillit og nærhet oppstår. Personlig har jeg valgt å beskrive fenomenet som et møte på en felles bane. Det betyr at det virkelig må være aktørenes felles bane, som de begge kan spille på. Å få dette til beror på en praksis som mange praktikere igjen og igjen har måttet lære, uten at erfaringene er systematisert, skrevet ned eller videreformidlet – noe som også, vanskelig lar seg gjøre. Dermed har den samme vei, gjentatte ganger, ledet nye pedagoger inn i praksis, uten at de erfaringsmessig har støtt på hverandre. Grunnen er at det kort og godt ikke eksisterte et språk som kan fortelle om det singulære i personlige møter og samtaler, og erfaringene fra disse. For eksempel sier

Levinas<sup>52</sup> følgende om den nærhet og kontakt som er til stede i en samtale mellom et Jeg og en samtalepartner:

*”Hvilket budskap talen enn formidler, er det å tale kontakt. I talen må man altså tillate et forhold til en singularitet som er plassert utenfor talens tema, og som gjennom talen ikke tematiseres, men blir nær”.*

Nærheten og kontakten mellom meg og min samtalepartner kan komme til å lide hvis jeg ikke forholder meg til det personen sier, men forholder meg til kunnskapen om min samtalepartner. Talen vil i et slikt tilfelle bli en upersonlig tankeeksersis uten et forhold til en singularitet utenfor talens tema. Altså noe av det samme som Skjervheim påpekte. Videre sier Levinas noe om det umiddelbare i en kontakt som ikke er synlig for en tredjeperson, og som heller ikke er gjenstand for forstanden – og dermed ikke tilgjengelig for en positivistisk, instrumentell og operasjonistisk undersøkelse<sup>53</sup>.

*”Det umiddelbare i kontakten er ikke berøring i rommet, synlig for en tredjeperson og betydningsbærende gjennom ”forstandens syntese”. Nærhet er betydning i seg selv”.*

Også Wittgenstein<sup>54</sup> sier noe om dette:

*”Det finnes ganske visst noe som ikke kan uttrykkes i ord. Det viser seg, det er det mystiske”.*

Men hvorfor er det blitt slik at teori ofte går foran handlinger som fungerer i praksis? Hvorfor skal personer som ikke har erfaring som lærer, bestemme over min praksis? Hvorfor skal jeg, i henhold til lokal kognitiv praksis, ikke få reagere umiddelbart på uønsket atferd? Hvorfor må jeg vente til dagen etter? Og hvorfor får en ekstern psykolog bestemme at vi skal arbeide etter kognitiv teori, når han ikke har juridiske plikter og rettigheter i forhold til skolen? Og hvorfor degraderer skolen sine egne lærere på denne måten? Tror en virkelig at elever vil få bedre nærhet og tillit til skole og barnevern på denne måten.

---

<sup>52</sup> Emmanuel Levinas: *Underveis mot den annen. Essay av og om Levinas ved Asbjørn Aarnes*. Vidarforlaget 1998, side 79.

<sup>53</sup> Emmanuel Levinas: *Underveis mot den annen. Essay av og om Levinas ved Asbjørn Aarnes*. Vidarforlaget 1998, side 80.

<sup>54</sup> Ludwig Wittgenstein: *Tractatus – Logico – Philosophicus*. Gyldendal 1999, side 104, punkt 6.522.

Etter nærmere 20 år som spesialpedagog og lærer, valgte jeg å slutte i yrket. I tillegg til at jeg ønsket å videreutdanne meg, følte jeg at endringene i skolen ble for vanskelig i forhold til oppgaven jeg hadde som lærer og spesialpedagog. Det ble for mange som ønsket å bestemme over det forhold som skulle være mellom meg, eleven og foreldrene. Dermed følte jeg at det ikke var tid nok til å bygge opp det tillitsforholdet jeg ønsket. Å sette grenser kunne føre til støy og uro, men det var en av de viktigste oppgavene jeg hadde som lærer for disse elevene. Det nye var at utenforstående stadig blandet seg inn i skolens arbeid. Når støyen var et faktum dukket det som regel opp noen med et nytt og bedre tilbud til eleven, med en forklaring av støyen og med en kritikk av læreren. Resultatet var at elevene kunne flyte nokså fritt rundt i systemet. Når det ble stilt faglige og sosiale krav kunne de etter hvert velge en annen lærer, en annen gruppe, en annen klasse og til sist en cola på den lokale kafeen. Å arbeide som lærer og spesialpedagog i dette grenseløse systemet ble etter hvert for vanskelig. Derfor vil jeg i fortsettelsen av oppgaven prøve å sammenligne dette mer grenseløse samfunnet, med et tradisjonelt miljø og samfunn, hvor grensene må forstås som en grunnleggende nødvendighet for i det hele tatt å overleve. For å illustrere dette vil jeg fortelle historien om gutten og levervotten. Deretter vil jeg se nærmere på livet på en fiskebåt sammenlignet med livet i dagens skole og barnevern. Spørsmålet er om vi har mistet noe på veien mot en moderne barneoppdragelse.

## **EN HISTORIE OM EN GUTT OG EN LEVERVOTT.**

For noen år siden hadde vi en svært utagerende gutt boende på en spesialskole jeg arbeidet på. Hans, eller vårt problem, besto i at han stadig bedrev hærverk, både på skolen, i leiligheten der han bodde, og ute i lokalsamfunnet. Og det verste var at vi ikke fant noen god måte å stanse eller begrense denne destruktive aktiviteten. Lettelse var derfor stor da rektor kunngjorde at bråkmakeren hadde fått plass på en fiskebåt som skulle være ute noen dager. Vi så for oss en rolig uke uten krigslignende tilstander. Spesielt lykkelig var vaktmesteren som nå kunne sette inn alle vinduene i skolen igjen.

Tidlig neste dag ble gutten kjørt til nærmeste fiskevær og plassert i båten som allerede lå ved kai. Vi så han vel om bord, og senket skuldrene da vi så båten forsvinne i horisonten. Nå kunne vi kanskje få en normal skoleuke.

Etter nærmere en uke på havet, fikk vi melding om at båten snart var i land. Det var en trist og regnfull dag. Ikke minst regnet vi med at gutten hadde knust det meste på båten, og at mannskapet allerede ”gikk på nervetabletter”. Det var derfor med blandede følelser vi nærmet oss kaikanten. Overraskelsen var derfor stor da vi fikk se gutten stå og sløye fisk sammen med en eldre fisker. Vi ville nå vite om gutten hadde vært ufin og om han hadde knust mye på båten. Til dette svarer fiskere:

*”Han va nokka stor i kjæften dein første dagen, mæn så ga eg han mæ leverbotten over kjæften, å sia ha glunten vorre grei”.*

Nå må jeg med en gang si, at jeg ikke aksepterer bruk av vold av noe slag, men for meg forteller historien noe grunnleggende om det å sette grenser for barn og ungdom. Og da tenker jeg ikke på slaget av leverbotten, men på de grensene rekkverket på båten representerer. Eleven måtte være sammen med andre, og for å unngå økonomisk tap og fare for liv, måtte han følge spillereglene på båten. Eleven og mannskapet måtte med nødvendighet følge samme spilleregler og bruke samme språk på avgjørende områder. Deres virksomhet var felles av nødvendighet. Å hoppe over rekkverket ville være det samme som å utslette seg selv, og ikke en måte å komme seg bort fra nødvendighetene på – i alle fall hvis en senere ønsket å delta i nye nødvendigheter.

En kan også stille spørsmål om det virkelig var en straff gutten fikk som reaksjon på kjæftbruken. Det kan også tenkes han ikke opplevde det slik, men at han opplevde reaksjonen som en bekreftelse på den personen han var. Noen hadde evnen til å se han som det mennesket han var, og mot til å sette grenser. Muligens kan en forstå dette som en rystelse, et svar på at det fantes andre baner med sine belønninger for den som hadde levd i et intet uten grenser. Å få en grense og et holdepunkt i livet, må i høyeste grad også oppleves som positivt. Hvis ikke, hva skal en forholde seg til, eller bokstavelig talt holde seg i, når det blåser som verst?

Jeg tror det, i dag, er revet for mange rekkverk, slik at barn og unge ikke kjenner nødvendige spilleregler på sentrale deler av samfunnslivet. En dansk undersøkelse<sup>55</sup> slo fast, at manglende grenser, og for mange valgmuligheter, skaper usikre barn og ungdom. Når derfor de voksne ikke makter å sette grenser for sine barn, kan det lett oppstå usikkerhet for både foreldre og barn. Resultatet blir en uensartet bakgrunn mellom generasjonene, og et ulikt språk som gjør at barn og voksne etter hvert ikke forstår hverandres kommunikasjon, eller i verste fall forlater arenaen for kommunikasjon, enten fysisk eller mentalt. De hopper praktisk talt over rekka før de forstår hva som foregår ”på båten”. En kan derfor lure på om det ikke hadde vært bedre med flere virkelige oppgaver, som måtte gjøres av nødvendighet. Lar vi barn og unge i for stor grad leve et ”liksomliv” i forhold til det virkelige liv? Kan båten i barnehagen også være en forbandelse? Er det unisone ønsket om ”barnas beste” alltid det beste for barna? Steen Wackerhausen<sup>56</sup> sier noe om tapet som kan oppstå, ved ikke å delta i det virkelige livet, eller i dette tilfellet, den ordningen elevene før eller senere må delta i – voksenlivet.

*”Forståelse synes at være et helt fundamentalt træk ved og forudsætning for vor daglige livsudfoldelse og aktiviteter, fysiske så vel som sociale. Jeg handler på grundlag av min forståelse af mig selv og de ting, som omgiver mig. Hvis noget går galt, så ønsker jeg at forstå hvorfor, med henblik på bedre resultater fremover. Forståelse er et middel til succesrig overlevelse, socialt og fysisk. Hvis jeg intet forstår, så bliver jeg handlingslammet, eller mine handlinger får karakter af rene tilfældigheder”.*

Jeg tror barn og ungdom, i for stor grad får forlate rommene hvor kommunikasjonen foregår, og hvor forståelse, tillit og nærhet skapes. Til denne flukten får de stadig mer hjelp av eksperter som vil ”barnets beste” og som tydeligvis mener at enhver motstand barnet møter i ”suspekke ordninger”, er misstenkelig eller skadelig. Derfor blir mange av rekkverkene liggende nede, slik at det enkelte barn kan flyte fra ordning til ordning uten noe fast tilholdssted. Dette fører til manglende kommunikasjon, og i verste fall til angst for den som ikke har ”fast grunn under føttene”. Men hvem kan argumentere imot ”barnets beste”, når noen allerede vet barnets beste? Hvordan fremmedgjøring og kommunikasjonsproblemer kan oppstå, sier Jacob Meløe<sup>57</sup> noe om på denne måten:

---

<sup>55</sup> NRK 8.februar 2004.

<sup>56</sup> Steen Wackerhausen: *Tre artikler av Steen Wackerhausen*. Senter for profesjonsstudier ved Høyskolen i Bodø, side 9.

<sup>57</sup> Jacob Meløe: *Vitenskapsteori. Tre artikler av Jacob Meløe*. Senter for profesjonsstudier. Høyskolen i Bodø, side 343.

*”Hvis vi selv er fremmed for den verden aktøren handler innenfor, er vi også fremmed ovenfor det han retter blikket mot og handler med hensyn på. Og dermed er vi også fremmed for selve handlingen, det han gjør”.*

For å se nærmere på utviklingen som har ført til dette ”grenseløse samfunnet”, hvor den enkelte, nærmest upåvirket, kan forlate enhver ordening, vil jeg se nærmere på ordningen på en fiskebåt sammenlignet med den mer teoretisk begrunnede ordningen i skole og barnevern. Når jeg også ser på den historiske utviklingen, er det fordi aktiviteten å fiske kom før aktivitetene i skole og barnevern. Selv om det alltid har foregått en eller annen form for barneoppdragelse, er det først i de siste århundrene, eller spesielt i det siste århundre, at barneoppdragelse er blitt teoretisk begrunnet og i noen grad gjort til vitenskap. Aktivitetene og samværet på en fiskebåt er ikke i samme grad vitenskapeliggjort, men har i større grad en opprinnelig karakter, og ligger nærmere det virkelige livet uten teoretiske mellomledd mellom virkeligheten og aktørene. I tillegg til denne sammenligningen, vil intervjuene med eldre mennesker fortelle noe om den utviklingen som har funnet sted i barneoppdragelsen.

## **NOEN FORSKJELLER PÅ FISKEBÅTEN, SKOLEN OG BARNEVERNET.**

Helt fra tidlig barndom måtte jeg delta i forskjellige arbeidsoppgaver på den gården jeg vokste opp på i Nord – Norge. Bruket min bestefar hadde kjøpt i 1920, var et tradisjonelt kombinasjonsbruk, hvor jordbruk og fiske var de viktigste inntektskildene. I tillegg arbeidet både min far og bestefar som veiarbeidere, inntil bestefar pensjonerte seg og min far fikk arbeid i Vassdragsvesenet. Begge gjorde et formidabelt arbeid med gården, ved at de holdt den ved like og stadig ryddet ny jord. Spesielt imponerende er det arbeid min bestefar gjorde, uten moderne hjelpemidler og med viten om at sulten kunne være et faktum hvis ikke arbeidet ble gjort. Det var simpelthen ingen sosiale ordninger som fungerte på denne tiden. På 30 – tallet hendte det derfor at barn spiste lyng før de gikk på skolen. Spesielt husker jeg min eldre onkel fortalte om da de solgte den siste kua. De var fem yngre søsken på gården, og uten mat

eller penger i huset, men måtte de likevel betale banken og sakføreren både avdrag, renter og gebyrer.

I dette praktiske arbeidet måtte jeg delta som barn og ungdom, selv om det var innenfor tryggere rammer på 60 – tallet, og med mange sosiale ordninger. Jeg måtte være med å fiske, rydde jord og granfelt, så og høste ulike vekster, lage tradisjonelle matvarer osv. nærmest uten moderne hjelpemidler. Selv i dag gjør jeg mye av dette arbeidet, ikke fordi jeg må, men for å ta vare på tradisjonene, og fordi det er et givende arbeid. Vi har derfor fortsatt noen sauer, driver litt fjordfiske når det er tid og vær, og vi lager neste alle tradisjonelle matvarer som mine besteforeldre gjorde. Dette er også aktiviteter mange av mine tidligere elever har fått være med på, noe de alle har satt stor pris på. Imidlertid er disse praktiske dagene ikke lenger en del av skolens plan, og derfor ikke en del av tilbudet. Det passer ikke med det planlagte.

I tillegg til gårdsbruket drev både far og bestefar fiske etter storsilda lengre sør i landet, og etter torsk og annen fisk i Lofoten og på Finnmarka i mange år. Da dette fisket ble redusert som en følge av nedgang i næringen, ble hjemmefiske en større del av aktiviteten. Naboer gikk sammen, og det ble fisket fra åpen båt med jukse, line, va og ulike garn. Spesielt husker jeg tiden da det ennå var mye kveite i fjorden og båtene kunne komme i land med flere kveiter på 30 – 40 kilo. Den største som ble tatt var på over 140 kilo.

Selv om arbeidet mange ganger kunne være ensformig og tungt, var det noe tiltalende å kjempe mot naturkreftene, både på hav og på land. Det var en følelse av seier å trekke opp en stor fisk, eller fjerne en plagsom stein ute på et jorde, og det var som friheten vokste ut av selve gjerningen, for jeg kunne av egen fri vilje beseire mine omgivelser. I tillegg kom den gode friheten etter å ha deltatt i et praktisk arbeid, gjerne sammen med andre. Det var en frihet som smakte ekstra godt etter en real arbeidsøkt og kamp mot naturen. Friheten ble på denne måten verdsatt fordi vi forsto hva et arbeid var. Vi levde ikke i et grenseløst samfunn, med tilsynelatende grenseløs frihet, men opplevde friheten nettopp i en ordning og i en kontrast til noe annet. Vi kjedet oss ikke fordi vi hadde lite å gjøre og vi kjedet oss i hvert fall ikke når vi først fikk fri fra arbeidsoppgavene.

Da jeg senere begynte på Lærerhøyskolen og universitetet, hadde jeg alltid min bakgrunn i tankene. Jeg tenkte stadig tilbake på arbeidet på gården, og hvor forskjellig mitt oppvekstmiljø var i forhold til miljøene jeg møtte under utdanningen. Jeg var oppvokst i en



tradisjon hvor den praktiske aktiviteten var det viktigste, hvor tiden var knapp og hvor riktige avgjørelser måtte fattes på et øyeblikk. Reaksjonen måtte på en måte ligge i ryggmargen. Spesielt husker jeg en kald vinterdag jeg dro en line med fisk ute i fjorden, og vinden begynte å øke. Flere hundre meter fra land i en åpen båt, begynte høye bølger å slå over rekka. Båten var i ferd med å fylles av sjø. Og med en mengde fisk, angler og tauverk flytende rundt føttene satte lina seg fast i bunnen. Båten var i ferd med å kante. Med i en reflekshandling grep jeg kniven på innsiden av rekka, og fikk kappet forsenna. Igjen kunne båten følge bølgenes bevegelser. Jeg var heldigere enn mine to naboer, som omkom på denne måten, og på samme sted i 1963. Jeg slapp med skrekken.

