



Uit

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Skolerett og skoleplikt i lys av ulikhet

En teoretisk drøftning

—

Stine Ellingsen

Masteroppgave i pedagogikk ... Mai 2014



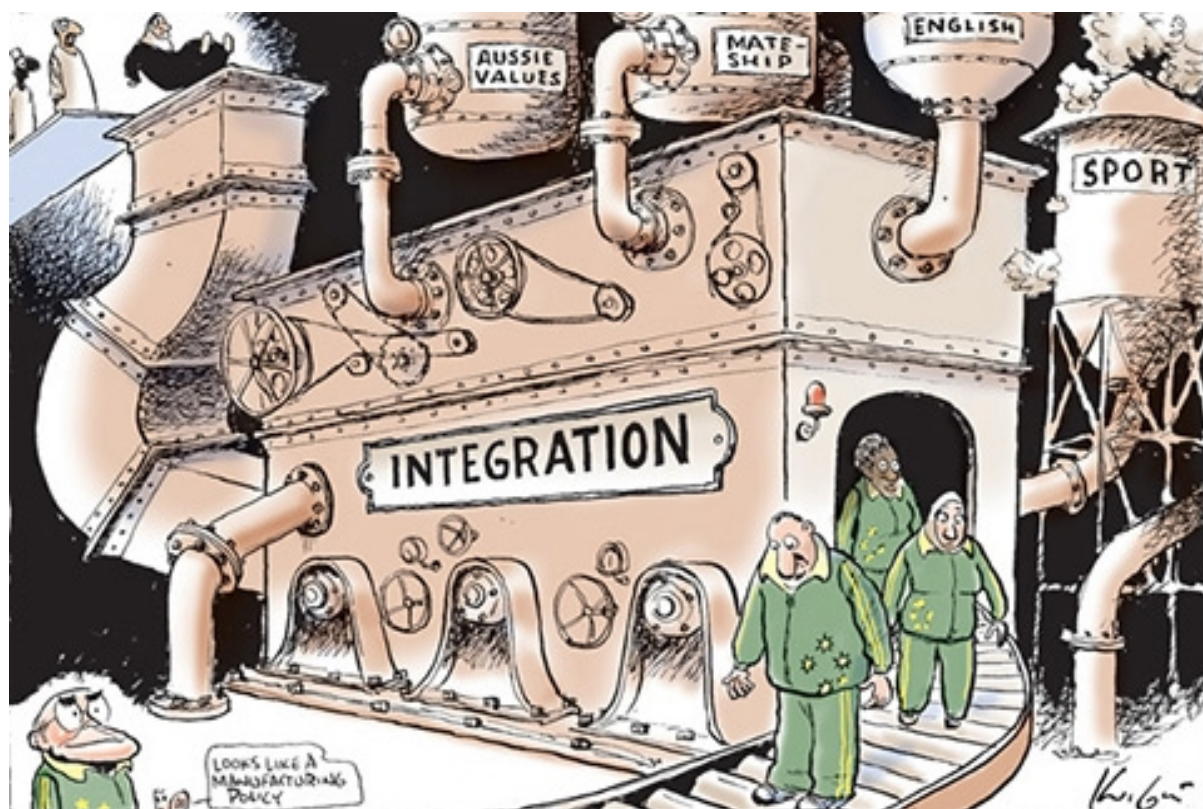
MASTERGRADSAVHANDLING

FOR

STINE ELLINGSEN

«Skolerett og skoleplikt i lys av ulikhet –

En teoretisk drøfting»



ABSTRACT:

The focus of the dissertation is to address some of the issues of equality in rights and duties of obligatory education in Norway, in a discourse of inequality and diversity. As an example of inequality which may be found in educational institutions I've chosen to focus on mental health among adolescents. This should not be regarded as an exclusion of other special needs or disabilities in education; be they medical, mental, emotional or psychological. Neither should it be regarded as limited to mental health only, albeit the focus of attention given to the subject. The dissertation will scrutinize the principles of equality; it will analyse the principles behind an ideology of equality, it will examine how right may differ from duty, and the power relations between adults and youth, education and society.

During the course of the dissertation there are seven interviews with various people from different backgrounds. The aim of these interviews is to produce varied, yet interrelated discourses of analysis, with coherent systems of statements, meanings and values of their practice. Yet there is a diversity in the narratives consisting of various focus points of practice, standpoints and positions. These interviews should be regarded as illustrations and actualizations of the issues addressed in the dissertation and its theoretical foundation, not as empirical findings or universal truths. They are merely examples of opinions from professionals.

The results of the research indicates that special needs pupils may not always be provided with either the quality or quantity needed for adequate individualized education programmes (IEP). Economy is largely the reason why IEP's may fail in practice or nor meet the ideal standards; schools will not be granted the necessary funding and resources for a fully satisfactory IEP for each pupil, neither can or will the county's economy allow early intervention in pre-prep schools or nurseries. In addition, ordinary educational institutions do not offer tolerable alternatives for IEP's. There are a great many programmes and actions, which will grant both economic income and guidelines, which both State, town councils and school boards may apply for if they so choose. These may be of use in precluding future mental health issues for children and young adults.

For those pupils who already are in the care system, they will be prioritized both economically and educationally. Yet research indicates that generally young people themselves may not have a great say in their own education due to an adult discourse of

power, both in society and in the classroom; the adult conceptualizing of youth is one where the adolescent is constructed and seen as inept and in need of help.

As for diversity as a whole, the economics of the power play between society and the pupils may be too embedded in our history to change or even to allow diversity to thrive. Many have postulated how such change may be brought about; and my conclusion and recommendation is for a new era of pedagogy to emerge with the child and young adult in the centre. Where together with the adult they may create a cornucopia of learning and talent based on diversity and differences.

FORDORD:

Avhandlinga er et resultat av min interesse for likhetsidealet i den norske skolen. Det moderne norske samfunnet er preget av økt velstand i form av økonomisk vekst, levestandard og trivsel, men det er også et samfunn som stadig krever individuelle livsvalg. Valgene om videre skolegang og om framtidig yrkesretning må tas av unge mennesker i en overgangsfase fra barndom til voksenlivet. Valg som krever en godt utviklet autonomi slik at de kan bli tatt på informert og forsvarlig vis. Skolens oppgave er å gi alle barn og unge en tilnærmet lik kunnskapsplattform og ferdigheter slik at de får en mulighet til å treffe valg som vil gjøre dem til vellykkede, produktive samfunnsborgere som kan gi tilbake til samfunnet.

Skolens virksomhet er basert på et prinsipp om likhet. Avhandlinga gransker likhetsprinsippet i et samfunn hvor mangfold og ulikhet kan ta mange former og hvor disse kan overta for homogenitet. Den handler om ungdommer som beveger seg i marginene av samfunnets normer, hvis bestemmelsesrett utfordres av de samfunnsinstitusjonene de befinner seg i. Og den vil granske hvordan valg blir tatt av voksne på vegne av ungdommen.

Avhandlinga er et teoretisk arbeid som gransker hvilke begrunnelser som ligger bak likhetsprinsippet og hvilke konsekvenser disse kan ha for utviklingen av ungdommens autonomi og handlingsgrunnlag. Den bygger på intervjumateriale basert på samtaler jeg har hatt med 7yrkesutøvere som jobber med ungdom som avviker fra normer, og med én ungdom som selv har fått alternativ undervisning. Målet er å fremme kritisk tenkning i forhold til

skjulte prosesser som skjer «bak aktørenes rygg» og styrer deres handlinger og valg, og hva som står bak de skjulte prosessene.

Jeg vil gjennomføre en kritisk drøfting av skolerett og skoleplikt i lys av ulikhet og mangfold, med illustrasjoner fra intervjuene jeg har gjennomført. Begreper benyttet i oppgaven skal ha en klar redegjørelse, jeg vil unngå sjargong, og språket i avhandlingen skal være tilgjengelig for alle uansett faglig (eller ikke-faglig) bakgrunn. Intervjuene kan ikke i seg selv anses som empiri eller generaliserbare, universelle sannheter, men bør anses som en illustrasjon og aktualisering av en teoretisk problemstilling.

Jeg har intervjuet to lærere med tyve og førti års yrkeserfaring fra ungdomsskolen. Én nyutdannet barnevernspedagog som jobber i en skole med særlig fokus på psykisk helse og inkludering. Én miljøterapeut som arbeider ved en psykiatrisk institusjon hvor en kan finne alvorlig psykisk syke mennesker. Jeg har også intervjuet en samfunnsøkonom som supplement til de øvrige problemstillingene, med kunnskap om de økonomiske strukturene som styrer skolens virksomhet og utviklingsmulighet. Samt en psykolog og enhetsleder ved Barne- og Ungdomspsykiatrisk Poliklinikk. I tillegg har jeg fått ett intervju med en ungdom som har vært fulltidspasient ved et sykehus gjennom deler av sin skolegang

Jeg har benyttet meg av teorier som kan kaste lys på maktrelasjoner mellom voksne og ungdom med særskilte behov; i hovedsak Michel Foucault og Paulo Freire, men også forskning gjort av ved Universitetet i Tromsø og University of London, Institute of Education. Det inngikk ikke i mine planer å benytte meg av disse to teoretikerne da jeg begynte arbeidet med avhandlinga, men de er kom som en naturlig følge av de utfordringene jeg møtte underveis. Blant annet har jeg strevd med å få innpass i ulike institusjoner (som BUP, PPT, psykiatriske seksjoner og andre), og jeg har opplevd at mine søknader på å få utføre forskning i lukkede miljøer ble møtt med avslag. Et uventet tilbud om økonomisk stønad og skoleplass ved University of London begrenset mulighetene til å utføre mer dyptgående forskning i Norge, noe som har ført til at jeg har måttet utvide avhandlingens fokus. Ideen var å utføre forskning ved en ungdomspsykiatrisk institusjon, men det har vært nødvendig å inngå kompromiss i forhold til målgruppen for avhandlinga; psykisk lidelse vil benyttes som et eksempel på ulikhet, men avhandlinga problemstilling vil omfatte alle ungdommer med særskilte behov. Gjennom en forelesningsrekke ved UoL kalt «Gender: Theory and Practice in Education» ble jeg introdusert for Foucault og hans makt-begrep, og jeg fattet interesse for i hans beskrivelse av forestillingen om *love of the master*; «It is a certain way of not posing

the problem of power, or rather of posing it in such a way that it cannot be analysed» (Foucault, 1980:139).

I jula opplevde jeg at alt intervjumaterialet jeg hadde samlet ble ødelagt på hjemreisen tilbake til Norge. Det har ført til at noen av intervjuene er blitt omskrevet etter hukommelsen, og at de ikke kan framstilles i sin originale form. Intervjudeltakerne har fått mulighet til å se over det omskapte materialet og de har gitt sin godkjenning på at jeg kan benytte meg av det.

Ungdomsgruppen som avhandlingen handler om og er skrevet for *ikke* har vært involvert i utviklingen og arbeidet med oppgaven; jeg har kun fått intervjué én ungdom for denne avhandlinga. Ingen andre ungdommer har vært med på å ta avgjørelser om hva som er verdt å forske på, og de er heller ikke fått presentert noen av de resultatene jeg har kommet fram til. Det faktum at avhandlingen fokuserer på forskning *om*, heller enn *med* ungdom, betyr ikke at jeg med overlegg eller vilje har redusert ungdom til objekter for forskning; jeg har ønsket å beholde et perspektiv på ungdom som aktive deltakere i samfunnet og skolen.

Sammendrag:

Formålet med avhandlingen er å gi en reflektert diskusjon rundt problemstillingen om skolerett og skoleplikt i lys av ulikhet. Den benytter seg av illustrasjoner fra intervju gjort i samarbeid med yrkesutøvere og en ungdom, for slik å gi et klart bilde som kan aktualisere problemstillinger innenfor tema. Avhandlingen kan ha anvendbarhet for yrkesutøvere som jobber med unge mennesker; den kan fremme refleksive vurderinger rundt egen yrkespraksis, om strukturelle påvirkningskrefter og om ideologiene som ligger til grunne for folks handlinger. Oppgaven er et teoretisk arbeid som kan fremme kritisk tenking rundt prosesser og mekanismer som styrer praksis i utdanningssystemet. Gjennom utviklingen og arbeidet med oppgaven har den aller største lærdommen vært å takle overraskelser og uventede begivenheter. Skriveprosessen har ikke vært en enkel og lineær, det har skjedd mange uforutsette hendelser hvor jeg har måttet inngå kompromisser; jeg har flyttet til et annet land, jeg har mistet all innsamlet data og jeg har fått avslag på de aller fleste søknader. En lærdom jeg har fått gjennom arbeidet er at det er vanskelig å få innpass i lukkede systemet selv når målet er forskning, og at ingenting er sikkert med mindre en har en spesifisert kontrakt. Alt kan endres og mye kommer til å endres gjennom prosessen. Sluttresultatet er så fjernt fra

utgangspunktet at det ikke er gjenkjennelig. Jeg har også lært at Dropbox er en nyttig investering.

INNHALDSFORTEGNELSE:

<i>KAPITTEL 1 –</i>	
<i>INNLEDNING</i>	<i>side 13</i>
<i>Takk</i>	<i>side 13</i>
<i>1.1 Innledning</i>	<i>side 13</i>
<i>1.2 Presentasjon av</i> <i>tema</i>	<i>side 15</i>
<i>1.3 Problemstilling og</i> <i>forskningsspørsmål</i>	<i>side 16</i>
<i>1.4 Avhandlingens videre</i> <i>oppbygning</i>	<i>side 17</i>
<i>KAPITTEL 2 –</i>	
<i>METODE</i>	<i>side 19</i>
<i>2.1 De første</i> <i>observasjonene</i>	<i>side 19</i>
<i>2.2 Metode</i>	<i>side 20</i>
<i>2.3 Teoretisk forankring og</i> <i>begreper</i>	<i>side 22</i>
<i>2.4 Forskerens</i> <i>rolle</i>	<i>side 25</i>
<i>2.5 Anvendelse</i>	<i>side 27</i>
<i>2.6 Avsluttende</i> <i>metodebetraktninger</i>	<i>side 27</i>
<i>KAPITTEL 3 – PSYKISK SYKDOM I</i>	
<i>NORGE</i>	<i>side 28</i>
<i>3.1 Psykisk lidelse i</i> <i>dags</i>	<i>side 28</i>
<i>3.2 Plager og</i> <i>lidelser</i>	<i>side 29</i>

3.3 Helsevesenet	<i>side 30</i>
<i>Oppsummering</i>	<i>side 31</i>
 KAPITTEL 4 – UNGDOM MED PSYKISKE	
LIDELSER	<i>side 32</i>
4.1 Ungdom	<i>side 32</i>
4.2 Psykisk lidelse blant ungdom	<i>side 35</i>
4.3 Diagnostisering	<i>side 38</i>
<i>Oppsummering</i>	<i>side 39</i>
 KAPITTEL 5 – LIK RETT OG PLIKT TIL	
SKOLEGANG	<i>side 40</i>
5.1 Skolens formål og funksjon	<i>side 41</i>
5.2 Rettigheter	<i>side 44</i>
5.3 Plikt – en frihetsberøvelse eller en kontrakt?	<i>side 44</i>
5.4 Tilpasset opplæring	<i>side 46</i>
5.5 Ungdommen i møte med skolen	<i>side 48</i>
<i>Oppsummering</i>	<i>side 49</i>
 KAPITTEL 6 – IDEEN OM LIKHET I	
SKOLEN	<i>side 50</i>
6.1 Skolens danningsideal	<i>side 50</i>
6.2 Likhet i ulikhet	<i>side 52</i>
<i>Oppsummering</i>	<i>side 54</i>

<i>KAPITTEL 7 - MAKT: Den inkompetente ungdommen og den voksne eksperten.....</i>	<i>side 55</i>
7.1 Teoretisering av makt.....	<i>side 56</i>
7.2 Begrepsfestning av ungdom.....	<i>side 57</i>
7.3 De-humanisering og fremmedgjøring.....	<i>side 59</i>
Oppsummering.....	<i>side 62</i>

<i>KAPITTEL 8 – PATERNALISME.....</i>	<i>side 63</i>
8.1 «Human-becoming».....	<i>side 63</i>
8.2 Sårbarhet.....	<i>side 64</i>
8.3 Paternalismen og dehumanisering.....	<i>side 67</i>
Oppsummering.....	<i>side 67</i>

<i>KAPITTEL 9 – TILPASSET OPPLÆRING OG FOREBYGGING AV PSYKISKE LIDELSER.....</i>	<i>side 69</i>
9.1 To rammebetingelser.....	<i>side 70</i>
9.2 Helhetlig tilrettelegging – kommunale tiltak.....	<i>side 71</i>
9.2.1 Sentralisering og sammenslåing.....	<i>side 71</i>
9.2.2 Ambulante team og meningsfullt arbeid	<i>side 73</i>
9.3 Tiltak i skolen.....	<i>side 75</i>

9.3.1 PALS.....	side75
9.3.2 En ny pedagogikk.....	side 77
9.4 Kollektivt ansvar – åpne systemer.....	side 80
9.5 Flere forebyggende tiltak og oppfølging.....	side82
9.6 Eksempel på god tilpasset opplæring	side 81
Oppsummering.....	side 91
KONKLUSJON.....	side 93
LITTERATURLISTE.....	side 99
Artikler:.....	side 101
Internettider:.....	side 103
VEDLEGG 1.....	side 106
VEDLEGG 2.....	side 108
VEDLEGG 3.....	side 111
VEDLEGG 4.....	side 118
VEDLEGG 5.....	side 122

KAPITTEL 1 – INNLEDNING

Takk:

Jeg vil takke de ressurssterke og hjelpsomme personene i Vesterålens lokalmiljø som hjalp meg med denne oppgaven. Takk til «Camilla», «Elin», «Hanne», «Maren», «Anne», «Mona» og «Marit» for deres engasjement og støtte.

Og takk til alle i staben ved SMI-skolen i Tromsø for en viktig lærdom.

Mastergrad i pedagogikk, mai 2014, Stine Ellingsen

1.1 Innledning

Våren 2012 søkte jeg jobb som sommervikar på barne- og ungdomspsykiatrisk seksjon ved Universitetssykehuset Nord-Norge i håp om å spe på litt kunnskap og erfaring på CV-en. Jeg fikk jobben og begynte å jobbe på bygget som ligger et lite stykke bortenfor selve sykehuset, på en stille og rolig del av Tromsøya nært skog og mark. Institusjonen har tre avdelinger; «*regionalt senter for spiseforstyrrelser (RSS)*», «*Ungdomspsykiatrisk seksjon (UPS)*» og «*Barne- og Ungdomspsykiatrisk Poliklinikk (BUP)*». Jeg var så heldig å bli ansatt ved RSS, som da var slått sammen med UPS grunnet oppussing av bygget.

Jeg fikk jobbe med folk som hadde forskjellig utdanningsbakgrunn innenfor helse og humaniora, samt ungdommer med varierende diagnoser og funksjonsnivå. Som pedagogisk yrkesutøver i helsevesenet vekket psykiatriens skole min interesse og brakte fram spørsmål som ikke lett kunne besvares. Det var fascinerende at så mange syke ungdommer, med så mange ulike diagnoser og generell helsetilstand, var forventet å utføre skolearbeid samtidig som de var til behandling. En del av ungdommene var alvorlig syke. Så alvorlig at de ikke fungerte i samfunnet, i familien sin eller med vennene sine. På tross av dette observerte jeg disse ungdommene som elever på en skolebenk.

En del av jobben min var å utføre miljøterapeutiske aktiviteter sammen med ungdommen. Det kunne inkludere ting som for eksempel klatring, basketballspilling, sang, samtaler, pingpong og eller andre aktiviteter. Jeg kunne se den pedagogiske verdien i å jobbe slik med psykisk syke unge, særlig fordi ungdommene selv var velkomne til å ta initiativ. Det jeg ikke kunne forstå var hvorfor en ungdom med f.eks. alvorlig anoreksi, paranoid schizofreni eller klinisk depresjon (og et spekter av komorbide diagnoser) skulle lære seg algebra eller å bøye franske verb; hvilken verdi kunne dette ha for en person som ikke har spist mat på fire måneder? Jeg kunne heller ikke forstå hvorfor det var forventet av en så syk ungdom, eller hvordan skolen kunne forsvare å sette standpunkt karakterer basert på den prestasjonen elevene utførte mens var (tvangs)innlagt på psykiatrien.

Såvidt jeg kunne observere hadde skoletimene lite å gjøre med sosialt samvær, som oftest var det eneundervisning. Jeg reflekterte mye over hvilken hensikt skolegang under tvunget psykiatrisk opphold kunne ha når ungdommen ikke kunne fungere på sin egentlige skole. Det gikk opp for meg at det nok var mange strukturelle prosesser som styrte den daglige virksomheten og verdiene på institusjonen. Jeg begynte å tvile på om dette kunne være etisk forsvarlig overfor ungdommen, både som elev og som pasient. Derfor bestemte jeg meg for at dette var så viktig å nøste opp i at jeg ville skrive mastergradsavhandlingen min om det.

Avhandlinga handler om å være annerledes i et samfunn som krever likhet. Likhet i denne forstand bør ikke regnes som synonymt med homogent, men som en lik plattform når det gjelder kunnskap, grunnleggende ferdigheter, verdier og utgangspunkt. Den handler om rettferdighet eller urettferdighet i fordelinger. Den handler om ungdom som et fenomen konstruert av den dominerende voksne majoritet, og den handler om et politisk system som kan krever mer enn det gir. Få samfunnsgrupper blir så omgitt av myter og fortellinger som ungdommen; fortellinger og stereotyper gjort av voksne personer i hjemmet, på skolen, i samfunnet. Kanskje kommer slike myter og fortellinger fra en norm om normalitet som styrer formingen av barn og unge, og kan skape en kronisk følelse av hjelpeløshet og fremmedgjøring. Hjelpeløshet og fremmedgjøring på grunn av at barn og unge fra første stund blir en del av voksnes beskrivelser, definisjoner og fortellinger.

1.2 Presentasjon av tema

En grunnstein i tanken om enhetsskolen og i det norske samfunnet er likhetsprinsippet; at alle elever skal stille på tilnærmet lik linje etter avsluttet grunnskoleopplæring, og i forhold til mange andre land kan Norge ses som folkerettslig i sin utdanningspolitikk; Norge innførte enhetsskolen lenge før FNs verdenserklæring om menneskerettighetene, FN-konvensjonen om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter, og lenge før UNESCOs konvensjon mot diskriminering i undervisningen. Denne avhandlinga tar for seg ungdom som befinner seg i marginene av samfunnet, som avviker fra normen om normalitet, og deres møte med et system som er basert på normative kunnskaps- og kompetansekrav. Den vil ønske å se på hvorfor vi baserer skolen på en ideologi som kanskje ikke samsvarer med elevenes virkelighet.

Avhandlingens tema er hvorfor skoleplikt opprettholdes overfor unge som ikke alltid synes å kunne nyttegjøre seg av skolegang. Ulikhet og mangfold kan oppleves som abstrakte begrep, men gjennom avhandlingen vil begrepsinnholdet dreie seg om ungdommer med spesielle behov; medisinske, sosiale, emosjonelle eller psykologiske. Dette inkluderer også lærevansker. Jeg har valgt å tematisere psykisk lidelse som én form for ulikhet fordi det er et område jeg er blitt kjent med gjennom yrkespraksis. Jeg vil analysere og diskutere begrep som *normalitet* og *avvik*, *makt* og *undertrykking*, *integrering* og *marginalisering*, og *rettferdighet* og *urettferdighet* i skolen for denne ungdomsgruppen. Skolen som institusjon er av spesiell interesse for avhandlinga. Det er fordi skolen sidestilt med hjemmet er den største sosialisering- og læringsarenaen for barn og unge.

Kommuneøkonomi er et undertema som kom inn som supplement til de øvrige samfunnsforholdene som omgir avvik. I intervjuene ble økonomi stadig nevnt som en viktig faktor i skolens og behandlingsinstitusjoners virksomhet, og derfor har jeg intervjuet en økonom for å få et synspunkt rundt dette. Gjennom intervjuet gransker jeg hvordan fordelinger av goder foregår og hvorfor prioriteringene blir som de blir, og hvordan dette kan styre handlingsrommet. Makt og maktrelasjoner er også tema i avhandlingen; makt er sentralt i begrepsfestingen av ungdommene, danning og reproduksjon av normer, økonomiske fordelinger, og i normaliseringspraksis. Tema makt kan forstås i en «vid» og en «smal» betydning i denne avhandlinga. Den vide betydningen av makt omhandler de strukturelle rammene rundt ungdommene; hvordan tilpasset opplæring og likhet kan oppfattes som

ideologi. I en smalere forståelse kan makt forstås som konkrete, praktiske metoder og tiltak som organiseres rundt ungdommer med særskilte behov.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Min hovedproblemstilling er: *Hvordan kan ulike ideer og strukturer bidra til å opprettholde kravet om skoleplikt for alle, og hvordan kan det påvirke ungdommer med særskilte behov med tanke på valgfrihet og bestemmelsesrett?* Avhandlingen vil ha karakter av å være en teoretisk utforskning av strukturer i tilknytning til skoleplikt, forstått i lys av avvik, mangfold og ulikhet. En analyse av likhetsprinsippet vil inkludere følgende problemstillinger:

1. Hvilke ideer ligger til grunne for skoleplikt for alle?
2. Hvilke strukturer er det som styrer skolen og samfunnets verdier og normer?
3. Hvilke mekanismer opprettholder og viderefører samfunnets syn på ungdom med særskilte behov?
4. Hvilke vilkår og tiltak bør inngå i god tilpasset opplæring for elever med særskilte behov inkludere?

Jeg vil i avhandlingen søke å analysere over de strukturene i samfunnet som ligger til grunne for den likhetsideologien en finner i den norske grunnskoleopplæringen. Gjennom å forstå hvordan og hvorfor samfunnet fungerer som det gjør søker jeg å fremme kritisk refleksjon over strategier for tilstrekkelig god tilpasset opplæring. Det innebærer at likhetsprinsippet problematiseres i relasjon til sosiale institusjoners praksis. Jeg vil analysere diskurser i forhold til likhet og skoleplikt i lys av et samfunn som består av ulikhet og hvor avvik fra normer om psykisk helse blir mer vanlig.

Utgangspunktet for avhandlinga er observasjoner og tanker jeg har gjort meg gjennom yrkeserfaringer der jeg har sett barn og unge med alvorlige psykiske diagnoser, avvikende atferd og livsbetingelser, sitte på skolebenken på lik linje med andre.

1. 4 Avhandlingens videre oppbygning

Kapittel 2: Omhandler metoder benyttet i avhandlinga, refleksjoner rundt min rolle som forsker. Samt avsluttende metodebetraktninger.

Kapittel 3: Er en kort gjennomgang av hvordan landskapet av psykisk sykdom ser ut i Norge i dag.

Kapittel 4: Dette kapitlet belyser de statistiske tallene som er tilgjengelig per dags dato om ungdommer med psykiske lidelser. Den gransker også den økte tendensen til diagnostisering av ungdommer, samt stiller spørsmålsteng ved mangelfull forskning på området.

Kapittel 5: Begynner med et spørsmål til intervjudeltakerne om de mener alle ungdommer bør ha rett og plikt til skolegang på lik linje. Den analyserer skolens formål og funksjon, hva som kan ligge i begrepene «rettferdighet» og «plikt». Kapitlet viser også ungdommens møte med skolen i lys av Paulo Freires teorier.

Kapittel 6: I dette kapitlet presenteres ulike oppfatninger av begrepet «likhet» i skolen; både likhet som dannelsesideal, som likhetsprinsipp og hvordan likhet kan være et mål som kan oppnås gjennom å ivareta ulikhet. Dette kapitlet stiller seg kritisk til om ungdommer med særskilte lærebehov beholder sin personlige frihet og autonomi i skolen eller i andre sosiale institusjoner.

Kapittel 7: Omhandler teoretisering av makt og maktrelasjoner mellom ungdommer og voksne. Kapitlet analyserer hvordan barn og unge historisk sett i dag konstrueres og oppfattes av voksne som inkompetente vesener uten autonomi eller evne til egen bestemmelsesrett. Analysen inneholder elementer fra Freire og Foucault om dehumanisering og fremmedgjøring som viderefører mytene om ungdom med særskilte behov.

Kapittel 8: Er en analyse av hvilke paternalistiske virkemidler voksne kan benytte seg av i maktrelasjonen ovenfor ungdommer med særskilte behov (og ungdommer som minoritetsgruppe).

Kapittel 10: I dette kapitlet gjør jeg rede for de økonomiske rammefaktorene for aktørene internt i systemet; som legger restriksjoner på kvalitet og kvantitet i klasserommet, og en elevsentrert diskurs som lærerne jeg har intervjuet synes å forholde seg til. Kapitlet viser

også tiltak som kan iverksettes i skolen, enten ved hjelp av kommunen eller av det pedagogiske personalet, som alternative løsninger til slik skolen fungerer i dag i forhold til psykiske lidelser. Kapitlet viser også et intervju med en skoleelev som har mottatt tilpasset opplæring slik det bør være for alle.

KAPITTEL 2 – METODE

2.1 De første observasjonene

Jeg har allerede nevnt ovenfor at jeg jobbet som sommervikar ved et psykiatrisk sykehus i Tromsø sommeren 2012. Her møtte jeg ungdommer med varierte psykiske lidelser, mange av dem har ført til at jeg valgte å skrive om dette temaet og hvilke typer teorier som har appellert til meg. Jeg vil særlig nevne møtet med anoreksi og psykoser har gjort inntrykk på meg som jeg ikke vil glemme. Det var også disse to diagnostiske kategoriene som utmerket seg i psykiatriens skole; det kunne virke som om pasienter med anoreksi virkelig gjorde det godt i skolen, at de kunne håndtere prestasjonskrav og forventinger strålende. Det kunne virke som om ungdommene med anoreksi hadde en slags selvdisciplin som førte til at de taklet skole under oppholdet på psykiatrien mye bedre enn alle de andre. Og jeg undret om de ikke fungerte litt *for* bra i forhold til hvor syke de var, om de virkelig burde få stimulere konkurranseinstinkt og kontrollutøvelse i så stor grad som de fikk i skolen. Et kjennetegn hos pasienter med anoreksi er at kroppen er i stadig bevegelse; små hopp eller ekstra skritt, bevegelser når de sitter på stolen, mange små bevegelser som skal fungere som en slags skjult trening. Muligens kan dette være et uttrykk for kontrollbehov. Aktiviteter som skjer på skolen krever også en viss form for kontroll og selvdisciplin; en dyktig elev er rutinert og engasjert, jobber hardt og legger inn innsats for å oppnå resultater. Jeg undret om det kunne være sunt for en ungdom med et iboende behov for kontrollstyring og disiplin å være i et konkurransemiljø som skolen. Samtidig observerte jeg ungdommer med psykosedagnoser (og komorbide diagnoser) som ikke syntes å fungere godt på skolebenken i det hele tatt. Mange kunne ha en tilsynelatende frykt for å forlate miljøet på avdelinga, angst eller apati. Selv om det var terapeutisk tilrettelagt opplevde jeg det som fryktelig når ungdommer ble eksponert for situasjoner som de ikke var komfortable med. Det kunne være ting som å gå ut døra og ned til klasserommet, eller ut fra bygget eller sitte sammen med andre elever. Jeg undret på hvor mye læringsutbytte disse ungdommene hadde i de tilstandene de var i.

Jeg deltok i mange av de sosiale prosessene på psykiatrien, men jeg følte aldri at jeg var helt «innenfor». Jeg ble godt kjent med de ansatte i miljøet og kunne spørre dem om skolen og om diagnosene. De ansatte her var hverken pedagoger, lærere, psykologer eller leger, men terapeuter og sykepleiere som hadde litt alternative syn på mye av det som foregikk i behandlingen. Men samtlige av de jeg spurte oppfattet skolen som en utelukkende positiv ting, selv etter jeg la fram mine bekymringer og tanker rundt det jeg hadde sett. Jeg fikk

observert mye og nøye i de situasjonene jeg befant meg i, og hele tiden mens jeg var på jobb noterte jeg spørsmål i en bok for mastergradsavhandlingen. Her skrev jeg også notater om diagnoser som jeg lærte om, jeg lagde tankekart for hvilke strukturerer jeg kunne observere i spill og hvilke teorier og litteratur som kunne passe med det jeg observerte. På slikt vis fikk jeg en forutforståelse om feltet, og det kan ha påvirket hva jeg anså som fruktbare og mindre fruktbare teorier.