Nå kan en si at også fiske og gårdsbruk er regulert på samme måte som livet i skolen eller på en barnevernsinstitusjon. Men disse reglene er av en annen karakter, og i større grad bestemt av aktiviteten og ikke av et mål utenfor seg selv. Å hugge av lina som en refleks på en fare, er å følge nødvendighetens regel for å overleve. Tidsperspektivet er brøkdeler av et sekund, og reaksjonen må derfor være i det sett av reaksjoner som ligger ”i ryggmargen” og utenfor forstanden. I slike situasjoner er det kort og godt ikke tid til møter eller til å vurdere alternativer – det må handles.

På Lærershøyskolen og på universitetet møtte jeg et tidsperspektiv som var av en helt annen karakter. Her lærte jeg om historie og vitenskapsteori med et tidsperspektiv på flere tusen år til planlegging av undervisning med tidsintervaller på noen få minutter. Tidsintervaller som alltid beskrev eller som skulle predikere fremtidige handlinger og hendelser. I liten grad lærte jeg i, og om omsituasjoner som ikke kan begrunnes utenfor seg selv. Situasjoner som tradisjonelt heller ikke er gjenstand for fornuften på universiteter og høyskoler.

Da jeg senere fikk arbeid som spesialpedagog og miljøarbeider, ble jeg møtt av denne kontrasten mellom min egen oppvekst og de tilrettelegginger som fant sted på institusjonene. At svært mye var forandret fra min egen oppvekst og til dagens institusjonelle oppvekst, var forståelig og akseptabelt. Men, for å bruke institusjonenes egen resultatstyringssjargong, hadde de gode resultatene uteblitt, samtidig med at problemene hadde økt. Respekten for andre mennesker og deres eiendom er redusert, og terskelen for bruk av vold har sunket til et lavmål i enkelte miljøer. I denne utviklingen må det derfor være legitimt å stille spørsmål ved barnevernets, skolens og samfunnets innsats for å reversere denne utviklingen – hvis reduksjon av uønsket atferd virkelig er et mål.

Ved å sammenligne en tradisjonell praktisk aktivitet, båten, med livet i skolen eller på en barnevernsinstitusjon, ønsker jeg å belyse noen forskjeller det kan være nyttig å reflektere over, for å se om noe er gått tapt på veien fra en mer praktisk livsverden, og til en teoretisering av samværet med en teoribasert barneoppdragelse. Har i stedet "fornuften" på høyskoler og universiteter noe verdifullt å lære av tradisjonelle tilnærminger i det praktiske livet? Og er det noe vesentlig som ikke kan fattes av fornuften, men som like fullt virker i samværet mellom mennesker? Har den akademiske verden satt seg for høye mål når den tror menneskelige handlinger kan forklares, når selv ikke den materielle verden kan forklares fullt ut<sup>58</sup>.

### **Rammene.**

Den største synlige forskjellen på en barnevernsinstitusjon og på en fiskebåt, er de fysiske rammene. På institusjonen er det ingen fysiske rammer av betydning, og det er et vell av aktiviteter å velge mellom. Fiskebåten derimot, er avgrenset av en fysisk rekke som alle aktørene må holde seg innenfor. Å rømme fra fiskebåten på åpent hav er ikke mulig, og det er samtidig få aktiviteter å velge mellom. Av økonomiske og sikkerhetsmessige grunner, må fiskerne fiske og følge sikkerhetskravene på båten. Aktiviteten har derfor en ekthet og nødvendighet, siden den er igangsatt for å fiske, og ikke for noe annet. Det er ikke et hobbyfiske, men et yrkesfiske som bedrives.

Samtidig er aktiviteten på fiskebåten, mentalt avgrenset. For å oppnå et godt resultat, er fokuset rettet mot å fange mest mulig fisk. Hvis det derimot var et hobbyfiske, ville opplevelsen av å fiske være det primære, og fiskerne kunne like gjerne stått på kaia og fisket. Størrelsen på fangsten ville vært underordnet. Denne fokuseringen på å fange mest mulig fisk, fører også til at språket får sine rammer, i den forstand at samtalen må være innom nødvendige begreper i den primære aktiviteten. Det må gis ordrer, og det må gis beskjeder, og mannskapet må bruke de riktige navnene på de riktige redskapene og aktivitetene. Den som for eksempel blander sammen garnstein og fløyt, kan lage mye "floke" på bruket. Og hvis han ikke behersker begrepene og redskapene innen rimelig tid, vil han bli satt på land eller

---

<sup>58</sup> Jfr. Heisenbergs usikkerhetsrelasjon som i korthet sier at målet om endelige fysiske årsaksforklaringer ikke er mulig hvis en legger usikkerhetsrelasjonen i kvantemekanikken til grunn. Modellen X så Y, eller A fordi B, kan ikke brukes på de minste elementærpartiklene som beviselig ikke lar seg måle eller predikere på grunn av usikkerheten som ligger i selve materien. På elementærpartikkelnivå vil de årsaksforklarende modellene bli usikre ved at de får formen X så kanskje Y, eller A muligens fordi B.

forårsake tap, som i verste fall kan gjøre at det ikke blir flere fisketurer. Selv om fiskere prater om alt ”mellom himmel og jord” har de derfor sitt eget språk som fiskere. Et språk som er nært forbundet til de spesielle redskapene og aktivitetene. Det er fisket de er mentalt innstilt på og som det vesentligste av samtalen dreier seg om. Jacob Meløe<sup>59</sup> skriver dette om sammenhengen mellom språket og de aktivitetene språket er knytt til:

*”Men hvis det å kunne sette seg inn i andres sted er nødvendig for å kunne forstå det andre gjør, er det også nødvendig for å kunne forstå det andre sier. Det er i det rom, eller i den region, der det er gjensidig forståelse for hverandres handlinger og virksomheter, at det felles språk får skikkelse. Og hvis de to poengene har sannhet i seg, betyr det at et samfunn ikke kan eksistere uten at vi er i stand til å sette oss i hverandres sted”.*

Ofte er vi ikke i stand til å sette oss inn i den andres verden eller den andres måte å se verden på, selv der det er nødvendig, for noen ganger blir vi hindret av det Meløe beskriver som *Det døde blikk*<sup>60</sup>. Da opplever vi en verden hvor vi tror de andre spiller på den samme banen som oss selv, og hvor vi tror alle andre har de samme målene som oss selv. Imidlertid er dette, ofte, en illusjon som kan skape store problemer hvis vi ikke registrerer og tar hensyn til de ulike perspektivene. Jeg tror derfor det blir problematisk når individer i et samfunn spiller på svært ulike baner. På de fleste områdene er dette greit, spesielt der vi ønsker stor variasjon blant menneskeheten som for eksempel innen religion, kultur, menneskesyn, vitenskapsideal, samfunnssyn osv... Men på sentrale områder må vi ha et minimum av felles språk og regler. Dette er på områder hvor vi av nødvendighet for å trives eller overleve, må ha noen felle spilleregler av en viss beskaffenhet. For eksempel kan vi ikke tillate spilleregler hvor det er lov å sprengte andre i luften, slå ned gamle damer på gaten, eller kapre fly. Slike spilleregler kan vi av nødvendighet ikke godta – heller ikke av noen få. I motsatt fall ville vesentlige menneskelige aktiviteter bli sterkt redusert og etter hvert forsvinne. Det spesifikt menneskelige ville bli borte.

Jeg tror også et enkelt slyver har sine handlinger og sitt språk av nødvendighet. To personer som skal sette garn sammen, må av nødvendighet spille på den samme banen og etter de samme reglene for å fiske. De må ha et felles mål med aktiviteten, og de må ha en vilje til å

---

<sup>59</sup> Jacob Meløe: *Vitenskapsteori. Tre artikler av Jacob Meløe*. Senter for profesjonsstudier ved Høgskolen i Bodø, side 31.

<sup>60</sup> Jacob Meløe: *Vitenskapsteori. Tre artikler av Jacob Meløe*. Senter for profesjonsstudier ved Høgskolen i Bodø, side 27.

være i aktiviteten inntil den er fullført. Nødvendigheten er dermed nært forbundet til deres praktiske arbeid og målet med arbeidet. Sammenligningen mellom en fiskebåt og livet i skolen og barnevernet, er nettopp et forsøk på å vise de nødvendige handlinger og det nødvendige språk, i forhold til handlinger og språk som ikke begrunnes i nødvendighet, men som i stede er handlinger og språk som på mange måter er fjernet fra virkeligheten og livet. På denne måten kan vi betrakte handlinger og språk utenfor virkeligheten og livet, som ”unødvendigheter”, som i verste fall kan være skadelig for barn og ungdom.

Et eksempel på hva språket av nødvendighet må inneholde kan en observere når to personer skal ro på havet i en toromsspisse og sette garn. I tillegg kan vi tenke oss at den ene fiskeren ikke er helt kyndig og trenger hjelp og forklaringer fra den kyndige fiskeren. Det første de må gjøre, er å sette båten ut av naustet. Deretter må de hente kassen med garn og greie garna i båten. De må også finne iler, ilsteiner, fløyt og merker, og de må beregne flo og fjære hvis området er langgrunt. Kan hende de også må smøre grakse på lunnene hvis det er tørt i været. Når de så er på havet, må de bli enige om hvor de skal sette garnene, om de skal ro til en grunne eller til en bakke, og de må ta ut ei me slik at de finner garnene når de skal drages.

Allerede nå har fiskerne vært nødt til å bruke en mengde ord og begreper for å få garnene i havet. Av nødvendighet har de måttet utføre oppgavene på en riktig måte, og de har måttet bruke begrepene som hører til aktiviteten, på en riktig måte. Selv om det også har vært mye ”utenomstakk”, har det under fisket vært nødvendig å tale om, og gjøre det som skulle til for å få garnene i havet. Hvis ikke, hadde garnsettingen ikke funnet sted, men i beste fall vært en ønsket eller tenkt aktivitet.

I kritiske situasjoner ser en tydeligere nødvendigheten av å utføre bestemte handlinger. I utdraget nedenfor<sup>61</sup> handler det om min onkel, Hervander Karoliussen, som i en alder av 24 år var med på et forlis i Nord – Atlanteren i februar 1939. Åtte båter fra Nord – Norge og Sunnmøre var på vei til Nyfundland da de møtte det som i ettertid er beskrevet som en hundreårsstorm. Min onkel var fangstmann på skuta Saltdalingen, en kutter på ca. 100 fot. Vi kommer inn i historien etter at onkels båt har mistet radioforbindelsen til de andre båtene. For å holde sammen og ha en mulighet til å komme hverandre til unnsetning, var det derfor livsviktig å gjenopprette radioforbindelsen slik at de kunne kommunisere og holde hverandre

---

<sup>61</sup> Trygve Nordanger: *Drama i Nord – Atlanteren februar 1939. Åtte små skuter fra Norge*. Nordanger 1980

orientert om skader og posisjoner. Noen måtte derfor klatre opp i masta å feste antenna som hadde løsnet.

*”Hervander Karoliussen påtok seg å friste her. Antennen lå mot dekket, en smekker line ble knopet inn, og Hervander klatret med lina i kjeften. Han gikk opp på brodekket og entret etter bardunen. Det var grov vaier, trolig 2 – toms i rundmål, men likevel! Hervander tok seg opp i krabbegang, dvs. at han fra innsiden slo bena rundt vaieren og hang med overkroppen etter hendene. Et firefots vesen etter en spindeltråd. Vindpresset var stort, og rullingen gav voldsomme utslag. Det var på sett og vis rullingen som hjalp ham. Hervander slet seg opp fot for fot hver gang skuta la seg over. Når hun kom tilbake og det ble bratt, klamret han seg fast og lot seg hive med på den ville ferden. Det var mørke kvelden, og vaieren var islagt og glatt. Han hadde ullvotter på hendene. Vottene gav friksjon, men de ville gli frem under grepet, og han måtte stadig slite dem opp igjen. Han var ved å få krampe i hendene og måtte konsentrere seg om å holde muskelskjelven tilbake. Et uheldig glipp nå, og han ville rause mot dekk eller hav. En sirkusartist i hvis trikot ville vel ha lekt seg med en slik ståltrosse. En kort håndgang bare, til et eller annet glansnummer høyere til værs. Men det var intet bravurstykke Hervander skulle utføre, og ikke var han akrobat heller. Det var en jobb som var nødvendig, og som det hastet med”.*

Vi ser her hvordan tilliten og det individuelle ansvaret henger nøye sammen, ved at den som får ansvar må vise sitt ansvar for å unngå død eller lidelse. Denne tilliten må resten av mannskapet vise den ene som av nødvendighet utfører sin gjerning. En manglende utførelse og brist på tilliten vil kunne utelukke fiskerne fra å bli berget. En uskreven regel på havet er derfor, at en hjelper den som er i nød. Et bevisst brudd på denne regelen vil føre til utestengelse og problemer med å forsørge seg som fisker, eller i verste fall straffeforfølgelse og fengsel. Nødvendigheten ligger i at alle må passe på, og ta vare på hverandre, på havet. Noe annet ville i lengden føre til at muligheten for utkomme av fiske, ville bli lavere enn den mulige innsatsen. Fiskeriene ville etter hvert opphøre å eksistere.

I skolen, men spesielt i barnevernet vil språket og den mentale aktiviteten hele tiden variere med de mange aktivitetene som til enhver tid pågår. Bakes det, prates det om baking, mekkes det moped, snakkes det om moped, spilles det fotball, snakkes det om fotball osv. I denne settingen er det derfor vanskelig å finne en aktivitet med klare rammer, hvor aktørene må delta av nødvendighet. Blir en lei en aktivitet, kan en øyeblikkelig velge en annen. En kan

med andre ord hoppe over rekkverket så ofte en vil, uten at det får alvorlige følger. At det i all hovedsak må være slik for barn og ungdom, er en annen sak. Problemet oppstår når det ikke finnes noen steder en aktør må delta av nødvendighet. Det nye er at også opplæringsplikten, i praksis, er fjernet for barn og ungdom som ikke vil gå på skole eller motta annen opplæring. (Jfr. de tidligere nevnte fritakene i fag, deler av fag og karakterer). Etter min mening var skolen et av de siste stedene hvor alle barn og ungdom måtte delta av nødvendighet i en eller annen form. Det var en scene hvor alle barn og ungdommer hadde tilhørighet og møtte krav, og hvor de dannet et felles språk med en felles forståelseshorisont. I dag er aktiviteten skole fragmentert og uten reell betydning for mange elever. I tillegg kommer det jeg har prøvd å beskrive tidligere, nemlig en økende tendens til å stakkarsliggjøre elever ved å skjerme dem fra fag, deler av fag og karakterer. Derfor er det ikke bare elevene selv som melder seg ut av skolen, men de blir også skjermet og utmeldt fra skolen av fagpersoner og myndighetspersoner som ofte argumenterer med at skolen ødelegger elevenes selvtillit. Hver gang elevene møter et krav, må de få ”hoppe over rekka”. Et eksempel på hvordan en jente fra ”vår” barnevernsinstitusjon, med velsignelse av fagpersoner og myndighetspersoner, kunne hoppe over rekka, er dette (1.del av eksemplet):

I nærmere et år hadde jeg kjent June. Hun var en rolig jente, med få problemer da hun kom til barnevernsinstitusjonen. Hennes største problem var at hun ikke turte å gå på skolen, og hadde derfor stort fravær fra de tidligere skolene hun skulle ha gått på. Angsten hadde etter hvert utviklet seg til å bli utløst av skolens nærområde, og til slutt hadde hun helt uteblitt fra skolen.

For å nærme meg June, tok jeg vakter på barnevernsinstitusjonen. Og lenge før hun visste at jeg skulle bli hennes lærer, hadde vi flere ganger vært ute å akt, hoppet i snøen, laget snømenn, og utpå våren, gått og syklet lange turer. Det jeg passet på, var stadig å sykle nærmere skolen, og etter hvert gjøre meg ærend inn i bygningen. Og etter hvert så det ut til at June fikk mindre angst for å komme til skolen. Til slutt kunne hun komme inn i gangen å vente mens jeg var inne på kontoret en snartur.

Rundt 20.august startet skoleåret, og jeg var spent på hvordan June ville reagere når hun fikk vite at jeg egentlig var lærer. Da hun møtte på grupperommet hvor vi skulle ha de fleste enetimene, var hun noe forundret over hva jeg gjorde på skolen. Jeg sa jeg var lærer og skulle undervise henne i enetimene dette skoleåret, og muligens i resten av ungdomsskolen. Som

ventet kom det en reaksjon på dette, men ikke større enn at vi etter hvert kom i gang med undervisningen. Og June møtte regelmessig på skolen, selv om innsatsen sjelden var stor, verken på skolen eller når det gjaldt lekser. Men jevnt over var det fremgang å spore, selv om det av og til kom protester med banning og trusler. Den verste reaksjonen kom da vi skulle få June til å delta i klassen. Da protesterte hun så mye at de mest skolerte og PPT begynte å protestere. Imidlertid hadde jeg et godt samarbeid med klassens lærere, og etter en tid begynte June også å møte regelmessig i klassen. Når hun i tillegg, for første gang, fikk venner på skolen, var det tydelig at hun trivdes. Hun ønsket etter hvert flere timer i klassen, og hun ble blidere og lettere å ha med å gjøre. Vi hadde nå fått den tilliten som var nødvendig for å samarbeide.