Jeg skulle så gjerne fått gjennomført empiriske undersøkelser på psykiatriens skole – fått sett ungdommene fra et klasseromsperspektiv, observere pedagogiske metoder og fått oppleve å være «innenfor». Da jeg var ansatt som vikar ved psykiatrien begynte jeg i slutten av mai måned, det vil si de aller siste ukene av skolesemesteret, og dermed fikk jeg sett mindre av skolens virksomhet enn jeg skulle ønske. Jeg snakket med rektor ved denne skolen og enhetsleder om å få komme tilbake året etter for å gjennomføre empiriske undersøkelser, noe de virket positive til. Da 2013 kom og jeg ringte til skolen for å høre om jeg kunne komme, fikk jeg beskjed om å sende en søknad til skolens leder med beskrivelser om hva jeg ville forske på, navn til veileder og andre detaljer. Etter mange uker uten svar møtte jeg personlig opp på enhetsleders kontor for å spørre om hun hadde sett på søknaden min. Hun var ikke til stede, men hun skulle få beskjed så snart hun var tilbake på jobb om at jeg hadde vært der. Etter noen uker til ringte jeg til skolen og fikk endelig tak i enhetsleder, som lovte meg å sende en epost til meg etter et personalmøte der min sak skulle diskuteres. Eposten jeg fikk tilsendt informerte om at de hadde diskutert saken min og kommet fram til at forskning på skolen ville bli «for belastende» for avdelingen, men at jeg måtte ha lykke til med oppgaven videre.

2.2 Metode

Etttersom jeg allerede hadde skrevet store deler av det teoretiske arbeidet for avhandlinga, bestemte jeg meg for at jeg ville fortsette med arbeidet mitt og heller vinkle det annerledes. Jeg ville skrive en teoretisk avhandling og jeg ville forsøke å snakke med folk fra min private sirkel som kunne sette meg i kontakt med andre. Jeg begynte med å sende søknader rundt om i nærliggende kommuner til BUP og PPT om å få komme å snakke med dem. Samtidig tok jeg kontakt med familiemedlemmer, venner og bekjente fra lokalmiljøet mitt som har

utdanning innenfor skole eller helsevesen, og jobber med barn og ungdom. Heldigvis kunne disse sette meg i kontakt med sine venner og bekjente, og slik fikk jeg etterhvert et passe stort utvalg av intervjupersoner. Dessverre fikk jeg kun aksept hos én BUP-avdeling der avdelingsleder viste medynk med en stakkars student, og jeg fikk komme på besøk på kontoret hennes.

Slik sett kan utvalget av intervjupersoner for avhandlinga anses som et formålsutvalg. Det vil si at personene ble valgt ut for å belyse bestemte tema eller problemstillinger.

Intervjupersonene kunne gi rikelig med informasjon om sine respektive yrkesfelt og mange av dem reiste nye problemstillinger som jeg ikke hadde forutsett i utgangspunktet. Jeg har intervjuet i alt syv personer med ulike utdanninger og yrkesbakgrunner for å anskaffe varierte og mangfoldige fortellinger; tre av disse varte ca. 60 minutter, to andre i 90 minutter, og de siste to i 120 minutter hver. Intervjudeltakerne består av blant annet to lærere som er mor og datter. Begge har jobbet i en årrekke med ungdommer, kommet i nær kontakt med både hjem, hjelpeinstanser og psykisk sykdom. Jeg har intervjuet en psykolog og avdelingsleder ved en barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk, som jobber tett med ungdommer med psykiske lidelser. Og jeg har snakket med en barnevernspedagog og en miljøterapeut, begge med lik utdanning, men som jobber i ulike typer fagmiljø. Felles for mange av intervjuene er at de har endt i en samfunnsøkonomisk debatt. Derfor bestemte jeg meg for å snakke med en som arbeider med kommuneøkonomi slik at jeg bedre kunne forstå hvordan de økonomiske strukturene rundt ungdommene skapes. Det fins mange meninger om disponering av ressurser, og jeg har bare snakket med én person og fått hennes profesjonelle mening. Til sist har jeg intervjuet en ungdom som har opplevd å bo på Radiumhospitalet og gjennomføre skolegang der for å illustrere hvordan tilpasset opplæring kan fungere.

Intervjudeltakerne har fått muligheten til å lese gjennom materialet og utføre eventuelle endringer de har måttet ønsket. Alle intervjudeltakerne har latt seg intervjuet på frivillig basis, og derfor kan ikke resultatene generaliseres til det større samfunnet. På grunn av denne begrensningen kan ikke denne avhandlinga anses som noe mer enn et lite bidrag til en diskurs om skolerett og skoleplikt i lys av ulikhet. Jeg håper derimot at avhandlinga kan gi rom for videre forskning og fremme undring hos folk om skolerett og skoleplikt, makt, likhet og ulikhet og rettferdighet.

2.3 Teoretisk forankring og begreper

Som teoretisk forankring har jeg i hovedsak valgt å benytte meg av Michel Foucault og Paulo Freire sine teorier. For at bidra til å definere mitt eget teoretiske ståsted vil jeg her gjøre rede for hvilke teoretiske plattformer de forfatterne jeg støtter meg til arbeider ut fra.

Michel Foucault (1926-84) var en fransk poststrukturalist hvis teoretiske arbeid omhandler makt og kunnskap, og hvordan disse brukes som en form for sosial kontroll.

Poststrukturalisme er en fellesbetegnelse på et tverrfaglige felt som dekker over faglige grenser som filosofi, litteraturvitenskap, psykologi, sosiologi, antropologi og kulturstudier.

Den oppstod som en reaksjon mot den franske strukturalismen og dens tiltro til

vitenskapelighet som sentrum for all mening; strukturalismen hevder at all menneskelig kultur

kan forstås gjennom strukturer som har sitt grunnlag i språket ¹. En viktig teori forbundet med

strukturalismen er såkalte *binære opposisjoner*. Denne teorien hevder at der finnes visse

teoretiske og begrepsmessige motsetninger, gjerne rangert i et hierarkisk system hvor det ene

anses som bedre enn det andre; eksempler på dette kan være *helt/forbryter*, *pen/stygg*,

mann/kvinne, *sort/hvit*, eller *rasjonell/emosjonell*. Gjennom forelesningsrekka «Gender:

Theory and Practice in Education» ved Institute of Education ble jeg kjent med feministiske

perspektiver rundt slike binære opposisjoner, og hvordan poststrukturalister som Foucault

søker å dekonstruere språklige begrep for å avsløre forutinntatte meningene i tekster og språk.

Foucaults første store verk var *The History of Madness in the Classical Age*. Den ble utgitt i

1961 og hadde sitt utgangspunkt i hand arbeid på en psykiatrisk sykehus i Paris. Det er en

studie av konseptet «psykisk lidelse» i Europa og den retter et kritisk blikk mot det Foucault

anså som det moralske hykleriet av moderne psykiatri². Her angripes psykiatriens klinisk

medisinske behandling av mentale lidelser og Foucault hevdet at slike behandlingsformer var

et dekke for kontroll- og maktutøvelser. Foucault utga et nytt verk, *The Birth of the Clinic*

(1963) som ligner i stor grad på den første, men som ikke inneholdt like sterk etisk kritikk av

klinisk medisin.

Tre av Foucaults verker har vært av spesiell betydning for meg og for arbeidet med denne avhandlinga. Det er en serie bøker med overtittelen *Dicipline and Punish, vol. 1-3* (1975).

Denne bokserien er en studie av moderne samfunns behandling av kriminelle. Her anses

fengslet som en disiplinærende institusjon som utøver «bedre» eller «myke» former for straff

1 <http://snl.no/poststrukturalisme>, 23.04.2014. kl 21:16

2 <http://plato.stanford.edu/entries/foucault/#1> 23.04.2014. kl 21:45

enn tidligere samfunn har gjort. Foucault viser hvordan straff er en form for kontroll som hele samfunn opererer med; sykehus, skoler, arbeidsplasser og fengsel. Moderne samfunn er opptatt av at dets medlemmer skal møte en standard, og disiplinære systemers funksjon er å rette på avvikende atferd. Målet er å reformere mennesker slik at de passer inn. Denne normaliseringsprosessen har vært av interesse for meg i arbeidet med avhandlinga. Moderne samfunn er gjennomsyret av normaliserende tiltak, som for eksempel standardiserte utdanningsplaner, diagnostiske verktøy og så videre.

Den andre store forfatteren jeg har valgt å støtte meg til er Freire. Paulo Freires hjemområde ble hardt rammet av følgene av den økonomiske krisen i USA 1929. Som følge av dette ble også Freires familie, som så mange andre, offer for fattigdom og sult. Freire tok med seg erfaringene fra denne perioden videre i livet og det ledet ham til å oppdage det han beskriver som «the culture of silence» (Freire, 1972:12). Han oppdaget at enkelte grupper og individer ikke blir oppfordret eller lært hvordan de skal håndtere verdens realiteter; de blir holdt «med ansiktene nede» (mitt ordvalg) i sine egne situasjoner, slik at de ikke kan se kritisk på det som skjer rundt dem. Freire oppdaget at dette var en direkte konsekvens av økonomisk, sosial og politisk dominering, og at utdanningssystemet er en av de store instrumentene for opprettholdelsen av en slik kultur gjennom paternalistiske virkemidler (Freire, 1975:12). Freire arbeidet med kvinner og menn fra ulike bakgrunner for å skape en ny form for utdanning, og en bedre verden. Her benyttet han seg av deres erfaringer, tanker og refleksjoner om virkeligheten, og slik utviklet han nye perspektiver på utdanning som et motsvar til hendelsene i Latin Amerika.

Freire utviklet en metodologi for å lære analfabeter å lese og skrive, samt å reflektere rundt det de leste. Den katolske kirken og andre organisasjoner valgte også å benytte seg av Freires metodologi fordi den var så effektiv og vellykket at den gamle ordenen i Brasil følte seg truet³. Under et militærkupp i 1964 ble Freire fengslet, løslatt etter 70 dager og oppfordret til å forlate landet. Freire reiste til Chile for å jobbe med blant annet UNESCO. Hans mål var å gjøre folk klar over sin egen situasjon; bli klar over deres egen undertrykkelse, forstå den, og forstå at det er ingen lov som tilsier at dette er deres naturlige status. Kvinnefrigjøringen er et eksempel på hva Freire ønsket å oppnå med å gjøre folk klar over situasjonen sin. Det er ingen naturlige lover som tilsier at kvinner skal domineres av menn. Freire arbeidet ut fra en antakelse om at menneskets ontologiske kall (*vocation*) er å være et subjekt som handler og transformerer verden, og på denne måten beveger mennesket seg mot nye muligheter av et

3 www.tc.columbia.edu/centers/epe/.../Bartlett_ch5_22feb08.doc, 27.04.2014 kl 17:32

bedre og rikere liv, både individuelt og kollektivt. Verden anses ikke for Freire som gitt eller statisk, men som en verden der mennesket må skape en historie og jobbe for å løse problemer. Freire mente at alle mennesker kan bidra til å tenke kritisk i dialog med andre, uavhengig av hvor stille deres stemmer har blitt, så lenge de blir gitt de rette verktøyene (Freire, 1975:14).

Boken heter *Pedagogy of the Oppressed*, ikke *for* the Oppressed, og dette kan være et viktig poeng. En kan dra paralleller mellom analfabeter bønder i Latin Amerika og det teknologiske samfunnet en finner i det globale nord. Strukturene rundt de undertrykte, uansett hvem de er, kan se like ut i dag som den gang i Brasil (om mulig kan samfunnet ha blitt enda *mer* effektivt når det gjelder undertrykking?). Det som kan ha forandret seg er hvem som anses som å være undertrykket, hvem sine stemmer som er stilnet. Det er blitt hevdet at vi som lever i moderne samfunn sakte, men sikkert blir programmert til å innordne oss den logikken som er i systemet. Dersom dette skjer i vårt samfunn kan det anses som en «culture of silence» (Freire, 1975:15).

I tillegg til disse to store forfatterne har jeg også støttet meg til noen få andre forskere og teoretiske. Da jeg gikk på University of London møtte jeg professor Phil Jones i en forelesningsrekke kalt «Children's Rights in Practice». Professor Jones har forsket på områder som barn og unges rettigheter og drama som terapi, i en årrekke. Hans hovedfelt er emergens av barns rettigheter og forholdet mellom kunstfag, kommunikasjon og barns trivsel, samt terapeutisk arbeid med barn og unge⁴. Særlig de forelesningene som omhandlet utdanningsetikk fanget min interesse, og jeg følte at jeg kunne relatere mitt eget pedagogiske ståsted med mye av det Jones presenterte under forelesningene. At utdanning, danning og forskning er noe som blir gjort *på* eller *mot* barn var en helt ny tankegang for meg. Mulig er det ikke slik i like stor grad i Norge som i England, men Jones introduserte meg for en ny måte å tenke pedagogikk og etikk på; en som omhandlet og er rettet spesielt mot barn, ikke universell etikk som omhandler alle mennesker. Jeg har forholdt meg til professor Jones sin bokserie *New Childhood* i arbeidet med oppgaven min.

I avhandlingen har jeg også inkludert litt politisk filosofi. Her har jeg støttet meg til arbeid utført av Phil Parvin og Clare Chambers. Parvin underviser i politikk ved Department of Politics, History and International Relations ved Loughborough University. Hans interessefelt innen politisk filosofi er multikulturalisme, liberalisme, og demokrati. Jeg ble kjent med denne forfatteren da jeg hadde hjemmeeksamen i PED-3053 og skrev oppgave om logisk

4 <http://www.ioe.ac.uk/staff/eype/61656.html> 24.04.2014, kl 19:57

positivisme. Jeg kjøpte en bok han hadde skrevet om Karl Popper som utforsket Poppers innflytelse på politikk⁵. Jeg kjøpte også Parvins andre bok som han skrev sammen med Clare Chambers, foreleser ved Cambridge University, Faculty of Philosophy ved Jesus College. Boken er en introduksjon til politisk filosofi for mastergradsstudenter utenfor dette spesifikke fagområdet. Clare Chambers er feminist og tilhenger av Michel Foucault og Pierre Bourdieus teorier. Hennes interessefelt er samtidsliberalisme, autonomi, likhet, og multikulturalisme⁶.

2.4 Forskerens rolle

Min største frykt har vært å bli en del av de generasjonene «barneforskere» som har påberopt seg objektivitet. Som kan redusere barn og unge til anonyme enheter eller objekter i form av av-personifiserte kontrollgrupper; forskning der barn og unge blir gjort til gjenstand for systematiske undersøkelser, der deres personlighet og individualitet nærmest blir kjemisk rensert og omgjort til sett av målbare variabler, og videre til generelle lover for menneskelig atferd. Denne typen forskning kan ha kvalitet og kan føre til ny kunnskap, men det ikke er den typen forsker jeg ønsker å være.

Fra begynnelsen av har jeg vært skeptisk til pedagogisk forskningspraksis hvis rammer er akademisk policy eller profesjonelle agendaer, fordi disse utelukker eller ignorerer barn og unges egen agenda til fordel for forskerens sin. Produktet av forskningen blir «data» som analyseres gjennom *en voksen diskurs om barn*, ofte skjult bak ideer som å beskytte barnets interesser fordi de ikke er i stand til det selv. Et viktig poeng for meg har vært å plassere min plikt og lojalitet der det føles riktig. Gjennom litteraturen har jeg fått ny kunnskap om den praksisen jeg selv er blitt trent til å utføre, som jeg har utført i barnehagen, i skolen og på psykiatrien, og mange ganger opplevde jeg det som hårreisende å tenke på at jeg har vært med på å videreføre slike tradisjoner. Særlig da jeg leste Freire fikk jeg en del stygge tanker om min egen yrkespraksis, og jeg følte at min lojalitet ble satt på prøve. Om den bør ligge hos barnet eller hos samfunnet, hos pedagogikkens mål i klasserommet eller i dens ideologi (som hos Freire). Skal jeg undertrykke eller skal jeg sette fri? Forskningsetikk kan defineres som; «the application of a system of moral principles to prevent harming or wrong in others,

5 <http://homepages.lboro.ac.uk/~eupp3/Site/Welcome.html> 24.04.2014 kl 19:58

6 <http://www.phil.cam.ac.uk/people/teaching-research-pages/chambers/chambers-page> 24.04.2014 kl 19:59

to promote the good, to be respectful, and to be fair” (Sieber, 1993:14). Det Sieber sier her er at forskning har et etisk aspekt som skal og bør følges gjennom forskningsprosessen; fra idéstadiet, til designutvikling, gjennomføringen av intervjuene, analysene av data og i kommunikasjonen mellom meg som forsker og omverdenen. Jeg har søkt å beskytte ungdommens verdighet og med respekt for deres autonomi. Å fremme ungdommens interesser og rettigheter på en så dynamisk, rettferdig og legitim måte som jeg har kapasitet til.

Det heter seg at veien til helvete er brolagt med gode forsetter, og selv om jeg ønsker at min avhandling og min forskning skal være etisk forankret, så kan det være at jeg med min selvproklamerte idealisme mislykkes i det å forhindre «harming or wrong in others» fordi jeg ikke har villet støte noen. Da tenker jeg spesielt på de pedagogene, terapeutene og andre voksne hvis praksis jeg gjør gjenstand for granskning og kritikk. Men jeg er av den formening at pedagogisk og annen praksis kan og burde bli kritisk analysert for å sikre refleksivitet.

Det ville være naivt å påberope meg objektivitet i forskningen fordi mennesker er ikke objekter; vi tilhører verden og hverandre gjennom gjensidig interaksjon. Jeg kan ikke tenke meg objektivitet uten subjektivitet; den ene kan ikke eksistere uten den andre, de kan ikke dikotomiseres. Dersom jeg skiller objektivitet fra subjektivitet i mine analyser av verden, og benekter det subjektive, kalles dette objektivisme. Og dersom en ekskluderer objektivitet i analysen blir dette subjektivisme (Freire, 1970: 32). I denne avhandlinga står objektivitet og subjektivitet i et konstant dialektisk forhold. Den sosiale virkeligheten er et produkt av menneskelig handling, og denne avhandlinga har vært et forsøk på å fremme omforming av den oppfattede virkeligheten.

Den største utfordringa har vært å velge hvor jeg skal plassere min lojalitet. Jeg kunne velge å legge størst vekt på å være lojal til mitt forskningsprosjekt og mine mål om å oppnå det som er best for meg selv. Eller jeg kunne legge lojaliteten min hos den pedagogiske disiplinen for øvrig, hos kollegaer på universitetet mitt. Forskning rundt barn og ungdom har tidligere hatt, og har fortsatt til dels, tradisjoner som ikke kan anses som respektfull ovenfor ungdommens syn og meninger. Gjennom jakten på teoretisk materiale har jeg lest forskningsrapporter, bøker og statistikk *om* og på unge heller enn *med* dem. Slike tradisjoner ekskluderer ungdommen fra både forskningsprosessen og fra de praktiske resultatene av forskning. Arbeidet med avhandlinga har dessverre blitt pålagt begrensninger som har ført til at jeg nesten utelukkende har fått informasjon fra foresatte, behandlere eller andre voksenpersoner,

men ikke fra den unge selv. Jeg frykter at det kan bidratt til å videreføre en tradisjon som reduserer barn og unge til passive, «døde» objekter hvis deltakelse i sitt eget liv avgjøres av alder og kognitive utvikling og hverken er ønsket eller velkomment. Forskningsdata tolkes som regel av voksne ut fra en voksen diskurs om barndom eller ungdomstid, gjerne under forsetter om å forbedre de unges livskvalitet. Og denne avhandlingen er kanskje skyldig i å videreføre en slik tradisjon; det var aldri mitt ønske å benytte meg av et «voksenperspektiv», men det ble beklagelig nok slik som følge av utallige avslag på alle søknader og forsøk på å komme i nærkontakt med ungdommer. Kritikken at yrkesprofesjonelle og foreldre fremstår som eksperter på barn og unge fremmer tvil hos meg selv om min egen praksis; på hvilket grunnlag er noen kvalifisert til å tolke hva som er best for ungdommene, andre enn de selv? Jeg anser det som min oppgave som pedagog og som medmenneske å fremme solidaritet gjennom å gjennomføre kritisk refleksjon rundt undertrykking og maktrelasjoner. Refleksjon er essensielt for handling, og målet for avhandlinga har vært å åpne en dialog med folk om deres handlinger.

2.5 Anvendelse

Avhandlingens anvendelsesmulighet ligger i at den åpner opp rom for reflektering og diskusjon om spørsmål som marginalisering, rettferdighet og fordelingen av samfunnets ressurser. Dette er tema som ikke bare er relevant for ungdommer i skolen, men også for andre samfunnsgrupper som «faller utenfor» marginene. Avhandlingen avdekker ikke aksiomatiske sannheter eller generaliserbare funn, men forhåpentligvis kan den benyttes som et verktøy for refleksjon og videre forskning.

2.6 Avsluttende metodebetraktninger

Jeg vil si at den kombinasjonen av snowball sampling og formålssamling som jeg har benyttet meg av var *under omstendighetene* det beste valget for arbeidet med avhandlinga. Det tillot meg å få et lite innblikk i ellers avlukkede eller stengte miljø. Selve utvalget er heller ikke så stort som jeg skulle ønsket, jeg ville gjerne ha snakket med flere ungdommer og med flere yrkesutøvere, men med tanke på de geografiske avstandene og vanskelighetene med å komme «inn», skal jeg være glad for at jeg har fått intervjuet så mange som syv mennesker.

KAPITTEL 3 – PSYKISK SYKDOM I NORGE:

3.1 Psykisk lidelse i dag:

«Hos oss finner du de sykeste av de syke. De tyngste diagnosene, som ingen har klart å hjelpe. Det er mennesker som har falt så langt utenfor samfunnets normer, som ingenting annet har fungert på. Det er mennesker som er til fare for seg selv og for andre på grunn av psykiske lidelser. Det er ulike schizofreni-diagnoser, personlighetsforstyrrelser, tunge selvskadere og psykoselidelser (...) Mine pasienter regnes som voksne, de er myndige, og de er offer for et system som har feilet i lang, lang tid. Mine pasienter har ikke blitt sett da de var yngre, ikke av skolen, ikke av BUP eller noen andre instanser. De har gått stille hen inn i rollen som problembarn (...)» -Anne, barnevernspedagog ved psykiatrisk institusjon.

Dette utdraget er en illustrasjon på noen typer ulikhet som finnes i Norge. Anne beskriver forholdene på arbeidsplassen sin på en lukket seksjon ved en psykiatrisk institusjon. Hun forteller om alvorlige psykiske sykdommer og former for annerledeshet som kan finnes i de ekstreme ytterkantene av samfunnet. Det er mennesker som har falt utenfor normer om normalitet, mennesker som ikke har blitt tatt opp i systemet og som har blitt en belastning for samfunnet. Studier viser at opp til 50 prosent av befolkningen vil oppleve en psykisk sykdom i løpet av livet, og opp til 30 prosent vil oppleve psykisk sykdom i løpet av året. Én av fem nordmenn får psykiske problemer i løpet av barndommen. Psykisk lidelse, uansett hvilken form det tar eller hvor det kommer fra, kan en finne i norske klasserom i dag og det kan ramme elever uten at det vises på utsiden ⁷.

Sykdom kan være en av mange avvikende livsbetingelse. Gerd Stølen, førsteamanuensis ved Universitetet i Tromsø, viser at avvik ikke nødvendigvis er knyttet til person eller livsbetingelse, men kan oppleve både avvikende livsbetingelser eller personlige avvik som for eksempel diagnoser. Avvik kan forstås som atypisk, men ikke som mindreverdige (Stølen, 1982:23). Når det gjelder ungdommer med psykiske lidelser som bor på psykiatriske sykehus knyttes avvik både til personen og livssituasjonen.

⁷ (<http://www.nrk.no/livsstil/en-av-fem-psykisk-syke-unge-mobbet-1.11339515>. 10.03.14, kl.13:07)

3.2 Plager og lidelser:

I drøfting om psykisk lidelse kan det være lite hensiktsmessig å operere ut fra dikotomien *frisk og syk*; psykens struktur og kompleksitet inneholder gråsoner, diffuse, glidende overganger. Akkurat som mennesker er forskjellige opptrer og manifesterer psykiske lidelser ulikt. En skiller gjerne mellom psykiske plager (*distress*) og psykisk lidelse (*disorder*). Psykiske *plager* kategoriseres ikke som spesifikke sykdommer, men refereres til som en generell funksjonsnedsettelse (kognitiv, emosjonell, fysisk) som kan svekke trivsel og dårlig sosial tilpasning. Plager refererer gjerne til tilstedeværelsen av ulike symptomer som ofte kan være alminnelige og forbigående, men som likevel kan være en belastende faktor i dagliglivet. Slike belastningene er derimot ikke tilstrekkelig i omfang eller intensitet til å klassifiseres som en diagnose eller psykisk lidelse (Clench-Aas og Nes, 2011:12). Psykiske *lidelser* refererer til langvarige symptomer av mer betydningsfull alvorlighetsgrad. Lidelser kan forårsakes av en rekke gjensidige påvirkningsfaktorer; biologiske, sosiale, kulturelle og samfunnsstrukturelle faktorer som former menneskers liv. Genetisk predisposisjon kan utgjøre en viss rolle i sykdomsutvikling, men andre viktige faktorer kan være oppvekstmiljø, sosiale og økonomiske forhold, og helserelaterte forhold (Clench-Aas og Nes, 2011:13). Når det gjelder diagnostisering gjøres dette ved at mennesker har symptomer som fyller kriterier. Symptomer og sykdomsuttrykk kan variere i stor grad og er aldri lik for alle, symptomer er vevd sammen med individets egen livshistorie.

Omfanget av psykisk lidelse blant befolkningen kan være vanskelig å tallfeste ettersom det avhenger av ulike referanser og kriterier en arbeider ut fra, samt også hvilke metoder og tidsrammer en legger til grunn. Per dags dato eksisterer det ingen befolkningsrepresentative datakilder som kan belyse forekomster av psykiske lidelser og diagnoser (Clench-Aas og Nes, 2011:12). Det vil si at vi ikke vet helt sikkert hvor mange tilfeller eller hvor stor prosentandel av befolkningen som akkurat nå har en psykisk sykdom. En av grunnene er nettopp de flytende og diffuse grensene mellom frisk og syk. I følge Statistisk Sentralbyrå (SSB) kan opp til 30 prosent av befolkningen oppleve en *lettere* psykisk sykdom i løpet av livet, hvorav ca. 40 prosent av disse er kvinner og 20 prosent menn. Med lettere psykisk sykdom menes det lidelse av typen depresjon, angst, fobi og somatoforme lidelser (legemlige symptomer uten at legemlig sykdom kan påvises, som samtidig har holdepunkter som viser at psykologiske forhold er av betydning for sykdomsbildet). Alvorlige sykdommer som schizofreni eller bipolar lidelse rammer kun rundt ca. 1 prosent av befolkningen, i følge SSB. De kan også

opplyse om at i 2000 ble det foretatt 35.000 utskrivinger av døgnpasienter fra psykiatriske institusjoner og det ble gjennomført 696.000 polikliniske konsultasjoner det samme året ⁸.

3.3 Helsevesenet:

«Vi er en avdeling som består av to leger, fire psykologer, to pedagoger og en sosionom. Så vi er godt bemannet, altså (...) Vi møter jo barn og ungdommer, da, med hele spekteret av psykiske vansker. Det er hele spekteret, altså. Alt fra alvorlig ADHD, depresjoner, autistisk spekter, angst, det kan være problematferd eller konflikter i hjemmet... også er jo dette en poliklinikk, så vi driver ikke med innleggelse eller sånt, da.» -Elin, avdelingsleder og psykolog ved BUP.

Det psykiske helsevernet i Norge består av i hovedsak av DPS (distriktpsikiatrisk sentral) og eventuelle sentrale sykehusenheter ved behov. I følge Helsetilsynets rapport 8/2007 kan en se tendenser i by-Norge på utilstrekkelige tilbud til barn og unge med psykiske lidelser, mens bygdene og kommune-Norge har et bedre og mer variert tilbud (Helsetilsynet, 8/2007:15). DPS er bygd opp av ulike enheter med flere funksjoner og tilbud; blant annet tilbyr DPS *akuttposter* og *krisetjenester* der det er umiddelbart behov for hjelp, og en *utrednings- og utredningstjeneste* for pasienter som blir henvist av for eksempel fastlege eller andre. DPS har også en rekke variasjoner av behandlingssenheter for ulike behov utenfor de som er nevnt ovenfor; *poliklinikker* for behandling av både enkeltpasienter, familier, ektepar eller andre grupper, *rehabiliteringssenter* for enkeltpasienter, strukturerte *dagbehandlingssenheter*, og korttids- og langtidsbehandling på *døgnssenter* for enkeltpasienter). BUP (barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk) tilbyr polikliniske tjenester innen psykisk helsevern for barn og unge. BUP arbeider med utredning og kartlegging, behandling og forebyggende arbeid (Huus, Storm-Olsen, Herheim, 2008:10). Alle disse instansene kan samarbeide med hjemmet og skolen.

⁸(<http://www.ssb.no/helse/artikler-og-publikasjoner/storre-aapenhet-om-psykiske-lidelser>. 06.09.2013, kl 11:08)

Oppsummering:

I dette kapitlet har vi sett på hvordan sykdom blir ansett som avvik og hvordan avvik kan forstås som både livsbetingelse og som person. Sykdom er bare et eksempel, men også lærevansker og andre særskilte behov kan anses som avvikende betingelser. En skiller mellom psykiske plager og psykiske lidelser. Plager regnes som kortvarig funksjonsnedsettelse, mens lidelse har en dypere alvorlighetsgrad og er ofte langvarig. Per i dag fins det ingen befolkningsrepresentative data som kan belyse hvor utbredt psykisk lidelse er i Norge i dag. Vi har også sett på hvilke institusjoner som er tilgjengelig for ungdommer med psykiske lidelser.

KAPITTEL 4 – UNGDOM MED PSYKISKE LIDELSER



4.1 Ungdom

Å være ungdom har sine naturlige og forventede utfordringer på grunn av de kognitive og hormonelle endringene som skjer i modningsfasen. Ungdom i dag må ta mange avgjørelser om hvem de ønsker å være, de står ovenfor en rekke valg og konsekvenser de må møte, og de er alle hovedpersonen i sitt eget liv. De skal lære seg å ta valg, de skal lære seg å ta ansvar, de skal lære det som de etablerte lederne i samfunnet mener er nødvendig for å kunne bli et gangs menneske i et globalt konkurransemarked, og i forhold til det som anses som normalt:

«Ungdommen er en overgangsfase, men det er grunnleggende, i dag som tidligere, en overgang og adgang til et bestemt samfund, et samfund som allerede har stillet rammerne og prøget den enkelte op gjennom barndommen, og som man nu skal til at være et aktivt og medansvarligt medlem af, og et samfund som er så mangesidigt, uoverskueligt og på mange måder usammenhengende og selvdestruktivt at det nødvendigvis må blive en overgang der er usikker, ambivalent, søgende, sejlende og skiftende med uklar kurs mod et uklart mål.»

(Illeris, Katznelson, Simonsen og Ulriksen, 2002:43)

På mange måter kan ungdomstiden ses på som en tid for forberedelse; forberedelse på å tre inn i voksenlivet, på selvstendig deltakelse i samfunnet og forberedelse til autonomi.

Autonomi forstås i oppgaven om en persons evne til selv å styre sine handlinger, og er nært forbundet med frihet. Dersom individet følger sin egne indre lovmessighet uten påvirkning utenfra kan det regnes som selvlovgivende, eller autonomt. Handlinger kan være autonom

dersom de blir tatt ut fra rasjonelle logisk konsistente overveielser og basert på relevante kriterier. Ingen mennesker fødes med autonomi, men det utvikles gradvis gjennom sosialisering og kunnskapstilegning i barndommen og utvikles videre med livserfaring (Mikkelsen, 2001:9). Det er mens barna er helt små at en bør legge restriksjoner på deres frihet, men kan gradvis slippe kontroll og restriksjoner i takt med at barna vokser og utvikles. Likevel kan man fra barn er ganske unge legge til rette for at de kan treffe noen valg. Ungdomstiden kan ses på som en forberedelsestid og en tid for å teste ut egen autonomi. En ungdom bør ha rett til å være med på å definere hva som er det beste for han eller henne i takt med sin egen kunnskapstilegnelse. Men hva er egentlig en ungdom i det moderne samfunnet vi lever i i Norge i dag?