I mellomtiden var det kommet ny ledelse ved barnevernsinstitusjonen. Institusjonen skulle rustes opp, både materielt og faglig. Det ble reis en ny bygning, og "folkevettet" ble erstattet av kognitiv teori. Som den nye lederen på institusjonen sa i et møte, hadde det beklageligvis aldri vært noen grunnleggende teori som hadde styrt arbeidet på institusjonen. Det skulle det nå gjøres noe med, og det var bestemt at alle ansatte skulle arbeide etter kognitiv teori. På spørsmål om hva dette betydde i praksis, kom det et svar som sannsynligvis bare psykologen forsto. Men institusjonen hadde fått en ny respektabel profil det sto respekt av. Også skolens ledelse viste tydelig respekt for den faglige nyvinningen, selv om skolen i prinsippet ikke hadde noe med en fylkeskommunal institusjon å gjøre. Likevel måtte lærerne som hadde disse elevene, rette seg etter institusjonens faglige valg, og til det ytterste, rette oss etter det de bestemte. At det de noen ganger bestemte var i strid med "folkevettet" og Opplæringsloven, var i beste fall et ikke – tema. De hadde, i motsetning til vår mangeårige erfaring, tross alt en ny, og etter deres mening, moderne profil. Når vi argumenterte med vår erfaring av hva som hadde fungert, hendte det vi ble beskrevet som gammeldags. Vi følte vi var i ferd med å gå ut på dato og at tilliten var i ferd med å forsvinne.

Imidlertid måtte jeg fortsette å arbeide i den praktiske verden, med lav bemanning, dårlig kommuneøkonomi og med svært dårlig tid til alle oppgavene som skulle gjøres. Jeg hadde derfor ikke tid til å sitte på kontoret å klekke ut nye teorier og andre nyvinninger, men måtte være sammen med elevene nesten alle timene hver dag. En god del av nyvinningene måtte derfor "gå inn det ene øret, og ut det andre", slik at hverdagen ble levelig for både ansatte og elever. Jeg hadde som min onkel startet klatringen opp masten, og kunne derfor ikke slippe taket. Da kunne det ende med at både jeg og elevene deiset i dørken eller falt i havet. Nei, det

var å klamre seg fast til vaieren, selv om sjøgangen var formidabel og muskelskjelven nesten uholdbar.

Flere dyktige voksenpersoner, uten formell utdanning, sluttet på institusjonen på denne tiden, og nyutdannede lærere og barnevernspedagoger ble ansatt. I tillegg ble det ansatt et par 18 – 19 åringer med bare videregående skole. Men felles for alle, var at de ble drillet i kognitiv teori. Etter en uke virket det som alle var utlært i metoden eller metodene, og det var derfor store forventninger til hva fremtiden ville bringe. Men som de fleste etter hvert erfarte, var det stor forskjell på den teoretiske enigheten og det virkelige livet. Det ble liksom vanskelig å tilpasse det ontologiske til det epistemologiske. Eller for å si det på en populærvitenskapsteoretisk måte; det er sjelden det regner fordi vi går med paraply.

Nå er det ikke noe grunnleggende feil i å arbeide etter kognitiv teori, men da må en også ta teoriens begrensninger i betraktning. For eksempel kan det være uhensiktsmessig å tolke og beskrive alle hendelser med begreper fra kognitiv teori, noe som i vårt tilfelle gjorde det svært vanskelig å formidle vår praktiske erfaring. Når de ansatte på institusjonen heller ikke hadde en felles forståelse av hva de mente med kognitiv teori, eller hvordan de skulle arbeide etter kognitiv teori, ble det ofte problemer når de tolket og beskrev hendelser nærmest slik de ville, og samtidig viste til kognitiv teori. Nærmest alt kunne være kognitiv teori samtidig med at våre erfaringer var noe annet og gammeldags. Drillingen i kognitiv teori hadde gitt de ansatte på institusjonen nye briller, og et sett med begreper som de brukte i nesten enhver sammenheng, i alle fall i den første tiden. Det var derfor forståelig at de anså våre metoder og erfaringer som annenrangs og gammeldags. Men slik er det vel med oss alle; vi ser ofte ikke skogen for bare trær.

Men hva er egentlig kognitiv teori? Kognitiv teori har sitt utgangspunkt i bevissthetsakter eller bevissthetsprosesser som involverer erkjennelse i motsetning til viljesakter. Et utsagn som kan være sant eller falskt blir beskrevet å ha kognitiv mening i motsetning til rene viljesytringer eller meningsløse ytringer, som mangler en mulighet til å bestemme sannheten<sup>62</sup>. I kognitiv teori er det altså snakk om hvordan mennesket samler, lagrer, eller bruker informasjon.

---

<sup>62</sup> Om forholdet mellom hva som er sant og hva som er falskt, eller hvilken kjennskap vi kan ha til objekter i verden er det delte meninger. Fra Newton, Lock, Hume og til Kant, ser vi en utvikling fra å stole på den ytre verden, til å ha total misstillit til verden, og til Kant som kommer frem til en mellomting mellom ytterpunktene.



På slutten av 1950 – tallet begynte en på nytt å bruke ordet kognisjon<sup>63</sup>. Dette falt sammen med utviklingen i kommunikasjonsforskningen, nevrofysiologien og computerteknologien. En tok utgangspunkt i disse fagfeltene ved å bruke deres modeller til å beskrive hvordan mennesket behandlet informasjon. Ikke minst fikk computerteknologien en viktig betydning som modell for informasjonsomsettingsmodellene ved at informasjonen ble beskrevet å følge programmer det var viktig å avdekke. Både computeren og mennesket utnyttet, lagret og behandlet informasjon. En hadde dermed fått en alternativ modell til den behavioristiske S – R modellen (stimuli – respons – modellen), ved at en på en ny måte kunne beskrive hva som lå mellom stimuli og respons, noe som fikk ny aktualitet etter Wienerkretsens godkjenning av operasjonistiske og instrumentelle definisjoner i alle vitenskaper. De mellomliggende variablene ble, på samme måte som i computerteknologien, beskrevet som Flow – diagrammer med ulike registre for sansning, lagring av spor og bearbeiding av data.

Tidlig på 1980 – tallet studerte jeg psykologi ved Universitetet i Bergen, og her fikk jeg for første gang kjennskap til kognitiv teori og informasjonsomsettingssystemer. Professorene Raaheim og Helstrup, som nettopp arbeidet med kognitiv psykologi, presenterte stadig nye informasjonsomsettingsmodeller som kom på markedet, og det kunne etter hvert synes som alle forskerne hadde sin egen modell av det de mente var sannheten på området. Etter hvert ble modellene også så omfattende og komplekse, at de gikk over fra å være forklarende og til å bli beskrivende. Alle modellene endte derfor opp som personlige modeller med et virvar av bokser, piler og forkortelser som ingen trodde på, siden alle hadde sin egen modell.

I utgangspunktet var den kognitive tenkningen et godt alternativ til de behavioristiske teoriene. Men informasjonsomsettingsteoriene hadde store svakheter når det gjaldt å forklare det særegne ved mennesket. Et av problemene besto i teoriens beskrivelse av mennesket som passivt og som automatisk mottager og bearbeider av informasjon. I likhet med en computer ble informasjonsomsettingen betraktet som automatisk, siden teoriene i utgangspunktet var begrunnet i et fravære av sjel og vilje. Å plassere en sjel blant registrene og lagrene, ville blitt betraktet som uvitenskapelig, og var derfor utelukket. Problemet som oppsto, var hvordan en skulle beskrive årsakene til menneskets handlinger. Var mennesket en maskin som

---

Kant hevder at vi ikke kan ha kjennskap til tingene i seg selv "das dinge an sich", men at vi likevel kan ha kjennskap til verden og objektene, via våre felles anskuelsesformer og kategorier. Når det derfor er snakk om sannhet i betydningen vårt forhold til verden, er det en usikker og diskutabel sannhet det er snakk om.

<sup>63</sup> Karl Halvor Teigen: *Psykologiens historie. Grunnlagsproblemer og hovedretninger*. Sigma Forlag 1981, side 154 – 155.

utelukkende reagerte på stimuli, eller var mennesket aktivt og med evne til å forme sin egen tilværelse? Informasjonsomsettingsteoriene ga ikke svar på disse problemene. I stede postulerte man at mennesket ikke hadde sjel – i alle fall i de kognitive teoriene som prøvde å beskrive mennesket.

Et annet problem var at individuelle egenskaper var fjernet fra denne tenkningen. I henhold til tradisjonell naturvitenskapelig metode, var det om å gjøre å finne en modell som kunne beskrive alle tilfeller av menneske og som derfor fjernet alle individuelle egenskaper. Det samme gjaldt menneskets endring over tid. En måtte lage en modell eller et stillbilde av mennesket som ikke forandret seg over tid, og som korresponderte med den naturvitenskapelige tradisjonen. Skulle en være vitenskapelig, måtte en fjerne de menneskelige egenskapene.

Nå finnes det flere former for kognitiv psykologi, selv om den rasjonelle tenkningen fortsetter å ha forrang foran emosjonene og det irrasjonelle. En fortsetter å fokusere på menneskelig tenkning og vektlegger fornuften som det viktigste redskap for endring. I 1967 summerte Ulrich Neisser<sup>64</sup> opp feltets status ved å definere kognisjon på denne måten:

*”all the processes by which the sensory input is transformed, reduced, elaborated, stored, recovered, and used”.*

I mitt eget arbeid skapte innføringen av kognitiv teori praktiske problemer, ved at det for eksempel ikke ble godtatt å irettesette elever umiddelbart når de hadde gjort noe galt, men at vi måtte vente til det hadde gått en tid. Tanken var at eleven skulle roe seg ned og bli klar i hodet, slik at han kunne forstå det gale han hadde gjort. Deretter skulle en på en rolig og sakelig måte ta opp saken, og nærmest henstille eleven til ikke å gjøre det samme igjen. Stemmen skulle ikke heves og tradisjonelt skjenn var utelukket, siden eleven selv, på en rasjonell måte, ville innse sine feil. Problemet er bare at de fleste vet når de har gjort noe galt, men at de ofte ikke ønsker å endre sin atferd. Dermed er det ikke et rasjonelt problem, men et emosjonelt problem som ikke kan forklares i kognitiv teori.

---

<sup>64</sup> Ulrich Neisser: *Cognitive psychology*. New York: Appleton – Century – Crofts 1967, side 4.

Når den spesielle praktiseringen av kognitiv teori var et problem, var det fordi jeg har best erfaring med å ta opp problemene når de foreligger. I motsetning til kognitiv teori viser jeg mitt sanne ansikt til eleven. Jeg kan heve stemmen, gestikulere, og banke i bordet når det er nødvendig, i den formening om at også dette har en positiv virkning. Jeg tror dette er med på å rykke eleven ut av den trygge saklige verden uten alvor, og inn i en situasjon hvor han blir preget fordi handlinger og reaksjoner henger sammen. Livet blir på en måte litt mer alvorlig.

Endringene i metode, organisering og reguleringsvilje fikk også følger for mitt forhold til June. Når kjente ordninger ble fjernet oppsto det etter hvert misforståelser og problemer som førte til usikkerhet for både meg og eleven. Det ble nærmest umulig å vite hva som kunne skje, og i denne usikkerheten falt June tilbake til gamle synder. Dette er et eksempel på hva som skjedde:

En dag jeg kommer til skolen og skal ha min første enetime med June, kommer det også en miljøarbeider på 18 – 19 år. Han bærer skoleveska til June i den ene hånden og har en mobiltelefon i den andre. Inne i klasserommet åpner han skoleveska og tar ut skolebøkene og pennalet. Deretter ber han June sette seg der han har lagt bøkene. Når June har satt seg blar han opp i en bok til et kapittel han tror vi skal arbeide med. Deretter setter han seg godt til rette i en lenestol og slenger føttene på et lite bord, hvorpå han nå går over til å taste på mobiltelefonen. Hans handlinger og fremferd er stikk i strid med det arbeid jeg og June har bedrevet, og jeg ber han derfor om å gå ut av klasserommet. Noen begrunnelse gir jeg ikke, siden en fullgod begrunnelse vil ta tid, og at jeg heller ikke har noe ansvar for å begrunne min undervisning ovenfor tilfeldige miljøarbeidere, i alle ikke i undervisningstiden og med eleven til stede.

Men nå nekter miljøarbeideren å forlate klasserommet. Med eleven til stede hevder han å ha fått ordre fra institusjonens ledelse om å være til stede i enetimene. Han sier også at jeg jo må skjønne, at jeg ikke kan være alene med June, og at June selv ønsker å ha noen med seg. Jeg tenker at også jeg kunne ønsket meg en tjener som kunne båret veska mi, passet på bøkene og i spisefri kjøpt mat på nærmeste kafé. Hvem hadde ikke ønsket noe slikt enkelte dager?

Etter miljøarbeiderens uttalelser og insinuasjoner er eleven nå så opphisset at jeg velger å avslutte timen, og begynner å rydde opp i en del utstyr. Mens jeg rydder, ringer han på mobiltelefonen fra klasserommet og med eleven ennå til stede. Høytaleren er på slik at vi alle

hører det som blir sagt. Han fører en samtale med en nyutdannet lærer på institusjonen. Under samtalen blir jeg utskjelt og beskyldt for både det ene og det andre, og til slutt hører jeg læreren på institusjonen be han gå til rektor å klage på min avgjørelse om at han ikke får være til stede i undervisningstimene. Jeg fortsetter å rydde uten å si noe. På spørsmålet om jeg skal være med til rektor, svarer jeg nei, men sier at jeg vil snakke med rektor senere. Når de går ut av klasserommet, går June bak miljøarbeideren. Før hun går ut av døren snur hun seg og flirer hånlig mot meg. Hun var nå gått over til den ordningen hun kjente fra tidligere skoler.

Lenge før Levinas skrev om blikkets betydning, skrev den franske filosofen, Jules Lequier om den ”fremmede tanke”, tanken om den Annen. Bakgrunnen var tankens begrensning ved å tilhøre et subjekt, uten å kunne gå ut over immanensen. Hans tanker kan være med å belyse det blick jeg fikk fra June før hun gikk ut av døra. Lequier<sup>65</sup> skriver dette:

*”Hvor ofte har jeg ikke når jeg lyttet til en annen person som talte, forsøkt å lese det som avtegnet seg på ansiktet hans, mens munnen uttalte noe annet som avsannet det ansiktet sa, når det ikke bekreftet det! Snart rettet jeg blikket mot øynene hans, snart vendte jeg det bort for siden å prøve å overrumple hans blick, jeg fulgte oppmerksomt den skiftende rekke av lys og mørke, ordenes betoning, som utgjør talens fysiognomi, og hvor kunstgrepen bare virker ved den ytterste behendighet, disse gester, disse lette bevegelser ved hvilke kroppen forsøker å underkaste seg tankens lover. Jeg åpnet meg, ja hjalp til, men var stadig vaksom overfor denne fremmede tanke, hva enten den var enkel eller kunstlet, i dens forsøk på å nå frem til meg ved alle disse tegn som jeg visste kunne bedra, selv om de stemte overens. Jeg følte at selv om jeg var helt oppriktig overfor denne personen som jeg antok også var oppriktig, så sto det ikke i hans makt å overføre til meg det som var i ham, og at det middel som vi skulle kommunisere ved, bekreftet avstanden mellom oss, at to hjerters felles anstrengelse, om aldri så sterk, to hjerter som søker hverandre for å overvinne avstanden, ikke bryter den ned. Og i et glimt stod det klart for meg hva ensomhet er”.*

June hadde fått bekreftelse på at det ikke var læreren som bestemte over undervisningen, og at hun med god hjelp og missforstått godvilje kunne hoppe over rekka på en enkel måte. I tillegg fikk hun oppleve noe hun kjente fra andre skoler; nemlig konflikter men lærere og en pulverisering av ansvaret. Resultatet av denne og lignende hendelser var at det opplegget som

---

<sup>65</sup> Jules Lequier: *Mellom frihet og nødvendighet*. Thorleif Dahls Kulturbibliotek 2003, side 38.

hadde vist seg fruktbart og nyttig, ble stanset. Selv om vi etter hvert prøvde å komme i gang med normal undervisning igjen, maktet vi ikke å komme tilbake til det opplegget vi hadde. June begynte å skulke, for til slutt å helt utebli fra skolen. I tillegg la hun seg til flere uvaner, med rusmisbruk og utagerende atferd – uvaner hun tidligere ikke hadde hatt. June ble på denne måten et offer for ulike kunnskapsregimer som ikke kommuniserte med hverandre, men som i stede prøvde å utkonkurrere hverandre.

Praksisen i undervisningen ble nå endret, slik at elevene fra barnevernsinstitusjonen kunne få møte hvor de ville, på enetime, i gruppe eller i klassen. De fikk med andre ord fullmakt til å velge lærer og til å gå ut og inn av timene der det passet humøret for dagen. Selvfølgelig valgte elevene etter hvert, å ikke møte til noen av timene, med det resultat at de fikk svært lite undervisning. Dette fikk igjen den følge at det kom klager fra institusjonens ledelse og fylket på at elevene fikk for lite undervisning, og at fylket ikke ville betale for timene elevene hadde skulket. De formelle i systemet (rektor, PPT og barnevernsinstitusjonens ledelse) hadde, på tross av advarsler fra lærerne, tillatt elevene å flyte fra ordning til ordning, og når dette førte til kaotiske tilstander, var det på nytt de strenge og vanskelige lærerne, som var problemet. I stede for å komme frem til den selvsagte konklusjon, at barn ikke selv kan velge om de vil gå på skolen<sup>66</sup>, valgte en å finne en syndebock.

Til slutt valgte jeg å slutte som lærer og spesialpedagog. Jeg så ingen grunn til å være lærer i en ordning hvor elevene fikk gjøre som de ville. Et minstekrav må være at elevene møter til undervisningstimene, og at de som arbeider i, eller i forhold til skolen, har det samme målet. At elever skal beskyttes fra en skole de ikke liker, eller gir uttrykk for at de ikke liker, er ikke forenelig med å undervise disse barna og ungdommene. Det er å være i en annen ordning. Anders Johansen<sup>67</sup> beskriver noe lignende på denne måten:

*”Å beskytte seg mot alt som kan merke en for godt, er å nekte å tre inn i sitt livs historie”.*

Og videre på samme side:

---

<sup>66</sup> Jfr. opplæringsplikten som riktignok ikke sier at barn må gå på en fysisk skole for å få opplæring, med at de må ta imot opplæring i henhold til Opplæringsloven og Mønsterplanen. I vårt tilfelle var det ikke avtalt undervisning andre steder enn på skolen.

<sup>67</sup> Anders Johansen: *Samtalens tynne tråd. Skriveerfaring*. Spartacus 2003, side 279.

*”Hvordan har jeg det, hvis jeg blir skånet for alt som gjør vont? Da har jeg det lett, nesten altfor lett. Tilværelsen er litt fjern, ikke helt seriøs; det mangler noe på at den skal være fullt virkelig. Det kan være ubehagelig. Jeg er fri så lenge jeg ikke blir bundet og stengt, men denne friheten er så luftig! Den er en mulighet til hva som helst, ikke stort annet, den mangler skikkelse, tyngde, tetthet. For at jeg skal være fullt levende, helt ut til stede, må jeg få den til å realisere seg på et vis. Uten det vil det alltid være noe jeg savner – et nærvær, et alvor, en grad av kontakt og realitet”.*

Beskrivelsen til Johansen forteller noe om hva som kan skje med barn og ungdom som aldri må stå til ansvar for sine handlinger, men som stadig får nye tilbud. Erfaringen er at grensene alltid blir tøyde og overskredet som i tilfellet ovenfor, hvor elevene først fikk tilbud om å velge klasse og lærer, for senere å utebli fra skolen. Og når de heller ikke makter å komme seg til skolen, forventes det at de senere skal få det samme tilbudet de ikke møtte opp til. Når fylket i tillegg ikke betaler for ubenyttede timer, og kommunen nekter å betale lærere for planlagte timer, har altså disse elevene i prinsippet fått styringen over både lærerens og skolens økonomi. I prinsippet møtte lærere til planlagte enetimer, men var avhengig av at eleven møtte opp til undervisningen for å få betaling. Uten å være spåmann, tror jeg elevene heller ikke vil møte til de utsatte timene, uavhengig av hvor mange ganger tilbudet blir gitt. For hvis elevene først får velge, om de vil gå på skolen eller ikke, må en også respektere at de velger slik skolen og myndighetene ikke ønsker.

Johansen stiller spørsmål om det ikke hadde vært bedre hvis Skjebnen eller Historien hadde merket han. Han vurderer om han ville tapt friheten til å velge og til å nyte livet, eller om det også er mulig å velge å ”la seg merke”. Uansett tror han livet trer sterkere frem, etter et møte med Skjebnen eller Historien. For elevene mine ville det bety at tilværelsen ville få innhold og substans og dermed bli rikere.

Johansen tar også for seg ugjenkalleligheten som en konsekvens av noe som kan skje med han, eller noe han selv kan gjøre. Han kan selv velge å tre inn i Historien og påta seg et ansvar, men må ha hjelp av andre. Dette begrunner han med at ansvaret må være ovenfor noen, og at det derfor fordrer en samhörighet med andre.

Personlig ser jeg ugjenkalleligheten som også bestemt av omgivelsene. Når jeg velger å delta på en fiskebåt eller i en annen praktisk ordning, har jeg også påtatt meg et ansvar til å være

innenfor rekkverket og ordningen den tiden som er nødvendig. Jeg kan selvfølgelig bruke min frie vilje til å hoppe over rekka og ta livet av meg, men det kan jeg i så fall ikke gjøre flere ganger. I stede ser jeg det ugjenkallelige i å være i ordningen inntil aktiviteten opphører eller går over i noe annet.

Historien om June forteller også om uvitenhet, og at personer ikke kjenner de grunnleggende reglene, avtalene, begrunnelsene og rammene de ulike aktørene arbeider innenfor. Dette kommer i tillegg til de som fra utsiden har skaffet seg makt over skole og barnevern, uten at de har fått et tilsvarende ansvar for sine vedtak. I økende grad fattes de viktigste avgjørelsene på utsiden av de institusjonene som må følge de samme vedtakene. Det bestemmes i større grad over de praktisk arbeidende, mens praktikerer fortsatt er ansvarlig og må stå til rette for resultatene – en ansvarlighet som oftest blir påpekt ved negative resultater. Eksterne ”eksperter” tar gjerne æren når det går godt, mens læreren eller miljøarbeideren får kritikk når det går dårlig. En utvikling jeg mener har akselerert de senere år – i alle fall på mitt siste arbeidssted.

Men ofte er det nyttig med miljøarbeidere i undervisningstimene, også når de kommer uanmeldt. Men da kan de ikke komme til timene å lage problemer. I den konkrete saken ovenfor, begynte jeg å arbeide som spesialpedagog på den tiden miljøarbeideren var født. Og i tillegg til den formelle retten og plikten til å bestemme, har jeg lang erfaring i å avholde timer med vanskelige ungdommer. Da får det ikke hjelpe at miljøarbeideren hadde studert kognitiv teori i en uke. Det gjorde han ikke kvalifisert til å forstå ordningen han krevde å få være i, noe han også beviste ved sin holdning, sine handlinger og de misforståelsene han bygde sine synspunkter på. Jeg vet for eksempel at det som oftest kommer protester fra ungdommene når det settes grenser, men at disse som oftest er kortvarige og forbigående, og at de etterfølges av bedre dager. Det er nesten som å ”gå to skritt frem og et tilbake”. Men i en slik ”konflikt” må jeg være villig til å stå, og møte elevene uten maske og teori. Jeg må være et ærlig voksent menneske som ikke forråder et annet menneske, ved å stikke av når det gjelder som mest. Derfor tror jeg arbeidet som lærer og spesialpedagog blir svært vanskelig, når nødvendigheten av å møte opp og være til stede på skolen forsvinner, eller som ovenfor, når nødvendigheten av å passe sin egen skolesekk og sine egne skolebøker blir overtatt av andre. Da er det noen som bygger opp ansvarlighet, mens andre bygger ned den samme ansvarligheten. Det blir som når en klør seg – behagelig for en stund, men verre etter hvert.

### **Reglene.**

Også reglene vil være forskjellig på en fiskebåt og på en barnevernsinstitusjon. På fiskebåten må det være regler av nødvendighet. For å delta i fisket, må fiskeren være innstilt på å fiske og gjøre det arbeid som må til for å fange fisk. De uskrevne reglene sier for eksempel at det ikke er anledning å ta med seg solseng og sole seg når fisket pågår. Hvis målet var å sole seg, kunne fiskeren i stede funnet en badestrand og eleven kunne tatt solarium. Å sole seg under fisket ville være det samme som å avvikle egen arbeidsplass.

Også av sikkerhetsmessige årsaker har reglene på en fiskebåt noe mer alvorlig over seg. Det vil for eksempel være hasardiøst å bade bak båten når trålen er ute. Hvis noen skulle finne på noe slikt, ville de med stor sannsynlighet bli satt på land for godt. Det nye er at også EØS – reglene bestemmer hva som kan foregå på en fiskebåt. Dette gjelder spesielt det som har med sikkerhet og førstehjelp å gjøre. Spørsmålet er derfor om også fiskere har begynt å miste forståelsen for regler av nødvendighet, eller om dette bare er noe EØS – byråkrater tror. Kan det være at byråkratene ikke ser det opplagte og nødvendige i praktiske yrker, og derfor heller ikke tror fiskerne ser det nødvendige i sin arbeidssituasjon?

Imidlertid har den generelle teknologiske utviklingen også fått betydning for fiskeriene. Båtene er blitt større og utstyret er blitt mer avansert, noe som krever en annen type arbeidskraft, som ikke bare behersker det tradisjonelle fisket, men som også har høy utdanning og teknologisk forståelse. Det er derfor legitimt at det moderne fisket, med andre utfordringer, reguleres på en annen måte. Imidlertid oppstår det noen paradokser når det teknologiske svikter og blir uten betydning. For hva vil skje med fiskeriene og andre praktiske yrker, hvis for mange regler går over fra å være internaliserte selvfølgeligheter og til å bli skrevne regler? Hva vil skje i kritiske situasjoner når fiskeren ikke har kunnskapen i hodet og umiddelbart tilgjengelig, men nedskrevet og lagret i samlepermer? Vil det bli mangel på tid til å slå opp i bøkene? Og hva med nye og uventede situasjoner? Vil det være mulig å lage regler for krabbegang langs islagte vairer på en fiskebåt i orkan styrke? Og hvor stor vil en slik samleperm bli? Jeg ønsker ikke bare å polemisere over disse spørsmålene, men også vise at det går en grense for hva som kan reguleres, eller hva som bør reguleres, og at det kan få negative konsekvenser hvis en slik grense overskrides.



Det finnes med andre ord mange skrevne og uskrevne regler for hva som kan foregå på en fiskebåt. Og selv om de fleste reglene fortsatt er uskrevne, ser vi at det etter hvert kommer flere skriftlige regler som regulerer fisket og fiskeriene.

Når det gjelder reglene for samvær, er disse i all hovedsak begrunnet i sedvane. De kan variere noe fra båt til båt, men også her vil reglene i all hovedsak være begrunnet i en nødvendighet. Fisketokt på flere uker ville i lengden ikke være mulig hvis alle på båten hadde ulike mål med toktene eller var i konstant konflikt med hverandre. For å oppnå det primære målet om å fange fisk, vil det derfor av både sikkerhetsmessige og økonomiske grunner være nødvendig med et minimum av arbeidsro. Disse reglene er heller ikke vedtatte, og derfor oppstått plutselig. I stede er de kommet til over år med prøving og feiling, hvor samværet i nåværende situasjon er en følge av historien og samtidig en betingelse for fortsatt drift. For skulle reglene jevnlig brytes, ville det få fatale følger for aktiviteten. Det ville kunne skje ulykker, eller eieren av båten ville stå i fare for å gå konkurs.

En av mine informanter som arbeider som spesialpedagog, forteller dette om sin erfaring med ungdommer på en arbeidsplass, i forhold til livet på en skole:

*”Jeg tror skolen er en plass hvor du kan være litt i opposisjon. Eleven har andre elever rundt seg, og de får en del feedback på det de gjør. De kan skape uro eller gjøre ting som får oppmerksomhet fra de andre, som kan skape skremsel eller latter. Dette kan være med å ”trigge” atferdsproblemene. Mens ute i jobb er det litt sånn vinn eller forsvinn, eller vær til stede eller ikke vær til stede”.*

Noe senere i intervjuet sier han dette:

*”Jeg tror at det å møte mennesker som er i en arbeidssituasjon og som har noe de holder på med, skaper autoritet. Eleven møter noen som stiller krav, og de blir tatt på alvor. Det tror jeg gjør noe med ungdommene”.*

På barnevernsinstitusjonen og i skolen har reglene en annen begrunnelse enn på fiskebåten. De er ikke begrunnet i umiddelbar nødvendighet, men for å oppnå noe annet. Et av målene er at elevene eller beboerne skal endre atferden til det bedre. Hvis en av ungdommene for eksempel stjeler, kan straffen være trekk i ukepenger eller at eleven ikke får være med på

handletur. Straffen vil ikke være en ulykke eller økonomisk ruin, men en lettere korrigerende med bruk av litt straff og nye tilbud. Sammenlignet med fiskebåten kan eleven hoppe over rekka uten store følger. I overført betydning lander han på en annen båt med nye rekker det er mulig å hoppe over. Men slik ligger ikke båtene på fiskefeltet – avstanden er for stor til at det er mulig å hoppe fra dekk til dekk.

Reglene i skole og barnevern har også sin begrunnelse i lovverket, og i de arbeidsrettlige avtalene som gjelder for arbeidslivet. Både skolen og barnevernet har et varierende spekter av profesjoner som gjør det nødvendig å konkretisere og presisere reglene som gjelder for den enkelte institusjon. I tillegg kommer de profesjonelles forhold til den uensartede gruppen med elever og beboere, som gjør det nødvendig med utfyllende regler for samvær og arbeid. På denne måten vil det nasjonale lovverket og de arbeidsrettlige avtalene bli konkretisert på ulike måter fra skole til skole og fra barnevernsinstitusjon til barnevernsinstitusjon. Reglene har på denne måten en politisk begrunnelse som ligger utenfor institusjonene. Derfor er også den store mengden avtaler, et særtrekk, ved spesielt barnevernsinstitusjonene. Til forskjell fra fiskebåten og regler av nødvendighet kan dermed ungdommene på institusjonen, i større grad, være med å bestemme hvordan ting skal foregå. På fiskebåten ville det ikke være mulig å få egen avtale om bading bak båten når trålen er ute. Ikke noe rederi ville inngå en slik avtale. På institusjonen vil det derimot være mulig å inngå mange avtaler, og om noen går utenom det avtalte, får det heller ingen katastrofale følger.

Mange av reglene på barnevernsinstitusjoner og i skoler har også sin begrunnelse i ønsket om å gjennomføre bestemte teorier. Som vi har sett produserer den nasjonale politikken lover, plandokumenter og andre reguleringer som bestemmer den overordnede aktiviteten i skole og barnevern. Men i tillegg produseres det lokale retningslinjer, vedtak og bestemmelser, som i økende grad gir spillerom for nye profesjoner i skole og barnevern. Derfor har vi sett en økt bruk av eksterne akademikere eller eksperter som ønsker sine teorier tatt i bruk. Ikke minst har PPT og psykologer fått økt innflytelse over skolehverdagen til barn og unge med ulike problemer. Dette kan i mange sammenhenger være positivt, men det har også noen negative følger, hvis ekspertene får for stor innflytelse over skolehverdagen. En slik forskyvning av makt, uten en tilsvarende forskyvning av ansvar kan skape problemer for lærerne som har det daglige ansvaret for undervisningen og elevenes læring. Vi er derfor avhengig av at myndigheten til å bestemme over skolehverdagen, henger sammen med ansvaret for det som bestemmes. Er avviket for stort, vil det skape problemer

Reglene på en barnevernsinstitusjon er i hovedsak skrevne og vedtatte regler. Hvordan fiskere i detalj skal oppføre seg mot hverandre, er ikke vedtatt og skrevet ned på samme måte. I stede må reglene være internalisert i den som ønsker å livnære seg som fisker. På denne måten kan vi si at reglene må være innenfor fiskeren, mens de skriftlige reglene befinner seg utenfor individene på barnevernsinstitusjonen.

Min onkel, Hervander Karoliussen, gir et eksempel på hvordan regler av nødvendighet var med på å bestemme naboskapet i eldre tider. Samtidig ser vi hvordan det indre og det ytre må henge sammen med moral og plikt, i en moralsk plikt til å delta i det samfunnet en levde i. Karoliussen forteller dette:

*”Før i tiden hadde de fleste husstander en større båt, en færring eller åttring. Siden skreien på den tiden kom lengre inn i fjorden, måtte de ha en høvelig båt til dette heimefisket. Her på Selnes var det flere slike båter. Siden alle var avhengig av dette fisket, og ingen alene klarte å sette ut båten, måtte alle hjelpe hverandre. Denne avhengigheten regulerte naboforholdet. For den som stadig var i konflikt med naboen, kunne risikere å ikke få hjelp til å sjøsette båten. Det kunne på denne måten få store konsekvenser for den som ikke hadde et godt forhold til naboen”.*

En annen historie som forteller om nødvendigheten av at noe er nøye regulert uten å være vedtatt og nedskrevet, er et utdrag fra en historie min bestefar fortalte på slutten av 70 – tallet. Han og min bestemor flyttet til gården Selnes tidlig på 1920 – tallet. Her bygde de nytt hus, men hadde ikke penger til egen båt. I stede lånte de båten til naboen, Andreas Svendsen. Bestefar forteller:

*”Det var som oftest i orden at jeg lånte båten til Andreas. Men jeg fikk alltid beskjed om å legge tingene tilbake, nøyaktig der jeg fant dem. Dette var nok ikke for å være pirket, men hadde sin helt naturlige forklaring. Før i tiden da det ikke fantes veier til de fleste gårdene her i området, var alle avhengige av båten. Den var det eneste fremkomstmiddel til alle årstider og til alle døgnets tider. Og dette var årsaken til at alt måtte ligge på sin rette plass. Du kan tenke deg en vinternatt med uvær og mørke, og at en eller annen ble syk på gården. Det fantes ikke strøm slik at du kunne slå på lyset, og vinden gjorde det kanskje vanskelig eller farlig å tenne oljelampa i naustet. I slike tilfeller måtte alt utstyr til båten ligge på sin*

*faste plass, slik at det raskt ble funnet. Det kunne stå om livet hvis den minste ting var lagt på feil plass”.*

Vi ser at det kunne være direkte utslettende for noen hvis bestefar ikke tok hensyn til det nødvendige i situasjonen og la tingene på plass. I verste fall kunne det koste noen live.