Ungdoms psykiske helse kan være absolutt avgjørende og særdeles betydningsfull for alle livsområder; psykiske helse spiller en rolle i trivsel, i prestasjon, i evne til å delta og nyte sosiale relasjoner og så videre. Psykisk og fysisk helse er nært forbundet, og legger grunnlaget for både livskvalitet og lykke for ungdommer. Ungdomstiden er en periode av ulik lengde for ulike personer, der er ingen grenser eller offisielle startmarkører. En sier at ungdomstiden gjerne starter med puberteten i 10-14 årsalderen og at den avsluttes når individet har etablert en voksentilværelse med alt det dette innebærer (Illeris, Katznelson, Simonsen og Ulriksen, 2002:11). Det finnes en mengde modeller og hierarkiske rangeringer for hvordan en kan skille mellom ungdom og voksen; fra (f.eks. seksuell) umodenhet til modenhet, eller (f.eks. kognitiv) inkompetanse til kompetanse, til (f.eks. motorisk) inkapasitet til kapasitet (Qvortrup, 2011:24). Ungdomstiden er også en løsrivelsesfase som handler om å bryte ut av den avhengigheten som i stor grad kan karakteriserer barndommen, som gjerne representeres av en familie

Det er blitt argumentert at fenomenet ungdom som en livsfase ikke historisk sett har vært knyttet opp mot den biologiske og fysiologiske utviklingen, men at det har oppstått som en sosial konstruksjon i forbindelse med industrialiseringens økende behov for utdanning og sosialisering (Illeris, Katznelson, Simonsen og Ulriksen, 2002:12). En kan si at intellektuell mestring er et krav som vektlegges og som er betydelig for å kunne tre inn i rollen som «voksen», ettersom det moderne (vestlige) samfunnet er et lærings- og utdanningssamfunn (Snoek, 2003:25). I et slikt samfunn er det fokus på intellektuell mestring.. Skolen spiller en stor rolle i denne nye oppgaven; den fungerer som arena for læring og mestring, ikke bare rent intellektuelt, men også sosialt. Ungdommen leter etter aksept i en jevnaldergruppe og streber etter å korrespondere eller å være i overensstemmelse med gruppens aktiviteter

(Kapland, Sadock, 2007:39). Tilhørighet til en gruppe utenfor familien er et nytt skritt i den løsrivelsesfasen ungdommen skal gjennomgå. Ungdomsbegrepet har endret seg gjennom historien og fått en ny plass i kulturen; barndom, ungdomstid og familie er begreper som relativt nylig tilskrives visse forståelser og kvaliteter, og rammene rundt dem er også i stadig forandring:

«(...) childhood, as the social space within which children lead their life, changes constantly, just as adulthood and old age also change. These changes cannot hide, however, the continuous existence and reality of childhood as a structural form. In structural terms it is not transient and not a period; it has permanence. The historical development of childhood does not do away with its form, and contemporary childhood's cultural variability testifies to its universal presence» (Qvortrup, 2011:25).

Med både en psykologisk, en sosiokulturell og en historisk forståelse av begrepet «ungdom» kan en få en bedre forståelse av hva begrepet inneholder, og få innsikt i hvorfor dette er en viktig term å redegjøre for. Ungdomsbegrepet er i konstant forandring, samtidig er det en permanent struktur. På et individnivå er ungdomstiden et sosialt rom hvor ungdommen tilbringer en personlig periode av livet sitt, men når denne så er over og den enkelte ungdommen beveger seg inn i de voksnes rekker, består ungdom som form eller abstrakt konsept fremdeles. Ungdommen tester ut livet i en grenseløs avspøking av alle de mulighetene de står ovenfor. Alt testes; vennskap, klær, sex, musikk, mat, alkohol, interesser, sport, arbeid, reiser, etc. Ikke bare i sin egen private sfære, men i det moderne samfunnet har vi utviklet muligheter til at mennesker kan møtes globalt tross geografiske avgrensninger ved hjelp av teknologien. Ungdommer må finne ut av hva de vil, de er nødt til å velge *noe*. Søkeprosessen kan være krevende for enhver ungdom, men kanskje særlig for ungdommer med spesielle behov. De må stadig lete etter koder og signaler de kan koordinere etter, de vil oppleve at ting er gøy og de skal trives sammen med menneskene de omgås. Men ungdommer kan ikke velge helt fritt; dersom selvutvikling og selvrealisering skulle få fritt spillerom ville ikke samfunnet overlevd. Det moderne samfunn er i aller største grad et markedsamfunn hvor det må skje en regulering og sortering som holder frie søkeprosesser i sjakk; det handler om å gjøre jobber og utdanninger attraktiv og lukrativ nok til at ungdommen velger dem (Illeris, Katznelson, Simonsen og Ulriksen, 2002:60).

4.2 Psykiske lidelser blant ungdom:

Ungdom som gruppe kan være en særdeles vanskelig når det gjelder stadfesting av forekomsten av psykiske lidelser; ungdomsbegrepet er så kontekstavhengig, tidsavhengig og kulturavhengig og mulighetene for endringer i betydningen er så store, at det vanskelig lar seg gjøre. I mange undersøkelser, deriblant for eksempel SSBs levekårsundersøkelse fra 2008, prioriteres kun personer over 16 år (Clench-Aas og Nes, 2011:14). I Norge var det per 2008 kun foretatt *én* befolkningsundersøkelse av forekomst av psykisk lidelse blant barn og ungdom (Schelderup Mathiesen, 2008:43). En del forskningsrapporter beskjeftiger seg med ungdom som en egen minoritet eller som samfunnsgruppe, men der menneskeligheten kan synes å forsvinne. Slike rapporter eller annen type litteratur kan bedrive forskning på ungdom som dreier seg om ulike sider ved «ungdom og psykisk lidelse»; for eksempel overgangen mellom meldeplikt og taushetsplikt (Helsetilsynet, 8/2007:17). Det kan nesten synes at slik forskning nærmest er kjemisk rensset for referanser om aktiv deltakelse fra ungdommen selv; deres meninger om hva som er viktig, hvordan de selv mener behandlingen bør foregå, forsvinner i periferien og stemmene deres er tause.

Når linjene og rammene for hva «ungdom» og «psykisk lidelse» innebærer blir så diffuse og vanskelige å spesifisere, vil også en naturlig følge bli at det er vanskelig å gjennomføre undersøkelser på området. Særlig med tanke på at psykisk lidelse ikke nødvendigvis behøver en diagnose eller et sykdomsforløp. Psykisk lidelse kan være en tilstand som svekker trivsel eller funksjonsnivå. Enkelte samfunnsforskere hevder at det kan ha oppstått en ny type psykiske problemer med diffuse symptomer; manglende selvtillit, indre tomhetsfølelse, en følelse av å ikke være til, mangel på initiativ og arbeidsglede og en økt tendens til rutineavhengig arbeid (Illeris, Katznelson, Simonsen og Ulriksen, 2002:49). Personer med denne nye formen lidelse klarer å opprettholde et koherent jeg; det vil si at psyken ikke er fragmentert, selvoppløst eller gått tilbake i utviklingsstadier. Derimot opplever disse menneskene en manglende «jeg-stabilitet», et behov for å speile seg selv i andre og gjennom dem få en form for selvfølelse. Oppveksten preges i større grad enn før av ambivalens på grunn av gapet mellom virkeligheten og de kulturelt produserte forventningene. Thomas Ziehe beskriver dette som en ny type sosialisering som følge av en kulturell frisetting. Han forklarer kulturell frisetting som en konsekvens av et samfunn som har endret seg fra å være et «skjebnesamfunn» til et «valgsamfunn». Ziehe forklarer dette med to største endringer i det moderne samfunnet; forandring av seksualmoral og seksuell atferd, og en utvisking av generasjonsrollene og en endring av kjønnsrollene. Han beskriver også hvordan frisettingen

kan ses som en sosiokulturell prosess; ungdommer blir frigjort fra tradisjonelle normer som familie og ekteskap, de er fri til å drømme om *mer*. Forventninger kan være en drivkraft og et motiv for ungdom, men det kan også ha negative konsekvenser. Disse følelsene kan, i følge Ziehe, manifestere seg gjennom depresjon, lidelse og somatisk sykdom. Unge har nå også større oppmerksomhet på sin egen verdi som person, noe Ziehe kaller en narsissistisk karakterstruktur. Denne nye fokuseringen på seg selv er blitt en form for triviell selvtvang, i følge Ziehe, og det er også blitt overtematisert av kulture. Unge i det moderne vestlige samfunnet har en iboende angst for å miste kontakten med seg selv.⁹

Videre viser tall fra SSB at ca. 5 prosent av alle barn og unge opplever mer *alvorlige* psykiske lidelser der *behandling er nødvendig*. Med behandling menes ikke bare psykologisk, men også klinisk medisinsk behandling hos f.eks. fastlege. I følge NIFU rapporten utgjør psykisk sykdom og psykososiale forhold en av hovedgrunnene til at ungdommer faller fra i videregående; én femtedel av ungdommene oppgir dette som hovedgrunn til at de slutter på skolen. En vet ikke om det skjer en økning i antall barn og unge med psykiske lidelser fordi det ikke finnes forskning på dette området¹⁰. I en rapport fra 2003 utført av Ane Nærde og Simon-Peter Neumer av Folkehelseinstituttet (FHI) kommer det fram at opp til mellom 10-20 prosent av alle barn fra fire til ti år som har så store psykiske plager at det påvirker funksjonsnivået i det daglige. Mellom 4 og 7 prosent av disse er behandlingstrengende (Nærde og Neumer, 2003:6). En ser en tydelig økning i antall unge som får behandling fra psykiatriske institusjoner;

«Antall behandlede barn og unge innenfor psykiatrien har økt med 12 prosent fra 1998 til 1999. Ifølge Statistisk sentralbyrås (2001) tall har antall årsverk innenfor barne- og ungdomspsykiatrien økt med 25 prosent fra 1996 til 2000, mens antallet polikliniske konsultasjoner blant barn og unge har økt med nesten 21 prosent.»¹¹

9 (http://snl.no/Thomas_Ziehe, 10.11.2013, kl 14.19)

10 (http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/aktuelle-analyser/aktuelle-analyser-om-andre-tema/psykisk-sykdom-en-viktig-arsak-til-frafa.html?id=696384. 01.04.14, kl 11:58)

11 (<http://www.ssb.no/helse/artikler-og-publikasjoner/storre-aapenhet-om-psykiske-lidelser>. 06.09.2013, kl. 11:22)

Tidligere viste forskning tydelige tegn på at det er ulik forekomst av ungdom med psykiske lidelser i urbane og såkalte rurale områder (23 prosent av urbane gutter og 16 prosent urbane jenter, kontra 8 prosent av «ruralungdom») (Snoek, 2003:29). Nyere undersøkelser viser derimot at forekomstvariasjonene er blitt mindre ettersom ulikheter mellom urban og rural utslettes, men at det er fremdeles er visse forskjeller i helsetilstanden mellom ungdom fra ulike sosiale grupperinger (Schelderup Mathiesen, 2008:44). En kan spekulere på hvorfor ulikheter i psykisk helse oppstår i velferdssamfunn der den generelle folkehelsen stadig forbedres, og i samfunn som har som mål å gjøre sosiale forskjeller mindre. Et eksempel på slik polariseringen kan en finne i en longitudinell studie utført på New Zealand, der forskere fulgte et årskull av 1000 barn fra de første leveårene;

«(...) viser at det var store forskjeller i psykisk helse mellom de fem prosentene med de vanskeligste levekårene og de andre. Kun 13 % av barna fra de vanskeligstilte familiene var symptomfrie i 15årsalderen. En stor andel hadde symptomer på emosjonelle lidelser. Mange hadde forlatt skolen før tiden eller misbrukket rusmidler. I resten av årskullet var det 81 % som var symptomfrie» (Schelderup Mathiesen, 2008:44)

Internasjonale studier viser også tendenser til at psykiske lidelser oppdages stadig tidligere blant barn og unge. Selv om dette enda ikke er påvist å være tilfellet i Norge, kan en heller ikke utelukke mulighetene for at dette er en trend i vekst her også;

«Fra 12–14-årsalderen og fremover i ungdomsalderen er angst og depresjon de klart største diagnosegruppene med henholdsvis 10 - 15 %, og 3 - 8 %. I tillegg utvikler rundt 1 % en alvorlig spiseforstyrrelse i ungdomsalderen, og mellom 0,6 og 1 % viser tidlige tegn på en psykose.» (Schelderup Mathiesen, 2008:46).

4.3 Diagnostisering:

De diagnostiske kriteriene for psykisk lidelse defineres likt hos både voksne og hos ungdom. Det er de samme inkludering- og/eller ekskluderingskravene, inndelingene og klassifiseringene som benyttes i begge aldergrupperinger. Hvorvidt det er hensiktsmessig eller en ansvarlig utførelse av psykiatrisk helsearbeid og medisinsk diagnostisering kan diskuteres med tanke på hva som er blitt avdekket av moderne ungdoms sosiale og kulturelle kontekst.

En kan påstå at psykisk lidelse både er en menneskeskapt, sosial konstruksjon av virkeligheten og en skjebne som rammer enkeltmennesker. Psykiske prosesser og fenomener kan være noe som utvikles i sosialt samspill mellom mennesker ettersom et menneske i seg selv ikke er noe, men blir det i samspill og i sosiale relasjoner. Menneskelige handlinger kan derfor forklares i sosiale relasjoner. På grunn av den konstruerte dimensjonen ved slik lidelse kan en lett operere med dikotomiene «frisk» og «syk», og disse vil kunne opptre som en identitetsdiskurs som igjen kan fungere forsterkede og reproduserende for den konstruerte virkeligheten. Slik sett kan en diagnostisering fungere selvstigmatiserende og identitetsbestemmende; ungdommen kan føle seg identisk eller lik den personen diagnosen beskriver, og dermed kan en diskutere om diagnoser inneholder en selvoppfyllende profeti. Langtidspasientene ved et psykiatrisk sykehus kan ha lært å kjenne sin rolle så godt at det er lite håp om at de skal kunne bryte ut av den. Mange av pasientene har hatt tid til å kjenne på sin egen sykdom, og ettersom de er på institusjon for å behandles kan det gi dem liten mulighet til å andre roller (Stølen, 1982:25). Fraværet på flere roller kan svekke personlighetens utvikling. Mening og forståelse av språket konstrueres i samspill i fellesskapet, og det samme kan sies for all menneskelig atferd; det gir ingen mening i seg selv, kun i kraft av de sosiale relasjoner en inngår i. Identiteten og selvet skapes også i sosiale relasjoner, roller konstrueres og dannes gjennom det sosiale samspillet og relasjonene kan utgjøre en stor påvirkningskraft. Kan en da kan operere med en fast eller autentisk identitet, når ungdommens kontekst, sammenheng og situasjoner stadig endrer seg?

Når en diagnose stilles skjer det gjennom en forhandling mellom mennesker som gjenkjenner en felles mening, eller begrepsystem, for hva som er «friskt» og en forståelse av avvikende atferd fra dette. Slik vil også en diagnose være språklig meningsbærende og funksjonell. I tillegg til å fungere som en skapende og forsterkende identitetsmarkør kan også en diagnostisk definisjonsmakt fungere avgjørende for utformingen og gjennomføringen av tjenestetilbudet (både sosial, medisinsk og økonomisk behandling) og kunnskaper rundt sykdommene (Andersen, 2012:39). Innenfor den konstruerte sykdomvirkeligheten finnes flere

diagnostiske systemer som kan fungere som en mal på det normale innenfor det syke aspektet. Men når mennesker er forskjellige, har ulike virkeligheter, livserfaringer og ulike biologiske utgangspunkt – hvorfor opererer en da med like diagnoser for alle? En kan hevde at en kan benytte seg av de diagnostiske kategoriene for å få kunnskap og med bedre kunnskap øker forhåpentligvis livskvaliteten for den syke. I tillegg kan diagnostisering ha en funksjon på et disiplinært nivå; et sett av diagnoser kan føre til kommunikasjon mellom og innenfor disipliner, mellom forskere og yrkesutøvere, på tvers av geografiske grenser. Psykiatrisk diagnostikk opererer både med et positivistisk og fenomenologisk paradigme; diagnoser kan være både målbare og erfaringsbaserte (Andersen, 2012:40).

Oppsummering:

I dette kapittelet er begrepet autonomi sentralt. Autonomi forstås i avhandlinga som den indre lovmessigheten som tillater mennesket å styre handlingene sine etter beste evne. Det er en evne som må få utvikles gjennom prøving og feiling. Autonomien utvikles fra barndommen av, og den testes ut i ungdomstiden gjennom overgangen fra barndom til voksenlivet. Meningsinnholdet i begrepet «ungdom» forandrer seg med tiden; det er kulturelt determinert og kontekstavhengig. Thomas Ziehe beskriver hvordan ungdom i det moderne samfunnet kan oppleve følelser av mindre «jag-stabilitet», og hvordan dette kan føre til et fragmentert selv. I dagens samfunn finner en langt flere diagnoser enn før og det er blitt vanlig å ha en diagnose. Diagnoser stiller gjennom at enkelte kriterier oppfylles og karakteristika som møtes. Ungdommer som har diagnoser kan oppleve at kriteriene kan bli identitetsmarkører som kan være med på å forme identitetsutviklingen og ungdommens opplevelse av selv. Diagnoser, sykdommer og deres markører kan være en sosial konstruksjon der språkets makt kan fungere skapende og forsterkende.

KAPITTEL 5: LIK RETT OG PLIKT TIL SKOLEGANG



Stine: «Syns du alle ungdommer bør gå i skolen på lik linje?»

«Ja, i utgangspunktet mener jeg det er bedre for de ungdommene med en form for sysselsetting enn at de skal være alene med problemene sine.» -Hanne, lærer ungdomsskolen.

«Det er nok bedre å kunne komme på skolen for å oppleve mestring og samvær enn å være alene.» -Maren, pensjonert lærer fra vgs.

«For å fungere i dagens samfunn er det nesten kriseløsning å ta en ungdom ut av undervisning; de kan ikke bli hengende etter, det er ikke tid eller penger nok til å gjøre opp for det de eventuelt går glipp av.» -Anne, barnevernspedagog ved psykiatrisk institusjon

5.1.1 Skolens formål og funksjon:

Skoleplikt ble innført som følge av konfirmasjonsundervisning; og allmueskolen ble opprettet ved kongelig forordning slik at alle barn skulle lære seg å lese katekismen (Snoek, 2002:273). Skolen har et dualistisk ansvar ovenfor foreldre og samfunn; som kunnskapsformidler og som verdi- og kulturformidler. Skolen har gjennom historien hatt en todelt funksjon som et medium for kunnskapsformidling og også som formidler av verdi- og kultursystemer. Formålene og funksjonen til skolen som institusjon er også kontekstavhengige; underlagt regelverk under loven, men gjenstand for stadige reformer og nye pedagogiske strømninger. Hva som anses for god faglig kompetanse, og klasserommets didaktiske og metodikk-univers, er kontekstavhengig og forandres med tiden i takt med samfunnets og kulturens verdier. Skolen fungerer sammen med hjemmet som en oppdragelsesinstitusjon som arbeider med normer, verdier og holdningsdannelse.

Som følge av utdanningsreformene har vi nå en obligatorisk tiårig grunnutdanning i Norge, med rett til en fireårig videregående utdanning. For mange betyr dette at de blir sittende på skolebenken i nærmere tjue år. Det som kan være det største skillet mellom ungdommers møte med skolen i dag og tidligere er at samfunnet i større grad er endret til et valgsamfunn hvor ungdommens skjebne ikke i like stor grad er pre-determinert av strukturelle forhold, slik sett hos Ziehe. Dagens ungdom har en tilsynelatende ubegrenset frihet til å velge uavhengig av klasse, kjønn eller økonomi, noe som kan bety at de må streve for å finne tilhørighet, med en større risiko for å gjøre feil valg og mislykkes enn tidligere (Heggen, Jørgensen, Paulgaard, 2007:20). Marginalisering eller integrering kan anses som produkter av valg og investeringer ungdommen gjør i skolen; de kan velge å satse høyt i skolen, legge inn en innsats og tevle om resultater. En kan vinne eller tape denne kampen om karakterer. Slike tap kan gjennom marginaliseringsprosesser resultere i tap av trygge voksenposisjoner senere i livet, som kan grense til former for avvik (Heggen, Jørgensen, Paulgaard, 2007:24). Men ungdommens valgfrihet kan også være en noe naiv forestilling. Grunnskolen har en sorteringsfunksjon som kategoriserer elevene; det er innført avgangsprøver med diffuse ordninger som egentlig ikke utgjør noen forskjell for om ungdommer kommer seg videre i utdanningssystemet. Skolen kan sortere elevene i tre kategorier; de faglig egnede elevene som kommer seg videre til videregående og høyere utdanninger, midtsorteringen som søker praktisk orienterte utdanningslinjer og yrker, og til sist er det restgruppen som ikke kommer seg videre i utdanningssystemet (Illeris, Katznelson, Simonsen og Ulriksen, 2002:20).

«Det finnes jo noen som ikke klarer å sitte i et klasserom i en hel skoletime, eller som har så alvorlig angst i klasserommet... eller så kan det være noen med ADHD som er utagerende (...). Men de skal jo ha tilpassa opplæring, med alternative opplegg. For noen er det å for eksempel jobbe på en gård to dager i uka nok, eller ha en praksisplass ved et lager eller noe (...) det har jo med det kognitive nivået å gjøre; noen har jo rett og slett ikke noe i en mattetime å gjøre.» -Elin, avdelingsleder og psykolog ved BUP

Gjennom min egen yrkeserfaring har jeg møtt mange ungdommer som er institusjonsinnlagt fordi de anses for å være så syke at de ikke kan fungere i samfunnet og miljøet sitt. Likevel anses de som skolepliktige under sitt opphold på psykiatrisk institusjon (så fremt det ikke er en akuttinnleggelse, f.eks. ved psykose eller alvorlig spiseforstyrrelse). Som pasienter ved psykiatriske sykehus anses disse ungdommene som medlemmer av en total institusjon (Stølen, 1982:24). Det vil si at den avskjermede institusjonen er hvor de fører et administrert opphold og der de har sitt arbeid sammen med flere personer i lignende situasjoner. Ungdommene befinner seg på institusjonen fordi deres atferd eller følelsesuttrykk ikke kan tolereres av samfunnet (Stølen, 1982:25). Det er ikke bare ungdommer på institusjon som er syke; overalt i Norge og verden finner en barn og unge med diagnoser og utfordringer som avviker fra samfunnsnormer om normalitet. Likevel er de pliktige til å gjennomgå grunnutdanning, enten den er tilpassa eller ikke. Hvorfor?

Ungdommer i dag er i stor grad frigjort fra bindinger som sted, relasjoner, religion, faktisk også fra binære kjønnsroller, og alle de instanser som har medvirket til regulerende atferd i form av normer og holdninger gjennom generasjoner, klasser og grupper. De er ikke bundet i like høy grad til foreldrenes sosiale arv, men en kan fortsatt se at det i realiteten er slik at ungdommer velger å følge i sine foreldres fotspor (Illeris, Katznelson, Simonsen og Ulriksen, 2002:22). Skolen har vært en medvirkende faktor til ungdommens nye kulturelle frigjørelse fordi den utgjør en stor del av barn og unges sosialisering; historisk sett er skolen et statsapparat som ble utviklet for å sikre en bestemt form for sosialisering og opplæring ettersom disse innenfor familiestrukturer i endring ble for usikker (Illeris, Katznelson, Simonsen og Ulriksen, 2002:24). Det er ikke bare familiestrukturer som er i endring, men også klassestrukturer, kjønnsforskjeller og status. Skolen og utdanning har her en funksjon som opprettholder, viderefører og legitimerer forskjeller ved å bygge politiske ideologier rundt dem. Illeris, Katznelson, Simonsen og Ulriksen hevder at en konsekvens av dette er at disse funksjonene ikke blir «dratt ned» på det praktiske plan og omgjort til virkelighetsnære kontekster for elevene, og på så måte blir sorteringsstrukturene skjulte for de involverte.

Skolen er da medvirkende i å skape en form for utrygghet, usikkerhet og forvirring for ungdommene som må velge, uten egentlig å ha valgfrihet (Illeris, Katznelson, Simonsen og Ulriksen, 2002:24). Ungdommene har erfaringer og iboende disposisjoner i seg selv som kan sette grenser for valgene:

«Selvfølgelig er det riktig at der er langt flere valgmuligheter end der har været tidligere, men meget er nedlagt som ubevidste forhåndsstruktureringer hos den enkelte, eller det er mønstre og forestillinger som umærkeligt er indprentet og henter daglig næring i reklamer og massemedier. Og for mange begynder at vælge forkert eller vælge fra eller ikke vil knokle nok, så er det alle mulige mekanismer der går i gang for at rette op på situasjonen.» (Illeris, Katznelson, Simonsen og Ulriksen, 2002:42)

Mange ungdommer vil lykkes i valgsamfunnet og ha lett for å treffe valg; disse kalles gjerne for ressurssterke elever. De elevene har utviklet en identitetkjerne som gjør det mulig for dem å bevege seg gjennom skiftende omstendigheter, som er stabil og konsistent. Andre ungdommer sliter i søkeprosessen, og kategoriseres som ressursvake; de kan ha fragmenterte identitetkjerner som hverken oppleves som refleksiv eller selvorienterende. De aller fleste ungdommer vil havne i midten når det gjelder selvorientering; de aller fleste vil klare seg i systemet (Illeris, Katznelson, Simonsen og Ulriksen, 2002:61).

I Norge har alle barn og unge har «rett og plikt til opplæring», med andre ord vil det si at en form for grunnskoleopplæring skal gjennomføres av alle. Den obligatoriske opplæringen ble innført i Norge i 1736 og samsvarer både med menneskerettighetene av 1948 og FN-konvensjonen om økonomiske, sosiale og kulturelle rettigheter:

«Grunnskoleloven har ikke bestemmelser om hvem som er omfattet av opplæringsplikten og opplæringsretten, men det er antatt at alle som har tatt varig opphold i riket, omfattes av loven. Det er således ikke noe krav om norsk statsborgerskap for å ha opplæringsplikt»¹².

¹²(<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/1995/nou-1995-18/20.html?id=140385>. 10.09.2013, kl. 09:23)

5.2 Rettigheter:

En kan snakke om to typer rettigheter; *frihetsrettigheter* (liberty rights) og *velferdsrettigheter* (welfare rights). Frihetsrettighetene ble etablert i Europa for å sørge for at ingen monark eller styresmakt kan utøve sin vilje og dermed «overkjøre» enkeltindividets rettigheter til å leve sine egne liv. På slikt vis beskyttes individet fra tyranni. Det legges stor verdi på den enkeltes ansvar og autonomi ovenfor seg selv og sine. Men ikke uten begrensninger, en må fremdeles forholde seg til lovens begrensninger. Historisk sett er barn og ungdom blant de samfunnsgruppene som er blitt ekskludert fra å ha slik rett, sammen med kvinner og enkelte etniske minoriteter (Jones og Welch, 2010:30). Og selv om de sistnevnte har kjempet fram sin rett, kan en hevde at ungdom som gruppe (kanskje særlig de som anses som inkapable ved for eksempel psykisk syke ungdom) fremdeles ikke har fått innvilget full frihetsrett.

Den andre typen rettighet er kalt velferdsrettighet. Velferdsrettighetene er til for å utfylle frihetsrettighetene; utjevne de sosiale, økonomiske og personlige forskjellene mellom mennesker (Jones og Welch, 2010:33). Skolen kan ses som en velferdsinstitusjon hvis mål er å utjevne slike forskjeller gjennom å gi alle barn og ungdom en felles plattform eller ståsted gjennom en felles (ut)danning. I en diskusjon rundt skoleplikt kan det være hensiktsmessig å se nærmere på forholdet mellom såkalte «positive»- og «negative rettigheter». I et henseende kan en si at ungdommen har positive rettigheter i samfunnet ettersom det er samfunnets plikt å forsørge dem med en undervisning som er nødvendig for at ungdommen skal klare seg i voksenlivet. Men for personer med psykiske lidelser kan dette komme i konflikt med såkalte negative rettigheter; der det er samfunnets plikt til *ikke* å legge seg i hva individet ønsker eller behøver (Jones og Welch, 2010:36).

5.3 Plikt – en frihetsberøvelse eller en kontrakt?

Plikt assosieres gjerne med moralske forpliktelser fra eller ovenfor en høyere autoritet, eller hva individet bør gjøre (Jones og Welch, 2010:36). En kan hevde at obligatorisk grunnskoleopplæring bunner i en overenskomst mellom to sosiale institusjoner; hjemmet og skolen. Å påta seg ansvar for danning av barn og unge blir en avtale, eller kontrakt, om en

felles forpliktelse mellom de to instansene på frivillig basis. Men en kan spørre seg om hvordan denne forpliktelsen egentlig ivaretar ungdommens frihet, autonomi og likhet når den blir inngått mellom andre, på ungdommens vegne. Staten sørger for at alle ungdommer får en (ut)dannelse og til gjengjeld har ungdommen en plikt til å gjengjelde tjenesten ved å bidra med sine ressurser for samfunnet. For at den obligatoriske opplæringen skal kunne finne sted må andre samfunnsmedlemmer gi opp deler av sin frihet til fordel for ungdommen; fellesskapet betaler regninga for dette i form av skatt slik at ungdommene kan bli opplært på en skole, av profesjonelle med relevant utdanning. Et slikt offer krever kompensering. Etersom grunnskoleopplæring er obligatorisk for alle norske ungdommer kan dette bety at alle skal bidra til det beste for fellesskapet.

En kan en si ideen om på ungdommers rettigheter ikke eksisterer i et rent vakuum av idealer eller barne- og ungdomssentrerte filosofier, men er kontekstuell i ulike kulturer og har egne lokaliserte meninger og drivkrefter som forandres og endres i takt med de omstendighetene ungdommen lever under både som gruppe og som enkeltindivider. Samfunnet, i betydningen voksenormen, behøver og forventer at skolen skal fungere som en forberedelsesinstans for ungdommens fremtid som samfunnsborgere, med de ferdigheter, produktivitet, kompetanser, skikker og kontroll det bærer med seg å være «voksen». Kanskje mister ungdommer med psykisk lidelse følelsen av å være i kontroll over sitt eget liv når en utenforstående bestemmer hvordan ungdommen skal leve sitt liv. Og en slik frarøving av ansvar kan resultere i en følelse av maktesløshet. Tar vi bort ungdommens *frihet* når vi frarøver dem ansvarlighet og dømmekraft over sin egen hverdag, eller har samfunnet et ansvar ovenfor ungdommen som elev for å gjøre dem i stand til å takle samfunnslivet?

Frihet kan sies å være et av de viktigste begrepene i politisk filosofi, og beskyttelsen av individets frihet står sentralt i legitime politiske system. En kan skille mellom negativ og positiv frihet (Parvin, Chambers, 2012:21). I en negativ forståelse av frihet står individet fritt til å handle som det selv ønsker, uavhengig av tvang eller innblanding i sine valg; individet står fritt til å velge, selv om valget hun tar ikke er bra for henne, moralsk akseptabelt eller i overensstemmelse med det hun ønsket tidligere. En slik form for frihet kan bli problematisk; mennesker kan ta dårlige avgjørelser, vi kan bli drevet av følelser og handle irrasjonelt eller rett og slett farlig. Kanskje særlig for ungdommer og unge med psykiske lidelser kan handlinger styrt av følelser framfor fornuft være risikabelt. Men betyr dette at vi skal blande oss inn og ikke skal la dem begå de feilene og få en livserfaring? En kan hevde at frihet ikke utelukkende består i å ha evner til å gjøre det vi vil, men å ha kontroll over det vi vil og det vi

ønsker gjennom muligheter til å utvikle autonomi. En kan si at negativ frihet opererer ut fra en antakelse om at restriksjoner av frihet kommer fra eksterne kilder, mens restriksjoner i en positiv forstand antar at dette kommer innenfra mennesket selv. En kan observere *tenåringsatferd*; den begynnende rebellen mot skolen, mot læringssituasjoner og voksne som ungdommen selv ikke har kontroll over. Dette kan være en kamp mot voksenstyrt læring og voksne virkelighetsforståelser, som går fra å være usikker i begynnelsen, men som etterhvert blir sterkere og mer sikker. Positiv frihet innebærer de mulighetene individet har til å tilfredsstille og oppfylle sitt eget potensial eller gjennomføre noe en ønsker.

Frihet ikke bare handler om å tilfredsstille behov eller ønsker, men at frihet handler om å søke å tilfredsstille de behovene en *bør* ha i følge sosiale normative forventninger. Individet kan handle ut fra sosialt konstruerte forestillinger om hva de burde ha eller ønske. Gjennom uttakene fra intervjuene har vi fått illustreringer på hvordan den normative «A4»-rammen kan se ut; og de som opplever å falle utenfor, enten fordi de ikke besitter de evner eller fordi de har vært underlagt utfordrende omstendigheter, og de kan bli ansett som mislykket. Det hevdes at valg kan bli formet av eksterne påvirkningskrefter, utenfor ungdommens kontroll, og dermed kan en ikke handle fritt. Foreldres og samfunnets forventninger, jevnaldergruppens normer, eller rett og slett berøvelsen av valgfrihet er alle faktorer som kan påvirke ungdommens autonomi. Elever i utdanningssystemet blir stadig konfrontert med det moderne samfunnets normative forventninger. Binære, homogene, sosiale normer om kjønn, normalitet eller om atferd kan være implisitt, implisitte regler som ungdommer underordner seg, selv i dagens mer frigjorte vestlige samfunn. (Parvin og Chambers, 2012:76).

5.4 Tilpasset opplæring:

Tilpasset opplæring slik den står i opplæringslovens paragraf 1-2 lyder som følger; «*Opplæinga skal tilpassast evnene og føresetnadane hjå den enkelte eleven og lærlingen*»¹³. I følge Andrew Kristiansen ved Universitetet i Tromsø kan tilpasset opplæring være en svak rettighet ettersom den ikke er individuell, men det er heller en plikt for skolens eier, ledelse, og personale som skal arbeide for at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og

13 <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veileder-fremmedsprak-cont/Undervisningsveiledning-til-lareplan-i-Fremmedsprak/Hoyremeny/Tilpasset-opplaring/> 23.04.2014, kl. 17:20

forutsetninger (Kristiansen, 2007:9). Det som syntes å gjøre tilpasset opplæring til et vanskelig prinsipp, både som konsept og som praksis, er at det krever en balanse mellom individets rettigheter og behov og det kollektive samfunnets krav. Samt at det i skolen fins mange ulike livssyn, menneskesyn og kunnskapssyn som en må navigere mellom. Utbytte av undervisninga avhenger av en rekke faktorer som evner, lærelyst, ambisjoner og så videre. Men realiteten av tilpassa opplæring er at de elevene som har alle disse egenskapene kan følge ordinær undervisning og som også kan lære mer, ikke kan påberope seg spesielle rettigheter (Kristiansen, 2007:9).

For tilpasset opplæring er ikke bare en rett, men også en plikt. Det er et tilbud gitt fra skolen til elevene, men det er ikke omkostningsfritt; elevene som mottar tilpasset opplæring må, i følge Kristiansen, forplikte seg til å bruke mye tid på skolen og skolearbeid gjennom hele ungdomstiden (Kristiansen, 2007:198). De kan enten ta i mot den hjelpen de blir tilbudt eller risikere å havne i marginene av samfunnet og dermed kan framtidige sjanser i livet reduseres. Det eneste alternative tilbudet som finnes i skolen i dag er utilpasset opplæring i form av opplæring under tvang, eller fravær av opplæring, eksklusjoner og former for sosial usynliggjøring. Kristiansen kaller dette for utilpasset opplærings former for krenkelser (Kristiansen, 2007:197). Det kan være at skolen produserer og reproducerer ulikheter dersom bare noen av elevene får tilpasset opplæring og majoriteten opplever varierende grader av utilpasset opplæring.

I en skole som innser at ungdommer er forskjellige og som ikke utelukkende arbeider mot resultatlikhet, men som heller ønsker å maksimere hver enkelte elevs læring, vil ulikhet ikke oppleves som noe urettferdig eller uheldig. Individuell opplæring innebærer en aksept for at barn og unge ikke behøver å lære det samme eller i samme tempo. Kristiansen uttrykker bekymringer i forhold til en utvikling i skolen hvor individualisering og segmentering kan gå på bekostning av fellesskap og solidaritet; om individuelle behov eller det kollektive fellesskapet, vektlegging av kompetanse eller prestasjoner bør prioriteres. Om hvorvidt enhetsskolen eller et meritokratisk demokrati er den beste løsningen, og hvem det eventuelt er best for; den enkelte ungdommen eller samfunnet som helhet (Kristiansen, 2007:201).

5.5 Ungdommen i møtet med skolen:

Paulo Freire beskriver det didaktiske arbeidet på skolen som å være av en fundamental narrativ karakter (Freire, 1970:52). I hans bok «De Undertryktes Pedagogikk», som jeg i benytter som teoretisk forankring for denne avhandlingen, beskriver han en pedagogikk som baseres på dialog mellom læreren og eleven (undertrykkeren og den undertrykte).

Skolens fortelling beskriver verdens empiriske dimensjon som noe livløst, statisk og forutsigbart, noe som er fremmedgjort fra elevenes virkelighet. Ungdommens identitetsprosess og de valgene de blir stilt ovenfor, kan sies å være vevd inn i diffust og ugjennomskelig motsetningsforhold i møtet mellom ungdommen og den voksne, og den voksenstyrte læringen. De, ungdommen, skal lære seg å velge det som er rett for samfunnet og det fellesskapet har bruk for; men det skal samtidig oppleves som om det er et fritt valg ungdommen tar. Unge mennesker skal konstruere seg selv og sin egen livshistorie, de skal oppleve at de er sin egen skapning, men selvfølgelig innenfor visse rammer pålagt dem av utenforstående voksne.

Freire beskriver videre hvordan elevene «fylles» (pouring water into a vessel) med informasjon gjennom et såkalt «banking concept» som om de var mekaniske, passive vesener, hvis jobb det er å kategorisere og memorere den informasjonen som gis fra lærer til elev. Banking-modellen er vanlig å finne i både amerikanske og britiske klasserom, og det kan summeres opp som «teaching to test». Den norske skolen kan oppleves som noe mer liberal og mindre statisk, men vi har også et fokus på resultater og karakterer, både nasjonalt og internasjonalt (PISA-tester er et eksempel). Å fylle vann i beholderen, som i det billedlige uttrykket ovenfor, vil si å arbeide for å komme seg inn i videre utdanning ved universitet for eksempel. Dette kan være en lekk beholder; elevene kan lese til prøver de egentlig ikke bryr seg om og en uke senere kan de ha glemt det de leste.

Gjennom ekskludering fra deltakelse og bestemmelsesrett om hva som er viktig å lære, kan ikke elevene, i følge Freire, bli *hele* mennesker (Freire, 1970:53). Kanskje kan en si at den norske enhetsskolen er grunnet i en mer demokratisk, elevsentrert pedagogisk praksis, at behaviorismens «banking» konsept ikke styrer læringen som skjer i klasserommet i like stor grad som i USA eller England. Men likevel kan en observere i klasserommet at elevene, spesielt de med særskilte læringsbehov, «får» læringen fra voksne i stor grad. Freire karakteriserer dette som en projisering av absolutt uvitenhet fra den voksnes side, og at dette er et resultat av den undertrykkende ideologien som fornekte at utdanning er en

utforskningsprosess (Freire, 1970:53). Gjennom å presentere seg selv som den absolutte motsetning til eleven, gjennom å projisere absolutt uvitenhet over på ungdommen, rettfærdiggjøres lærerens og skolens eksistens.

Oppsummering:

I dette kapitlet har jeg analysert hvordan skolen og hjemmet er de to største institusjonene som har som oppgave, funksjon og mål å sosialisere barn og ungdom. Dagens samfunn er i stor grad et valgsamfunn; ungdommen er ikke lenger bundet fast til roller og etablerte mønstre. Å navigere gjennom valgsamfunnet kan kreve en velutviklet autonomi. Gjennom arbeidet med dette kapitlet har jeg analysert hvordan skolen tilbyr en utdanning til alle barn og unge i samfunnet, og formulerer det som en rett og en plikt. Rettigheter handler om frihet og velferd, mens plikt er en avtale som inngås mellom skolen og hjemmet om en utdanning for barnet. Tilpasset opplæring er en del av avtalen, men gjennom drøftingen i dette kapitlet har det vist seg at tilpasset opplæring både kan være utilstrekkelig på grunn av skolens begrensninger samt at det ikke er noen alternative tilbud annet enn tilpasset opplæring. I kapitlet har jeg utforsket Freires «banking concept» som mulig tilpasset opplæring. Det vil si læring for testing og sortering.

KAPITTEL 6 – IDEEN OM LIKHET I SKOLEN:



Ovenfor har vi sett hvordan likhetsidealer i samfunnet kan legitime skolerett og skoleplikt for alle barn og unge i Norge. Likevel kan en stille seg kritisk til tanken om likhet i et samfunn hvor ulikheter er påtakelige. *Mennesker er ikke like*; vi har ulik habitus, kapital, livssyn, verdier, ferdigheter, og utfordringer som styrer handlinger og muligheter til handling. Ingen kan bli hva som helst; for det første er kreves en del personlige og sosiale forutsetninger og egenskaper, det er konkurranse om jobber og plasser, og lykken er aldri garantert. Det er mange usynlige mekanismer som arbeider i bakgrunnen og som kan styre ungdommens valg og utfall av valgene.

6.1 Skolens danningsideal:

«Det er nødvendig for samfunnets overlevelse å ha felles verdier og for at mennesker skal kunne bidra til det. Det tror jeg. Men jeg tenker jo og at man skal prise mangfoldet. Ja, man kan snakke om mangfoldet med alle flyktninger som kommer til Norge, men jeg mener også mangfoldet for øvrig blant våre egne.» -Maren, pensjonert lærer fra vgs.

«Det er det som gjør det så vanskelig for mange, fordi de ikke klarer å passe inn. Det kjennes som et nederlag å ikke passe inn, og det gjør det mye verre når du ikke klarer det alle andre klarer (...) Vi får kanskje et bilde malt av hvordan samfunnet skal være som er helt forvrengt. Og passer du ikke inn så er du mislykket (...) Og med tanke på danningsidealene i skolen, dette at man skal masseprodusere mennesker innenfor en A4 ramme, det lar seg ikke gjennomføre i noen tilfeller. Og hvorfor skal vi egentlig det? Hvorfor kan ikke folk være forskjellige, hvorfor må alle passe inn? Dette perfekte mennesket er kanskje blitt litt glorifisert. Man kan ikke, med tanke på psykiske ting som utvikling, følge en oppskrift for å bli et integrert menneske.»» -Anne, barnevernspedagog ved psykiatrisk institusjon.

Gjennom jobben min på ungdomspsykiatrisk seksjon fikk jeg møte mange ulike mennesker, fra forskjellige bakgrunner, med sine særegenheter og evner. Ungdommene med psykiske lidelser og andre særskilte behov kan anses som «andre». Elever med alvorlige psykiske lidelser kan ikke bidra hverken sosialt eller økonomisk i samfunnet i den tilstanden de er i. De beveger seg på grensen mellom sosial integrasjon i form av at de gjennomfører skolegang og behandling. Begge kan anses som former for normaliseringsprosesser. Ovenfor har vi sett hvordan slike normaliseringsprosesser kan legitimeres; individer overgir litt av sin økonomiske frihet for at sosiale institusjoner skal kunne produsere nye samfunnsaktive medlemmer som passer inn i likhetsnormer for aktivitet og normalitet. Det er et bytteforhold som inngås mellom voksne personer, uten at barn og unge selv blir konsultert.

Ideen om likhet er historisk kontroversiell; statsvitere og filosofer som Platon, Aristoteles, Kant, Hegel, Rousseau og Nietzsche har alle forkastet tanken om at alle mennesker er like (Parvin og Chambers, 2012:35). Paulo Freire beskriver hvordan de undertrykte og de marginaliserte individene kan føle en tilstand av dualitet i sitt indre. Skolen beslaglegger deres tid, tanker, utvikling og rom, og på slikt vis kan de ikke leve fritt og dermed ikke eksistere autentisk (Freire, 1970:30). Gjennom å arbeide ut fra en likhetsideologi vil skolen aktivt internalisere undertrykkernes verdisystem i elevene. Ta en titt på utdragene fra intervjuene. De stemmer overens med hva Freire sier om at internaliseringsprosessen kan føre til en konflikt for ungdommene mellom menneskelig solidaritet og fremmedgjøring; å bli et integrert medlem av samfunnet eller falle utenfor marginene.

FN har som del av sine menneskerettighetserklæringer at alle mennesker er født frie med hensyn til verdighet og rettighet. En opererer om tre likhetsprinsipp i den norske skolen; *like muligheter* (sjanselighet) til rett og adgang til utdanning, uavhengig av variabler som kjønn,

klasse, økonomi eller geografiske avstander og deling av ressurser. *Likhet i behandling*; samme mengde undervisning, samme innhold, og samme muligheter for deltakelse i undervisning for alle. Og *likhet i resultater*; at alle elever skal oppnå det samme endelige målet, nemlig en tilnærmet lik livssjans (Stensmo, 1998:62). Slik politikk later som om likhet lar seg gjennomføre; som om alle ungdommer har frie valg uavhengig av forutsetninger, prestasjoner og evner.

Den norske grunnskolen arbeider etter de syv danningsidealer som sammen skaper *det integrerte mennesket*. En kan finne disse i den generelle delen av læreplanen. Det integrerte mennesket kan ses på som en av skolens hovedoppgaver når det gjelder å utruste elevene med de nødvendige verktøy for å håndtere voksenlivet og yrkesutøvelse. Rettigheter en får som elev i skolen må legitimeres, noe som ofte kan gjøres gjennom å appellere til et prinsipp om likhet, slik som sjanselighet for eksempel. Likhetsideologien i skolen understrekes av den norske enhetsskolen. Enhetsskolen legger grunnlaget for de kvalifiseringene elevene vil behøve i arbeid- og næringslivet, gjennom å arbeide ut fra prinsipper om *sjanselighet, lik behandling og resultatlikhet*. Sjanselighet innebærer at det er Statens ansvar å sørge for at alle individer har en lik mulighet for å lykkes, og leve et verdig liv, og for å utjevne forskjeller mellom mennesker. I motsetning til de andre likhetsprinsippene skiller sjanseligheten seg ut fordi den ikke tilskriver ansvaret av ressursfordeling kun til Staten eller kommunen. Det finnes mange legitime grunner til at noen bør ha/få mer enn andre, i skolen og ellers, så lenge en kan legitimere det som rettferdig. Sjanseligheten innebærer at Staten, gjennom for eksempel Kunnskapsløftet, skal sørge for at alle elever har en lik sjans for å lykkes, for å leve verdige liv og skal sørge for å utjevne forskjeller som kan oppleves som urettferdig (Stensmo, 1998:63). Det integrerte mennesket kan sies å være det endelige ideal, eller modellen på menneskelighet.

6.2 Likhet i ulikhet:

Hvordan fungerer egentlig likhetsprinsippene i den norske skolen når barn og unge er så mangfoldig og ulike? Likhet i betydningen at «alle elever har de samme ferdighetene og er like intelligent og derfor behandler vi dem likt» er ikke et holdbart argument. Gjennom behandlingslikhet kan elevene behandles *som om* de er like; det vil si at en kan behandle dem

med lik respekt, som om de har lik status, og alt dette med en grunntanke om en felles menneskehet. Mennesker kan ha ulike egenskaper eller evner, men menneskeheten har også noen felles trekk. Å benytte seg av retorikk som «mennesker er mennesker og derfor behandler vi dem likt» kan komme til kort. Skal vi ignorere ulikhetene mellom elevene eller skal vi handle ut fra mangfoldigheten? Problemet med å behandle elevene likt er at det er å arbeide ut fra normer om normalitet; den voksne norm, den friske norm, den samfunnsaktive norm og så videre. Et problem med likhetsprinsippet kan være at det ikke tar hensyn til de forskjellige måtene elevene kan være ulike på. En forventer at elevene oppfyller visse kunnskapskrav i grunnskoleopplæringen (målene i utdanningsplanen for eksempel), men dette er ikke mulig for alle. Noen elever kan ikke sitte i et klasserom, andre elever er i klasserommet, men er ikke mentalt tilstedeværende. Elever kan ha diagnoser og sykdommer som ikke tillater dem å fungere på det kognitive nivået som kreves. Slike ulikheter er naturlige, og derfor kan det være vanskelig å arbeide ut fra en tilnærmet universell norm i skolen. Likhet som aksepterer og gir rom for ulikhet mellom elevene kan og bør bli tatt hensyn til i utarbeidingen av policyer og læreplanverk, slik at en kan oppnå likhet gjennom ulik behandling. Og mulig er det dette som blir forsøkt gjennomført i paragrafene om tilpasset opplæring. Tanken om en universell likhet innebærer at alle elever behandles likt av skolen og at de skal bli gitt de samme mulighetene til å lykkes i systemet. Universell likhet i skolen er kanskje en umulighet som heller ikke er ønskelig; alle elever bør ikke behandles likt ettersom de er ulike, og har forskjellige utfordringer. Men *målene* med utdanningen er og forblir de samme, uansett hvilke differensieringer og tiltak en setter inn (Stensmo, 1998:62). De tilpassede, differensierte tiltakene settes inn for å utjevne ulikheter mellom elevene, slik at de alle skal få *like muligheter*.

I noen tilfeller kalles også likhetsprinsippet for et prinsipp av *non-discrimination*, men en bør se på den ideelle likhet som *fair discrimination* (Parvin og Chambers, 2012:52). På mange områder i samfunnet foregår det diskriminering; i jobbmarkedet, i universitetsutdanningen og i andre organisasjoner. Sjanselighet blir enda mer interessant å utforske dersom en ser på argumenter for positiv diskriminering (*affirmative action*). En forbinder gjerne ordet «diskriminering» med noe negativt, det har en underliggende etterklang av urett, og det er ikke så rart ettersom det gjennom historiens løp har vært systematiske samfunnsmønstre i forskjellsbehandle mennesker (Parvin og Chambers, 2012:54). Positiv forskjellsbehandling krever at en ser på menneskegrupper framfor individer; og dette er et viktig poeng nettopp

fordi det kan være verdifullt for å ha representasjon av utsatte grupper i ulike samfunnsposisjoner fordi mangfoldet blir representert.

Oppsummering:

I dette kapitlet har jeg analysert meningen og betydningen av likhet. Likhet kan anses som en normaliseringsprosess som utføres av ulike samfunnsinstitusjoner. Skolen utfører normaliserende tiltak som tilpasset opplæring som skal fremme de tre likehetsprinsippene behandlingslikhet, sjanselikhet og resultatlikhet. Jeg har drøftet normalisering både som tiltak og som norm, og jeg har undersøkt hvorfor det kreves likhet i skolen når samfunnet forøvrig kanskje bedriver positiv diskriminering.

KAPITTEL 7 – MAKT: Den inkompetente ungdommen og den voksne eksperten



Stine: «Er det slik at slike avgjørelser tas på vegne av ungdommens eget beste? Tror du ikke ungdommen kjenner sitt eget beste?»

«Nei. Mange tror nok de vet hva som er best for dem; noen tror jo de er verdensmestre. Mens der igjen har du jo de som ikke tror de duger i det hele tatt» -Elin, avdelingsleder og psykolog ved BUP.

«Nei, det tror jeg ikke alltid de vet. De kan ha en klar oppfattelse av sin egen situasjon og kanskje av sin egen diagnose. Men jeg tror ikke de ser hva som er det beste for dem. Det er viktig å ha en dialog med hver enkelt elev, og bygge opp et gjensidig tillitsforhold. Har du klart dette er du kommet veldig langt, vil jeg si. Ungdommene kan ha oversikt over de konfliktfylte forholdene de er under, enten det er hjemme eller uansett, men jeg tror ikke de kjenner til at det faktisk finnes alternative måter å håndtere dem på.» - Maren, pensjonert lærer fra vgs.

Barn og unge er som oftest aktive, sosiale vesener med evne til å engasjere seg i sitt sosiale og personlige miljø. Likevel kan disse miljøene være preget av begrensninger og plikter som sjelden er lagd av ungdommen selv, og som krever og forventer normativ atferd og funksjon. En slik spenning mellom struktur og agentskap er av interesse i debatten om skoleplikt og sett i lys av ulikhet. Som vi har sett ovenfor kan grunnskoleopplæringen anses som en kontrakt mellom ungdommen og samfunnet, mellom hjemmet og den sosiale omverdenen, som blir inngått mellom voksne mennesker på vegne av barn og unge. Hvor er ungdommens egen stemme? Hvem er det egentlig som vet hva som er best for ungdommer med psykiske lidelser eller andre særskilte behov?

7.1 Teoretisering av makt:

Som en prominent figur innenfor post-strukturalismen identifiserer Michel Foucault framtrekkende trekk i moderne former for makt. Han har fått stor betydning innenfor samfunnsforskning fordi han kombinerte elementer fra disipliner som tidligere ble ansett som uavhengelige. Foucault og Freire har til felles at begge to arbeider med former for undertrykking; Freire gjennom pedagogikk og Foucault gjennom makt og normer.

Foucault undersøkte hvordan makt utøves, ikke gjennom fysisk tvang og avstraffelse, men gjennom promotering av diskurser som definerer og normaliserer atferd og identitet på linje med idealer. Foucaults analyse av makt i moderne samfunn kan gi et verdifullt rammeverk for videre analyse av relasjonen mellom voksne og ungdom. Etablerte sosiale institusjoner som sykehus, skoler, og fengsler kan være kjernesteder for sosial kontroll; utvelging og segmentering av populasjonen der ungdommen (i dette tilfellet) underkastes intervensjon og inngripenen. Foucault beskriver makt som praksis og ikke som noe en besitter. Hans analyse kan være anvendbar for å oppøve vår følsomhet for betydningen av institusjonaliserte praksiser som konstruerer ungdom som «andre» i deres relasjon med voksne. Og for ungdommers identitetsdannelse gjennom voksnes promotering og legitimering av fremmedgjørende praksis. Makt i denne forståelsen er i konstant sirkulasjon gjennom samfunnet hvis medlemmer produserer og reproducerer diskurser og normer gjennom daglige handlinger:

«Power must be analysed as something which circulates, or rather as something which only functions in the form of a chain. It is never localized here or there, never in anybody's hands, never appropriated as a commodity or piece of wealth. Power is employed and exercised through a net-like organisation. And not only do individuals circulate between it's threads, they are always in the position of simultaneously undergoing and exercising this power» (Foucault, 1980:98).

I følge Foucault utføres handlinger og kategoriseringer ut fra klare dikotomier mellom de som er institusjonalisert og de som ikke er det. Dikotomier som «frisk og syk», «gal og fornuftig», «kriminell og lovlydig» og «voksen og barn». De institusjonaliserte ungdommene, om det er på skolen, i psykiatrien eller på andre institusjoner, kan oppfattes som mennesker som behøver å bli normalisert og/eller behandlet (Foucault, 1980:98). Regulering og rehabilitering av mennesker som faller utenfor normer om normalitet oppfattes som kjennetegnet på et disiplinert samfunn, i følge Foucault. Obligatorisk opplæring er i moderne vestlige samfunn et definerende kjennetegn ved barndom og ungdomstid, og Foucault hevder at skolen som institusjon tvinger en rekke intervensjoner på unge for å beholde kontroll. Målet med den obligatoriske opplæringen er å lage en skillevegg mellom voksne og unge der meningen er at sistnevnte skal bli normaliserte, temmede, siviliserte mennesker. Videre kategoriseres unge i undergrupper i form av alder, kjønn, noen ganger sosial klasse og oppfattede evner, der de igjen utsettes for praksis som både kan definere og regulere fremmedgjøring. Slike prosesser kan gjøre ungdom til «ulike» og de voksne som normen eller idealet som stadig må jobbes opp mot. Ungdom defineres som å være i et uferdig stadie hvor voksne skal forme og reformere dem opp mot et voksent ideal, gjennom produktiv makt (Foucault, 1980:98).

7.2 Begrepsfestning av ungdom:

«Han ble ikke hørt i møter med diverse instanser, men han forteller jo teamet og foreldrene sine hvordan han har det. Men samtidig finnes det jo ungdommer som ikke forteller noenting. Hvis en ungdom roper og skriker at de ikke vil på skolen så må en jo selvfølgelig ta hensyn og eventuelt lage et annet opplegg.» -Marit, miljøterapeut på mellomtrinnet.

Etter 1970-tallet skjedde det en endring de sosiale forholdene i vestlig europeiske samfunn, noe som fikk innvirkning på akademisk forskning på barn og unge. Jens Qvortrup refererer til samfunnets endrede holdninger til barn og unge som et «barneparadigme» (Qvortrup, Corsaro og Honing, 2011:4). Et nytt syn på barndom og ungdom oppstod som motsvar til det utviklingspsykologiske eller rent pedagogiske synet som tidligere dominerte den akademiske forskningen; et strukturalistisk perspektiv, som teoretikere som Foucault tok avstand fra. Forskningens nye barneparadigme ble kjennetegnet av fem karakteristika; det søkte å forske på barndom og ungdomstidens normalitet, den stilte seg kritisk til sosialiseringskonvensjoner, den ville gi barn og unge en egen stemme i samfunnet, den søkte å avsløre strukturelle utfordringer, og den søkte å benytte seg av sosiologiske og antropologiske metoder framfor tidligere psykologiske metodologier (Qvortrup, Corsaro og Honing, 2011:4). For første gang ble ungdom sett i en større sosioøkonomisk kontekst, framfor rent utviklingsteoretisk. En begynte å forstå, eller i alle fall sette ord på, at barn og ungdom beveger seg i det sosiale rom helt i sin egen rett. Ikke primært fordi de er underveis til å bli voksne. Og dermed ble det også vektlagt å gi barn og unge en stemme i samfunnet, ved for eksempel å gi dem rettigheter de tidligere ikke hadde. En snakker gjerne om at unges deltakelse er verdifullt for utviklingen av nye policyer i ulike miljø og kontekster som skal forbedre de unges hverdag. Det kan også sies å være en «ny» trend innen forskning med barn og unge; en kan finne utallige etnografier, samt at det er blitt mer vanlig å snakke om eksperimentell forskning hvor barn og unge selv er forskere på områder de selv mener er viktige. De samme tendensene kan en finne i sosiale institusjoner som skolen, hvor elevene selv er med på å bestemme sine egne mål og planer. Jeg vil hevde, med tanke på det foucaultianske maktbegrepet, at dette fremdeles er en ufullstendig prosess, der retorikken og den romantiske ideen ikke samsvarer med handling. De voksnes etablerte holdninger til de unge synes å være at disse ikke er pålitelige nok til å ha valide meninger om egen velferd.

Det moderne vestlige samfunn er i stor grad være strukturert etter «voksnes» normer; samfunnets organisasjoner og kultur produserer og reproduserer, mennesker som passer inn i et sett normer gjennom arbeid og ulike former for kapital (Jones, 2012:41). Skolen har en todelt funksjon; den viderefører kunnskap som er nødvendige verktøy for at mennesket kan navigere og være aktive medlemmer av et samfunn, og den fungerer som en forhandler eller oppdragelseinstans mellom samfunnets krav og den unges virkelighet. Barn og ungdom faller utenfor den voksne normen, de fremmedgjøres og blir gjort ulik. Slik kan barn og ungdom

anses som minoriteter i samfunnet. Innenfor minoritetsgruppen finner en avvikende personer og livsbetingelser som skiller ut. De sosialt ekskluderte «sliterne», marginalisert, stigmatisert og utenfor «normalen». Psykiatriske pasienter kan være et eksempel på dette. Rolle som psykiatrisk pasient og ungdom kan ha mange paralleller og fellestrekk. Det er en felles antakelse om at de ikke forstår sitt eget beste og derfor må føye seg for autoriteter og det disse mener er best (Stølen, 1982:25). Både gjennom behandling og utdanning kommer de i møte med praksis og policy som skal hjelpe dem å komme inn i satte samfunnsnormer, gjennom rehabiliteringstiltak og normaliseringstiltak. Alle viktige beslutninger angående dem selv og deres livssituasjon blir truffet av andre, selv får de bare ta uvesentlige beslutninger som er av liten eller ikke alvorlig konsekvens (Stølen, 1982:25). Voksne mennesker har rett til å gripe inn i tilværelsen til ungdommer, både med og uten spesielle behov.

7.3 De-humanisering og fremmedgjøring



Barn og unge har gjennom tiden blitt sett på som inkompetente; som inkapable vesener som har det best under den voksnes beskyttelse, og at de er i fare for å påføre seg selv skade uten tilsyn eller retningslinjer (Jones, 2012:10). På denne måten kan de voksne ansvarpersonenes (foresatte, leger, lærere etc.) sine holdninger hindre en reell og praktisk involvering av ungdommen i sin egen opplæring. Skillet mellom de to gruppene understreker hvem som er den dominerende gruppen som representerer de idealene ungdommen bør strebe etter.

Voksengruppens følelse av identitet og selvverdi er avhengig av dette herre-knekt forholdet (Jones, 2012:37). Paulo Freire benytter seg av termen *de-humanisering* for å beskrive hvordan ungdommens menneskelighet blir frarøvet dem. Han beskriver hvordan det i alle mennesker er et iboende kall om å bli hel, og hvordan de undertrykte i samfunnet blir de-humanisert og dermed blir «less human» i øynene til den dominerende gruppen (Freire, 1970:24).

Foucault (1979) benytter seg av termen «*archetectual composition of space*» som eksempel på dette. Komposisjonen av rom kan være en illustrasjon ved disiplineringsmakt som signaliserer verdier og normer; rommet (klasserommet eller andre sosiale rom) kan symbolisere maktforholdet mellom den voksne og ungdommen i skolen, det kan reflekteres gjennom ungdoms oppfattelse av å bli eid eller som brikker i et spill som voksne dytter rundt brettet som de selv ønsker. Skolen tilhører rektor og kommunen, klasserommet tilhører læreren. Elevene får således en lavere status i en skolekontekst såvel som i en samfunnskontekst. Ungdommene har ikke like stort handlingsrom som den voksne institusjoner som skolen eller psykiatrien. Handlinger og aktiviteter som kan oppleves som en selvfølge at voksne får utføre, er som oftest ikke en mulighet for ungdommen; det kan være ting som maten de spiser, om de ønsker å røyke/snuse, hvilke klær de kan ha på seg, eller hvile aktiviteter de ønsker å delta i. Begrenset handlingsfrihet inngår også i sykdomsbildet (Stølen, 1982:25).

Gjennom å identifisere, og konstruere, ungdom og psykisk lidelse som noe *annet*, blir den dominerende gruppen bevisst sin egenverd. De blir tilskrevet et avvik, og kan også oppfatte seg selv som avvikende fordi deres omgivelser forteller dem hvem de er (Stølen, 1982:24). Ungdom er ulike de voksne, og psykisk sykdom er annerledes enn å være frisk. Alle egenskaper og kvaliteter en kan assosiere med ungdomsfenomenet kan synes å være «satt opp mot» voksenhetens norm, og kan produsere en følelse av «otherness» rundt ungdom og annerledeshet. Mens for samfunnet for øvrig kan det være en trygghet og følelse av stabilitet i forutsigbare sosiale omgivelser; «de andre» handler forutsigbart og de bekrefter gyldigheten av den voksnes måte å forstå verden på. Følelsen av «otherness» og ulikhet for ungdommer med psykiske lidelser er ikke begrenset til makt- og kontrolldynamikken mellom ungdommen og den voksne, men kan også være fremtredende i domenet mellom jevnaldrede. Også i disse forholdene kan en rekke praksiser og diskurser ekskludere ungdommer fra vennegjenger og dermed skape en følelse av å ikke høre til eller å være annerledes; diskurser relatert til kjønn, sosial klasse, handikap, etnisitet eller seksualitet er eksempler på ulikheter. Kanskje kan dynamikken i ekskludering eller inkludering innenfor jevnaldergrupper være forbundet med

normaliseringstendensene en kan finne i forholdet mellom den voksne og ungdommen i skolen og ellers i systemet; det normative standpunktet som settes av ansvarpersoner som lærere eller foreldre når det gjelder kjønn, evner og så videre kan gi en kontekst hvor ungdommer rangeres, også innenfor jevnaldergruppen.

En kan hevde at psykologiske utviklingsteorier kan kategorisere ungdommens mentale kapasitet som mangelfull i forhold til voksne, med tanke på autonomi, rasjonalitet og ansvarlighet. Teorier som Piagets stadier eller interaksjonsteorier kan vise et bilde av ungdommen som psykologisk og emosjonelt sårbare og/eller avhengig av voksnes inngrep, kontroll og overvåking for en eventuell «normalutvikling» (Jones, 2012:39). Et slikt sårbarhetsfokus på barn og unge kan føre til at en glemmer eller ignorerer ungdommens potensielle dugelighet. En ny trend er i utvikling blant praktikere som jobber med barn og unge; en trend som innrømmer et feilaktig syn på barn og unge, og som gir større rom for ungdommers rett i samfunnet;

«In all but the most life threatening circumstances it amounts to an abuse of a child's rights as a member of society to disregard a refusal to consent to treatment if the child seems to have made a fully informed and considered decision. This is especially true (...) with the classic family unit having so often disintegrated; the child may have a more stable and balanced viewpoint than either parent» (Shield og Baum, 1994:1182).

Ved de ulike institusjonene, som for eksempel i skolen eller på sykehus, tas avgjørelser om ungdom av profesjonelle yrkesutøvere; medisinerer, terapeutiske retninger og innovasjoner, om hvordan hele oppholdet struktureres, og hvordan skolehverdagen skal se ut. Selv om slike eksterne avgjørelser tas ut fra velvilje og et ønske om å gjøre godt, kan en ikke snakke på vegne av andre uten at ens egen agenda spiller inn. For ungdom med psykisk lidelse er dette særlig relevant ettersom de også muligens blir behandlet som inkompetent, også i større grad enn andre ungdommer. Jones beskriver hvordan ungdommen vokser opp i et samfunn hvor de forventes å være udyktige, og dermed er de også predeterminert til å oppfylle slike profetier. Han ser på dette fenomenet som voksnes generasjonsmessige projeksjon av frykt, både på vegne av og for ungdommen;

«This preparation can be seen to create a vicious circle for children. Adults have a framework within which children are raised and responded to. This framework sees and treats them as not capable. One of the effects of this is that children's own expectations and ways of seeing themselves are constructed within this incapability. In turn, the way they

behave reflects this, which fulfils and confirms adult expectations. This can create situations that are unhelpful and harmful» (Jones, 2012:55).

Oppsummering:

I dette kapitlet har jeg drøftet de ulike formene for makt i relasjonen mellom den voksne og ungdommen. Jeg har sett på hvordan det daglige språket kan romme makt i bruken av dikotome begreper som kategoriserer tilstander inn i positive og negative. Begreper som «ungdom/voksen», «frisk/syk» og «ansvarlig/uansvarlig». Språket er et kraftig verktøy, og gjennom navngiving og dehumanisering kan ungdommer fremmedgjøres fra den voksne.