Båtbruken på barnevernsinstitusjoner er av en helt annen karakter – uten nødvendigheten av å legge utstyr og redskaper på plass. Selv har jeg observert hvordan elever kommer fra fisketurer og kaster redskaper og utstyr der det måtte passe. Og siden de ansatte tar vare på utstyret, får det ingen konsekvenser. Neste gang ungdommene skal på fisketur, ligger alle redskapene på riktig plass, eller så blir det lagt i hendene på elevene. Og om noe skulle mangle, blir det som oftest erstattet med en gang. Det nødvendige som skulle ligge til bruken av båten, har derfor andre overtatt. Det blir nesten som båtbruken i barnehagen.

### **Personellkrav.**

I forhold til å arbeide med ungdommer med atferdsvansker, har en fisker som regel ingen utdanning. Hans kommunikasjon og hans handlinger ovenfor disse ungdommene vil ikke være en lært eller vedtatt reaksjon, men en følge personlighet, kontekst og tidligere møter med lignende ungdom. Derfor kommer utsagnene og handlingene mer direkte, og uten en refleksjon over virkning og resultat. Livet utspiller seg der og da. For eksempel finnes det ingen mulighet til å utsette en avgjørelse når en fare truer og fiskeren eller mannskapet ønsker å overleve. Jeg tror det er noe av dette Johansen<sup>68</sup> sikter til, når han skriver om en tredje virkelighet bestående av følelsesstoff. En virkelighet som blir holdt ved like gjennom en samtale som ikke er bekreftelse av betydninger, men engasjement og kontakt. Ordre og spøk kommer om hverandre, men blir likevel forstått av mottakeren. Det ene kommer som en nødvendighet for økonomisk utkomme og sikkerhet, mens det andre kommer som en nødvendighet for medmenneskelighet. Det ene like viktig som det andre.

På barnevernsinstitusjonen har de fleste fast ansatt, formell utdanning. De skal være godkjent av det offentlige ved å ha bestått prøver i teori, lovverket, etikk osv. På eksamener og i praksis må de bevise at de kan arbeide og argumentere i forhold til ulike teorier. De faglige

---

<sup>68</sup> Anders Johansen: *Samtalens tynne tråd. Skriveerfaring*. Spartacus 2003, side 172.

handlingene må derfor være planlagt og ha sin begrunnelse i aksepterte teorier. Ingen umiddelbare og ureflekterte reaksjoner må finne sted. En umiddelbar menneskelig reaksjon må utsettes, inntil en har funnet den riktige reaksjonen i forhold til teorien. Det kan derfor syne som ingen menneskelige reaksjoner skal komme fra mennesket, men at bare teori skal få virke gjennom personen. Å ha følelsene med seg ved å reagere på en følsom måte, blir på denne måten betraktet som uprofesjonelt. Det gjør man bare ikke i en profesjonell kontekst eller med barn til stede. I motsatt fall kan det bli en rask inngripen fra de rasjonelle. I forhold til dette har jeg prøvd å vise hvordan handlinger og følelser hører sammen på fiskebåten, og at det ikke er mulig å skille det kognitive og det emosjonelle. I motsatt fall vil det kunne oppstå tap av inntekt eller farlige situasjoner.

Til grunn for en mer teoretisk og målbar tilnærming til mennesket, ligger tanken på sporene som etterlates i språk og handlinger. Av vitenskapen blir disse sporene samlet og analysert, og vurdert som grunnlag for nye inngripen i den menneskelige svære. Dette gjelder ikke minst der teorier har forrang i forståelsen av mennesket. En har sett og registrert sporene, og nå gjør en seg nytte av dem.

I motsetning til dette kan en også hevde at noe ligger utenfor sporene – noe opprinnelig og ureduserbart, som ikke lar seg måle, men som må føles på en annen måte enn det målbare. Dette fordrer en empatisk måte å møte den andre, hvor ytringer i form av handlinger og tale må forstås i seg selv, som noe grunnleggende og ureduserbart *ex animo*. Jeg må derfor kunne legge total vekt på den andres ureduserbarhet, ved å leve med i samtalene og handlingene på en annen måte enn om jeg bare skulle legge sporene til grunn. Opprinneligheten betegner derfor noe enestående ved både meg selv og den andre, som virkelige subjekter i enhver situasjon, og ikke fordi vår opptreden springer ut av spesielle omstendigheter i situasjonene. Jeg må derfor kunne la meg bevege av den andre gjennom å leve med i gleder, smerte og håpløshet, uten å vektlegge sporene eller å teoretisere over ytringene. Den andres grunnleggende behov for å bli forstått som fritt, ansvarlig og selvstendig menneske, krever dette av meg. Dette utgangspunktet gir meg og elevene et eksklusivt møtepunkt, som ikke kan invaderes av andre, uten å gjøre skade. Riktignok må rettskildene og skolens ledelse sørge for å opprettholde møtepunktene, men uten å invadere ved å komme mellom våre to subjekter. Problemer, gleder, skuffelser og nederlag må derfor eies av dem det gjelder, og bare overlates til andre ved en overenskomst. Noe annet ville skade tilliten.

En annen viktig forskjell på en skole eller en barnevernsinstitusjon og en fiskebåt, er antallet ansatte i de ulike organisasjonene. På fiskebåten er det få ansatte, med den felles bakgrunn at de valgte å bli fiskere. Få av fiskerne har formell kompetanse for å kunne arbeide med barn og ungdom med atferdsvansker, og skulle derfor, i utgangspunktet, ikke være i stand til å ta seg av disse ungdommene. For eksempel skulle de ansatte på vår lokale fiskebåt ikke være skikket til å beherske den destruktive gutten vi sendte med. Noe de ettertrykkelig motbeviste. Imidlertid kan ikke fiskerne med sin bakgrunn ha kunnskap om hvordan disse ungdommene kan analyseres, vurderes og behandles. De har kort og godt ikke de riktige ”disseksjonsverktøyene”. De vil dermed måtte reagere på hele mennesket, og derfor også ta med den tidligere nevnte virkeligheten, bestående av følelsesstoff. Imidlertid kan vi spørre oss om den teoretiske analysekunnskapen er viktig, så lenge resultatene er gode i den praktiske verden. Har vi derfor fått for stor tiltro til skriftkulturen, med sine nedtegnelser og analyser av menneskelige spor, slik at vi ikke lenger stoler på menneskets personlige erfaring? Kan det være, at vi isteden er gått over til en generell misstanke til hverandre, og at det derfor er mer behagelig å forholde seg til et generelt menneske i en *apodiktisk* teori, enn å stole på den enkelte? Uansett; vi må ikke glemme det menneskelige, i forhold til sporene av mennesket.

På barnevernsinstitusjoner og i skoler er det mange ansatte med ulik bakgrunn og med formell kompetanse. Barnas og ungdommenes liv er til de grader stykket opp og dissekert, og til hvert stykke av livet er det ansatt en ”ekspert”. Fra barnevernsinstitusjonen elevene våre kom fra, var det ansatt miljøarbeidere, psykologer, sosionomer, barnevernspedagoger, pedagog, økonom, vaktmester osv., hver med sin spesialitet og sitt ansvar for ungdommene. I tillegg kom alle personene utenfra med sin del av ansvaret for de samme ungdommene. Noen av disse var advokater, politikere, administrativt personale i fylket, tilsynspersoner fra hjemkommunene, leger, lærere, ansatte ved PPT, BUP osv... Hvordan mitt liv hadde vært hvis jeg var nødt til å forholde meg til alle disse personene, er jeg usikker på. Jeg tror derfor jeg skjønner noe av hvorfor disse ungdommene reagerte mot de ansatte, som de gjorde. Om disse handlingene skal beskrives som rasjonelle eller urasjonelle, er derfor et definisjonsspørsmål. For eksempel gjorde en tidligere elev<sup>69</sup> ved et barnehjem denne erkjennelsen, etter å ha lest sin egen journal:

---

<sup>69</sup> Vigdis Hegge: *Opplevelsen av relasjoner i barnevernsinstitusjoner*. Spesialpedagogikk nr. 2. 1998, side 31.

*”Av den gikk det helt klart fram, at hvis du skal ha en sjanse etter å ha vokst opp på barnehjem, måtte det ha vært en bestemt voksen du kunne ha knyttet deg til, det hadde det ikke vært i mitt tilfelle, av forskjellige grunner hadde det vært fire institusjoner i de ti første leveårene, så jeg var skadet. Det sto rett fram at det var vanskelig eller umulig for meg å etablere stabile emosjonelle relasjoner, altså føle noe særlig, når jeg var kommet hit i natt, var det ikke for noe personlig”.*

Den store gruppen av profesjoner som skal være med å løse mange av de samme problemene, skaper også problemer ved at ansvarsforholdet pulveriseres i et omfattende og lite oversiktelig lovverk. I dette problemkomplekset vil aktørenes handlinger komme til å overlappes hverandre og skape uforutsette situasjoner som er lite forenelig med et trygt og forutsigbart oppvekstmiljø. Alle ønsker vi å gjøre det beste, men noen ganger kan vi komme til å gjøre for mye. Hvis jeg for eksempel gir eleven fri når han skulle vært på skolen, vil dette få følger for de ansatte på institusjonen, ved at de kanskje må forsterke vaktholdet eller gjøre andre praktiske endringer. Og hvis institusjonen sender eleven til skolen når han ikke skulle vært der, får jeg et problem med å endre undervisningen slik at alle får en meningsfull skoledag. I denne usikkerheten kan elever ende opp som kasterboller mellom voksnes behov, ønsker og tolkning av egne lovområder. Jeg kan for eksempel bli nødt til å sende eleven hjem hvis han er for urolig, eller at han forstyrrer andre elever eller lærere, og institusjonen kan hevde at eleven har rett til opplæring. I prinsippet et uløselig problem hvis vi ikke samarbeider godt og har tillit til hverandre.

Et eksempel på hvor mange som kan være involvert hvis tilliten er brutt, er en gang jeg var på et ansvarsgruppemøte til en jente i 8.klasse. På møtet var det 23 voksenpersoner i tillegg til jenta – noe som i seg selv ikke er helt uvanlig. Men det spesielle med dette møtet var at det også var 4 advokater til stede. Jenta hadde egen advokat, mor hadde egen advokat, far hadde egen advokat og institusjonen hadde egen advokat – alle med sine synspunkter og krav. En skulle derfor tro at jentas atferd raskt ville bli bedre når så mange fagpersoner engasjerte seg. Men den gang ei. Jenta fortsatte å gjøre som hun ville, uten at vi kom til noen enighet om det videre opplegget og samarbeidet.

Den reduksjonistiske tenkningen gir helt klart en fordel i muligheten av å studere enkeltdelene i en helhet på en grundig måte. Imidlertid har retningen den fundamentale svakheten ved seg, at helheten ofte blir borte. Dette er muligens ikke et stort problem innenfor naturvitenskapene,

men det skaper et stort dilemma når det gjelder mennesket og menneskets handlinger. For hva er det egentlig vi studerer når vi bare studerer en del av mennesket eller menneskets handling? Vil ikke det genuint menneskelige forsvinne i en slik studie? For eksempel hevder Polanyi<sup>70</sup> at *”en omhyggelig oppdeling ugjenkallelig (kan) tilsløre emner som historie, litteratur eller filosofi”*. Han mener samtidig at *”det er fundamentalt feil å tro at fordi enkeltdeler er mer håndgripelige, så gir kunnskap om dem en sann oppfatning om ting”*.

Denne reduksjonistiske tenkningen ligger ofte til grunn i måten profesjonene nærmer seg barn og ungdom på. De studerer og arbeider med hver sin del av livet, og forholder seg i stor grad som om de har enerett på sannheten om denne delen. Men det er jo ikke sikkert at sannheten blir mer sann, eller at resultatene blir bedre, om en profesjon arbeider med en avgrenset del av livet. Det kan i stede tenkes at denne oppstykkningen, tilslører sannheten om livet og det levde, og at en *”ikke ser skogen for bare trær”*. Et godt eksempel var diskusjonen i etterkrigstiden om formskriften og håndskriftens sammenheng med personligheten. Spørsmålet var om barna skulle skrive bokstaver som sto oppreist eller om de skulle skrive bokstaver som sto mer på skrå. De psykologiske skrifteksperter som var eksperter på sitt snevre område, mente nemlig at de kunne forklare det meste ved et menneske, bare ved å undersøke håndskriften. Det var også avgjørende for sunnheten, mente de, at barna lærte formskrift. Trond Berg Eriksen<sup>71</sup> skriver dette i sin analyse av formskriftens betydning:

*”Formskriften var kanskje det nærmeste sosialdemokratiet kom en gjennomtenkt politisk estetikk. Der var alle motiver samlet: nasjonalisme, optimisme, reformiver, sosialhygiene, oppriktighet, likhetsidealer og fellesskapsdisiplin”*.

### **Organisering.**

På fiskebåten er de ansatte organisert i forhold til de oppgavene de er satt til å gjøre. Ingen er formeldt utdannet eller ansatt for å ta seg av vanskelig ungdom – det nærmeste måtte være at noen kan ha et spesielt ansvar for å se etter ungdommen. Dette bestemmes i stor grad av hva som er økonomisk og organisatorisk mulig. Imidlertid finnes det institusjoner som bruker fiskebåt, men uten å drive yrkesfiske. Fisket i regi av barnevernsinstitusjonen vil i hovedsak foregå for å oppnå noe annet. Målet er ikke en akseptabel inntekt det er mulig å leve av.

<sup>70</sup> Michael Polanyi: *Den tause dimensjon. En introduksjon til taus kunnskap*. Spartacus Forlag 2000, side 28.

<sup>71</sup> Geir Overskeid: *Sprø som selleri*. Pax Forlag 2003, side 102.



I forhold til organiseringen på fiskebåten, er det en omfattende organisering i skoler og på barnevernsinstitusjoner. Det mest iøynefallende er timeplanene og turnusordningene som beskriver hvordan de ansatte skal komme og gå, for å undervise eller ”behandle” elevene og beboerne, noe de får belønning for i form av penger eller formell og uformell makt. De ansatte deltar derfor ikke sammen med barna og ungdommene for å utføre virkelige oppgaver av nødvendighet. Alt som gjøres er for å oppnå noe annet – å gi undervisning og ”behandle i bytte mot betaling. En kommentar jeg ofte har fått fra disse ungdommene er derfor *”du bryr deg jo ikke om meg, for du får jo betalt for å være sammen med meg”*. Og dette er et paradoks – at ungdommer som i størstedelen av sin oppvekst har manglet god kontakt med voksenpersoner, heller ikke får god kontakt med de ansatte på institusjonene. Den uformelle kontakten er i all hovedsak erstattet av en formell kontakt. Hvis lønnen til de ansatte skulle utebli, kommer de heller ikke på arbeid. Dette er et sårt punkt for mange av barna og ungdommene.

Hverdagen på en institusjon kan også være svært oppstykket på grunn av omfattende organiseringen og møteaktivitet. På en statlig spesialskole jeg arbeidet, kom jeg frem til at vi hadde minst 33 ulike møter i løpet av tidsintervaller fra flere ganger pr. dag, og til en gang pr. tredje måned. Mange av disse møtene hadde egne navn, som morgenmøte, skolemøte, ansvarsgruppemøte, oppfølgingsmøte med ulike instanser, kveldsmøte, personalmøte, organisasjonsmøte, styremøte osv. Selv om det var 26 ansatte og i gjennomsnitt 5 ungdommer på denne skolen, hente det at vi ikke hadde tid til å undervise eller være sammen med ungdommene på grunn av møteaktiviteten. Ved en anledning diskuterte 20 ansatte i ca. 2 timer, om hvem som skulle kjøre hjem en bestemt elev – en distanse på noen få mil. Samtidig gjorde elevene hærverk for flere hundre tusen kroner i nærmiljøet. Dette skapte stor forargelse for naboene, men var uten betydning for møteaktiviteten på skolen. Den eneste som var lykkelig for skolens organisering av dagen, var glassmesteren på stedet. De øvrige i bygda var i harnisk.

Den store møteaktiviteten har også en økonomisk side, hvis en betrakter tid som penger. For det som på et øyeblikk av nødvendighet blir bestemt av de ansvarlige på en fiskebåt, kan ta mange møter og uker å bestemme i skole og barnevern. Når ungdommen i historien foran var stor i kjeften, fikk han resolutt en legevott over flabben. For å bestemme hvilken reaksjon ”storkjæften” skulle fått på institusjonen, måtte en sannsynligvis hatt lange møter og

”ekspertuttalelser” fra flere faggrupper. Og hvis det noen gang hadde kommet en reaksjon, ville gutten for lengst ha glemt årsaken.