KAPITTEL 8 – PATERNALISME



8.1 «Human-becoming»

Jens Qvortrup hevder at voksnes oppfatning av ungdom går ut på at de er «human-becoming» fremfor «human being» (Qvortrup, et al., 1994). Barn og ungdommer anses ikke som hele mennesker, de må gjennom normaliserende prosesser som skal humanisere dem slik at de kan passe inn i samfunnet. Ut fra gode intensjoner, ut fra kjærlighet og ønske om å beskytte kan den voksne påta seg ansvar og ekspertmeninger ovenfor ungdommen. Og gjennom et overdrevent ønske eller påskudd av beskyttelse, undervurderer ungdommens evne til å tenke selv, klare seg selv og kjenne sitt eget beste. Muligens kan dette anses som en moralsk og etisk gråsonerområde som både er kontekst- og kulturavhengig; hvor grensene går når det gjelder for eksempel rusmidler, destruktive atferdsmønstre eller annen risikoatferd er ikke enkelt å fastsette.

Men dersom ungdommer ikke får prøve å stå på egne ben i størst mulig grad, det vil si reflektere over sin egen virkelighet, risikerer de å bli hjelpeløs den dagen det virkelig gjelder. En kan spørre seg om det er etisk riktig, om det er rettferdighet, at den voksne

ansvarspersonen forvalter en så stor makt over ungdommens handlinger; for eksempel i voksnes overstyrende bestemmelser for skolens struktur og mål. Makt kan også være å hindre andre i å handle fritt som de vil eller selv dømmer best. Er det god maktforvaltning i å ha gode intensjoner? Muligens kan ungdommen oppleve å føle seg hjelpeløs eller maktesløs i møtet med den voksne og ekspertmeninger. Kanskje kan de tape kontroll over sitt eget liv og sin egen situasjon, og en kan spørre seg om ikke dette kan avle apati eller ansvarsløshet?

8.2 Sårbarhet:

I et kapittel som omhandler voksnes begrepsfestning av ungdommer kan det være relevant å rette det granskende blikket mot den retorikken som benyttes for å legitimere og rettferdiggjøre en voksen konstruksjon av ungdom. Sosiale institusjoner kan legitimere sin praksis gjennom å representere ungdommer med psykiske lidelse eller andre særskilte behov som offer, som stakkarsliggjøres og dermed reduseres til passive objekter. I et samfunn som det moderne Norge, med åpne kommunikasjonslinjer og media, der de aller fleste har tilgang på informasjon, kan det være lett å benytte seg av tilfeldige personer som årsak til offerstatusen. Tilfeldige personer kan bli et personifisert symbol for alt som er galt, for eksempel kan problemer «forårsaket» av skolen bli omgjort til handlinger gjort av «dårlige» lærere:

«Jeg tenker på skolen som min lillebror går på nå, det er en vanlig skole i en distriktskommune. De kan virke mer snever i synet på diagnoser. «Huff, nei, den ungen har ADHD, han bare bråker. ». Det er veldig synd. Og vi prøver å ikke ha en sånn innstilling. Hos oss vil vi fremheve ulikheter (...) Vi vil fremheve de positive sidene sammen med andre elever slik at det kanskje dannes bånd, vennskap. Og jeg tror mange lærere kan synes at diagnosene er vanskelige å takle, som helst ikke vil røre ved det, kanskje de bare vil lære ungene det de skal og så dra hjem.» -Marit, miljøterapeut på mellomtrinnet.

Barn og unge har gjennom historien blitt anset som passive objekter ute av stand til å ta vare på seg selv, nettopp fordi de er i en utsatt og sårbar periode av livet. Gjennom å benytte seg av vage, diffuse konsepter som *sårbarhet* og *ungdom*, kan retorikk benyttes som et våpen. Begrepet *sårbarhet* kan tildeles den enkelte eller en gruppes identitet, og det kan også omfavnes av dem. Og tendensene til å representere sårbarhet som en viktig del av identitet har

blitt benyttet av organisasjoner eller institusjoner for å legitimere sin sak. For eksempel kan vi hver eneste påske kan vi se bilder fra Afrika eller India der barn ligger hjelpeløst på et skittent gulv, med fluer i øynene og et dødt blikk. Eller kriger legitimeres fordi en av verdens supermakter må «hjelp» de stakkars menneskene som lever under et forferdelig diktatur. Sårbarhet er et begrep som ofte brukes for å understreke viktigheten av en menneskelig tilstand. Mange kan nok også tenke seg av det er en viktig og korrekt verdi å ta vare på; selvfølgelig må vi gi penger til disse flue-barna, selvfølgelig må vi invadere det landet – vi må redde dem fordi det er det rette å gjøre. Sårbarhet er blitt en metafor i som brukes i dagligspråket, det ligger en implisitt mening i ordet. Samtidig er det en retorisk strategi;

«The concept of vulnerability is an extraordinary elastic concept, capable of being stretched to cover almost any person, group or situation, and then of being snapped back to describe a narrow range of characteristics like age or incarceration» (Levine, 2004:398).

Enkelte termer og begreper kan benyttes i språket uten at de behøver en utdypende forklaring eller definisjon. Betydningen av begreper som «stress», «traumer», eller «trivsel» tas for gitt, og de kan være med på å forme menneskers hverdag mer enn en tenker over. Sårbarhet, og alle dets beslektede termer, kan være et ord som benyttes for å representere og karakterisere grupper og mennesker. Begrepet er blitt en dominerende ramme rundt sosiale problemer i media; en form for retorisk idiom som drar nytte av samfunnets kollektive assosiasjoner. Det er et retorisk idiom som plasserer individer og grupper, og deres erfaringer, innen en kontekst av hjelpeløshet og manglende agentskap (Furedi: 2008:36).I samtiden er det ikke nødvendig å utrede hvem som er sårbar eller hvorfor de anses som sårbare fordi termen i seg selv har fått en symbolsk verdi i den daglige språkbruken og at det dermed tas for gitt hva som er betydningen.

I følge Furedi har regjeringsrapporter de siste tre år benyttet seg av begrepet i rapporter om helse, utdanning, kriminalitet og velferd. Gjerne knyttet til barn og eldre, men i nyere tid inkluderer «de sårbare» også etniske minoriteter, enslige foreldre, de mentalt syke, de arbeidsledige og så videre, gjerne i omtalen av mennesker som befinner seg i spesifikke utfordrende eller vanskelige situasjoner (Furedi, 2008:37). Begrepet sårbarhet har en negativ undertone som signaliserer problematiske tilstander hvor individer eller grupper ikke har kontroll over eksterne belastninger som gjør livet vanskelig. På denne måten kan det syntes at sårbarhet representerer for omverdenen en viktig del av ungdommens identitet, og som et sosialt verktøy benytter voksne seg av det for å gi barndom og ungdom et meningsinnhold

(Furedi, 2008:42). Sårbarhet har en retorisk appell fordi det indikerer at de sårbare er uskyldige ofre, og dermed får det en moralsk overtone. Likhetsideologien i skolen og samfunnet kan ses på som et produkt av retorikk rundt sårbarhet; dens budskap er så diffust og fleksibelt at den kan nå gjennom til et stort publikum, uavhengig av politisk og sosialt ståsted.

Som analytisk begrep, mener Furedi, har sårbarhet blitt et begrep som er synonymt med fattigdom, (mental) sykdom og diskriminering (Furedi, 2008:42). På slikt vis kan «sårbarhet» ses på som en stigmatiserende merkelapp som mennesker *utenfor* plasserer på andre som er *innenfor* rammene av begrepene; for eksempel kan det være en beskrivende term som profesjonelle benytter seg av for å diagnostisere og karakterisere andre mennesker (Furedi, 2008:43). Semantiske antakelser som for eksempel at sårbare mennesker og grupper, som ungdommer og mennesker med psykiske lidelser, er avhengige, knuselige og så videre, kan anses som et syn som svekker troen på menneskelig agentskap. Og stereotypien av sårbare individer som mennesker som ikke kjenner sitt eget beste eller er i stand til å ta vare på seg selv, kan være bekymringsverdig fordi det mangler et presist teoretisk innhold (Furedi, 2008:44). Sårbarhet er et diffust, generelt og metaforlignende begrep som synes å være skapt for å spille på den kollektive kulturelle fantasien;

«A projection of an ecological scenario where individuals and their communities exist in a permanent state of vulnerability towards nature has been re-framed through a therapeutic narrative to suggest that people's mental health is perpetually at risk from the uncertainties they face. As a rhetorical idiom, vulnerability is increasingly used to highlight the claim that people and communities lack the emotional and psychological resources necessary to engage with the challenges of everyday life. The rhetorical appeal of vulnerability lies in its ability to capture the diffuse sense of individual powerlessness that prevails in the 21st century Western societies. The ideals of determination and autonomy are increasingly overridden by a more dominant message that emphasises the quality of human weakness. That is why the idiom of vulnerability is habitually used as if it is a permanent feature of a person's biography»
(Furedi, 2008:44-45).

Furedi beskriver her hvordan “sårbarhet” benyttes som et synonym for en sosioøkonomisk dimensjon av fattigdom og maktesløshet, og som psykologisk egenskap/tilstand. Gjennom media, politisk propaganda, institusjoner, policy kan oppfatningen om av sårbarhet formes. Fordi disse menneskene ikke kan hjelpe seg selv er det policy-skapernes plikt å redde dem.

Jeg vil ikke påstå at alle ungdommer, med eller uten psykiske lidelser, kan klare seg selv. Det er et poeng jeg ønsker å få fram klart og tydelig. Gjennom praktiske erfaringer i jobben på ungdomspsykiatrisk seksjon har jeg vært vitne til tilfeller, gjerne akutte tilstander av ulike slag, som indikerer at dette ikke er tilfellet. Men for de ungdommene som kan fungere nok til å delta i skolen på institusjonen, og for ungdommer med spesielle behov ellers i samfunnet, ville jeg trekke fram retorikken om sårbarhet fordi den kan være med på å undergrave deres autonomi i maktrelasjonen mellom ungdommen og de voksne.

8.3 Paternalismen og de-humanisering:

Paulo Freire beskriver hvordan undertrykte individer eller grupper de-humaniseres gjennom å objektgjøres og hvordan det er en kamp mellom undertrykkerne og de undertrykte som fremmer ønske om frihet og rettferdighet. De undertrykte de-humaniseres gjennom å behandles som «døde» objekter i samfunnsinstitusjoner gjennom å holdes i absolutt uvitenhet om verden og om sin egen virkelighet gjennom virkemidler som retorisk manipulering. Under påskudd av omsorg eller av ren uvitenhet de-humaniserer den voksne ungdommen og undertrykkerne bruker sårbarhet som legitimering for praksisen sin. Rasjonalisering av denne sorten er, i følge Freire, en forsvarsmekanisme; når en dominerende gruppe eller norm sin interesse blir truet må en rasjonalisere med at «de andre» opptrer som nevrotisk eller sykelig (Freire, 1970:34). Slik kan det oppstå et mytisk fortelling som skaper et forsvar for de dominerende hvis verdier trues, og ungdom (med særskilte behov) gjøres om til objekter. Og ungdommen, som objekter, har ingen mening utenom den som tilskrives dem av de voksne. Dermed kan ungdommen føle seg eid av den voksne dominerende gruppen. Ungdommene befinner seg i et voksent system hvor alt reguleres av andre, ungdommen er avhengig av voksen regulering, og til og med emosjonelt avhengig (Freire, 1970:47).

Oppsummering:

I dette kapittelet har jeg gransket hvordan ungdom med særskilte behov fremmedgjøres. Det er blitt hevdet at ungdommer med psykiske lidelser, og ungdom generelt, blir ansett som å være «human becoming» og ikke som «human being». Gjennom språket utøves makt over

ungdommers tid og valgfrihet. I dette kapitlet har jeg utforsket den makten som er i det daglige språkets retorikk; voksne eksperter benytter seg av de forutinntatte holdingene som ligger i ord. Å gjøre ungdommer med særskilte behov om til sårbare individer spiller den voksne på de assosiasjonene folk gjør seg når policyer og tiltak utvikles. Det er en tilstand som tilskrives ungdommen og kan benyttes som et manipulerende virkemiddel.

KAPITTEL 9 – TILPASSET OPPLÆRING OG FOREBYGGING AV PSYKISKE LIDELSER



I dette kapittelet vil jeg undersøke hvordan skolen kan imøtekomme elevene på deres egne premisser; hvordan skolen, gjennom tiltak som for eksempel tilpasset opplæring, kan imøtekomme elevens behov fremfor at eleven skal tilpasse seg til skolen. Det er mye en kan gjøre for å endre skolen som den er i dag, en behøver ikke revolusjonere systemet for å skape en bedre hverdag for ungdommer med psykiske lidelser eller andre særskilte behov. Det finnes en rekke måter disse kan både bli hørt i systemet, konsultert om sin egen hverdag og måter de kan få beholdt og videreutviklet sin autonomi. Jeg vil vise til konkrete eksempler på hvordan samfunnet slik det ser ut i dag kan gjøre større eller mindre endringer i det etablerte systemet. I dette kapittelet vil jeg drøfte de tiltakene intervjudeltakerne tematiserte da vi diskuterte en ideell skole framfor en ideell elev. De hadde mange konkrete forslag til små og store endringer som kan iverksettes, både i klasserommet og for den enkelte skole, men også kommunalt.

9.1 To rammebetingelser:

«Såvidt jeg vet er det ingen kommuner som har muligheten til å sette inn nok penger på alle områder. Kommunene bryter ingen lover ved å ikke sette inn nok penger til skolen, de kommer alltid til å prioritere å holde skuta gående og tette de hullene som kan synke den. Skolen er jo bare én side av samfunnet, ikke sant. Det er mye annet som haster (...) det koster alt for mye å ansette nok folk med god kompetanse og kommunene velger alltid å spare penger der det går an. Og dermed vil det gjerne gå ut over både kvalitet og kvantitet.» Mona, samfunnsøkonom.

«Lærere har alt for lite kunnskap om psykisk sykdom. Det de stort sett kan om diagnoser er jo det de får fra de pedagogiske fagbøkene. Og der er det et lite avsnitt om de aller største. Og nå for tiden er det jo utallige diagnoser (...) Til syvende og sist er det økonomien. Alt psykisk helsefremmende arbeid er avhengig av det økonomiske, det blir ikke prioritert i den grad det kanskje burde blitt. Ivaretagelsen av elevene forsvinner mer og mer (...) Det er jo kanskje spesielt forebyggende arbeid som skulle blitt prioritert. Tidlig inngripping der vi ser at det er problemer. Norge taper jo millioner og milliarder av kroner på hver unge som faller utenfor samfunnet. Men rammene i skolen blir mer og mer rigide og fokuset på helse og trivsel forsvinner jo helt.» -Maren, pensjonert lærer fra vgs.

«Psykisk lidelse er jo også et økonomispørsmål. Det koster masse penger, dette diagnosesamfunnet! Vi trenger spesialisert kompetanse for å takle visse diagnoser, noe som ikke alltid er å oppdrive eller som kommunen ikke ser seg råd til» -Marit, miljøterapeut på mellomtrinnet.

Intervjuene illustrerer spenningsforholdet mellom pedagogiske idealer og pedagogisk praksis som kan antyde en bredere konflikt mellom diskurser i skolen og utdanning. To av disse diskursene er relevant for denne analysen; den økonomiske diskurs og det jeg vil kalle en elevsentrert diskurs. Særlig Marens kommentarer om økonomiske hindringer for den pedagogiske praksisen er interessant. Innvirkningen av den økonomiske diskursen på lærerne kom tydelig fram i en rekke eksempler. Intervjupersonene har en klar og tydelig forståelse av hva som anses som viktig og verdifullt i skolen, både i lærerprofesjonen og på elevenes vegne. Den parallelle diskursen fra profesjonsperspektivet som synes å prege skolegang er elevsentrert. Der hvor den økonomiske diskursen kan være rigid, legge hindringer, være autoritær vil en elevsentrert diskurs være mykere. Begge legger fokus på maksimering av

ungdommens potensial, men i en elevsentrert diskurs fokuseres det på forholdet mellom lærer og eleven rettet mot velvilje som fokuserer på ungdommens behov;

«Vi er så redde for å snakke med elevene og særlig kanskje fordi vi er redde for å se situasjoner som er vanskelige. Noen lærere velger jo å undervise de timene de skal, og ferdig med det. Men jeg syns ikke vi skal være så redde for å bruke egne livserfaringer i samtalen med eleven. En lærer må lære seg å se eleven, en lærer på se eleven på en sånn måte at han eller hun vet at de blir sett, og en lærer på tørre å spørre» -Hanne, lærer ungdomsskolen.

9.2 Helhetlig tilrettelegging - kommunale tiltak:

9.2.1 Sentralisering og sammenslåing:

«Det vi skulle gjort i flere kommuner er å slå sammen og sentralisere skolene. På denne måten ville vi fått et større kollegium, og det tror jeg er svært viktig. På skoler i kommuner som denne, der det er veldig få elever og ansatte, vil spesialpedagoger være svært alene med både ansvar og utfordringer. Noe jeg tror kan slite veldig på folk, kanskje slik at de til slutt sykemeldes og da har vi igjen en belastning for samfunnsøkonomien. Jeg tror et stort og mangfoldig kollegium kan på mange måter fungere forebyggende. Og det samme for elevene, tror jeg. Dersom skolen har en rik og mangfoldig kompetanse kommer det jo også dem til nytte. Også tror jeg øremerking er det eneste som vil hjelpe når det gjelder det økonomiske.»

-Mona, samfunnsøkonom.

Mona, som er samfunnsøkonom og har jobbet med kommuneøkonomi i en årrekke sier her at sentralisering og sammenslåing av skoler, særlig i utkant-Norge, kan gi avkastning; både når det gjelder et sterkt og kompetanserikt kollegium, og for kvalitetssikring av elevenes læring, trivsel og helse. I litteraturen som er lagt til grunn for dette arbeidet og i intervjuene som er gjennomført har det vært et stadig tilbakevendende argument at mulighetene de sosiale instansene har for å møte elever med psykiske helseproblemer, som er marginaliserte og har spesielle behov, bunner i økonomi og ressurser; eller heller mangelen på dette. Mona gir oss et konkret eksempel på hvordan kommunene selv kan sette inn sparetiltak som samtidig kan komme ungdommer og yrkesutøvere til gode; sentralisering. Gjennom å slå sammen skoler kan en utvide kollegiet til å inkludere flere spesialpedagoger, miljøterapeut eller andre som

kan tilby kvalitetssikring i det pedagogiske arbeidet. Dersom en har et større kollegium, som Mona illustrerer ovenfor, vil en ikke sitte alene om det pedagogiske arbeidet. Og således vil kommunene ha færre sykemeldinger og dermed spare penger på det. Gjennom sentralisering vil man også kunne få større grupper av ungdommer med særskilte behov. Dette kan føre til at fremmedgjøringen og «andre»-gjøringen av ungdommer ikke blir så stigmatiserende som den kan være (?). Sentraliseringstendensen har vært et fenomen i Norge i lang tid, og det har formet menneskers levesett og levestandard.

«Hadde jeg vært alene barnevernspedagog eller miljøterapeut på skolen hadde ingenting skjedd. Man er sterkere i team, med flere hoder og hender. Jeg føler at arbeidet mitt er etisk forsvarlig også i forhold til skolen fordi vi har flere folk som har ulik kunnskap, og sammen med lærerne kan vi finne ut av hva som er best for den enkelte eleven der og da» - Marit, miljøterapeut på mellomtrinnet.

Marit jobber på en byskole i Nordland som har et kollegium med bred og variert kompetanse; de er folk fra mange ulike yrkes- og utdanningsbakgrunner, ikke utelukkende lærere. Skolen hennes er spesielt interesserte og opptatte av psykisk helse blant elevene og derfor har de, som et spesialpedagogisk tilbud, ansatt både spesialpedagoger, miljøterapeuter, barnevernspedagoger; utdannede, kvalifiserte mennesker. De samarbeider med lærerne om elevenes læring og trivsel, og de kan utfylle hverandres arbeidsoppgaver og dermed gi elevene et bedre tilbud enn klasseromsundervisning. Den varierte, solide kompetansen kan også komme de ansatte til nytte i og med at de kan fungere som avlastning for hverandre, og dermed kan kommunen og Staten spare utgiftene ved både sykemeldinger og ekstra ansettelser som følge av sykemeldinger.

Sentralisering og sammenslåing kan bli en utfordring og et problem for mange; særlig for de nordligste kommunene på grunn av rammevilkår som reiseavstander og størrelsen på arbeidsmarkedet. Nasjonale policyer og økonomiske virkemidler er blitt satt i verk for å dempe sentraliseringstrenden. Hvorfor sentralisering skjer og om det er en positiv utvikling er ikke en relevant diskusjon for denne avhandlingen; det som er av relevans er at sentralisering og sammenslåing av skoler *kan* forbedre både kvantiteten av yrkesutøvere med spesifisert kompetanse og dermed også kvaliteten på det pedagogiske arbeidet i skolen og i andre sosiale institusjoner rundt ungdommer med særskilte behov. En av skolens funksjoner er å identifisere og selektare de elevene som er bærere av kulturell kapital (Heggen, Jørgensen og Paulgaard, 2007:107), særlig i det moderne samfunnet med sin økende grad av internasjonal

samhandling og gjensidighet, globalisering, et ekspertsamfunn, et teknokratisk og teknologisk samfunn. Det er en del av skolens oppgave å forberede elevene på et liv som en produktiv samfunnsborger, og forberedelsene skal være til hjelp slik at den utrustningen skolen gir vil skape glidende overganger mellom ulike kontekster og miljøer.

9.2.2 Ambulant team og meningsfullt arbeid:

« (...) Men i kommunen her har de noe som heter «ambulant team» som var inne i bildet. Langtidsenheten for barn og unge ble lagt ned, men så lagde de da et sånt ambulant team. Det er et team som jobber i kommunen, og i stedet for at du skal måtte gå på kontoret så går de ut i feltet. Det er innenfor psykiatrien, de reiser ut og hjelper ungdom og familier.» - Marit, miljøterapeut på mellomtrinnet.

«Det er noe helt nytt. Det er meningen at kommunen skal ta mer over de psykiatriske tilbudene. Så de drar ut til familier og skoler, kommer hjem til dem, kanskje en gang i uken for eksempel, eller oftere. De er der hvis folk trenger hjelp. Det er et ambulant team, du kan tenke ambulanse, ikke sant.» - Anne, barnevernspedagog ved psykiatrisk institusjon

«Det var de her som hjalp denne ungen, da, i en hel måned var de flue på veggen i hans liv. De kom klokka sju, to stykker, og dro kanskje klokka elleve på kvelden. De bodde hjemme hos dem (familien), selv om de ikke sov der. De spiste middag, var med på aktiviteter, for å få innblikk i hvordan de best kunne hjelpe hele familien. Det var jo ikke bare eleven som sleit, det var hele familien, men ungen var jo den som hadde mest plager på grunn av familiedynamikken. Så dro de da inn i skolen og lærte hvordan vi jobbet med eleven.» - Marit, miljøterapeut på mellomtrinnet.

Ambulante team, eller lignende tiltak i kommunene, kan være én løsning for en mer helhetlig behandling og kartlegging av ungdommer med spesielle behov. I flere av intervjuene kom det fram at yrkesutøvere fra flere institusjoner påpeker at elevene, psykisk helse og andre særskilte behov bør ses i et helhetlig, økologisk bilde; det vil si at enkeltenheter som skolen, familien eller andre ikke er isolerte, men er i en dialektisk relasjon til hverandre som sosialiseringinstanser, og av denne grunnen er det viktig å medregne alle disse når en skal arbeide med en ungdom. Og ikke minst er det viktig at ungdommen selv har

medvirkningskraft og egen bestemmelsesrett. Et ambulant team er et eksempel fra en kommune som et tiltak hvor ungdommens helhetlige kontekst utgjør arbeidsarenaen; et ambulant team kan jobbe både forebyggende og behandlende på ungdommens egen arena, og slik kan de spares for belastninger som for eksempel innleggelse ved institusjon, eller andre avvikende forhold som kan føre til fremmedgjøring.

«Jo, men jeg tror fremdeles at tilrettelegging kan fungere både hos ungdommer og for voksne. Hos oss for eksempel, har vi tilrettelagt en jobb for noen av pasientene. Vi har en type tilbud med meningsfull arbeidsaktivitet for hver pasient, der pasientene kan komme hver dag, være med, ha noe å gå til som kan være et lyspunkt i hverdagen. Slik at de kan oppleve å følge seg verdsatt og å oppleve mestring, at de er til hjelp (...) De må jo hele tiden ha oppsyn av personalet, men de har noe å gå til hver dag, de føler at de får være med på noe, de får være kreativ. For mange av dem fungerer det som en konsentrasjonoverføring. Når man er lenge på en institusjon ser man bare hvite vegger, bare andre syke mennesker og behandlere, og alt fokus blir på sykdom. Så for dem å kunne komme seg ut og gjøre andre, friske ting, hjelper veldig mye (...) For mange er det nok å faktisk bare klare å stå opp av senge og komme seg avgårde. Man trenger ikke å gjøre noe, nødvendigvis, men det er nok å komme seg ut, få snakket med andre mennesker utenfor institusjonen, og være der. Og å få litt struktur på hverdagen med at det settes forventninger til at du møter opp til avtalt tidspunkt. Vi jobber jo hele tiden opp mot at pasientene ska kunne klare seg selv så langt det er mulig, og fungere i samfunnet.» -Anne, barnevernspedagog ved psykiatrisk institusjon

Mange skoler tilbyr nok alternative utenfor skolens område. Jeg vil likevel påpeke at dette bør være et tilbud på alle skoler, for alle elever som har behov eller ønske om det. Det kan for eksempel være gårdsarbeid med dyr og maskiner, eller for eksempel arbeid på fiskebruk eller andre arbeidsplasser. Mange skoler, særlig i distriktskommuner har muligheten til å inngå avtaler om slik avlastning. Som Anne sier her så kan kreativt arbeid fremme både arbeidsglede og god selvfølelse hos ungdommer med særskilte behov. Kanskje særlig dersom arbeidet er noe ungdommen selv kan bestemme og ha lyst til å gjøre. Det kan oppleves som et lyspunkt i hverdagen dersom ungdommen for eksempel lider av sykdom.

9.3 Tiltak i skolen:

9.3.1 PALS:

«Min skole er spesiell, vi har mange barnevernspedagoger, stort fokus på psykisk helse. Vi er en veldig anderledes skole i forhold til det jeg har sett ellers. Vi har mange flere mennesker som ikke er lærere, som vi kan bytte på, som er fleksible. Vi har to spes.ped stillinger, de er bundet til skolen og de kan vi ikke bytte på og sette inn hvor det måtte passe oss. Mens vi som er barnevernspedagoger, vi er åtte stykker, de kan bruke oss som de vil.» -Marit, miljøterapeut på mellomtrinnet.

Å etablere endringsarbeid i en etablert struktur kan være et svært langtekkelig og krevende arbeid som kan være vanskelig å gjennomføre, særlig på grunn av et rigid økonomisk system. Her vil jeg vise hvordan skolene selv kan skape og etablere forebyggende og etterfølgende tiltak gjennom å endre små ting i strukturen. Det finnes en rekke tilbud og programmer skolene kan velge mellom, men her har jeg vist PALS-prosjektet på grunn av Marit.

«Marit» jobber på en skole som har psykisk helse og fremmedgjøring som fokus; de er med i et prosjekt kalt «PALS» (*Positiv atferdsstøtte i skolen*) som øremerker ressurser for systematisk helsefremmende arbeid. «Marits» skole har gjort en langsiktig investering i PALS-prosjektet, både på det systematiske arbeid som gjennomføres «på gulvet», men det er også en investering i det faglige miljøet. Ettersom dette er et skoleomfattende prosjekt kreves det at 80 prosent av de ansatte er enige om å delta og at skolens eier og ledelse er med ¹⁴. PALS-modellen består av fire hovedelementer; systemdel, praksisdelen, datadel og resultatdelen. I *systemdelen* finner vi de interne og eksterne støttespillerne som PPT og BUP som skal støtte opp under skolens forebyggende arbeid. I *praksisdelen* deltar de ansatte og elevene gjennom intervensjoner for å fremme og utvikle positiv kompetanse. Gjennom *datadelen*, som «Marit» snakker om her, kartlegges elevenes atferd. Resultatene fra kartlegging legges som grunn for videre *planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning*. Den siste delen er *resultatdelen* som skal opprettholde skolens integritet og kompetansebyggin ¹⁵.

PALS-modellen bygger på ”*Positiv Behavior Intervention and Support*” (PBIS) og behandlingsmodellen ”*Parent Management Training Oregon*” PMTO. Denne modellen

14 (<http://www.forebygging.no>. 16.01.14. kl 12:11)

15 (<http://www.forebygging.no>. 16.01.14. kl 12:24)

vektlegger forebygging rundt problematferd i skolen; dette skjer gjennom en rekke tiltak tilpasset enkeltelever, men det overordnede målet kan sies å være en positiv skolekultur ¹⁶. PALS skiller mellom forebyggende tiltak rettet mot elevmassen og tilpassede tiltak for enkeltelever, enten elever som befinner seg i risikosoner eller som allerede har utviklet diverse atferdsproblemer. Å stille klare, forutsigbare forventninger til elevene (og for de ansatte) er et nøkkelbegrep for modellen; dersom elevene vet hva som er forventet av dem på skolen til en hver tid, vil dette kunne reprodusere ønsket positiv atferd som kan fremme en prososial skolekultur. I tillegg til forventninger vektlegger PALS-modellen systematisk kartlegging av elevene slik at de kan forebygge og iverksette differensierte støttetiltak.

Å bygge en trygg relasjon mellom eleven og den ansatte er en stor del av PALS-modellens metode. Slik kan de ansatte involvere seg på en positiv måte i elevens liv, oppmuntre dem og veilede elevene gjennom å anerkjenne og styrke positiv atferd framfor å gi negative bekræftelser på problematferd. Når eleven vet hva som er forventet og får positiv respons kan det bidra til et trygt læringsmiljø, både faglig og sosialt. Og slik respons behøver ikke å være så ressurskrevende, men en god investering som kan fremme et godt skolemiljø for alle. PALS består av tre programmer som det systematisk arbeides med; et intervensjonsprogram, et opplæringsprogram og et implementeringsprogram. Sistnevnte omhandler opplæringen, veiledningen og oppfølgingen av elevene fra kvalifiserte mennesker, både fra eksterne institusjoner og fra skolen selv.

«Man kommer alltid til å vingle ut fra planen. Mennesker er forskjellig, diagnosene er forskjellig, lidelser er forskjellig, så man er alltid nødt til å lage en tilpasset plan. Alle kan ikke lære det samme, og sånn er det bare. Vi arbeider med ungdom som kanskje ikke har skole som sådan; de kommer på skolen klokka halv ni, har lekestund hele formiddagen og kanskje har matte i ti minutter, og går tur resten av dagen. Fordi de klarer ikke mer enn det, de kan ikke sitte i klasserommet mer enn det. Likevel er dette forsvarlig! (...) Vi har en mal på hva vi skal gjøre, men noen er kanskje ikke i stand til å gjennomføre alt. Noen klarer kanskje bare halvparten, eller mindre. Men likevel gjennomfører de jo en skolegang! Man kan lage egne planer som er skreddersydd slik at ungdommene kan klare å gjennomføre utdanningen sin (...) De er jo på skolen for å få inn læring, de må lære noe, og for at de skal kunne lære må vi jo legge til rette for at alt skal kunne fungere rundt ungen» -Marit, miljøterapeut på mellomtrinnet.

16 (<http://www.forebygging.no>. 16.01.14. kl 11:39)

En IOP er en individuell opplæringsplan for elever som får spesialundervisning. Planens innhold skal omfatte mål og innhold for undervisningen, hvordan den skal utføres og organiseres. Planen blir utarbeidet av sakkyndige i PP-tjenesten. Dersom eleven er eldre enn 12 år kan skolen involvere foreldre og *eleven selv* i utarbeidingen¹⁷. Det er rektor som har det overordnede ansvaret for at opplæringsplanen utarbeides, samt at den inkluderer et samarbeid mellom hjemmet og skolen. En slik plan skal også samsvare mellom klassetrinnets undervisningsplan. Enkeltvedtak skiller seg fra individuelle opplæringsplaner ved at det er et vedtak som gjelder elevens rettigheter og plikter; gjennom enkeltvedtak regnes eleven som part i saken og har derved rett til å ytre sine meninger i saken. Vedtak som dette anses også som å være en offentlig virksomhet¹⁸.

I tillegg til PALS-modellen kan en finne en rekke program for forebygging av problemaferd og bygging av sosial kompetanse i skolen. Om disse modellene er gode, hvordan de fungerer eller hva de koster å gjennomføre er ikke relevant for denne avhandlinga. Jeg vil nevne dem fordi de viser tydelig at det er både programmer og ressurser for de som ønsker det; som inkluderer *alle* elever, som fungerer forebyggende og oppfølgende. Noen eksempler på slike program er:

Aggression Replacement Training (ART), Zippys Venner, Connect/Respect, Zero, De Utrolige Årene, Steg for Steg, Det er mitt valg (1, 2, 3 og 4), Skolemegling, Du og jeg og vi to, Olweus-programmet, Kreativ problemløsning i skolen (KREPS), og Læringsmiljø og Pedagogisk analyse (LP-modellen)¹⁹.