Igjen må jeg si, at jeg ikke er tilhenger av vold av noe slag. Men muligens kan det være noe å lære av historien, ved at den forteller noe om konsekvenser i forhold til egne handlinger og om alvorret i livet. Selv om forbudet mot vold i oppdragelsen er et fremskritt, kan det være noe som er tapt i den omfattende tilretteleggingen for, og beskyttelsen av barn og ungdom. Dette ser vi når båten står på land i barnehagen, når det må være EU – sand under alle lekestativer, når skiløyper må være preparert før barn går på ski osv. Jeg tror imidlertid at barn har større nytte og glede av å bruke båten på havet, få noen blåmerker i løpet av sommeren, og selv trække skiløypene de skal gå i. For bare den som deltar i en handling av nødvendighet, ser og tar inn over seg de mulige negative konsekvensene av en handling. Når dette bare kan læres gjennom erfaring, kan det derfor være direkte skadelig med en deprivasjon av slike stimuli. For eksempel vil det være stor forståelse for sammenhengen mellom ”slendrian” på fiskebåten, og en mulig katastrofe. Fra fiskeriene finnes det derfor spesielt mange historier om hvordan førstereisgutter ble ”tatt i skole” av eldre og mer erfarne fiskere. Det som kunne forsvare denne skoleringen, var de mulige følgene av manglende respekt for havet. En skjødesløs handling kunne i verste fall sette hele mannskapet i fare. Uten å romantisere husker jeg bestefar fortelle historier om uvær og ulykker på havet. Og når han fortalte viste han en nærmest religiøs respekt for naturkreftene. Å ikke respektere disse, var nærmest ugudelig. Også i dag har vi rester av denne gudstroen i måten vi taler om vær og vind. Når det blåser opp sier vi for eksempel *”no kjæm han mæ han”*. Vi personifiserer vinden og uttrykker oss som om en person kommer med den, nemlig han (Gud eller noe annet overmenneskelig).

Læringen på en fiskebåt, foregår som tidligere nevnt i en situasjon med virkelige oppgaver. Det som gjøres, gjøres av nødvendighet der og da. Valgene må tas umiddelbart, etter hvert som arbeidet skrider frem og vanskelige situasjoner oppstår. Er det mye fisk, fiskes det, og er det landligge, kan fiskerne nesten gjøre det samme som ”landkrabbene”. Det blir mulig å klatre over rekka og opp på kaia uten at det skjer ulykker – selv om det også skjer. Det sentrale er at det under fisket på åpent hav, ikke er mange muligheter til å gjøre andre ting enn det som må gjøres. Fiskerne har kastet loss fra kaia og befinner seg i et lite miljø som av nødvendighet må fungere, både sosialt og teknisk.

Nå kan det innvendes at også fiskere handler for å oppnå noe annet, nemlig at de fisker for å skaffe en inntekt det er mulig å leve av. Men dette er en årsak som nettopp er bestemmende for alvoret i handlingene på fiskebåten, handlinger som ikke kunne vært annerledes for ikke å føre fiskeren i økonomisk ruin med tap av hus, fiskebåt og opphør av fremtidig fiske. I den avgrensede handlingen fiske, er det derfor en nødvendighet og et alvor som gjør at fiskeren ikke trenger en motivasjon og begrunnelse utenfor handlingen. Han ser det nødvendige i å fiske når han er på fisketokt.

På barnevernsinstitusjonen foregår det meste for å oppnå noe annet. Når ungdommene må vaske rommene sine, er det ikke bare fordi det skal bli rent, eller fordi det ikke finnes annen vaskehjelp. Det er også fordi ungdommene skal få trening i å klare seg selv. På vår lokale institusjon er det for eksempel et detaljert program ungdommene må gjennomgå før de får flytte i Uthuset og senere på egen hybel i bygda. Til forskjell fra aktivitetene på fiskebåten, gjøres det meste for å oppnå noe annet. Det er derfor vanskelig å finne situasjoner hvor ansatte og ungdom lever i nuet og bedriver en nødvendig aktivitet, eller gjør noe uten mål og mening. Dette stiller spørsmålsteget ved den utbredte nyttetenkningen i samfunnet. For spørsmålet er om det passer med nyttetenkning på alle områder av livet.

Et godt eksempel som kan illustrere problemet, er en utlysningstekst i forbindelse med utlysningen av to miljøterapeutstillinger på en barnevernsinstitusjon. I annonsen står det blant annet: *”Det skal gis tilbud om omsorg og tilretteleggelse for utvikling og endring”*. I en diskursanalytisk kontekst, synes teksten å fremstå som ”kald og beregnende”, hvor det nærmest forutsettes en viss avstand mellom barnet eller ungdommen og de som skal ansettes. For spørsmålet er hva en mener med å gi tilbud om omsorg. Mener en at omsorg kan betraktes som en vare som kan gi til de verdige ved passende anledninger? Har miljøarbeidere skaffet seg denne omsorgsevnen i studietiden, fra for eksempel studier i etikk og moral? Hvis jeg sammenligner med min egen oppvekst, fikk jeg aldri tilbud om omsorg; jeg fikk omsorg. Utlysningsteksten burde i stede hatt et krav om å være sammen med ungdommene. Institusjonen er tross alt ungdommenes hjem, og jeg er ganske sikker på at ansvarlige voksne hadde funnet noe konstruktivt å bruke tiden til – uten et krav om å gi tilbud om omsorg. Å lære å bo i et godt hjem hadde for eksempel vært en nødvendig og nyttig aktivitet.

Å ha evnen til å kunne leve i nuet og til å nyte tilværelsen, er en kvalitet mange mennesker har mistet, ikke minst disse barna som aldri finner den nødvendige roen. I en stresset hverdag

hvor nytte og økonomisk overskudd nærmest er en religion, er alle på vei fra et sted til et annet. Og når de endelig kommer til det planlagte målet, haster de videre for å akkumulere nye overskudd som kan gjøre mer nytte. Hvis derfor noen skal ”smake på livet”, er det et paradoks at det må være i en nøye planlagt ferie. På denne måten kan profesjonalitet og faglighet være et ”tveegget sverd”.

Et eksempel på hvordan lek og aktivitet kan organiseres ”i hjel” er hentet fra en utedag på skolen vår. Eksemplet viser også hvordan profesjonalitet og faglighet kan bli et tveegget sverd hvis fagpersonen ikke makter å være ufaglig.

Det hadde lenge vært barfrost og stille vær, og en av innsjøene ved skolen, var frosset til med krystallklar is. Det ble bestemt at vi neste dag skulle tilbringe skoledagen på ”Svanesjøen”. Beskjeden elevene fikk var at de skulle være ute neste dag, og at de måtte ta med varme klær. Selv tok jeg med tørr ved til et bål, og hockeykøllene fra gymnastikksalen.

Da jeg kom til innsjøen var det allerede stor aktivitet på isen, og hockeykøllene ble umiddelbart tatt i bruk. Uten at noen lærer hadde laget bane eller delt elevene inn i lag, kom spillet i gang. Pucken var en passe stor isklump, og banen var en tenkt del av innsjøen. Spillet bølget frem og tilbake, og det var tydelig at de hadde det morsomt. Alle som ville fikk delta, og det var ingen diskusjon om regler og banestørrelse. Køllene og spillerne gikk på omgang som i en ekte ishockeykamp. Aktiviteten skjedde der og da, i et forståelsesfelleskap av tenkte uskrevne regler.

Når en av inspektørene kommer til innsjøen, spør han hvorfor jeg ikke har organisert spillet på isen. Jeg svarer at elevene har organisert aktiviteten selv, de spiller og har det morsomt. Det godtar ikke inspektøren som straks går i gang med å organisere slik en lærer ”skal” gjøre. Han stopper spillet, sender noen mot land for å hente snø til å merke banen, og han deler elevene i to lag med gule og blå trøyer. De fleste elevene protesterer, men bøyer seg for overmakta. Noen går krumbøyd mot land for å hente snø, mens andre melder seg ut av aktiviteten og finner noe annet å gjøre. Og før banen er oppmålt etter en god time i 15 kuldegrader, er det bare inspektøren og de mest ihuga hockeyspillerne igjen på banen. Det hele ender med at inspektøren avlyser spillet fordi det er for få spillere som vil delta.

I god lærerånd, og på tross av enigheten om en alternativ kosedag, måtte aktiviteten for enhver pris organiseres til det ikke var noen aktivitet igjen. Og under evalueringen i etterkant, mente inspektøren det hadde vært liten interesse for hockey, siden bare noen få hadde deltatt i spillet. Min opplevelse var at det tvert imot hadde vært stor interesse for hockey, men på elevenes premisser. De hadde sine egne uskrevede regler som fungerte av nødvendighet. At inspektøren og mange lærere ikke ser og verdsetter disse uskrevede reglene for samvær blant barn og unge, tror jeg i stor grad skyldes utdanningen. Vi er opplært til å planlegge, organisere og evaluere, og får nærmest dårlig samvittighet hvis elevene driver en aktivitet vi ikke har planlagt og organisert. Ofte tror lærere at elevene lærer mer jo bedre læreren planlegger og gjennomfører undervisningen. Opplegget er logisk og klart for læreren, og dermed tror han det er logisk og klart for eleven. Men sannheten kan like gjerne være at elevene bare er fysisk til stede i disse timene. At det viktigste med utedagen var å være sammen og gjøre noe annet enn det tradisjonelle skolearbeidet, var det stor enighet om. Men noen klarte likevel ikke å legge fra seg lærerrollen.

En av mine informanter sier noe om dette i sin refleksjon over elever i en praktisk arbeidssituasjon.

*”Hvis du er sammen med en elev å jobbe, og eleven får en definert oppgave, og det fungerer. Hvorfor i all verden skal du begynne å si så mye om det? Det er min erfaring fra barnevernsinstitusjoner, at elevene oppfatter det som mas når man gjør ting sammen og så i etterkant skal begynne å forklare hvor fint det var, hvor bra det var, hvor fint det gikk, å hvor flink du hadde vært og bla, bla, bla... De blir jo sjitlei. Hvorfor kan vi ikke bare gjøre oppgaven og bli ferdig med den?”*

### **Tilblivelse.**

Omgangsformen og metodene for opplæring på en fiskebåt eller en annen arbeidsplass, er utviklet over lang tid. En kan tenke seg starten på et slikt samhandlingsmønster allerede i menneskehetens barndom. Når flokker eller familiegrupper av mennesker var samlet til jakt og fiske, var det neppe overskudd til nøye planlegging av aktiviteten. Det måtte i stede være et felles behov, med en nedarvet kunnskap om hvordan behovet for mat skulle tilfredsstilles, som lå til grunn for aktiviteten. Når jakten pågikk, var fokuset rettet mot fellingen av dyret, og hvis noen meldte seg ut, kunne de stå i fare for å sulte i hjel. Alle var avhengig av å følge

flokken og samordne sine handlinger til denne. Det var derfor ingen valg ut over valgene i aktiviteten siden jegeren var nødt til å delta for å overleve. Det var dette som etter hvert gjorde et menneske til et menneske.

Når antropologer beskriver hvordan samler – og jegersamfunn er organisert, betones ofte frivilligheten av å være med i en bestemt gruppe, en frivillighet som de også mener fantes i menneskets eldste tider. Derfor skulle det være mulig å forlate en gruppe når en ikke var fornøyd med lederen, utfallet av jakten, organiseringen el. Men det sentrale var at mennesker måtte være sammen i grupper, hvis de skulle lykkes med jakten og i å overleve over lengre tidsrom, noe som var en nødvendig forutsetning. Riktignok kunne det være mulig å overleve som enslig, i alle fall en tid, men ensomheten var verken en tilstrekkelig eller nødvendig forutsetning for å utvikle menneskelige samfunn. For å få det til, måtte det samarbeides.

Den godtatte måten å oppdra barn på i dag, er av forholdsvis ny dato. Selv om barn også i dag, til en viss grad, ses på som foreldrenes eiendom<sup>72</sup>, er foreldrenes muligheter til sanksjoner sterkt begrenset. Gjennom lovverket har barn og ungdom fått flere rettigheter, og bruk av kroppslig avstraffelse er ikke lenger tillatt. Dette betyr ikke, at det ikke er mulig å sette grenser for den oppvoksende slekt. Imidlertid må disse grensene settes på en ny måte i forhold til tidligere. Ved at barn og unge i større grad får delta i nødvendige ordninger som ikke begrunnes utenfor seg selv og som er til nytte for dem selv eller andre, vil de erfare grensene for aktiviteten og det sosiale i situasjonen. I forhold til en ostensiv påpekning av grenser, vil barn og ungdom på denne måten erfare og internalisere nødvendige grenser.

Grensesettingen for atferden i det praktiske livet, er for en stor del fremkommet med bakgrunn i virkning. Selv om mange betrakter behandlingen av barn og ungdom i eldre tider som begrunnet i uvitenhet, tror jeg dette blir for enkelt. Jeg tror i stede at mange handlinger ble gjort av nødvendighet, og at vår erkjennelse av uvitenhet først kom i ettertid. Etterpåkløskapen stiller på denne måten det hele i et nytt lys, men ofte i et lys som blander for sannheten. En kan jo for eksempel spørre seg, hva alternativet til det harde arbeidet og den strenge barneoppdragelsen hadde vært. Fantest det virkelig noe valg for de fattigste fattige? Dette betyr ikke at det er ønskelig med en streng og arbeidsom hverdag for barn og unge i dag, hvor overskuddet i samfunnet er astronomisk i forhold til tidligere tider. Men spørsmålet

---

<sup>72</sup> Dette har sitt grunnlag i naturrettenkningen og i prinsippet om at skolen skal arbeide på vegne av foreldrene *in loco parentis*. Se foran i oppgaven.

blir om noe er gått tapt i den raske utviklingen. Er det noen mekanismer vi kan gjenopplage og gjøre oss nytte av? Vil for eksempel barn og ungdom få det bedre hvis noen faktisk har bruk for dem?

Organiseringen og metodene for opplæringen i hjem, skole, barnevern osv. er i all hovedsak begrunnet i menneskerettigheter og teori. At dette har vært positivt i et samfunn med stort overskudd, er lite tvilsomt, fordi de fleste mennesker ser sammenhengen mellom handlinger og resultater. Problemet er de barna og ungdommene som ikke ser denne sammenhengen, som har lært seg uakseptable metoder for å dekke sine behov eller som ikke ser mening i noe. For disse elevene vil det være vanskelig å finne en sammenheng, i en mer eller mindre teoretisk planleggingskultur på skoler og i barnevernsinstitusjoner. Det er spesielt disse elevene som bør få delta i en praktisk aktivitet, hvor de selv får erfare sammenhengen mellom handling og resultat.

Hvordan barn og ungdom skal behandles i henhold til teori, finnes det mye litteratur om. Markedet for pedagogisk og psykologisk litteratur er stort, og teoriene er mange. Hvordan en far, mor eller en annen praktiker behandler sine barn, finnes det derimot lite dokumentasjon på. I den grad slik litteratur finnes, er dette også som regel beskrivelser sett fra de profesjonelles ståsted. Det er derfor ikke uventet at mange praktikere uttaler at de ikke forstår hvordan teoretikerne kan mene det de gjør. Blant annet bruker en av mine informanter, en spesialpedagog, begrepet akademikerforakt, når han beskriver avstanden han opplevde mellom teori og praksis da han utdannet seg, og hvordan han nærmest følte seg på utsiden i forhold til utdanningsstedet.

*”Jeg kan godt forstå det uttrykket en kaller akademikerforakt. Jeg føler av og til at det blir litt for abstrakt, eller det gikk på at man kunne forstå alt ut ifra en viss type teori. Man hadde på en måte fjernet seg ganske mye fra praksisen. Det syntes jeg var frustrerende. Det gikk på flere ting, ikke bare det rent faglige, men også det sosiale og kulturelle. Det var tider hvor jeg følte at jeg ikke passet helt inn der (Lærerhøyskolen). Men det er det sikkert mange som føler”.*

### **Konsekvenser for eleven.**

På fiskebåten er det liten tid til møter for å vurdere ungdommenes atferd. Vurderingen skjer i større grad der og da, men en umiddelbar reaksjon. Det praktiske livet leves i tiden, og handlinger og reaksjoner henger uløselig sammen. Ungdommene er i ordningen når de er med på fisket, og må ta følgene av sine handlinger, enten disse kommer fra en eldre fisker eller fra naturen. Å forstå ordningen på båten, er å delta i ordningen. I boken<sup>73</sup> om filosofen Jules Lequier, skriver Hans Kolstad noe om å være i varigheten eller tiden, og det å stå utenfor en slik *væren*. Det sentrale er om en handler i henhold til teori eller handler uten teori. Det ene utgangspunktet åpner for frihet, mens det andre lukker friheten ute.

På barnevernsinstitusjoner og i skoler må det leses stillestående teori og avholdes møter for å finne hvilke konsekvenser det skal være for ungdommene som viser uønsket atferd. Ørefiker og umiddelbare ”utblåsninger”, er ikke tillatt. Derfor må reaksjonene i stede være mer utspekulert og manipulerende. Mange av mine tidligere elever fortalte derfor at dette var vanskelig – at det aldri kom direkte og ærlige reaksjoner. Noen fortalte sågar om angstproblemer fordi ingen satte grenser eller brydde seg. For elevene eller ungdommene, kan dette fortone seg som nedverdiggende, at noen må ”slå oppi en bok” før de får en reaksjon. Problemet for eleven blir jo også å vite hvem som reagerer og hvor grensene egentlig kommer fra. Er det fra personen som reagerer, eller er det fra boken ”han slo opp i”?

På en tidligere statlig spesialskole jeg arbeidet, ble det for eksempel bakt boller og kjøpt brus hver gang lensmannen i bygda kom for å ta avhør. Meningen var vel at ungdommene skulle ha en positiv erfaring sammen med myndighetspersoner. Under avhøret spiste derfor lensmannen og ungdommene ”det beste huset hadde å by på” av bakverk, og det eneste ungdommene måtte gjøre, var å undertegne avhøret – hvis det passet elevene. Dette endret selvfølgelig ikke elevenes destruktive handlinger, for neste helg kunne det samme gjenta seg. Elevene ble igjen samlet på møterommet med nye hvetebackster, og lensmannen kom med veska og en bunke papirer. Når sakene hadde hopet seg opp kunne det ofte bli stor diskusjon om hvilken straffbar handling avhøret gjaldt. Elevene og lensmannen greide ikke å holde orden på rekkefølgen av de straffbare handlingene, og lensmannen måtte derfor lese i sakspapirene for å finne ut av problemene. Imens koste ungdommene seg med boller og brus.

---

<sup>73</sup> Jules Lequier: *Mellom frihet og nødvendighet*. Thorleif Dahls Kulturbibliotek 2003.



Som nyutdannet spesialpedagog var det frustrerende å observere en slik praksis. Men fra skolens ledelse var det en bevisst politikk som jeg bare måtte akseptere. Elevene skulle ha det trivelig sammen med lensmannen. Det var øyensynlig viktigere at papirene var i orden, enn at ungdommene fikk en fornuftig reaksjon på sine handlinger.

På en annen institusjon jeg arbeidet greide en ungdom å stjele og ødelegge 21 biler før han var 15 år. I den 21.bilen mistet han livet, da han kjørte av veien og inn i et fjøs. Det beklagelige var at vi aldri satte gutten på "en fiskebåt", slik at han fikk se følgen av å hoppe over rekka. En "levervott" hadde i denne sammenheng vært bedre enn den 21.bilturen. På denne måten blir grensesetting noe livsviktig for enkelte, og ikke noe en kan kose seg igjennom med boller og brus. Barn og ungdom fortjener noe bedre.

Det vil også være forskjell i måten ungdommer blir møtt på i en fiskebåt, i en skole eller på en barnevernsinstitusjon. I forhold til reaksjonene på fiskebåten, som kan fortone seg som nedverdiggende og traumatisk, vil reaksjonen i de andre institusjonene i stor grad være nye tilbud. Årsaken til ungdommens uønskede atferd, blir av de profesjonelle betraktet å ligge utenfor ungdommen selv. Derfor må det gis nye "stimuli" slik at responsene blir riktige. At mange ungdommer, ved å begå uønskede handlinger, prøver å markere seg som egne ansvarlige og handlende mennesker, er ikke en mulighet som blir vektlagt i hjelpeapparatet. Vanskene synes å ligge i en manglende aksept for det som ikke kan årsaksforklares eller begrepsfestes, men som likevel kommer til overflaten som genuine ytringer. Tvert imot er det noen som hevder å ha ansvaret for å endre omgivelsene og gi nye tilbud som fører til planlagt positiv atferd. En lar ungdommene hoppe over "rekka" uten nødvendige reaksjoner. Motivene for å gjøre dette kan helt klart ha dysfunksjonelle årsaker som det vil være både vanskelig og upopulært å forske på.

På en fiskebåt eller i andre praktiske sammenhenger, vil grensene for handlinger og "væren" komme som en logisk følge av aktiviteten. Et interessant eksempel på hvordan barn og ungdom kan få virkelige og nødvendige oppgaver på en institusjon, er bruken av dyr, gjerne hunder eller hester. Til forskjell fra mange liksom – oppgaver på mange barnevernsinstitusjoner, krever tilsynet av dyrene at dyrepasserne virkelig tar oppgaven på alvor. Hvis ikke vil dyrene kunne lide. Dette vet alle "normale" barn, også de med atferdsvansker. Eieren av en privat barnevernsinstitusjon begrunner hundeholdet på denne måten:

*”Grunnen til at vi har mange hunder på institusjonen, er at ungdommene nesten alltid oppfører seg på en bedre måte mot disse, enn mot de andre ungdommene eller de ansatte. Vi ønsker at ungdommene skal få gi omsorg, og når de har vanskeligheter med å gi det til andre mennesker, har det vist seg at de lettere viser omsorg for hundene. Grunnen tror jeg er at hundene ikke dømmes ungdommene på noen måte, men gir en uforbeholden positiv reaksjon når de får god behandling. Ungdommene skjønner for eksempel at hundene må ha mat. Matingen og luftingen av hundene er noe vi sjelden trenger å be ungdommene om å gjøre – de skjønner at hundene trenger mat og omsorg”.*

I skolen og i barnevernsinstitusjoner, uten et slikt dyrehold, er det vanskeligere for barn og ungdom å se tilsvarende grenser. Grensene er der, men alvoret og den logiske sammenhengen mellom aktivitet og grenser mangler. Dermed oppfattes grensene som et ”vedtak” uten en bakenforliggende årsak som begrunner vedtaket og grensen. Å ha en grense betyr også at grensen er sett, forstått og akseptert. Hvis ikke er det noen andres grense.

Uten å romantisere over, eller ønske tilbake det samme som engang var, stiller jeg igjen spørsmålet om det er noe vi kan lære av min komparative analyse og av tidligere tiders oppdragelse. Er det mulig å ta det beste fra fortellingene og bruke det i dagens opplæring og oppdragelse? Kan det skapes en undervisningssituasjon, som oftere og i større grad lar elevene se sammenhengen mellom handlig og resultat, eller skape en situasjon hvor de ser nødvendigheten av å samhandle positivt med andre? I en film<sup>74</sup> som ble presentert på NRK hadde et filmteam fulgt dagliglivet på en skole. Fokus i filmen var rettet mot elevenes oppførsel og atferd, og derigjennom lærernes arbeidsmiljø. I filmen fikk de involverte, blant annet en rektor, spørsmål om hvordan det sto til med oppførselen eller atferden i Norsk skole. Et av svarene hun ga på spørsmålet, var at en måtte finne tilbake til noen av de gamle tingene og ta vare på disse. Hun fortalte at noen av lærerne med godt hell hadde innført håndhilsing på alle elevene sine, på starten av dagen. Hun mente en av årsakene til at atferden til disse elevene hadde forbedret seg, var at de nå ble ”sett” på en annen og bedre måte.

I forhold til min egen metafor møtes elevene og læreren under hilsingsseremonien på en felles bane, hvor de ikke bare mentalt, men også fysisk må møte hverandre. Det blir som en fotballkamp hvor begge lagkapteinene og dommerne må håndhilses før kampen begynner. I

---

<sup>74</sup> NRK Frokost TV den 18.11.2004.

idretten er også hilsningsritualer et bevis på at partene er klare til kamp. Å gyve løs på motstanderen uten de innledende ritualene, betraktes derfor som usportslig. I klasserommet vil håndhilsingen, på samme måte, være en bekreftelse på at aktørene i hvert fall på dette tidspunktet er samlet i en felles oppgave. De har fysisk kontakt og et felles språk i hilsningen, noe som gjør at alle må forholde seg til hverandre og til situasjonen de er i. Lederen for foreldreutvalget ved skolen mente i samme program, at det var nødvendig med tydelige voksne i skolen og i hjemmet. Dette begrunnet hun med at barn og ungdom føler seg tryggere når de har noe fast å forholde seg til.

Å stadig flyte mellom ordninger uten å la seg prege, eller aldri delta i ordninger, får også konsekvenser ved at språkkulturene fjerner seg fra hverandre. I vår lokale årbok er det enkelte år en oversikt over ord som ikke lenger er i bruk. Som oftest er dette ord som forsvinner i forbindelse med nedleggelsen av gårder, fiskebruk og andre tradisjonelle arbeidsplasser. Ordningene forsvinner, og dermed er det ikke bruk for ordene som beskrev ordningene. Men i tillegg kommer det stadig nye ord og benevninger som beskriver nye ordninger. Det påfallende er at takten i denne nyskapingen av ord, synes å samsvare med de unges stadige søken etter forandring. Noe som for eksempel gjenspeiles i underholdningsbransjen på en nokså målbar måte. Hvis en for eksempel ser på TV – programmer for 20 – 30 år siden, kunne et debattprogram vare i flere timer, og en scene i et ungdomsprogram kunne vare i mange minutter. En hadde tid å vente mens en annen snakket seg ferdig og kunne dermed få innblikk i en sammenhengende argumentasjonsrekke uten stadige avbrudd. I dag er debattprogrammene kortere og langt mer oppstykket, og scenene i ungdomsprogrammer kan måles i sekunder. Det hele flimrer i et stadig økende tempo, og det synes som den rene underholdning er likegyldig til budskapet. Den divergerende utviklingen har på denne måten endret forholdet mellom generasjonene. Tradisjonelle arbeidsplasser er lagt ned, og de eldre har vansker med å forstå de yngres kultur og språk. Til slutt blir kommunikasjonen nærmest stanset ved at de eldre flyttes til egne hjem og langt vekk fra barn og ungdom. Generasjonene blir på denne måten mentalt og fysisk fjernet fra hverandre, og dermed opphører de nødvendige ”hilsningsritualene” som viser samhørigheten i hele befolkningen.

Men også i skolen har denne flyktigheten fått konsekvenser. Det som før var nødvendig er i dag valgfritt, og hvis noe er kjedelig kan en enkelt velge noe annet. Ikke minst ser jeg dette i gitarundervisningen jeg har drevet med i nærmere 30 år. Tålmodigheten for å øve på et gitarstykke er redusert fra uker til minutter. Hvis ferdigheten ikke læres med en gang, blir de

fleste lei og velger noe annet. Gitarspill som språk eller kommunikasjonsmedium blir derfor ikke lært av de som ikke makter å være i ordningen tilstrekkelig lenge.

Filosofen Blaise Pascal har beskrevet grunnstemningen kjedsomhet, *l'ennui*, som preger mennesker som ikke blir stimulert, en stemning som dukker opp og avslører seg når mulighetene mangler. Kjedsomheten er derfor ikke forårsaket av noe utenfor personen, men kommer som en følge av en deprivasjonstilstand. Pascal mente derfor at mennesket i utgangspunktet alltid var i denne grunnstemningen, og at bare andre stemninger kunne overdøve kjedsomheten – hvis ikke ville kjedsomheten igjen tre frem i bevisstheten. Kjedsomheten, mente han, var grunnlaget for alle andre følelser, og at andre følelser praktisk talt ikke kunne eksistere uten denne grunnstemningen. Å velge kjedsomheten *le repos* var derfor noe negativt og et fravær av engasjement og vilje til å handle. Selv sier Pascal dette om å være i fullstendig ro:

*”Intet er så uutholdelig for mennesket som å være i fullstendig ro, uten lidenskaper, saker, atspredelser, beskjeftigelser. Da føler det sin intethet, sin forlatthet, sin utilstrekkelighet, sin avhengighet, avmakt og tomhet. Fra bunnen av dets sjel vil da straks kjedsomheten, mørket, tristheten, sorgen, fortvilelsen stige opp. Følgelig er det for mennesket en betenkelig sak å være helt sikret i ytre henseende, å være utenfor farer og bekymringer; den fullkomne tilstand av sikkerhet og ro, det helt vegetative, frembringer ikke en følelse av lykke og fred, men av led”.*

Ofte hører jeg elever si at *”alt er så kjedelig”*. Men når jeg så spør hva vi kan gjøre for at det ikke skal være kjedelig, svarer de at de ikke vet. De er bare grunnleggende lei, uten at de vet hvorfor. Dette kan muligens ha sin årsak i den stringente måten vi lever på i dag, hvor det meste må planlegges, analyseres, reguleres eller evalueres og hvor det som oftest ligger en økonomisk nyttetenkning til grunn. Eller som Adorno<sup>75</sup> sier:

*”den formal – instrumentelle rasjonaliteten bidrar til å avfortrylle virkeligheten”.*

---

<sup>75</sup> Espen Hammer: *Theodor W. Adorno*. Gyldendal 2002. s.64.

## Sammendrag.

For å lage et resymé over de viktigste forskjellene mellom en fiskebåt (en tradisjonell ordning) og en barnevernsinstitusjon (en mer moderne ordning) har jeg laget et skjema som summerer opp de viktigste drøftingene foran. De ulike motsetningene, her presentert i stikkordsform, må betraktes som ytterpunkter en finner på både båten og i institusjonen.

### PÅ BÅTEN

#### Fysiske rammer

Fysisk avgrenset  
Mentalt avgrenset  
Praktisk språk

#### Regler

Regler av nødvendighet  
Hvis ikke:  
- ingen fangst  
- farlige situasjoner

Ikke skriftlig  
Sedvaner

#### Personellkrav

Ingen utdanning for sosialt samvær  
Få personer  
Ensartet gruppe  
Ingen veiledning utenfra  
Ingen etterutdanning på sosialt samvær  
Små kostnader for å løse sosiale problemer  
Klare aktørplasser av nødvendighet

#### Organisering

Ingen spesiell organisering for det sosiale  
Ikke kostnadskrevende  
Ingen møter  
Eliminert metode i dag  
Læring i det virkelige livet  
Livserfaring

#### Tilblivelse

Erfart over tid  
Utviklet med bakgrunn i virkning  
Lite litteratur

#### Konsekvenser for eleven

Ingen møter for vurdering av atferden  
I ordningen  
Umiddelbar reaksjon  
Straff  
Traumatisk opplevelse  
Finner grenser  
Harmonisk utvikling  
Få atferdsproblemer

### PÅ INSTITUSJONEN

Ikke fysisk avgrenset  
Ikke mentalt avgrenset  
Teoretisk språk

Regler for å oppnå noe

Pga:  
- endre atferd  
- ansattes arbeidsmiljø og fremforhandlede avtaler  
- sette teorier ut i livet

Skriftlig  
Vedtatte regler

Ekspertkunnskap på sosialt samvær  
Mange involverte personer  
Uensartet gruppe  
Mye veiledning utenfra  
Mye etterutdanning på sosialt samvær  
Store kostnader for å løse sosiale problemer  
Uklare aktørplasser

Mye organisering  
Kostnadskrevende  
Mange møter  
Eneste metode i dag  
Læring i et kunstig miljø  
Skole – og institusjonserfaring

Oppfunnet i nyere tid  
Utviklet med bakgrunn i teori  
Mye litteratur

Mange formelle møter for vurdering av atferden  
Ikke i ordningen  
Utsatt reaksjon  
Nye tilbud  
Forvirrende møter  
Finner ingen grenser  
Angst  
Mange med atferdsproblemer

## LYDIGHET ELLER ANSVARLIGHET.

I pedagogisk litteratur brukes begrepet integritet som et viktig mål for undervisningen eller oppdragelsen. Ordet stammer fra det latinske ordet *integritas*, og betyr noe sånt som "uegennyttighet", "ærlighet", "ukrenkbarhet" eller "rettskaffenhet". I praktisk arbeid ønsker læreren eller miljøarbeideren å utvikle elever som kan gjøre egne valg, og som kan stå for disse valgene på en selvstendig upåvirket måte. Vi sier personen har integritet når han handler i overensstemmelse med sine moralske prinsipper. Målet er derfor at det skal oppstå en sammenheng mellom indre og ytre ansvarlighet hos eleven.

Den indre ansvarligheten er det ansvar det enkelte mennesket har ovenfor seg selv, og som er bestemmende for de grenser, følelser, behov eller mål dette mennesket har. Siden mennesket både er enestående og ureduserbart, er det bare det selv som kan sin indre personlige ansvarlighet. I deler av filosofien snakker vi om det samme når vi viser til vårt *eksistensielle* ansvar, det ansvar vi alle har for vårt eget liv. Vi kjenner oss selv best, og må alene ta ansvaret. I psykologien derimot, vektlegges erfaringer og opplevelser og den utviklingsprosessen som førte til indre ansvarlighet i større grad, ikke minst hvordan voksenpersoner kan fremme eller hemme denne utviklingen.

Den ytre ansvarligheten viser til de ytre krav som stilles til personen. Dette gjelder ikke bare kravene fra formelle regler, men gjelder i like stor grad krav fra sosiale og kulturelle verdier. Imidlertid er det mest nærliggende å vise til formelle rettskilder som lover og forskrifter, som i detalj kan sette grenser for borgerne. Likheten for loven skal sette et minstekrav for den sikkerhet enhver borger har krav på. Vi skal alle kunne føle oss beskyttet av rettsstaten Norge. Om dette fult ut er tilfelle, er en annen sak. Flere av mine informanter viser nettopp til manglende ressurser og ulik behandling som et problem i sitt arbeid. Dette kan være manglende ressurser til undervisning, ugyldige fritak fra undervisning eller manglende reaksjoner på straffbare forhold. En kan derfor spørre seg om den ytre ansvarligheten, som en korreks til den indre ansvarligheten, er redusert. Er det blitt slik at grensene for det akseptable og mulige er blitt for vide, slik at vi står i fare for å utslette ytringene til hverandre? Vil det til slutt bli slik at bare de sterkeste, faglig og politisk, får ytre seg, og at alle andre må tie?

Mitt inntrykk er at vi er i ferd med å nærme oss en grense hvor for mye blir tillatt. Noe jeg mener å ha vist eksempler på ved at den uønskede atferden synes å øke, ved at hjemmelen for vedtak ofte mangler, ved at enkelte skoleledere trakasserer barn og foreldre, ved at tilsynsorgan lar være å føre tilsyn, ved at politiet henlegger straffbare forhold osv. Alle eksempler på en annen atferd enn det ordningen skulle tilsi. Spillet er dermed et spill med regler fra en annen ordning; overgrepets, utnyttelsens og manipuleringens ordninger. Under slike forhold er det vanskelig å lære barn og ungdom de faktiske reglene i ordningen, for via taler og honnørord blir det talt og undervist i ordningenes regler, men handlet etter andre regler.