9.3.2 En ny pedagogikk:

For at ungdommer, både som individer og gruppe, og også ungdommer med særskilte behov skal finne sin menneskelighet i systemet er det nødvendig å arbeide ut fra en inkluderende

17 (<http://www.fug.no/individuell-opplaeringsplan-iop.4663492-149526.html>, 16.01.14. kl 10:57)

18(<http://www.fug.no/hva-er-egentlig-et-enkeltvedtak.4663639-147682.html>. 16.01.14. kl 11:07)

19(http://pure.au.dk//portal/files/110/Forebyggende_innsatser_i_skolen_1_.pdf, 10.04.2014. kl 12:28)

pedagogikk; en pedagogikk som er lagd *med dem* heller enn for dem. Dersom den voksne innser at hun eller han er del av sosiale institusjoner som undertrykker ungdommer gjennom å marginalisere dem og undergrave deres autonomi, vil dette gjøre vondt. Særlig dersom intensjonene har vært reelt redelige (enten som følge av uvitenhet eller manglende refleksivt arbeid). Freire beskriver hvordan skyldfølelse kan rasjonaliseres gjennom paternalistisk behandling av ungdommer i systemet, og hvordan dette samtidig reduserer forholdet mellom ungdommen og den voksne til et avhengighetsforhold (Freire, 1970:31). Frihetspedagogikk kan ikke konstrueres av andre enn ungdommene selv fordi frihet ikke kan distanseres seg fra de undertrykte; ungdommer, både med og uten særskilte behov, kan ikke behandles som sårbare slitere som vi voksne må hjelpe dersom målet er å bryte med den gamle tradisjonen. Dersom skolens pedagogikk bunner i egoistiske interesser konstruert av voksne mennesker i maktposisjoner, maskert generøsitet og paternalisme, kan dette gjøre ungdommene til offer for velferd og «humanitære» handlinger. Noe som kan reproducere og vedlikeholde undertrykking og være et instrument for de-humanisering (Freire, 1970:36).

Freire sier at løsningen på at ungdommer skal finne sin egen menneskelighet ikke kan er idealistiske tiltak, men at det må skje gjennom at elevene får oversikt over sin egen kontekst og hvordan de selv kan omforme den (Freire, 1970:31). Dette er ikke i seg selv nok til at ungdommer kan frigjøres og bli fullt autonome mennesker, men det er et steg på veien. Dette er ikke nok for å oppnå solidaritet som fremmer ungdommers autonomi. Solidaritet krever at den voksne setter seg inn i ungdommens situasjon og sloss mot den objektive virkeligheten som har gjort ungdommen til «andre»; først når den voksne innser at ungdom (og barndom) ikke er et abstrakt begrep og en kategori, men ser dem som personer som kan ha blitt urettferdig behandlet på grunn av en likhetsnorm og overkjørt av et system som har frarøvd dem en stemme, da tør den voksne å risikere å vise kjærlighet. Da kan solidaritet praktiseres (Freire, 1970:32).

Skolen som sosial institusjon vil kanskje alltid innebære begrensninger; økonomiske, praktiske og ideologiske begrensninger, nettopp fordi den inkluderer alle og skal tilpasses alle. Kanskje er det utopi å håpe på en endring i lovverk og overordnet strukturer i lys av likhet og ulikhet. Men vi kan gjøre *noe*. Freire snakker om at vi kan skille mellom *systematisk utdanning*, som bare kan endres gjennom politisk makt, og *undanningsprosjekt*, som kan gjennomføres *med* og organiseres *av* ungdommen (Freire, 1970:36). Dersom vi ønsker å få en ny pedagogikk inn i skolen og ellers i samfunnet, en pedagogikk som tillater at barn og unge er forskjellige, et samfunn som ikke forventer at alle har den samme plattformen eller kan

prestere det samme i form av ytelse, så *må* vi som pedagoger og medmennesker tenke reflektivt; vi må re-eksaminere oss selv konstant. Vi må løfte et kritisk blikk mot policy, mot praksis og mot teorier som dreier seg om normalitet og forventinger, og vi må spørre oss selv om hva vi egentlig driver med;

«It is only when the oppressed find the oppressor out and become involved in the organized struggle for their liberation that they begin to believe in themselves. This discovery cannot be purely intellectual but must involve action; nor can it be limited to mere activism, but must include serious reflection: only then will it be praxis» (Freire, 1970:47).

Vi må også velge hvem sin side vi står på og hvor vår lojalitet ligger. Uansett hvilket stadium av frihet ungdommene er på, både på skolen eller i andre sosiale institusjoner, bør vi vektlegge en kritisk og frigjørende dialog med ungdommene om deres behov. Dialogen bør være åpen og ikke basere seg på et masseprodusert spørreskjema om trivsel, slagord, politisk propaganda eller instruksjoner som en kan finne overalt i litteratur og lovverk vedrørende pedagogisk ideologi og praksis. Slike tilnærminger undergrave ungdommens autonomi ettersom det objektgjør dem gjennom å undervurdere ungdommens evne til kritisk tenkning. Dialogen bør være varierende og mangfoldig nettopp fordi ungdommen selv har ulik historie og nivå av undertrykkelse i systemet (Freire, 1970:47).

Et eksempel på hvordan en kan produsere en frigjørende dialog med barn og unge, som fremmer kreativitet og kritisk refleksjon, er gjennom filosofi med barn. Selv om det er uenigheter mellom teoretikere om hvordan filosofering med barn bør systematiseres, kan de alle enes om at den sokratiske dialogen fungerer som mal på den filosofiske samtalen (Opdal, 2002:8). Uansett hvilke tilnæringsmåter en velger i filosofering med barn og unge, om det er at det skal gjøre barn til bedre tenkere, eller fremme kreativitet ved å improvisere dialog uavhengig av rammer, eller det er en klinisk eller terapeutisk tilnæringsmåte, så er det alltid filosofering *med* barn og unge. Dette kan være en form for frigjørende pedagogisk praksis en kan iverksette med barn fra de er ganske små; barn kan lære seg filosofi gjennom selv å filosofere, de kan produsere meninger og tanker uten at det blir tilført utenfra. Slik kan de selv oppdage filosofiske poeng (Opdal, 2002:9). Den sokratiske dialogen og unges møte med filosofi må skje innenfor et sosialt rom med et fellesskap som overholder en del grunnprinsipp; som for eksempel kan det handle om gjensidig respekt, fri tale eller andre ting. Paul Opdal sier at fellesskapet kan filosofere sammen; ikke bare meningsutvekslinger, men faktisk også fungere som et forskningsfellesskap der barna eller ungdommen går sammen om

å finne sannhet eller ta stilling til ting gjennom kritisk dialog (Opdal, 2002:9). Den voksnes rolle i slike typer opplegg er som en perifer tilrettelegger som kun skal gripe inn og ta styring dersom samtalen «sklir ut». På slikt vis blir det de unge selv som tar føringen og bestemmer hva som er viktig for dem. Samtidig vil det aksepteres at de kan ha ulike standpunkt og meninger, nettopp fordi det godtas at de er forskjellige. Freire jobbet på lignende måte da han utviklet sin metodologi med analfabeter i Brasil og ellers i Latin Amerika; han behandlet dem med respekt, han unngikk urimelig kritikk, og slik kunne de undertrykte bøndene utvikle intellektuelle, moralske og kritiske ferdigheter.

En kan inkorporere filosofi i nesten hvilket som helst materiale, både i og utenfor skolen, og det finnes en rekke tilnæringsmåter en kan benytte seg av. Opdal foreslår både konstruerte fortellinger eller eventyr, men poengterer at det er mye material i skolefag som fysikk, historie og matematikk som også kan benyttes så lenge de bakenforliggende rammene (begrep, antakelser og tenkemåter) blir gjort til gjenstand for drøfting. Så lenge pedagogen er kompetent nok til å være pådriver for å fremme de unges undring i skolehverdagen (Opdal, 2002:13):

«(...) Alternativet til en slik tilpassende skole vil være en institusjon som nok anerkjenner betydningen av enkeltkunnskaper og nysgjerrighetsbasert virksomhet, men som insisterer på at det er danning, og dermed perspektivutvikling som må være skolens hovedanliggende. I en slik skole vil undring bli tillagt stor betydning, og den vil bli fulgt opp med filosofisk granskning som i sin tur gir barna større selvinnsett og fører til utvikling av stadig mer adekvate perspektiv. Resultatet vil bli mer autonome personer, personer som i stigende grad tenker og handler rasjonelt og ut fra seg selv (...) Kort sagt: En skole som vektlegger undring og filosofering vil ha gode muligheter for å utvikle vesentlige egenskaper som ikke bare barna selv, men og det samfunn de lever i, vil vite å verdsette.» (Opdal, 2002:14).

9.4 Kollektivt ansvar: Åpne systemer

«Vi må få et bedre samarbeid mellom skolen, pedagogene, foreldrene, BUP, PPT og alle sammen. Det er det samme hos oss på psykiatrien; legene har sin måte å se ting på, sykepleierne har sitt, og terapeutene har en helt annen måte å tenke på enn psykologene og

psykiaterne. Og alle mener at sin måte er rett. Og vi kan ikke låse oss inn på en enkelt måte, vi må samarbeide.» -Anne, barnevernspedagog ved psykiatrisk institusjon.

«Bedre tverrfaglig samarbeid mellom lærere, bedre tverrfaglig samarbeid mellom de ulike instansene som BUP og skolen (...) Det har å gjøre med den strenge taushetsplikten. Jeg kan for eksempel rapportere tilfeller inn til barnevernet, men jeg får aldri høre noe tilbake fra dem. Og det er jo frustrerende for meg som lærer, å ikke vite noe som helst om hva som skjer med eleven min!» -Hanne, lærer på ungdomsskolen.

«Dere må bare gjøre så godt dere kan» er den beskjeden jeg ofte har fått fra hjelpeinstansene her (...) Jeg har alltid tatt en direktetelefon til BUP heller enn å snakke med barnevernet. Det er enklere. Men som regel får vi jo bare den samme beskjeden om å gjøre så godt vi kan selv (...) Jeg har jo gått flere runder med både BUP og PPT, jeg er så sint på dem. En gang var det en elev med alvorlige suicidale tendenser som truet med både det ene og det andre, men BUP var det jo absolutt ingen hjelp i. Jeg ringte dem en fredags ettermiddag og fikk beskjed om at de ikke kunne gjøre siden det snart var slutt på kontortiden, men at jeg kunne ringe tilbake på mandag mellom ni og fire.» -Maren, pensjonert lærer fra videregående.

«Vi mangler ressurser med riktig kompetanse, og den ekstra hjelpen vi får fra kommunen er som oftest ufaglærte assistenter som settes inn som «tiltak» for de vanskeligste elevene. Det er også vanskelig med tverrfaglig samarbeid mellom instansene i distriktet; særlig i forholdet mellom skolen og barnevernet.» -Hanne, lærer på ungdomsskolen.

En kan si at det finnes flere årsaker til at tverrfaglig samarbeid mellom kommunen og institusjoner som skolen, PPT, BUP og Barnevernet. Hver av disse institusjonene har sin egen kultur; hver sin tildelte funksjon og et eget syn på deres oppgave, noe som også begrunnes i de teoretiske rammeverkene rundt systemet, for eksempel kan kommunen arbeide ut fra et samfunnsøkonomisk perspektiv, mens BUP arbeider ut fra et psykologisk og medisinsk. På grunn av dette kan det være utfordrende for f.eks. en lærer, en yrkesutøver fra en annen organisasjon, å få en rolle innenfor et system hun selv ikke hører til. Det kan også være usannsynlig at et utviklingspsykologisk perspektiv vil kunne ha noen fundamental effekt på hvordan en rådmann velger å prioritere kommunens økonomi. Kanskje gjør dette at tverrfaglig samarbeid mellom institusjonene vanskeliggjøres i ulik grad, fordi yrkesutøverne i disse mangler en helhetlig forståelse for den andres rolle, definisjon, mål og begrensninger. I

tillegg kan taushetsplikten representere en begrensning fordi den ikke tillater yrkesutøverne fra de ulike institusjonene å dele informasjon om ungdommene med hverandre (Billington og Warner, 2003:24)?

En grunn til å ha åpne systemer og interdisiplinært samarbeide kan være opprettholdelsen av overvåking (monitoring) og kontroll (boundary controll); det vil si en måte å overvåke at systemet fungerer som det skal, sjekke systemets regulering av grenser, hvordan systemet kommuniserer sin praksis til omverdenen, og transaksjoner som foregår ved inntak og utskriving, for eksempel inntak av elever og hva disse har lært etter endt utdanning (Billington og Warner, 2003:22).

Lokale institusjoner blir anmodet å jobbe effektivt mot et felles mål, men samtidig legges budsjett som en barriere som forhindrer dette. Det psykiske helsevernet i kommunene i dag fungerer ikke hverken forebyggende eller tverrfaglig; leger behandler medisinske problemer og fanger ikke opp psykiske problemer, emosjonelle vansker eller læringsutfordringer. De har heller ikke kompetanse til å gi behandling for dette. Det hevdes også at PP-tjenesten ikke fungerer i praksis som en pedagogisk-psykologisk tjeneste, eller som en helsetjeneste, men som en institusjon som eksklusivt kartlegger lærevansker. Psykologisk Tidsskrift (2005) kommenterer på hvordan psykisk helsevern, både utredning og behandling, av barn og unge henvises til spesialhelsetjenesten; for voksne mennesker skal det iverksettes tiltak på lavest mulig omsorgsnivå, det vil si at voksne mennesker som kan behandles av kommunen blir behandlet i kommunen. Dette er ikke tilfellet for barn og ungdom med psykiske lidelser i dag

20.

9.5 Flere forebyggende tiltak og oppfølging:

«Et av mine hjertebarn for eksempel har vært forebyggende arbeid i barnehagen blant annet.

Vi vet jo at vi kan se tendenser hos mange barn allerede i barnehagen, og hadde vi kunnet gjort oss umaken med å sette inn bare ett lite tiltak kunne vi spart Staten og kommunene for millioner av kroner (...) Forebyggende tiltak på et tidlig tidspunkt kan foreksempel forhindre eventuell framtidig institusjonsinnleggelse, sykdomsutgifter, boutgifter og andre ting som kommunene og Staten for tiden sitter å betaler på. Det verste som kan skje for

20 (http://www.psykologtidsskriftet.no/?seks_id=306693&a=2, 01.04.14, kl. 12:58)

samfunnsøkonomien er jo at mennesker ikke er i stand til å bidra og må ha hjelp (...)

*Øremerking av kroner, det er den eneste måten å få til en omstilling på.» -Mona,
samfunnsøkonom.*

«(...) selv om kommunen ikke velger å disponere penger til slike tiltak, så vet vi at kan presse gjennom enkelttiltak. Og da får ungdommen med en gang en haug med rettigheter. Hvis vi presser på lenge og hardt nok, så får elevene hjelp. Og det er øremerkede midler som følger eleven til de er ferdig i grunnskolen» -Maren, pensjonert lærer fra videregående.

I tillegg til de konkrete tiltakene som er nevnt ovenfor (ambulanseteam, PALS og frihetspedagogikk), bør det også opprettes forebyggende tiltak innad i helsetjenesten slik at de kan bli i bedre stand til å assistere skolen og ungdommene. Definisjonen av «forebygging» jeg benytter meg av her er sykdomsforebyggende, framfor helsefremmende (selv om de to ikke er gjensidig ekskluderende på noen måte). Sykdomsforebyggende tiltak forsøker å hindre en utvikling av sykdommer, redusere risikoatferd og alt dette på et universelt eller primærforebyggende nivå som omfatter hele skolen (også barnehagene bør inkluderes). Men en kan også sette inn forebyggende tiltak på individnivå for de elevene som kan være i fare for å utvikle psykiske lidelser, eller som multisystemiske tiltak for de elevene som allerede har atferdsproblemer eller andre problemer ²¹.

Når det gjelder psykisk lidelse ville forebyggende arbeid og tidligere registreringer av problemer utgjort en forskjell. Begynnende atferdsproblemer som ADHD/ADD kan oppdages mye tidligere enn det som er vanlig; allerede på småbarnskontroll på helsestasjonen eller i barnehagen kan en se tendenser hos barn. Angst og depresjoner kan også oppdages i tidlig skolealder av skolehelsetjenesten eller andre. I følge Psykologisk Tidsskrift kan tidlig innsjon forebygge problemutvikling, det kan gjøres enkelt, raskt og billig for kommunen ²².

Det er ikke umulig å bygge ut skolens helsetjeneste på en økonomisk sparsom og produktiv måte. Igjen viser Psykologisk Tidsskrift til et glimrende eksempel; de viser til skoletannpleien som er obligatorisk for alle skolebarn i Norge. Dersom kommunene kunne sett seg råd til å sette inn mennesker med rett kompetanse for eksempel hvert halve år, som kunne komme på skolene og snakke med barn og unge om deres psykiske helse, slik som tannlegen undersøker tennene, kunne en se elevene tidligere, gripe inn tidligere og dermed også spare kommunene

21 (http://pure.au.dk/portal/files/110/Forebyggende_innsatser_i_skolen_1_.pdf, 10.04.2014, kl.12:54)

22 (http://www.psykologtidsskriftet.no/?seks_id=306693&a=2, 01.04.14, kl. 12:36)

for ytterligere utgifter senere. Elever som oppfattes som å være i risikosoner kunne fått tilbud om oppfølgende behandling, akkurat slik som elever med hull i tennene får oppfølgende tannlegetimer. Og dersom en oppdager mer omfattende problemer kan disse elevene henvises til spesialhelsetjenesten for å få en skikkelig utredning.

I følge «Mona» kan forebyggende tiltak i skolen være problematisk å finansiere; som oftest finner en prøveprosjekt som skoler kan bli med i, men som avsluttes etter et par år. Etter dette må skolene selv prioritere penger til å videreføre konseptet, noe som ikke alltid skjer. Dersom forebygging skal fungere optimalt er det nødvendig å oppfatte forebygging som en kontinuerlig, systematisk prosess og som enkelttiltak som behandler problemer etter de har oppstått; en kan aldri være sikker på at tiltak vil ha noen virkning eller effekt, men sannsynligheten for at situasjonen ikke løses uten tiltak nok er ganske høy. I tillegg burde det også inngå et reflekterende element i praksisen.

«Det skal også sies at selv om eleven får en diagnose og tilrettelagte opplegg, er det ikke dermed gitt at det gir resultater (...) Jeg tror man kan få et snevert fokus og bare se på eleven som et enkeltindivid, man ser ikke på de ytre påvirkningsmaktene som har vært med å forme utviklingen. Skolen kan ikke bare nøye seg med å se på hvilke problemer eleven sliter med og sette inn tiltak som medisinerer eller annet undervisningsopplegg, og så takke for seg. For når eleven kommer inn i miljøet utenfor skolen, så er de negative påvirkningene utenom skolen fremdeles til stede. Selv om du er «fikset», i følge systemet. Å bare behandle en arena av ungdommens liv er ikke nok, det er en midlertidig og rask løsning for mange.» -Anne, barnevernspedagog ved psykiatrisk institusjon.

9.6 Eksempel på god tilpasset opplæring:

I avhandlingen for øvrig har jeg valgt å benytte meg av utdrag fra intervjuene som illustrasjoner på utfordringer knyttet til problemstillinga, og som aktualiserer de spørsmål jeg ønsker å sette på dagsorden. I motsetning til de andre intervjuene vil jeg vise Camilla sitt i sin helhet fordi det illustrerer hvordan tilpassa opplæring ideelt sett bør være, og at det er en reell mulighet dersom en legger forholdene til rette. Denne jenta er ikke blitt marginalisert eller fremmedgjort på grunn av psykisk lidelse, men har vært rammet av en somatisk sykdom. Som 16-åring opplevde hun å få en alvorlig kreftdiagnose som forandret hele hennes

tilværelse. Selv om avhandlinga benytter seg av psykisk lidelse som eksempel på marginalisering, kan Camillas beretning ha relevans for andre avvikende tilstander. Derfor anser jeg dette intervjuet som viktig, og derfor vil jeg vise det i sin helhet. Camillas historie med tilpasset opplæring gjennom sykdomsforløpet kan belyse hvordan en kan beholde ungdommers autonomi i det systemet vi har i dag.

Gjennom intervjuets gang gir Camilla, kanskje uten at hun selv er klar over det, eksempler på en del av de temaene som har blitt gransket i avhandlinga; maktrelasjoner mellom den voksne ekspert og ungdommen i sosiale institusjoner, likhetsidealer i møte med ulikhet, marginalisering og ekskludering, helhetlig tilpassing av skolen mot eleven og så videre. Jeg anser Camilla og hennes erfaringer som et stjerneeksempel på hvordan likhetsprinsipp i et mangfoldsamfunn kan legitimeres og gjøres forsvarlig, både på et strukturelt og praktisk nivå.

Jeg møter Camilla ved ren tilfeldighet. Hun holder et seminar i London om sin opplevelse av helsevernet da hun ble diagnostisert med osteosarkom i 2010. Det er et rent slumptilfelle at jeg er med på seminaret; en venn og romkamerat har invitert meg med for å høre på hans barndomsvenninne seminar om kreft. Jenta som står ovenfor forsamlingen forteller åpenhjertig om både diagnosen hun fikk som 16-åring, sin egen sykdomserfaring og om oppholdet sitt ved Radiumhospitalet i Oslo. I dag er hun en frisk 19-åring på sitt fjerde og avsluttende år på videregående skole, med store ambisjoner om å studere på universitetet. Camilla begynner seminaret med å fortelle at hun holder regelmessige seminar for leger og andre yrkesutøvere i Norge om barn og unges møte med voksne i helsevernet, for å gi unge pasienter en stemme. Jeg innser etterhvert som hun forteller at denne pur unge jenta, med alle sine erfaringer og reflekterende tanker, er en skatt. Etter seminaret snakker jeg med henne og forteller om mastergradsavhandlingen min, og spør om hun kunne tenkt seg å snakke litt med meg om sin skoleopplevelse under oppholdet ved Radiumhospitalet. Vi avtaler å treffes i stua hjemme hos meg dagen etterpå.

C: «Jeg har jo slitt mye med leger opp gjennom årene, at ingen (i betydning voksne) ville høre på meg. Men med en gang jeg kom på Radium så gikk alt veldig fort. Da var det... jeg tror jeg kom inn på en torsdag, fikk veldig mye beskjeder om at nå skal du gjøre ditt, nå skal du gjøre datt. Fredagen tok jeg biopsi, altså en vevsprøve, og så analyserte de den og jeg tok masse tester og prøver utover den neste uken. Og den fredagen opererte de inn en sånn VAP

heter det, en veneport for å få inn cellegift, og så begynte jeg på cellegift, da, på mandag. Så da jeg først kom inn så gikk det veldig fort.

S: «Men måtte du da bo på Radiumhospitalet?»

C: «Akkurat da så bodde jeg der på et pasienthotell. Så det var et hotell der egentlig alle andre også kunne bo.»

S: «Ja, det er jo litt interessant i forhold til oppgaven min, fordi den handler i stor grad om ungdommer som har en diagnose og gjerne er de også innom institusjoner. Hvordan var skolen for deg da du bodde på sykehuset?»

C: «Jeg bor jo to timer unna, så jeg fikk gå på sykeskolen der inne. Og da bodde jeg på sykehuset, ikke på hotellet. Først bodde jeg i andre etasje og der var skolen også, så da gikk jeg bare bort i gangen så var jeg på skolen. Nå har de pussa opp og alt, den er blitt veldig fin med masse pastellfarger og veldig koselig. De hadde bøker til utlån, de hadde PCer. Også hadde de lærere der som faktisk kunne hjelpe meg.»

S: «Var dere mange sammen eller...?»

C: «Det varierte veldig. De fleste der inne orket ikke å gå på skolen.»

S: «Orket ikke?»

C: «Noen var litt mer sånn at de ikke ville gå på skolen. Jeg tenkte det noen ganger jeg også, men samtidig så hadde jeg mamma og pappa som sa at «nå syns vi du skal gå på skolen» og det er jeg veldig glad for. Det blir et avbrekk i hverdagen.»

S: «Men måtte du gå på skolen hvis du ikke har hatt lyst til det selv?»

C: «Nei, det har jeg ikke. Det var noe jeg valgte selv. Jeg var jo bare 16, så mamma og pappa de var veldig på at hvis jeg skulle ha en matteprøve og ikke... hvis jeg var dårlig var det selvfølgelig en annen sak, men hvis det var det at jeg ikke orka så var det sånn at «dette klarer vi, vi gjør det sammen». Og det hjalp meg veldig mye, det var ikke sånn at jeg hadde noen seriøse prøver. Jeg fikk jo hjelp hvis jeg lurte på ting og jeg fikk undervisning når jeg spurte om det. Var aldri noe sånt. De kunne komme til meg på rommet mitt, da, men det beste var å komme til de fordi da glemte jeg at jeg hadde det stativet mitt. For jeg gikk rundt med et cellegiftstativ, og da glemte jeg det en god stund og det var veldig deilig. Og hvis maskinen

min begynte å pipe, da, så kom alltid en sykepleier og hjalp meg og så gikk de igjen. Det var veldig tilrettelagt for å kunne gå på skolen der inne.»

S: «Så bra! Så du følte at du ble distraheret, da?»

C: «Mm, det var veldig deilig, også hadde jeg så flinke lærere. Det var ikke tilfeldig valgte lærere, altså. Hun ene hun var flink i realfag så hun hjalp meg masse med matte, jeg lærte masse matte, det var helt vilt hvor mye hun gjorde. Løste alle oppgavene i hele boka liksom, så over kapitlene der jeg hadde bommet. Hun gjorde alltid ting klart før jeg kom, så hun var ordentlig flink. Jeg fikk kanskje ikke med meg all matten, men jeg klarte faktisk å bestå og jeg klarte å komme meg videre med ny matte året etterpå. Så jeg fikk masse hjelp der inne, det gjorde jeg virkelig.»

S: «Hendte det at dere hadde gruppeundervisning eller var det stort sett en lærer og en elev?»

C: «Det var aldri gruppeundervisning på den måten, nei, det var det aldri. Fordi inne på Radiumhospitalet så er det nesten ingen barn. Det er veldig få, og godt er det. Den etasjen jeg var på var det flere med osteosarkome, som jeg hadde, så var det de lengre opp i etasjene, det var de som hadde KOLS eller lungekreft. Så det var veldig ulikt hvilke sykdommer som var i etasjene, men det var veldig få barn der. Og det førte til at jeg kunne sitte der inne, jeg som var 16, og en annen som kanskje gikk i fjerdeklassen.»

S: «Ja, for du gikk førte året på videregående. Og det jeg har funnet ut er at der kan man sykemeldes et år eller sånn. Jeg skriver jo egentlig om ungdomsskolen og de har litt strengere regler på det med fritak og sånt. Og det syns jo jeg er litt interessant, da, at det er strengere for de yngste.»

C: «Jeg så jo de inne der og. Men de lærte på en helt annen måte enn jeg. For eksempel så husker jeg en liten gutt, han var veldig sliten, orka ingenting, men da satt alltid læreren sammen med han og prøvde å snakke om litt andre ting. En annen gutt som var der inne skulle prøve å lære seg norsk, han kunne ikke det så godt enda for han hadde utenlandske foreldre. Så han satt å jobba litt sammen med læreren i boka, hun hjalp ham veldig mye, men hvis ikke han orka å gjøre ting så gjorde hun det på en måte for ham. At han fortalte, da. Det er fordi at når man går på cellegift så blir man veldig sliten, det dreper jo cellene dine, og hjernecellene dine, så man blir jo veldig tom oppe i hodet. Også har man jo hundre andre ting man skal tenke på. Men det var jo litt å gjøre ting på en annen måte. De gjorde jo mye

som en vanlig lærer ville gjort, men læringen der inne var så effektiv da, fordi vi satt én og én.»

S: «Du tror man får bedre læring av det, enn i et vanlig klasserom?»

C: «Jeg lærte mye, blant annet fransk. Vi hadde en samfunnsfaglærer som hadde vært i Frankrike noen år. Jeg lærte minst like mye fransk som andre. Det andre året mitt, da jeg begynte etter cellegiften, var jeg ikke kjempeflink i fransk altså, men jeg klarte å holde tritt med de andre. Jeg klarte å bevare femmeren min. Det hadde jeg aldri trodd jeg skulle klare. Men jeg fikk så god nytte av én til én undervisning. Og det var ikke at vi gjorde så mye egentlig, men du kan tenke deg forskjellen fra å undervise tretti elever, og hvor mye man faktisk kan gjøre når det bare er en til en. Hvis jeg satt en time et par ganger i uka liksom, så lærte jeg kjempemye. Og jeg syns jo det var gøy også fordi hun gjorde det til å bli morsomt, jeg kunne alltid spørre om ting, og ingenting var dumt. Jeg syns jeg fikk god nytte av læringa der inne.»

S: «Det er bra, kjempefint å høre om positive opplevelser. Det jeg har skrevet om er jo når avgjørelser blir tatt på vegne av elevene, da. Av voksne. Men det høres jo ut som du har fått tatt avgjørelsene selv.»

C: «Jeg skjønner jo hvorfor det er sånn, da. Det er snakk om å henge med. Men samtidig er det jo vanskelig fordi de (den voksne) har jo ikke gått på cellegift selv. Så de vet jo ikke hvordan det er. Og det er ikke bare det å gå på skole der inne, det er jo det å komme tilbake og få en.... de har en protokoll, man får ikke kalle det for en sykdom som man kan sykemeldes for, man kaller det «fatigue», da. Og det vil da si at plutselig blir du sliten, man vet ikke hvorfor, man blir bare kjempe utmatta og man vet ikke hvorfor. Det er jo på grunn av cellegiften og det kan vare lenge. Jeg får det noen ganger enda, og jeg har ikke slitt noe særlig i etterkant egentlig, men jeg vet det er folk som fortsatt får det selv om det er tre-fire år siden de var ferdige. Så jeg kunne sitte å lese til en prøve mye lengre enn alle andre, og likevel fikk jeg en treer mens de andre fikk en femmer eller en sekser. Så det er noe med det å komme tilbake på skolen, det spørs hvor mye du får ut av læringa da. Er du syk på skolen så spørs det hvor mye du egentlig får ut av undervisninga.»

S: «Ja, og det er jo interessant, eller hva? Du kunne vel kanskje si ifra at i dag var du for sliten, men kanskje i morgen?»

C: «Men sånn vet jeg at mange av barna der inne også hadde det. Noen dager gikk det ikke, noen dager klarte de kanskje å sitte der i ti minutter, og andre ganger kanskje to timer. Det kommer jo an på dagsformen, ikke sant. Også er det noe med at akkurat den dagen du får inn cellegiften på så går det veldig greit i begynnelsen, kroppen skal bearbeide det, men kanskje litt seinere på dagen at det blir mye tøffere. Man må legge opp ting da. Sånn er det nok med alt, om det har vært en operasjon eller gått på cellegift, eller hva det nå er; så handler det om å legge opp undervisningen litt strategisk. Det gjorde jeg. Jeg visste at den dagen jeg fikk den (cellegiften) inn, så gikk det greit. Men på kvelden begynte jeg å bli dårlig og neste dag var det ingen vits. Men kanskje dagen etter at jeg kunne klare noe. Så det var litt i det å legge opp undervisninga og det gjorde jeg, da.»

S: «Men du, fikk du bestemme selv hvilke fag du ville ta?»

C: «Det husker jeg nesten ikke selv, engang. Jeg visste hva jeg måtte fullføre og komme gjennom. Det visste lærerne også, for de hadde samtaler med skolen min om hva jeg måtte gå gjennom og hva jeg var på akkurat nå. Spesielt med matte og fransk var det viktig. Altså, jeg fullførte jo norsken, men det var ikke så farlig med fordi det skulle jeg jo ha i tre år framover, så jeg lærte ikke så mye med det. Og jeg fullførte også gymmen blant annet, men det var heller ikke så farlig med egentlig.»

S: «Fikk du det? Gymmen faktisk?»

C: «Gymmen fikk jeg fordi jeg trente på fysioterapisalen der inne, så man fant jo alltid noen smutthull. Jeg slapp jo også å ha eksamen. Det er egentlig ikke mulig, for det var ni førsteklasse der en av klassene skulle komme opp til eksamen. Selvfølgelig var det min klasse som kom opp, og siden jeg var en del av den klassen og vi kom opp i matte, noe jeg holdt på å fullføre, så kom jeg jo egentlig opp. Men så sendte de inn en forespørsel og sa at jeg gikk på cellegift, det er egentlig litt kjipt å gå glipp av, men jeg kunne selvfølgelig kanskje ta eksamen til høsten heller. Men jeg slapp heldigvis å ha det liggende over meg.»

S: «Men vet du på hvilket grunnlag de ga deg karakterer på, da?»

C: «Jeg hadde jo andre prøver som jeg leverte inn, så jeg skal jo ikke si at jeg fortjente den femmeren jeg fikk i matte egentlig... men med tanke på at jeg aldri hadde klart å fullføre faget på lik linje med de andre, det hadde aldri gått... jeg var jo aldri på skolen. De eneste gangene jeg var det var jo for det sosiale, for å si hei. Også var jeg der kanskje i to timer så reiste jeg igjen fordi jeg var så sliten. Når jeg hadde mistet alt håret, jeg hadde ikke øyebryn eller noen

ting, var helt gul i fjeset, og da føler man seg ikke bra. Så jeg dro bare dit for å si hei, men jeg kunne jo få hjemmeundervisning da, det hadde jeg full rett til. Og nå faktisk har jeg enda lov til å be om å få privatundervisning uten å måtte betale for det. Jeg tror ikke ungdommer med psykiske lidelser, som du skriver om, har helt de samme rettighetene alltid. Og det synes jeg er veldig synd. For jeg vet jo at for eksempel på videregående, der er det sånn at du skal betale læreren for undervisningstid utenom skolen. Men på barne- og ungdomsskolen så vet jeg at man kan si fra om eleven sliter i et fag, så kommer læreren å hjelper (utenfor undervisningstid). Det var veldig sjeldent at jeg benyttet meg av tilbudet, da, og sa «hei, kan du komme å hjelpe med litt med noe privatundervisning», var veldig sjeldent. Egentlig synes jeg det var litt... det var ikke så kult liksom... «hallo jeg trenger litt hjelp»...»

S: «Men egentlig synes jeg jo det er fantastisk at du klarte å tenke på skolen i det hele tatt!»

C: «Det er jeg så glad for at jeg gjorde. Hvis du snakker med noen i en lignende situasjon så må du si at de må gjøre det, for det er et avbrekk. Og glemme cellegiftstativet. For ellers hadde jeg bare ligget i senga hele dagen og sett på TV og venta på middag. Jeg kom meg jo ikke... jeg kunne gå utenfor og trekke frisk luft, men det var det. Jeg kunne ikke stikke på tur, det var ingen steder jeg kunne dra med stativet, kunne bare gjøre ting der, ikke dra i bassenget... men jeg kunne gå på treningsrommet. Det var det eneste. Og da ble skolen og fysioterapien det viktigste for meg, fordi det var et avbrekk. Jeg vet ikke om det er så mange som er enige med meg, da...»

S: «Det er ikke relevant for meg akkurat nå, jeg vil vite hva du tenker.»

C: «Altså jeg synes det var veldig deilig, og jeg fikk kjempegod kontakt med lærerne mine også. Og etter at jeg var ferdig, da jeg kom opp til eksamen igjen i andre klasse, så gikk jeg inn dit og var sammen med dem så hjalp de meg med matten. Så de var så koselig og hjalp meg så mye. Og de var vandt med situasjonen og, det var ikke tilfeldige lærere. De var veldig flinke og de prøvde å ikke snakke så mye om sykdom med mindre du ville det selv. Så vi snakket om andre ting; «Ja, har du lest den boka», sånn satt vi å snakka sammen. Småprate og kose oss, det var veldig hyggelig. Alle der inne var spesielt utplukka og det var veldig bra. Man burde kanskje vært litt mer sånn i den vanlige skolen, ha noen (lærere) som ikke er tilfeldige liksom. Særlig for å ta noen (elever) tidlig, hvis det er noen som sliter så ser man kanskje ikke det, det er ikke så lett når man er en lærer på tretti stykker. Å ta det tidlig, det hadde vært noe. Men det er jo ikke mulig nå, det er så mye i veien.»

Undervisningen Camilla deltok i på Radiumhospitalet skiller seg fra vanlig undervisning fordi den var frivillig i langt større grad enn i en vanlig skole. Hun kunne legge premisser selv for hvilken undervisning hun ønsket, hvilke fag hun ville ta, og hvor mye tid hun tilbrakte på undervisningen. Den tilpassede opplæringen Camilla ble tilbudt ved sykehuset var bygget på et gjensidig forhold mellom skolen og henne som elev. Enda i dag, nesten fire år etter sykdommen og oppholdet ved Radiumhospitalet, får Camilla tilbud om private undervisningstimer hjemme hos seg selv. Hun velger å si nei til det. Uansett er det en flott ressurs som kan tilbys ungdommer med særskilte behov.

Undervisningen Camilla fikk var organisert med enetimer, som er beleilig for ungdommens læring. Stølen beskriver hvordan det på avskjærmede institusjoner kan være viktig at andre deler av ungdommens hverdag ikke blir gjort relevant i undervisningen (Stølen, 1982:26). Dette er også motstridende til hva en ordinær skole søker å gjøre. Slik kan elever som Camilla oppleve skolen som et fristed fra sykdom. Ettersom elevene selv har stor bestemmelsesrett i undervisningen kan kravene som stilles bli utfordringer elevene setter for seg selv; på slik måte kan elevene utvikle sin autonomi selv om eller nettopp på grunn av at de befinner seg i en avvikende livssituasjon. Utvikling av identiteten og autonomien til ungdommer som Camilla kan skje ved at skolen kan tilby en plattform som bygger på elevenes sterke sider.

Oppsummering:

I dette kapittelet har jeg vist en del tiltak som er mulig å iverksette i skolen, både den ordinære skolen og skoler ved institusjoner, slik at de kan være med sentrert rundt elevens ønsker og behov samt forebygge og følge opp psykiske lidelser. Forslagene er fra intervjudeltakerne selv og de viser at det er mange muligheter til å forbedre dagens skole i forhold til de temaene denne avhandlingen har drøftet. Det første forslaget er sentralisering og sammenslåing av skoler slik at en kan utvide kollegiet. Slik kan lærere beholde sin rolle som underviser, mens andre dimensjoner som terapi eller spesial pedagogiske tiltak kan utføres av folk som har kompetanse til dette. Et større kollegium kan også forhindre at lærere blir overbelastet samt at elevene vil kunne ha nytte av en bedre og bredere kompetanse. For ungdommer med psykiske lidelser kan kommunale tiltak som ambulante team sørge for et

helhetlig perspektiv på sykdom og forebygging. Den enkelte skolen (gjerne ordinære skoler) kan søke om ressurser gjennom å delta i program som for eksempel PALS-prosjektet som fokuserer på psykisk helse og trivsel. Til sist har jeg vist hvordan Freires frihetspedagogikk kan føre til en elevsentrert undervisning der ungdommens bestemmelsesrett og autonomi kan utvikles og blomstre. Jeg har foreslått at filosofering med barn og ungdom kan bli en del av all undervisning og den nye pedagogikken. Filosofisk dialog som fremmer undring, kreativitet og kritisk refleksjon over fagområder kan være med på å utvikle selvstendige elever. Jeg har drøftet om åpne systemer kan bidra til en bedre behandling av ungdommer med psykiske lidelser. Taushetsplikt mellom samfunnsinstitusjoner kan være et hinder og en begrensning. Kommunikasjon mellom skolen, hjemmet, BUP, PPT og barnevernet kan bidra til at hver enkelt av disse kan utføre sitt arbeid med den enkelte ungdommen med bedre kvalitet. Mitt siste forslag til tiltak som kan utføres i skolen er å innføre en psykologtjeneste som ligner den tannhelsetjenesten som er i grunnskolen i dag. Samfunnet har et kollektivt ansvar og plikt overfor ungdommen.

Til sist har jeg vist et intervju med Camilla som eksempel på hvordan tilpasset opplæring kan (og burde) utføres på en god måte. Camilla har blitt tilbudt en tilpasset opplæring der hun selv har fått bestemme i stor grad hva hun ønsker å lære, hvordan hun ønsker å lære, og hvor mye tid hun ønsker å bruke på skolen. Slik har hun fått beholde og utvikle sin autonomi, samtidig som hun har fått oppleve å føle mestring gjennom skolen.

KONKLUSJON:

En ungdom kan være så mangt, det er en rekke utvikling- og modningsprosesser som skjer i mennesket over en relativt kort periode av livet; den er både fysiologisk, seksuell, psykologisk, emosjonell, moralsk, sosial og identitetsskapende av natur. Grensene mellom barndom og ungdom, og voksne og ungdom, kan synes diffuse fordi det er så mange individuelle faktorer som avgjør når og hvorledes ungdomstiden utfolder seg. Grensene mellom voksen og ungdom kan være tydelig, kanskje aller mest på grunn av de begrensninger, tilskrevne karakteristika og ideologiske prinsipper voksne personer tilegner ungdommer gjennom mytiske fortellinger. Utviklingsmodeller og de nasjonalt fastsatte kompetansemålene i skolen har til felles at de beskriver hva det innebærer at ungdommen «overkommer» sin egen barndom og *trer inn i samfunnet* som voksen gjennom utvikling, oppdragelse og sosialisering. Dette kan antyde at ungdommer, som både individ og gruppe, ikke tidligere har vært fullt integrerte medlemmer av samfunnet. På den ene siden blir ungdommen oppfordret til å velge den veien de ønsker å ta, med forsikringer om at de kan bli hva enn de ønsker så lenge de legger inn innsats og jobber hardt nok for det. Samtidig er det mange skjulte prosesser som virker inn på ungdommens handlinger, atferd og grunnlagene for de valgene de tar. Alle ungdommer kan ikke bli det de ønsker; kulturelle og geografiske kontekster kan begrense muligheter, sosiale og biologiske forutsetninger kan ikke tillate det heller. Ungdommene må likevel ta valg og stå til ansvar for konsekvensene; det forventes at ungdom skal ta valg som vil ha konsekvenser for livet deres videre, og det forventes også at disse valgene er *de rette* valgene i forhold til samfunnets krav. Dette forventes av dem, men likevel kan en finne at i noen tilfeller stemmer ikke dette overens med ungdommenes virkelighet. I skolen, i andre samfunnsinstitusjoner, i behandling og også hjemme tas valg gjerne på vegne av ungdommen; valg som hva, hvor, hvordan og hvorfor de skal lære, behandles og hva som er idealet når disse prosessene er avsluttet. Jeg vil understreke at dette ikke *nødvendigvis* er almengyldig, men et synspunkt jeg velger å legge frem, analyse og diskutere med utgangspunkt i intervjuene jeg har gjort.

Skolens overordnede mål er å integrere ungdommen i samfunnet gjennom å formidle faglig og kulturell kunnskap til elevene. En felles kunnskapsplattform for flest mulig, der kunnskapen determineres av samfunnets normer og verdier, kan være av økonomisk verdi for samfunnet; skolen kan bidra til at mange barn og ungdom blir engasjerte medlemmer av samfunnet som kan bidra økonomisk gjennom arbeid, ytelse og som forbruk. Samt at det kan være ønskelig at de som voksne kan bli effektive foreldre i framtiden, for å videreføre de

positive bidragene til samfunnet. Jeg har intervjuet en rekke fagfolk som har vært behjelpelig med å kaste lys over problemstillingen både på strukturelle og praktiske nivå. I tillegg har jeg intervjuet én ungdom som selv har vært i en situasjon hvor hun har gjennomført undervisning mens hun ble behandlet for en livstruende sykdom.

På grunnlag av egne observasjoner og det intervjumaterialet jeg har samlet har jeg analysert og drøftet hvilke strukturer og ideer som er med på å opprettholde kravet skoleplikt for alle, særlig for elever som tilsynelatende ikke har fullt utbytte av undervisningen. Skoleplikt for alle legitimeres gjennom retorikk om barns eget beste og tilpasset opplæring; elever blir tilbudt ulike former for betinget tilpasset opplæring, og de kan velge å takke nei til disse. Leksehjelp er et eksempel på et slikt tilbud. Alternativet til tilpasset opplæring i den ordinære skolen er en utilpasset opplæring. Konsekvensen av å takke nei til tilbud om tilpasset opplæring; elevene kan risikere å havne i marginene og dermed redusere fremtidig tilgang til goder og ressurser. Således kan ungdommer med psykiske lidelser og andre særskilte behov bli gjort til «andre» i relasjonen med voksne. Deres tid og virksomhet reguleres i stor grad av voksne ved samfunnsinstitusjoner og jeg har drøftet hvordan dette kan påvirke utviklingen av ungdommens autonomi.

Gjennom paternalisme og en legitimerende retorikk begrunnes en praksis som de-humaniserer ungdommer med spesielle behov; under dekke av generøsitet og kjærlighet fremmes egentlig reproduksjon av «døde semi-mennesker». Å behandle ungdommer med psykiske lidelser, eller med andre spesielle behov, som semi-mennesker eller atomatomer uten egne evner eller kapasitet, som et problem som skal fikses og normaliseres for å tilpasses samfunnets krav gjør at ungdommen kan inkorporere slike holdninger og handle deretter. Slik kan skolen og andre samfunnsinstitusjoner lage selvoppfyllende profetier og reproduserende identitetsmarkører. Det kan være at det ikke er i samfunnets (økonomiske) interesse å granske sine egne praksis eller forandre situasjoner som bidrar til å undertrykke ungdom, men heller å forandre ungdommens bevissthet. Jo mer en kan adaptere ungdommer til samfunnets normer, jo lettere er det å dominere dem. En kan se eksempler på hvordan dette kan være tilfelle i de sosiale institusjonene; gjennom «banking» konseptet i skolen sammen med paternalistiske holdninger, gjennom å gjøre ungdommer med psykiske lidelser om til «velferdsklienter».

Ungdommer med spesielle læringsbehov behandles som individuelle «case» gjennom tilpasset opplæring, individuelle læringsplaner og enkeltvedtak i skolen, også de ungdommene som er pasienter i helsevesenet. De behandles som «ulike» personer som beveger seg i

samfunnets marginer, som avviker fra de generelle normene om hvordan et menneske bør være. Samfunnet vil justere og normalisere dem, gjennom raske og billige tiltak, slik at de kan passe inn i normative mentalitetsmønstre. Barn og ungdom, som ikke anses for å være «human being», men «human becoming», må integreres i samfunnet gjennom likhetsidealer og likhetsprinsipp som inkorporeres i skolen. Problemet med slik tenking er at ungdommer med psykiske lidelser eller andre spesielle behov ikke er marginaliserte mennesker som lever på utsiden av samfunnet. De er i aller høyeste grad innenfor samfunnets rammer og strukturer; de er innenfor strukturene som har gjort dem til «andre». Gjennom avhandlingen har jeg lært at løsningen ikke ligger i å sortere eller integrere ungdommen inn i et samfunn som undertrykker dem og behandler dem som «andre», men å lage strukturer aksepterer at ungdommene er seg selv; at de er ulike og mangfoldige, og at dette må de få lov til å være.

For ungdommer med alvorlig psykiske lidelser eller andre særskilte behov kan skolen ha personlig verdi og skolen kan også ha verdi for samfunnet. På mange måter kan skoler på institusjoner som psykiatrien eller sykehuset være ideal; mange elever kan bestemme tidspunkt for undervisningen og fag selv. I en optimal situasjon hvor skolen har et godt system for tilpasset opplæring og individuelle læringsplaner kan skolens virksomhet både ha en forebyggende og en terapeutisk funksjon. Skolen kan, i følge intervjudeltakerne, fungere som en aktiviserende institusjon som kan føre ungdommens fokus bort fra sykdom, vanskelige situasjoner eller utfordrende tilværelser (om en bare for en liten stund). Virksomheten til skolen kan oppleves som meningsfulle aktiviteter for eleven, et sted hvor han eller hun kan komme hver eneste dag, og hvor noen forventer at de dukker opp. De kan møte medelever, venner og lærere som stiller krav og som oppfordrer til meningsfulle aktiviteter. Elevene kan oppleve å bli satt forventninger til, de kan oppleve at noen har tillit til dem og verdsetter deres innsats. De kan også oppleve mestring, få kreativt utløp. Skolen kan samtidig opprettholde samfunnets verdier og interesser, selv om den også møter elevene på elevenes premisser. For mange ungdommer med psykiske lidelser og andre særskilte behov kan det å stå opp og komme seg på skolen være en bragd i seg selv. Framfor å ligge i senga eller bevege seg innenfor en institusjons hvite vegger, kan de komme seg ut, få snakket med andre mennesker og bare være til stede; enten det er i et klasserom, i en praksisplass eller et alternativt miljø. Dette kan skape struktur i en hverdag som ellers kan være kaotisk fordi det stilles forventninger som ungdommen kan forholde seg til, som er faste og trygge. Slik sett kan skolen arbeide for at ungdommene skal kunne videreutvikle dette og bringe det med seg i samfunnet. Og skolen kan ha en behandlende funksjon. Ungdommens identitet er i stadig

utvikling, og en kan si at identiteten aldri er låst fast. Ungdomstiden handler i stor grad om å orientere seg i den sosiale verdenen, finne sin egen vei og finne ut av hvem en er i forhold til andre.

Gjennom arbeidet med oppgaven har jeg kommet fram til at tanker om likhet og normalitet synes å gjennomsyre samfunnets normer og verdier. Sjanselighet, behandlingslikhet og resultatlikhet kan forhindre urettferdighet i fordelingen av goder eller i forventninger til resultater, men i realiteten kan en spørre seg om dette er logisk og fornuftig. Også i det diagnostiske systemet opererer en med like karakteristika, like trekk og like diagnoser, selv om det er rom for individuelle forskjeller innenfor normen. Det kan nesten synes som om de fleste ting i samfunnet skal følge en norm eller tilfredsstillende standard, til og med når det er snakk om sykdom, lærevansker eller problematferd. Det blir stadig flere diagnoser, og stadig flere barn og ungdommer får en eller flere diagnoser tilskrevet. Det blir også lavere aldersskel på medisinerer når barn har fått en diagnose. I dag synes det så normalt å ha en lidelse eller en lærevanske at en knapt nok finner noen elever som er «normale». Uansett hva som er årsakene til at samfunnet er som det er, så kan en ta et skritt tilbake og studere trendene som er i utvikling. Barn og unge mennesker medisineres og blir satt inn i medisinske behandlingsinstitusjoner, mens forebyggende arbeid i barnehagen som terapeutisk eller pedagogisk tilrettelegging ikke blir økonomisk prioritert. Når ungdommer tilbys en pille framfor forebyggende og oppfølgende tiltak i hele sitt miljø, tettes bare hull der det er kriser. Raske løsninger løser ingen problem.

Det moderne vestlige markedssamfunnet krever at alle dets medlemmer skal dra sin del av lasset, dele på sine goder og tilbakebetale det de skylder. Jeg har valgt å rette fokus mot paternalismen som legitimering og rettferdiggjøring av en skolevirksomhet drevet av prestasjonskrav og resultatpress. Paternalismen mekanismer benytter seg av blant annet av retorisk manipulasjon for å kontrollere og til og med undertrykke ungdommers autonomi og selvbestemmelsesrett. Stempelet som «ungdommer med spesielle/særskilte behov» gjør ungdommene til en sårbar og utsatt gruppe mennesker som må passes på og beskyttes fordi de ikke er i stand til å forstå sitt eget beste. Ungdommer med særskilte behov kjenner ikke alltid sitt eget beste (ved for eksempel spiseforstyrrelser eller handlinger som utføres i psykotiske tilstander), men de kjenner seg selv bedre enn jeg gjør. Unge mennesker som er en direkte fare for seg selv eller andre kan og bør tas hand om av profesjonelle yrkesutøvere. For eksempel ungdommer med alvorlige psykiske lidelser som psykoser, spiseforstyrrelser, identitets- og personlighetsforstyrrelser og atferdsproblemer. Det blir den voksnes jobb å

hjelpe ungdommen til å hjelpe seg selv. De er da handlende, tenkende mennesker. En del av det å være ungdom, uansett hvilken livssituasjon en befinner seg i, er å bryte med barndommen og finne sin rolle i livet som voksen. Når valg og avgjørelser blir tatt på vegne av ungdommen kan dette undergrave ungdommens utvikling av egen autonomi. Jeg undrer på om et menneske uten godt utviklet autonomi er et fritt menneske.

Brent barn skyr ilden, heter det, og det er muligens noe i dette gamle ordtaket. Men det brente barnet har gjort seg en erfaring som tilsier at ilden er farlig uten at noen har forsøkt å stoppe det. Barnet har mulig fått gjentatte advarsler om at ild er farlig og gjør vondt, men barnet må føle det på sin egen kropp og gjøre sin egen erfaring. Noen ganger kjenner ikke barn sitt eget beste; små barn kan løpe ut i trafikken eller ut i snøen uten klær uten at de er i stand til å tenke konsekvenser. Som en voksen ansvarsperson må jeg gripe inn når jeg ser at et barn handler på en måte som kan være direkte farlig eller skadelig ovenfor seg selv eller andre. Ofte kan en være usikker på om barn og unge overhode kan være deltakere i sin egen dannelsingsprosess; for eksempel kan en tvile på unge som ikke har en godt utviklet autonomi eller unge som vokser opp i kulturer med andre livsformer enn vår. Men til og med små barn kan også ta reflekterte, rasjonelle valg så lenge den voksne personen legger til rette for valget; et barn kan være i stand til å velge pålegget på brødskiva før han eller hun har lært seg å snakke.

Eksempelet «Camilla» viser for eksempel ei jente som ønsker å gå på skolen på tross av en livstruende sykdom som har ført til at hun ikke kan fungere i sitt eget miljø. Hun var den gang 16 år og det var hennes valg. Min avhandling har vært opptatt av ungdommers bestemmelses- og handlingsrett og at de skal få velge selv, på tross av sin tilskrevne sårbarhet. I dagens skal elever med særskilte behov bli tilbudt tilpasset opplæring. Problemet er at den tilpassede opplæringa mange elever får tilbudt er at den er så ufattelig langt under den standard som for eksempel Camilla fikk, at en kan undre seg over om det i det hele tatt har noen hensikt.

Jeg anser det tilbudet om tilpasset opplæring som tilbys elever som Camilla som noe som ideelt sett skulle vært allemannseie. Slik undervisning søker ikke å masseprodusere elever med lik kunnskap og like verdier. Den behandler heller ikke elevene som like der det er tydelige ulikheter. Mange ungdommer har problematiske livssituasjoner, og under slike betingelser kan det være viktig å bryte med normene og prinsippene, og la ungdommen utvikle en ny identitet, status og rolle gjennom en skolesituasjon som tillater dem å være seg selv med alle sine individuelle ressurser.

Det finnes ikke noe som heter *nøytral* utdanning. Utdanningsprosessen kan enten være et instrument for sosial integrering av de yngre generasjoner inn i samfunnets systemer, gjennom regulering og innretting. Eller så kan utdanningsprosessen være en frigjørende praksis der mennesker selv får delta og utforske verden på kreative og kritiske måter. Min avsluttende konklusjon er at valgfrihet og selvbestemmelsesrett, selv i de mest avvikende livssituasjoner, kan fremme kreativitet og kritisk refleksjon som kan føre til at mennesker kan delta i å forandre verden. Filosofering med barn er et eksempel på hvordan skolen kan bidra til å produsere og utvikle autonome elever som kan tenke og handle rasjonelt ut fra seg selv. Dersom en inkorporerer mer filosofering med barn, der undring er av stor betydning, kan dette gi barn og unge større selvinnstikt, det kan bygge opp tenkeferdigheter som samfunnet kan sette pris på. I tillegg har jeg utforsket noen få av de mange mulighetene som tilbys den ordinære skolen i dag; det kan være prosjekter og tiltak som gir skolen ekstra økonomiske ressurser og som endrer skolens fokus og struktur. Det finnes mange tilbud for skoler som ønsker det.

Jeg har lært at det er utfordrende å bringe disse temaene på dagsorden fordi de synes å være så grundig inkorporert i det kollektive samfunnets virkelighetsoppfatning at å stille spørsmålstegn ved sosiale institusjoners praksis og manglende ivaretagelse av unges autonomi kan oppfattes som truende. De har kontroll over institusjonene sine og tilsynelatende ønsker de ikke at noen retter granskende blikk på deres praksis. De ideene som ligger til grunne for skoleplikt for alle er tanken om likhet i behandling, livssjansje og resultater, og utdanningen skal gjøre alle elever til integrerte mennesker i samfunnet. Likhetsideologien legitimeres gjennom et betinget tilbud om tilpasset opplæring. Det integrerte mennesket er voksne idealer som tilskrives verdi av samfunnet, de er bygget på normer om normalitet. Normene og verdiene kommer fra det globale markedssamfunnet vi befinner oss i med sitt krav om produksjon og ytelse; samfunnsinstitusjoner som skolen skal produsere elever som kan yte og gi tilbake til samfunnet. De elevene som avviker fra normen blir sett på som «andre» i samfunnet, de tilskrives absolutt uvitenhet og inkompetanse, og blir gjort til den voksnes motsetning gjennom retoriske virkemidler. Slik oppstår en paternalistisk tanke om at de må ivaretaes fordi de ikke er i stand til å gjøre det selv. I det moderne samfunnet blir ungdommen oppfordret til å ta valg fordi de er «fri» fra tidligere samfunns identitetsbindinger, men disse valgene skal også være rett i forhold til markedssamfunnets krav. For elever med særskilte behov som behandles som semi-mennesker kan valg bli tatt på vegne av dem, og dermed frarøves de muligheten for å utvikle autonomi.

LITTERATURLISTE:

Billington, Tom, Pomerantz, Michael (2004): «*Children at the margins – supporting children, supporting schools*», 2004. Trentham Books Limited, Westview House, 734 London Road, Oakhill, Stoke on Trent, Saffordshire, England ST4 5NP.

Christensen, Pia, James, Allison (2000); «*Researching with children – perspectives and practices*». 2. Utgave, Routledge 2008. 2 Park Square, Milton Park, Abington, Oxton, OX14 4RN.

Devine, Dympna (2003): “*Children, power and schooling: how childhood is structured in the primary school*”, 2003. Trentham Books Limited, Westview House, 734 London Road, Oakhill, Stoke on Trent, Saffordshire, England ST4 5NP.

Foucault, Michel (1963): “*Birth of the Clinic*”. Taylor & Francis e-Library, 2003, Tavistock Publications Limited, 1973. Routledge 11 New Fetter Lane, London EC4P 4EE.

Foucault, Michel (1966): “*The Order of Things*”. Taylor and Francis e-Library, 2005. Tavistock Publications, Routledge 1989. Routledge 11 New Fetter Lane, London EC4P 4EE.

Foucault, Michel (1975): “*Dicipline and Punish*”. SECOND VINTAGE BOOKS EDITION, MAY 1995. Penum Books, Ltd. 80 Strand, London WC2R 0RL, England.

Foucault, Michel (1980): “*Michel Foucault; Power Knowledge*”, 1980. Hertfordshire, Harvester Wheatsheaf.

Freire, Paulo (1970): “*Pedagogy of the Oppressed*”, 1993. Penguin Group, Penguin Books Ltd, 80 Strand, London WC2R 0RL, England.

Heggen, Kåre, Jørgensen, Gunnar, Paulgaard, Gry (2003): “*De andre – ungdom, risikosoner og marginalisering*”. Fagboklaget Vigmostad & Bjørke AS. 3. opplag, 2007. Fagbokforlaget, Postboks 6050, Postterminalen, 5892 Bergen.

Illeris, Katznelson, Simonsen og Ulriksen, (2002): «*Ungdom, identitet og utdanning*». 1. utgave, Roskilde Universitetsforlag 2002. 5. opplag 2007. Roskilde, Danmark.

Jones, Phil (2009); “*Rethinking Childhood: attitudes in contemporary society*”. 1. Utgave, Continuum International Publishing Group, 2009. 2. opplag, 2012. The Tower Building, 11 York Road, London SE1 7NX.

Jones, Phil, Welch, Sue (2010); *“Rethinking Children’s Rights”*. 1. Utgave, Continuum International Publishing Group, 2010. 2. Opplag, 2011. Bloomsbury Academic, Bloomsbury Publishing Plc. 50 Bedford Square, London, WC1B 3DP, United Kingdoms.

Kapland, I. Harold, Sadock, J. Benjamin, Sadock, A. Virginia (1972); *“Kaplan and Sadock’s Synopsis of Psychiatry: Behavioral Sciences/Clinical Psychiatry”*. 9. Utgave, Lippincott Williams & Wilkins, a Wolters Kluwer Business. 2003. 2. Opplag 2007, 530 Walnut Street, Philadelphia, PA19106, USA.

Larsen, Eriksen, (2004); *«Miljøterapi med barn og unge»*. 1. utgave, Universitetsforlaget 2004. 4. opplag 2010. Oslo.

Nietzsche, Friedrich (1889): *“The Twilight of the Idols”*. Penguin Books Ltd. Harmondsworth, Middlesex, England.

Parvin, Phil, Chambers, Clare (2012): *“Political Philosophy – A Complete Introduction”*. Hodder & Stoughton Ltd. 1. opplag 2012. Hodder & Stoughton, 338 Euston Road, London NW1 3BH.

Qvartrup, Jens (1994): *«Børn halv pris: nordisk barndom i samfunnsperspektiv»*. Esbjerg: Sydjydsk Universitetsforlag.

Qvostrup, Jens, Corsaro, A. William, Honing, Michael-Sebastian, (2009); *“The Palgrave Handbook of Childhood Studies”*. 1. Utgave, Palgrave Macmillan, paperback 2011. Macmillan Publishers Limited, England, Houndmill Basingstoke, Hampshire RG21 6XS.

Satterthwaite, Jerome., Watts, Michael.,Piper, Heather (2008): *“Talking Truth, Confronting Power”*, 2008. Trentham Books Limited, Westview House, 734 London Road, Oakhill, Stoke on Trent, Saffordshire, England ST4 5NP.

Shulman, L. S. (1987); *“Knowledge and teaching: Foundations of the new reform”*. *Harvard Educational Review*, 1987.

Snoek, Jannike Engelstad, (2003): *«Ungdomspsykiatri»*. 2. utgave, Universitetsforlaget 2002. 2. opplag 2003, Oslo.

Artikler:

Andersen, Anders W. Johan (2012): «*Den syke normaliteten – beskrivelser av psykiske lidelser i det offentlige rom*». Artikkel februar 2012, Psykisk Helse og Rus.

Biehal, N., Clayden, J., Stein, M., Wade, J. (1995): «*Moving on: Young People and Leaving Care Schemes*». London: HMSO.

Billington, T., Warner, S. (2003): «*Child protection: critical theory, research and practice*» i *Educational and Child Psychology*, 20 (1) Leicester: British Psychological Society.

Breslau, Naomi, Davis, Glenn C., Peterson, Edward L., Schutz, Lonni R., (2000); «*A second look at comorbidity in Victims of trauma; the posttraumatic stress disorder-major depression connection*». Artikkel, Society of Biological Psychiatry, 2000. Western University of Michigan School of Medicine, Cleveland Ohio.

Department for Education and Department of Health (2000): «*Education of Young People in Public Care (Guidance)*». London: DfEE/DoH.

First Key (1999): «*Education «Looked After»: a training pack for teachers*», Leeds: First Key.

Giddens, Anthony (1979): “*Central problems in Social Theory: Action, Structure and Contradictions in Social Analysis*”, London, MacMillan

Helsetilsynet (8/2007); «*Tjenestetilbudet til personer med psykiske lidelser*». Artikkel, august 2008, Statens Helsetilsyn.

Huus, Gitte, Storm-Olsen, Bodil, Herheim, Åste (2008); «*Mennesker med alvorlige psykiske lidelser og behov for særlig tilrettelagte tilbud*». Artikkel, mai 2008, Folkehelseinstituttet.

Johansen, Rune, Rognerud, Marit, Sundet, Jon Martin (2008); «*Levekårsundersøkelsene 1998, 2002 og 2005. Utvikling i psykisk helse*». Artikkel, rapport 2008:4, Folkehelseinstituttet.

Kjelvik, Julie, (2013); “*Undervekt og overvekt blant jenter og gutter: 17-årige ungdommer – hver 10. jente undervektig?*». Artikkel, Samfunnsspeilet 1/2013, Statistisk Sentralbyrå.

Levine, C. (2004): “The Concept of Vulnerability in disaster research”, *Journal of Traumatic Stress*.

Mehlum, Lars. Hytten, Karsten, Gjertsen, Finn (2000): «*Selv mord blant unge*». Artikkel februar 2000, Samfunnspeilet, SSB.

Mikkelsen, Rigmor (2001): «*Barnets beste i lys av pedagogisk-filosofiske tenkemåter*». Artikkel i *Barn* nr. 2 2001. Norsk senter for barneforskning.

Nes, Ragnhild, Clench-Aas, Jocelyne, (2011); “*Psykisk helse I Norge; Tildstandsrapport med internasjonale sammenligninger*”. Artikkel, rapport 2011:2, Folkehelseinstituttet.

NOU, Norges offentlige utredninger (2012): “*Bedre beskyttelse av barns utvikling – Ekspertutvalgets utredning om det biologiske prinsipp i barnevernet*”. Artikkel, mai 2012, Departementets servicesenter Informasjonsforvaltning.

Opdal, Paul M. (2002): «*Undrer meg på Filosofi for barn i danningens tjeneste*». Artikkel i *Barn* nr. 2 2002, Norsk senter for barneforskning.

Schjelderup Mathiesen, Kristin (2009); «*Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv. Del 2: Barn og Unge*». Artikkel, rapport 2009:8, Folkehelseinstituttet.