Tradisjonelt har mennesket i stor grad måttet være lydige ovenfor verdier og tradisjoner utenfor seg selv. Ofte var det ikke spørsmål hva personen selv mente, han måtte "bøye nakken" og godta at verden var slik den var. Hvis den indre ansvarligheten var i konflikt med de ytre kravene, måtte han enten holde dette hemmelig eller fortrenge konflikten. Når så denne lydighetskulturen etter hvert bryter sammen, erstattes den av en postmodernistisk verdipluralisme med internaliserings – og integrasjonsprosesser. Det ble viktig at mennesket selv, kognitivt og emosjonelt, fant en sammenheng mellom egne opplevelser og ytre erfaringer, og at ytre verdier ble internalisert. En søkte å oppnå komplementaritet mellom det indre og det ytre. Det nye sentrale ordet i den historiske utviklingen, ble sosialisering. Verdier ble ikke pålagte krav, og individet måtte i større grad selv finne meningen med livet. Nå var det viktig for mennesket å teste egne erfaringer og selv finne en sammenheng mellom ytre og indre ansvarlighet. I psykologien ble begreper som personlig – og psykososial utvikling tatt i bruk for å beskrive den nye friheten.

Imidlertid er det fortsatt mulig å underordne seg ytre verdisystemer, enten dette er innenfor religion, ulike samfunnssyn eller bestemte vitenskapsideal. Innenfor et slikt system kan den enkelte få svar på hvordan han selv og verden er og fungerer. Han kan derfor slå seg til ro med sin egen og verdens beskaffenhet – svarene og sannheten er gitt. Hvis personen virkelig mener dette av egen fri vilje, er det samsvar mellom ytre og indre ansvarlighet. Men det viktigste er at dette i dag bare er en mulighet. I vår rike og demokratiske del av verden, med ytringsfrihet, organisasjonsfrihet, religionsfrihet osv... kan mennesket i stor grad selv foreta sine valg. Hvorvidt en person derfor velger lydighet, er gjort til en privat sak. Lydighet eller tilpassning til samfunnet er ikke lenger et autoritært krav og en sosial nødvendighet, men et valg på lik linje med andre valg. Hvorvidt en person nå har integritet eller oppnådd

komplementaritet, vil fortsatt være avhengig av internaliserings – og integrasjonsprosessen. Men det nye er at integritet ikke er en definert størrelse, men noe som stadig skifter – en relasjonell opplevelse av komplementaritet.

### **Nødvendig ansvarlighet.**

Ansvarlighet synes i dag å være et flyktig begrep. I ulike land og kulturer har begrepet ansvarlighet ulik betydning for borgerne, selv om vi også finner en kjerne av hva ansvarlighet må inneholde, på tvers av kulturer. Imidlertid kan det som er ansvarlig for den ene, være uansvarlig for den andre. Mulighetene for ulike valg er omfattende, men det samme gjelder muligheten for problemer og misforståelser. I denne oppgaven har jeg for eksempel prøvd å vise at det nødvendigvis ikke er avgjørende hvilken bane en spiller på, men at en i noen viktige sammenhenger, spiller på en felles bane. Til grunn for påstanden er min tro på det gode i mennesket, og at vi i fellesskap vil spille på gode baner. Noe av dette mener jeg vi ser i dag i folkeopprøret i Egypt. Et folk som vender seg mot sin diktator med krav om å få være med i spillet. Jeg vil derfor peke på begrepet *nødvendig ansvarlighet* som jeg har brukt i oppgaven. Jeg har ikke sett begrepet andre steder, men tatt det i bruk for å beskrive mine funn og mine erfaringer fra egen og andres praksis. Det er ment å beskrive de situasjoner hvor en i en praktisk sammenheng har ”satt seg i”, eller er kommet i en situasjon hvor det praktiske setter grenser. En plassering av begrepet vil derfor måtte være et sted mellom indre og ytre ansvarlighet.

I den teoretiske og abstrakte verden kan det meste tenkes, og alt er mulig. I den praktiske hverdag er det også mange muligheter, men slettet ikke alt er mulig. Årsaken er at det som regel foreligger hindringer som er uoverkommelige. Når min onkel Hervander Karoliussen klatret i mastra med radioantenna, fikk han tydelig erfare hvor grensen for det praktisk mulige gikk. Han entret bardunen og var lenge i et grenseland for det praktisk mulige. I en teoretisk modellverden hadde det derimot ikke vært vanskelig å bestemme hva som måtte gjøres, siden en da ville hatt kontroll over både tiden og alternativene. Men det levende livet kan ikke stanses, i alle fall med fredelige midler – det er i stadig og ubønhørlig bevegelse fra noe og mot noe annet. Og her mener jeg det foreligger en misforståelse som har sin bakgrunn i vitenskapens utvikling og hvilke metoder og tema som kom til å få betydning for vitenskapen. Problemet for humanvitenskapene er at mennesket ikke kan måles med faste meterstaver og at menneskelige handlinger ikke kan predikeres – i alle fall på individnivå. Livet endrer og



utvikler seg ubønhørlig, og er i motsetning til objekter i den fysiske verden noe som ikke kan årsaksforklares. Det levende er derfor en egen dimensjon som krever andre tilnærminger enn årsaksforklaringer. Når mennesket dør sier vi også at livet ebber ut. Døden er den irreversible overgangen fra ånd og til materie, hvor mennesket og kroppen går inn i tingenes verden uten å kunne vende tilbake.

I den praktiske verden finner vi en egen "grammatikk" som av nødvendighet må følges. Når en person er kommet i, eller har valgt å være i en aktivitet, må reglene for denne aktiviteten følges før en kan si at det var denne aktiviteten som ble utført. I motsatt fall var det noe annet som ble gjort. Riktignok vil dette også ha sin grammatikk, men det vil fortsatt være noe annet.

Det kanskje viktigste med den nødvendige ansvarligheten, er at det i noen tilfeller er nødvendig å spille på samme bane og at man i livsviktige spørsmål må tale samme språk. Hvis alt skal kunne godtas som ansvarlig, eller at det er det samme hvilke regler som skal gjelde for en ordening eller i samfunnet, vil vi være på tur tilbake til et førmenneskelig samfunn hvor individene vil stå i fare for å utrydde hverandre. Det nødvendige i denne ansvarligheten er derfor kunnskapen om det praktisk grammatiske slik at vi forstår hverandre og har et felles språk i de møtene vi må ha. Møtene på en felles bane må derfor inneholde felles regler for spillet som spilles, slik at aktørene forstår hverandres ytringer og språk. De grammatiske manglene jeg selv registrerte på områder hvor jeg har forventet felles regler, var en av årsakene til at jeg sluttet som spesialpedagog. Både elever og fagpersoner spilte etter et uttalt sett av regler, men viste i praksis at de fortsatt oppholdt seg i sine egne private ordninger. Dette forventet jeg av elevene, men ikke av fagpersonene. Hans Skjervheim<sup>76</sup> sier det på denne måten:

*"Det er språket som gjer at vi har ei sams verd; forstår vi ikkje språket til kvarandre, lever vi i kvar vår verd, utan anna enn overfladisk kontakt".*

Et eksempel på hvor galt det kan gå når aktørene lever i "sin egen verden", uten å kunne kommunisere språklig, er drapet på filmskaperen Teo Van Gogh i Nederland. Med beskyttelse av ytringsfriheten laget han en film som i noens øyne krenket en hel religion. De mest ytterliggående i denne religionen svarte med å drepe filmskaperen på åpen gate. Hvis vi nå legger denne handlingen til grunn som en allmenngyldig regel, at du kan drepe den som ytrer

---

<sup>76</sup> Hans Skjervheim: *Mennesket*. Universitetsforlaget 2002, side 20.

noe du ikke liker, er vi tilbake i en meningsløs og uforutsigbar verden. Ytringsfrihet er nettopp å tillate også ytringer de fleste ikke liker. For samfunnet er dette en nødvendighet for videre utvikling og forbedring. Å drepe hverandre kan bare beskrives i krigens og terrorens språk og logikk, eller mangel på logikk. Som Skjervheim skriver<sup>77</sup> er det i denne sammenheng snakk om et systematisk *argumentum ad hominem*. Den ytterliggående skyter Van Gogh med argumenter som viser til hans interesser, fordommer eller til hans karakter.

Et viktig begrep for i større grad å danne en nødvendig ansvarlighet, er utvikling. Til grunn for den nødvendige ansvarligheten må det ligge en mulighet for at det dannes noe nytt i forhold til utgangstilstanden. Ved å være i praktiske situasjoner må det være mulig for mennesket å komme ut som litt annerledes – situasjonen må ha preget personen på en eller annen måte. Og igjen vises dette tydeligst hvor en person opplever noe svært vanskelig. Den som for eksempel overlever en flystyrt, vil i alle fall for en tid, sette større pris på livet. Sannsynligvis vil han være preget av hendelsen for resten av livet. Denne mekanismen tror jeg også virker i det daglige, at vi deltar i praktiske sammenhenger som hele tiden preger oss noe. Jeg tror derfor det er viktig at barn og ungdom får delta i praktiske situasjoner som virkelig har mening, slik at de i noen grad blir preget. Situasjonens nødvendige regler, språk og grammatikk har først mening i en ekte situasjon som ikke trenger begrunnelse utenfor seg selv, men som nettopp er selvbegrunnet. En slik situasjon foreligger for eksempel ikke hvis jeg ber eleven fortelle om seg selv bare fordi jeg har planlagt det. Ektheten i situasjonen er da fjernet ved at det er viktigere å følge det planlagte skjema, enn å vise genuin interesse for eleven. Flere av mine informanter forteller om lignende opplevelser når de sammenligner skole, barnevern og arbeid i praktiske situasjoner. I noen tilfeller blir det nødvendige i praktiske situasjoner så innlysende at det ikke blir uttalt, men forutsatt. Som en reaksjon på den epistemologiske modellen skulle dette være positivt, at ikke noe ligger fast – men at alt kan omdefineres og endres. Dilemmaet er da, at dette må forutsette at en også må kunne omdefinere og endre demokratiet til et totalitært styre. Hvis ikke, kan jo nettopp ikke alt omdefineres og endres. Men hvis endringen til det totalitære finner sted, vil det igjen hindre nye omdefineringer og endringer – dermed har ”bordet fanget”. Det som i utgangspunktet var velmenende viste seg å være en spire til det totalitære. Mot dette tror jeg det genuint demokratiske mennesket står, mennesker som ikke trenger å slå opp i bøker og lese teorier for å beherske rettferdigheten. Det er de mennesker hvor demokratiet ligger i mennesket, og ikke

---

<sup>77</sup> Hans Skjervheim: *Mennesket*. Universitetsforlaget 2002, side 25.

utenpå i form av modeller og teorier. Dessverre er mange med en iboende rettferdighet, i dag, erstattet av instrumentalistenes teoretiske "rettferdighet". Profesjonene har for en stor del godtatt en ytre ansvarlighet, og dermed blir også færre samværsregler forutsatt. Det som tidligere var innlysende, må i dag planlegges. Og det innlysende og planlagte havner som regel i en samleperm uten å komme inn i hodene på noen av aktørene. Profesjonaliteten består på denne måten av en skriftkultur på siden av aktiviteten som beskrives. Det levde og erfarte blir derfor lidende under dette åket.

## **NOEN AVSLUTTENDE BEMERKNINGER.**

I utgangspunktet finnes det to måter å planlegge på. Den ene er at jeg kan planlegge min egen aktivitet, hvordan jeg tenker å gjennomføre en presentasjon, og hvilke oppgaver jeg mener elevene må gjøre. Dette er i utgangspunktet en planlegging for meg selv, slik at jeg kommer igjennom en bestemt mengde pensum i løpet av en viss periode. Denne planleggingen har en praktisk hensikt, uten at den har som siktemål å endre personligheten til elevene eller tilhørerne. Denne personligheten er det avgjørende å respektere, selv om en ikke må respektere handlingene personen står for. For bare ved å respektere den andres personlighet vil nærheten bli tilstrekkelig for en gjensidig påvirkning. Det ligger heller ikke til lærere og miljøarbeideres oppgave å endre personligheter. Deres oppgave er å formidle tilstrekkelig med kunnskap til at barn og ungdom, etter hvert, selv kan velge sin vei i livet. Her burde Sokrates` jordmorskunster være et forbilde.

Men ofte oppstår det misforståelser på dette området. Den tanke at personligheter kan manipuleres via detaljert planlegging, diagnoser og medisiner har aldri vært sterkere. Erfaringen min er at denne manipulerende planleggingen ofte går på bekostning av den praktiske planleggingen og forårsaker et skjevt maktforhold mellom eleven og planleggeren. Den gir også den teoretisk sterke et maktmiddel den andre ikke kjenner, og som han derfor ikke kan vegre seg mot. Denne planleggingen og diagnosebestemmelsen foregår derfor ofte i det skjulte, uten at den det gjelder får et ord med i laget. Ofte får verken eleven eller hans foreldre innsyn i de bakenforliggende argumentene.

Å bevege seg fra en praktisk planlegging og til en manipulerende skjult planlegging som bygger på teorier, gjør også at den som arbeider praktisk med ungdommen mister muligheter til selv å løse sine problemer med eleven. Stadig flere områder dekkes av en teoretisk forståelse samtidig med at den praktiske kunnskapen om de samme problemene mister anseelse. De praktiske løsningene kan ikke på samme måte forklares i teoretiske vendinger. Den praktiske erfaring er derfor, for mange teoretikere, en skjult kunnskap som bare de erfarne kjenner til. Det er en kunnskap som vanskelig lar seg formidle på en rask og enkel måte, og som det fortsatt ikke finnes gode begreper for.

Teoretiseringen gir også andre yrkesgrupper muligheten for inntekter fra skole og barnevern. Når den praktiske aktiviteten lærere og miljøarbeidere utøver, stadig oftere blir forklart i teoretiske vendinger, ligger området åpen for alle med en teoretisk utdanning som passer til det nye språket. Hver av disse yrkesgruppene forvalter et språkområde som gjør det lett å passe inn. Disse yrkesgruppene har også vært flinke til å reklamere for sin spesialitet uten at praktiseren har hatt samme mulighet til å fremme sin erfaring. Forskjellen ligger i tilknytningen til vitenskapen siden praktiserens vitenskapelige språk har manglet i kampen om innflytelse. Dette er et paradoks – at den eneste med konkret erfaring fra gjeldende saksområde mister innflytelse over sitt eget arbeid. Selv valgte jeg å slutte som lærer og spesialpedagog, blant annet av denne årsaken. Jeg følte stadig å bli mindre verdsatt som en praktisk arbeidende lærer. Stadig flere med fasitsvar kom mellom meg og elevene og skapte etter hvert unødige problemer jeg ikke kunne formidle til de som mente å ha de riktige løsningene. De rådene jeg tidligere fikk som praktisk arbeidende lærer, gikk etter hvert over til å bli pålegg jeg ble tvunget til å gjennomføre. Selv skolens ledelse fikk mindre respekt for vår praksis, ved at de stadig valgte å følge eksterne pålegg og anbefalinger som ofte spriket i alle retninger. Å få opp radioforbindelsen var håpløst, og i dette uværet var det derfor mange som forlot den synkeferdige skuta. Denne utviklingen er det viktig å reversere.

Min oppgave har ikke vært å peke på endelige svar, men å løfte frem noen av de endringene som har foregått i skole og barnevern, og som har ført til mange negative konsekvenser, både for enkeltindividet og for samfunnet som helhet. Jeg har også prøvd å belyse noen av årsakene til disse endringene og hvilke konsekvenser de har hatt for de involverte. Egne erfaringer og funn viser i denne sammenheng til viktigheten av at praktikere selv tar tilbake makten de har

mistet til eksterne aktører. Å kjenne teorier om mennesket, er ikke det samme som å kjenne mennesket. For bildet vil alltid bare være en modell av virkeligheten<sup>78</sup>.

Helt til slutt vil jeg avslutte med noen ord av Leonardo da Vinci<sup>79</sup>, som gjerne kunne vært mine egne:

*”Jeg vet svært godt at siden jeg ikke er lærd, vil nok en og annen som ikke vet bedre synes at det er god grunn til å klandre meg ved å si at jeg er et ulærd menneske. Dumme folk! Vet de ikke, disse menneskene, at jeg kunne svare som Marius svarte de romerske patrisiere, idet jeg kunne si at disse som smykker seg med andres strev ikke vil innrømme meg det jeg selv har utrettet. De vil hevde at jeg ikke er i stand til å uttrykke meg godt om det jeg vil behandle, ettersom jeg ikke har fått noen litterær skolering. Men vet de da ikke at det som jeg hevder grunner seg mer på egen erfaring enn på andres ord”.*

---

<sup>78</sup> Ludwig Wittgenstein: *Tractatus Logico – Philosophicus* 2.12. Gyldendal Norsk Forlag ASA 1999, side 16.

<sup>79</sup> Michael White: *Leonardo. Den første vitenskapsmann*. N. W. Damm & Søn AS 2002, side 77.