Seiber, J. (1993); “*The ethics and politics of sensitive research*”. Artikkel, Renetti C & Lee R M (eds) *Researching Sensitive Topics*, London, Sage.

Shield, J. P. H og Baum, J. D. (1994); «*Children’s consent to treatment*». Artikkel, mai 1994, British Medical Journal.

Stølen, Gerd (1982): “*Pedagogisk tilnærming under avvikende livsbetingelser*”. Artikkel, mars 1982, Spesialpedagogikk.

Svoboda, J. S., Van Howe, R. S. og Dwyer, J. C. (2000): «*Informed consent for neonatal circumcision: an ethical and legal conundrum*”. Artikkel, 2000, Journal of Contemporary Health Law & Policy.

The British Psychological Society Research Board (2010); «*Code of human research ethics*». Codex, Publisert av The British Psychological Society, St Andrews House, 48 Princess Road East, Leicester LE1 7DR.

Internettsider:

<http://helsenorge.no/Sykdomogbehandling/Sider/Angst/Generelt.aspx>

<http://homepages.lboro.ac.uk/~eupp3/Site/Welcome.html>

<http://nhi.no/foreldre-og-barn/barn/sykdommer/depresjon-hos-barn-og-unge-1032.html?page=3>

<http://plato.stanford.edu/entries/foucault/#1>

http://pure.au.dk/portal/files/110/Forebyggende_innsatser_i_skolen_1_.pdf

<http://sml.snl.no/anoreksi>

<http://sml.snl.no/ICD-10>

<http://sml.snl.no/kontrollkommisjon>

http://sml.snl.no/psykisk_helsevern

<http://snl.no/dekonstruksjon>

<http://snl.no/DSM-systemet>

<http://snl.no/poststrukturalisme>

<http://snl.no/psykiatri>

http://snl.no/Thomas_Ziehe

<http://www.fhi.no/dav/7EB2F9066B9F4D79A7BDC81F5340CE84.pdf>

<http://www.fhi.no/eway/default.aspx?>

[pid=239&trg=Content_6464&Main_6157=6263:0:25,6336&MainContent_6263=6464:0:25,6337&List_6212=6218:0:25,7198:1:0:0:::0:0&Content_6464=6430:84063::1:6182:1:::0:0](http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=239&trg=Content_6464&Main_6157=6263:0:25,6336&MainContent_6263=6464:0:25,6337&List_6212=6218:0:25,7198:1:0:0:::0:0&Content_6464=6430:84063::1:6182:1:::0:0)

<http://www.forebygging.no>

<http://www.fug.no/hva-er-egentlig-et-enkeltvedtak.4663639-147682.html>

<http://www.fug.no/individuell-opplaeringsplan-iop.4663492-149526.html>

<http://www.ioe.ac.uk/staff/eype/61656.html>

<http://www.lovddata.no/all/nl-19990702-062.html>

<http://www.lovddata.no/all/tl-19980717-061-015.html#13-3a>

<http://www.nrk.no/livsstil/en-av-fem-psykisk-syke-unge-mobbet-1.11339515>

<http://www.phil.cam.ac.uk/people/teaching-research-pages/chambers/chambers-page>

http://www.psykologtidsskriftet.no/?seks_id=295418&a=2

http://www.psykologtidsskriftet.no/?seks_id=306693&a=2

http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=110664&a=4

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/dok/nouer/2011/nou-2011-9/16/2.html?id=647825>

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/1995/nou-1995-18/20.html?id=140385>

http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/aktuelle-analyser/aktuelle-analyser-om-andre-tema/psykisk-sykdom-en-viktig-arsak-til-frafa.html?id=696384

http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/kd/tema-og-redaksjonelt-innhold/redaksjonelle-artikler/2006/tidsskrift_nyhetsbrev/forsiden-kd-aktuelt2/kd-aktuelt-nr-1008/grunnopplaring/nye-formalsparagrafer-for-skole-og-barne.html?id=539875

<http://www.smi-skolen.no/Avdelingene/BUPA/tabid/1134/Default.aspx>

<http://www.snl/skole.no>

http://www.ssb.no/a/histstat/ssp/ssp_200002.pdf

<http://www.ssb.no/helse/artikler-og-publikasjoner/storre-aapenhet-om-psykiske-lidelser>

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>

[http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-allmenndanna-mennesket-/](http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-allmenndanna-mennesket/)

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-arbeidande-mennesket/>

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-integrerte-mennesket/>

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-meiningssokjande-mennesket/>

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-miljomedvitne-mennesket/>

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-samarbeidande-mennesket/>

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-skapande-mennesket/>

<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veileder-fremmedsprak-cont/Undervisningsveiledning-til-lareplan-i-Fremmedsprak/Hoyremeny/Tilpasset-opplaring/>

www.tc.columbia.edu/centers/epe/.../Bartlett_ch5_22feb08.doc

VEDLEGG:

Vedlegg 1:

Spørsmålskjema:

Kan du fortelle litt om din egen yrkesbakgrunn?

Hvilke holdninger har du til ungdoms psykiske helse? Har du spesifikke interesser for tema psykisk helse?

Kan du fortelle litt om ungdommer du møter i din jobb?Hvilke sykdommer kan være typisk å møte i din jobb med ungdommer? Diagnostiske kategorier, sosiale delinger (som kjønn, alder, sosial bakgrunn, etc.).

Hvilke tanker eller refleksjoner gjør du deg rundt din egen kompetanse i forhold til ungdom med psykiske lidelser? Ungdommens eget beste?

Beskriv gjerne didaktiske utfordringer, strukturer, planlegging og utføring av undervisning.

Norsk undervisning tar utgangspunkt i et danningsideal. Hva er dine tanker rundt danning og ungdom med psykiske lidelser?

Hvem er det som kan ta avgjørelser om hvem eller når en pasient burde fritas fra undervisning dersom han/hun er «for syk»? (Er det opp til hvert enkelt behandlingsteam? Hver enkelt pedagog ved institusjonen eller skolesjef? Eller er det foreldrene?)

Hvordan kan ungdommen være involvert i sitt eget behandling- og undervisningsmiljø?Tror du ungdom selv er i stand til å ta informerte valg i forhold til sitt eget beste?

Kan ungdommen selv ha bestemmelsesrett for fritak fra undervisning?

Får ungdommen være medvirkende i bestemmelser som målplaner eller innhold i undervisningen? Hvordan kan ungdommen være involvert i sitt eget behandling- og undervisningsmiljø?Hvilke fordeler kan behandlingen/undervisningen få av ungdommens engasjement og involvering?

Hvilke tilstander må eleven være i for å bli kalt «for syk» til å delta i undervisning?Kan ungdommen overhodet være involvert og engasjert med tanke på sine sykdomsutfordringer og (in)kapasitet?

Mener du det burde være skoleplikt for alle? Hvorfor?

Hva er ungdommens involvering og engasjement verdt?

Jeg er veldig interessert i å vite hvordan lærere ved jobber med ulike utviklingsområder hos ungdommene, med tanke på sykdomsutfordringer. Kan du si litt generelt om hvordan du jobber for å fremme;

Psykososialt klima:

Sosialisering:

Konsentrasjonsoverføring:

Mestring:

Selvoppfatning:

Normalisering:

Vedlegg 2:

Elin:

Jeg kom i kontakt med «Elin» etter flere avslagsbrev fra diverse psykiatriske instanser i Troms fylke. Selv jobber hun i Nordland fylke ved en BUP-avdeling i en distriktsregion. Opprinnelig fikk jeg avslag også fra Nordlandssykehuset om å få gjennomføre intervjuer med ansatte og ungdom, men «Elin» tok en interesse i avhandlingen min og inviterte meg til å komme og snakke med henne på kontoret i juleferien. Vi snakker om jobben de gjør ved poliklinikken, hvilke typer ungdommer «Elin» har møtt og hvilke utfordringer disse sliter med til vanlig. Hun forteller hvordan poliklinikken fungerer som et slags stillas rundt ungdommene og de andre eventuelle instansene de er i kontakt med; PP-tjenesten, Barnevernstjenesten, hjemmet og skolen. BUP, forteller «Elin», blander seg lite inn i ungdommens skolehverdag. De er der for å gi emosjonell terapi og medisinsk behandling til de som trenger det. Likevel er det kanskje nettopp her på BUP at de ansatte virkelig forstår hva det innebærer å ha en psykisk lidelse. Hver eneste dag kommer de i nærkontakt med ungdommene og rammeverket rundt dem, og derfor er jeg interessert i å høre hva «Elin» mener om tema for avhandlingen min.

S: «Når kan man regne en ungdom som å være «for syk» til å gå på skolen?»

E: «Tja, den strekken kan faktisk tøyes ganske langt. Dersom det ikke er snakk om akuttifeller som ved for eksempel psykotisk tilstand eller som ved alvorlig anoreksi, så vil jeg si at alle kan gå i skolen. Det har jo skjedd at vi faktisk har sykemeldt elever fra skolen, da. Men du er jo interessert i ungdomsskolen...? Ja, det er mer uvanlig enn i videregående, men det går altså an.»

S: «Hvem er det som bestemmer det, da? Er det dere, eller foreldrene, eller...?»

E: «I følge loven så er det der et foreldreansvar (...)»

S: «Er det slik at slike avgjørelser tas på vegne av ungdommens eget beste? Tror du ikke ungdommen kjenner sitt eget beste?»

E: «Nei. Mange tror nok de vet hva som er best for dem; noen tror jo de er verdensmestre. Mens der igjen har du jo de som ikke tror de duger i det hele tatt».

«Elin» forklarer at det i bunn og grunn er foreldrenes avgjørelse på vegne av en ungdomsskoleelev, men at både de ansatte ved skolen, BUP og PPT kan komme med sine anbefalinger. Dette vekker en uventet reaksjon og en ny tankebane for meg; hvor er ungdommen i denne avgjørelsen? Jeg spør «Elin» om dette, og hun forteller at ungdommen blir konsultert i alle slike anordninger, men at det likevel er foreldrenes ansvar til syvende og sist. Dermed forlater jeg det lille spørsmålskjemaet jeg har produsert til denne anledningen og begir meg ut i fri flyt:

S: «Mener du da at det er rett at ungdommer med psykiske lidelser skal gjennom den samme rammeplanen og målplaner som alle andre? Jeg mener, skolen jobber jo etter danningsidealene... det integrerte mennesket og alt det der. Er det overhode mulig for disse ungdommene?»

E: «Selvfølgelig skal de ikke det. Det går jo ikke, det er klart de ikke kan gjøre det samme som alle andre. Vi legger oss jo ikke opp i de danningsidealene eller skolens mål, da, men det sier seg jo selv at det går ikke. Det finnes jo noen som ikke klarer å sitte i et klasserom i en hel skoletime, eller som har så alvorlig angst i klasserommet... eller så kan det være noen med ADHD som er utagerende (...). Men de skal jo ha tilpassa opplæring, med alternative opplegg. For noen er det å for eksempel jobbe på en gård to dager i uka nok, eller ha en praksisplass ved et lager eller noe (...) det har jo med det kognitivt nivået å gjøre; noen har jo rett og slett ikke noe i en mattetime å gjøre.»

Vi snakker en stund om konseptet med tilpasset opplæring. «Elin» forklarer at skolen kan for mange fungere som en avlastning fra konfliktsituasjoner, enten det er hjemme eller i andre arenaer av ungdommers liv. Jeg får inntrykk av at hun er positivt innstilt til at ungdommer skal ha en skolegang som kan hjelpe til å fremme en normaliseringsprosess. Ved intervjuets slutt gir «Elin» meg en siste kommentar:

E: «Jeg kan jo bare si til sist at det er kommunens ansvar å disponere penger til skolene sånn at de kan lage alternative opplegg.»

Vedlegg 3:

Hanne og Maren:

Jeg møter «Hanne» og «Maren» på kjøkkenet hjemme hos førstnevnte. De to er mor og datter, begge er lærere med lang erfaring fra skoleverket. «Maren» er nå pensjonert, men har jobbet 41 år med ungdommer på både ungdomsskolen og videregående. «Hanne» i 20 år som matematikklærer på ungdomsskolen og videreutdanning i psykisk arbeid med unge. Begge har jobbet i skoler i samme kommune; kommunen består av ca. 3000 mennesker, som er del av et større distrikt. I distriktet er det totalt fem kommuner spent over et relativt stort geografisk område, som alle deler på én PP-tjeneste, én barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk og én barnevernstjeneste. Jeg har bedt dem fortelle meg om sine yrkeserfaringer.

Jeg går rett på sak og forteller om avhandlingen min, og jeg spør hva de mener om obligatorisk grunnskoleopplæring for alle, inkludert psykisk syke elever.

H: «Ja, i utgangspunktet mener jeg det er bedre for de ungdommene med en form for sysselsetting enn at de skal være alene med problemene sine.»

M: «Det er nok bedre å kunne komme på skolen for å oppleve mestring og samvær enn å være alene.»

H: «Det er jo viktig å bli sett av noen. Men psykisk lidelse er jo et ganske bredt uttrykk...»

S: «Jeg mener egentlig alt som kan redusere kognitiv funksjon og trivsel. Så det kan jo være alt fra kraftig ADHD til for eksempel anoreksi eller autisme eller depresjoner.»

M: «Jeg har jo egentlig ikke møtt så mange elever med alvorlige lidelser...»

S: «Ingen som er så syke at de har måttet innlegges ved institusjon?»

M: «Nei, det har vi faktisk ikke hatt så mye av her. Men det er jo mye annet, da.. Lærere har alt for lite kunnskap om psykisk sykdom. Det de stort sett kan om diagnoser er jo det de får fra de pedagogiske fagbøkene. Og der er det et lite avsnitt om de aller største. Og nå for tiden er det jo utallige diagnoser. Ikke for det, diagnostisering kan jo være helt avgjørende for selve rammeverket rundt eleven, sånn at det fungerer og eleven får den hjelpa han trenger (...)»

H: «Nei, det mener jo jeg også- og særlig nå etter jeg tok denne videreutdanningen. Men det kan jo også bli for mye som legitimeres gjennom bokstavdiagnosene... Jeg tror kanskje at en del ting som foreldresvikt eller andre ting, kan få symptomer som kan gå under diagnoser som ADHD for eksempel. Psykisk helse må jo bli satt i et helhetlig bilde, eller et samfunnsperpektiv. Det går jo faktisk ikke an å plassere alle elevene inn i en sånn A4 ramme, og mene at alle skal gå ut den samme døra etter de er ferdige på ungdomsskolen. Altså at alle skal ha den samme kunnskapen og være like bra integrert i samfunnet. Men jeg tror jo det er blitt mer og mer sånn at lærerjobben har fått mer rigide rammer og strammere taumer. En lærer kan ikke være så fleksibel som før.»

S: «Hvordan da, mener du?»

H: «Jeg tror det er en slags form for «snillisme» kanskje. Vi har ikke tid til å se eleven og vi tør ikke å gripe inn i situasjoner som kanskje skulle blitt grepet tak i. Situasjoner som kanskje er vanskelig å snakke om både for læreren og for eleven. Det er liksom ikke noe fokus eller spørsmål om elevens trivsel i skolen lengre, det viker tilbake mer og mer for faglige prestasjoner.»

M: «Kursplandeling var en god ordning...»

H: « Ja, det tror jeg. Vi må jo bare akseptere at elever har ulike forutsetninger for hvordan de presterer i skolen. Både mentalt og sosialt.»

S: «Hvorfor har vi det ikke slik i dag, da, tror dere?»

M: «Til syvende og sist er det økonomien. Alt psykisk helsefremmende arbeid er avhengig av det økonomiske, det blir ikke prioritert i den grad det kanskje burde blitt. Ivaretakelsen av elevene forsvinner mer og mer.»

S: «Nei, jeg har snakket litt med en dame på BUP som sier noe av det samme. At det er et kommunalt ansvar å sette inn penger til pedagogiske tilbud for ungdommene med psykiske lidelser.»

M: «Det er jo kanskje spesielt forebyggende arbeid som skulle blitt prioritert. Tidlig inngrep der vi ser at det er problemer. Norge taper jo millioner og milliarder av kroner på hver unge som faller utenfor samfunnet. Men rammene i skolen blir mer og mer rigide og fokuset på helse og trivsel forsvinner jo helt.»

S: «Hvordan skulle vi fått fokus på helsefremmende arbeid, da?»

H: «Bedre tverrfaglig samarbeid mellom lærere, bedre tverrfaglig samarbeid mellom de ulike instansene som BUP og skolen. Og personliggjøring. Vi er så redde for å snakke med elevene og særlig kanskje fordi vi er redde for å se situasjoner som er vanskelige. Noen lærere velger jo å undervise de timene de skal, og ferdig med det. Men jeg syns ikke vi skal være så redde for å bruke egne livserfaringer i samtalen med eleven. En lærer må lære seg å se eleven, en

lærer på se eleven på en sånn måte at han eller hun vet at de blir sett, og en lærer på tørre å spørre.»

S: «Hvordan var det da du var nyutdannet, da? Var psykisk lidelse oppe i dagens lys?»

M: «Nei, nei, nei, absolutt ikke. Folk som var psykisk sjuke var «på asylet i Rønnevik», de. I dag er det faktisk bedre, større åpenhet rundt både diagnoser og lidelser. Jeg husker jeg brukte å ha uformelle elevsamtaler under ei trapp, ved lærerrommet på den gamle ungdomsskolen. Og da husker jeg at jeg snakket med ei jente, som det viste seg flere år etterpå, da hun var blitt voksen, at hun hadde vært offer for incestovergrep... men det var det jo ingen som visste noe om da.»

S: «Det er jo helt forferdelig!»

M: «Jeg har jo gått flere runder med både BUP og PPT, jeg er så sint på dem. En gang var det en elev med alvorlige suicidale tendenser som truet med både det ene og det andre, men BUP var det jo absolutt ingen hjelp i. Jeg ringte dem en fredags ettermiddag og fikk beskjed om at de ikke kunne gjøre siden det snart var slutt på kontortiden, men at jeg kunne ringe tilbake på mandag mellom ni og fire.»

H: «Jeg hadde faktisk en lignende situasjon over jul med en elev. Fikk bilder på tekstmelding av barberblader og hele pakka, og hva skal man gjøre da? Jeg kan jo ikke la være å involvere meg da, men det fins jo ikke hjelp her i distriktet utenom kontortid.»

M: « «Dere må bare gjøre så godt dere kan» er den beskjeden jeg ofte har fått fra hjelpeinstansene her.»

S: «Så egentlig er dere i stor grad etterlatt til dere selv med de ungdommene som er vanskeligstilte. Er det overhode mulig å oppdrive hjelp med den kompetansen som skal til her i distriktet?»

H: «Vi mangler ressurser med riktig kompetanse, og den ekstra hjelpen vi får fra kommunen er som oftest ufaglærte assistenter som settes inn som «tiltak» for de vanskeligste elevene. Det er også vanskelig med tverrfaglig samarbeid mellom instansene i distriktet; særlig i forholdet mellom skolen og barnevernet.»

S: «Hvordan da?»

H: «Det har å gjøre med den strenge taushetsplikten. Jeg kan for eksempel rapportere tilfeller inn til barnevernet, men jeg får aldri høre noe tilbake fra dem. Og det er jo frustrerende for meg som lærer, å ikke vite noe som helst om hva som skjer med eleven min!»

M: «Jeg har alltid tatt en direktetelefon til BUP heller enn å snakke med barnevernet. Det er enklere. Men som regel får vi jo bare den samme beskjeden om å gjøre så godt vi kan selv...»

S: «Hva er det som er viktig for at dere lærere skal lykkes med det?»

M: «Det er viktig å ha et kollegium å støtte seg til, med en bred og forskjellig kompetanse, slik at man ikke blir alene med ansvaret. Her i kommunen har vi ikke mange som vi kan støtte oss til tverrfaglig. Vi har helsesøster, og hun er i kontakt med oss et par ganger i året...»

S: «Jeg har tenkt en del på de dannelsesidealene som skolen og alle reformene jobber etter, at elevene skal inn i den utdanningsmaskinen og komme ut som integrerte mennesker. Hva tenker dere om det?»

M: «Det er nødvendig for samfunnets overlevelse å ha felles verdier og for at mennesker skal kunne bidra til det. Det tror jeg. Men jeg tenker jo og at man skal prise mangfoldet. Ja, man kan snakke om mangfoldet med alle flyktninger som kommer til Norge, men jeg mener også mangfoldet for øvrig blant våre egne. Jeg så på TV at Statsministeren sa «ansett folk med hull i Cven», og jeg tror det er noe i det.»

H: «Absolutt! Det er jo noe som for eksempel Stormberg gjør... jeg tror det er en viss prosentandel i bedriften som er tidligere rusmisbrukere som lager klær hos dem. Jeg tror også media har en stor innvirkning på forventningene til mennesker, man omringes jo av bilder hele tiden. Alt fra klær til utseende og sånt.»

S: «Ja, man får jo et bilde fra media på det perfekte mennesket, og om man ikke klarer å leve opp til dette er man jo mislykket, nesten. Men til sist vil jeg spørre om dere tror elevene selv vet sitt eget beste i forhold til skolen? Om de er friske nok til å klare det og sånt.»

M: «Nei, det tror jeg ikke alltid de vet. De kan ha en klar oppfattelse av sin egen situasjon og kanskje av sin egen diagnose. Men jeg tror ikke se ser hva som er det beste for dem. Det er viktig å ha en dialog med hver enkelt elev, og bygge opp et gjensidig tillitsforhold. Har du klart dette er du kommet veldig langt, vil jeg si. Ungdommene kan ha oversikt over de konfliktfylte forholdene de er under, enten det er hjemme eller uansett, men jeg tror ikke de kjenner til at det faktisk finnes alternative måter å håndtere dem på.»

Jeg avslutter intervjuet med «Hanne» og «Maren, og jeg er fornøyd med det innsynet jeg har fått i lærerperspektivet rundt elever med psykiske lidelser. Det er tankevekkende og høre hvordan kvaliteten og den pedagogiske tilretteleggingen for ungdommer med psykiske lidelser må vike for strukturelle endringer som økonomi; sparetiltak som en felles BUP og PPT for flere kommuner gjør tverrfaglig samarbeid vanskeligere, kommunen ansetter ufaglærte assistenter (enten det er som sparetiltak eller fordi det rett og slett ikke er mulig å

finne mennesker med faglig kompetanse), og ettersom de faglige kravene blir høyere føler lærere at de ikke har muligheter for å tilby elevene den ivaretagelsen de kanskje skulle ønsket. Jeg har lært at mine intervjudeltakere mener skolegang i utgangspunktet kan være en positiv opplevelse for alle elever, med unntak av de som er i akutte situasjoner. En avgjørende faktor som skal gjøre opplæring mulig for alle er pedagogisk tilrettelegging som kan realisere potensialet til den enkelte elev. Men jeg har også lært at dette ikke er mulig å utrette for mange kommuner på grunn av økonomien.

Vedlegg 4:

Mona:

Gjennom tre tidligere intervju har jeg lært at deltakerne mente obligatorisk opplæring i utgangspunktet er en positiv anordning fordi klausulen om tilpasset opplæring i opplæringsloven er gjeldende, og kan sørge for en produktiv læringsprosess for ungdommer med psykisk lidelse. Men gjennom intervjuene har jeg lært at det i praksis kanskje ikke alltid er mulig å gjennomføre på en optimal måte; kommunen ikke bevilger ikke alltid penger til skolene, kanskje er det ikke mulighet for å finne hjelp med dugelig kompetanse, og lærere kan oppleve vanskelige samarbeidsforhold med hjelpeinstanser. Jeg får besøk av «Mona» hjem til meg. Hun har sagt seg villig til å snakke med meg om det samfunnsøkonomiske perspektivet bak avhandlingens problemstilling.

S: «Kan du fortelle meg litt om yrkesbakgrunnen din?»

M: «Ja, jeg er i bunnen utdannet siviløkonom med en mastergrad i økonomi. Og jeg har jobbet som økonomisk rådgiver i helse- og sosialavdelinga i en bykommune med ca. 50.000 innbyggere i åtte år. Jeg har jobbet som rådmann i en distriktkommune med ca. 2700 innbyggere i fire år. Og nå jobber jeg på Teknisk Etat i en kommune med 10.000.»

S: «Så da kan jeg trygt anta at du vet litt om økonomi! Kan du fortelle meg om hvordan kommunene velger å prioritere pengene?»

M: «Såvidt jeg vet er det ingen kommuner som har muligheten til å sette inn nok penger på alle områder. Kommunene bryter ingen lover ved å ikke sette inn nok penger til skolen, det er vanlig å prioritere å holde skuta gående og tette de hullene som kan synke den. Skolen er jo bare én side av samfunnet, ikke sant. Det er mye annet som haster.»

S: «Ja, det er jo både eldreomsorg, NAV, og andre bedrifter...»

M: «Jeg kan jo selvfølgelig ikke uttale meg om alle kommunene i Norge, og jeg er sikker på at vi har mange flinke kommuner som er god på å prioritere skolen. Men for de aller fleste er ikke dette tilfellet. Det koster mye å ansette folk med god kompetanse, og kommunene velger ofte å spare penger der det går an. Og dermed vil det gjerne gå ut over både kvalitet og kvantitet.»

S: «Hva koster det å ansette en person som ekstra hjelp, da?»

M: «Det er en enkel tommelfingerregel som sier at det koster ca en halv million per årsverk per ansatt. Det er med pensjonsordninger og alt sånt. Og så er jo selvfølgelig slik at det koster mer jo større faglig kompetanse de har.»

S: «Det kan fort bli en enorm sum når vi har såpass mange elever i skolen som kanskje burde hatt både en og to spesialpedagoger med seg til en hver tid.»

M: «Ja, det blir det. Og de fleste kommunene har ikke mulighet til å imøtekomme slike behov. Det finnes nok kraftkommuner og kommuner med befolkningsøkning som kan ha ressurser nok til å prioritere dette behovet. Men ikke i fraflyttingskommuner der kommunen kanskje ikke har råd til å ansette folk med kompetanse. Det er naturlig at menneskene da velger å flytte på seg til større byer.»

S: «Men hvorfor har ikke kommunene nok penger? Er det Staten som gir dem for lite eller...?»

M: «Man skal ikke bare skyte Staten i den diskusjonen. Staten legger stramme føringer for kommuneøkonomien, men det handler også mye om kommunens prioritering og evne til

omstilling. Det kommunale systemet vi lever under er et seigt og tregt system hvor omstilling tar tid. Det går veldig sakte å endre driften, mens inntektene endres fort. Et av mine hjertebarn har vært forebyggende arbeid i barnehagen blant annet. Vi vet jo at vi kan se tendenser hos mange barn allerede i barnehagen, og hadde vi kunnet gjort oss umaken med å sette inn bare ett lite tiltak kunne vi spart Staten og kommunene for millioner av kroner!»

S: «Hvordan da, mener du?»

M: «Forebyggende tiltak på et tidlig tidspunkt kan for eksempel forhindre eventuell framtidig institusjonsinnleggelse, sykdomsutgifter, boutgifter, inntektssvikt og andre ting som kommunene og Staten må bidra med. Det verste som kan skje for samfunnsøkonomien er jo at mennesker ikke er i stand til å bidra i samfunnet og må forsørges av storsamfunnet.»

S: «Hva foreslår du, da, for at skolene kan få den hjelpa de trenger?»

M: «Øremerking av kroner, det er den eneste måten å få til en prioritering på.»

S: «At Staten øremerker det de bevilger i penger, mener du?»

M: «Når staten tildeler de økonomiske rammene til kommunen, så er dette å betrakte som frie midler. Kommunen kan velge å bruke rammene på andre områder enn hva som eventuelt burde prioriteres. Hvis staten derimot øremerker tilskuddet, så må kommunene benytte ressursene på det prioriterte området. Men det går an for enkeltskoler å søke på forskjellige prøveprosjekt med øremerkta midler til det pedagogiske tilbudet. Men slike prøveprosjekt varer jo kanskje bare noen år, og etter det er det igjen opp til kommunen å fortsette å tilrettelegge. Men som sagt må vi holde skuta gående, og sjelden har kommunene budsjett til å videreføre tilbudene når prosjektmidlene opphører. Da reduseres enten kvaliteten eller kvantiteten.»

S: «Hvilke forandringer ville du sett at kommunen ville gjort dersom de kunne?»

M: «Det vi skulle gjort i flere små kommuner er å slå sammen og sentralisere skolene. På denne måten ville vi fått et større kollegium, og det tror jeg er svært viktig. På skoler i småkommuner er det er veldig få elever og ansatte, og spesialpedagoger vil være svært alene med både ansvar og utfordringer. Dette kan slite veldig på folk, kanskje slik at de til slutt sykemeldes og da har vi igjen en belastning for samfunnsøkonomien. Jeg tror et stort og mangfoldig kollegium kan på mange måter fungere forebyggende. Og det samme for elevene, tror jeg. Dersom skolen har en rik og mangfoldig kompetanse kommer det jo også dem til nytte. Også tror jeg øremerking er det eneste som vil hjelpe når det gjelder det økonomiske.»

Etter samtalen med «Mona» har jeg mange tanker rundt det etiske perspektivet på den samfunnsøkonomiske siden i debatten om ungdommer med psykiske lidelser og obligatorisk opplæring. Hvordan kan en slik reduksjon i kvalitet og/eller kvantitet være etisk legitimt i forhold til ungdommen? Kan ungdommen delta og være aktiv i vanlige undervisningsopplegg når de kanskje ikke er i stand til å gjenkjenne kartet? Kan undervisning fungere som en påvirkning som motiverer til handling dersom det ikke fungerer i praksis? Og hvilken gang for mellommenneskelige forhold er det å kutte ned kvalitet eller kvantitet i undervisningen?

Vedlegg 5:

Marit og Anne:

Gjennom de tidligere intervjuene mine har jeg oppdaget at det kan finnes vide gap mellom pedagogisk idealisme og økonomisk realitet; der forebygging og tilpasset opplæring for alle burde stå i fokus, må disse vike unna for kommunenes økonomi og prioriteringer. Det betyr ikke at alle skoler er dømt til å mislykkes. Det fins alternativer dersom skolene er villige. Jeg skal møte en ansatt, «Marit», ved en slik skole, som synes å ha lyktes i alternative pedagogiske tiltak. Sammen med «Marit» har jeg også avtalt å møte «Anne», som jobber ved en psykiatrisk institusjon. Grunnen til at jeg også vil snakke med «Anne» er for å se hva jeg kan lære om marginalisert, eller til og med avvikende, psykisk lidelse. Hva kan skje dersom ungdommer med psykiske lidelser ikke får den oppfølgingen de trenger i skolen? Hvilke måter kan fokus på psykisk lidelse innføres i større grad i skolen?

Jeg møter «Marit» og «Anne» hjemme hos førstnevnte. Begge to er utdannet barnevernspedagog, og begge jobber som miljøterapeut i sine respektive felt. «Marit» jobber ved en PALS-skole i en større bykommune i Nordland fylke, der hun møter elever med mange varierte diagnoser og lidelser. PALS-modellen (*positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling*) er en omfattende innsatsmodell som består av systematiske forebyggingstiltak i skolen; blant annet rask identifisering av problematisk atferd, tilpassende støttetiltak og veiledning. Jeg vil snakke med «Marit» for å få et innblikk i hvordan hennes skole benytter seg av alternative kompetanseområder utenfor lærerprofesjonen og psykiatrisk profesjon for å gi ungdommer med psykiske lidelser en god grunnskoleopplæring. Over eggerøre og en kopp kaffe diskuterer vi avhandlingen min og dens tema i forhold til «Marits» jobb. Vi snakker om elevenes frihet i forhold til skolen, og elevenes egen bestemmelsesrett når det gjelder deltakelse på undervisning:

M: «Jeg fikk jo faktisk en av mine elever sykemeldt her for ikke så lenge siden. Det er sjeldent, men det går faktisk an.»

S: «Hvor mye skulle til for at eleven ble sykemeldt?»

M: «Terskelen er forskjellig. Det er ikke noe mal på det, det er avhengig av lærerne som jobber med barnet og eventuelle andre som også arbeider rundt ungen. Sånn som eleven her var alvorlig deprimert og var så deprimert at jeg var hele tiden redd for at eleven skulle stikke av og finne på noe tull. Det var hjertet i halsen når eleven ble borte! Men i kommunen her har de noe som heter «ambulant team» som var inne i bildet. Langtidsenheten for barn og unge ble lagt ned, men så lagde de da et sånt ambulant team. Det er et team som jobber i kommunen, og i stedet for at du skal måtte gå på kontoret så går de ut i feltet. Det er innenfor psykiatrien, de reiser ut og hjelper ungdom og familier.»

S: «Som et kriseteam, da?»

A: «Det er noe helt nytt. Det er meningen at kommunen skal ta mer over de psykiatriske tilbudene. Så de drar ut til familier og skoler, kommer hjem til dem, kanskje en gang i uken for eksempel, eller oftere. De er der hvis folk trenger hjelp. Det er et ambulant team, du kan tenke ambulanse, ikke sant.»

M: «Det var de her som hjalp denne ungen, da, i en hel måned var de flue på veggen i hans liv. De kom klokka sju, to stykker, og dro kanskje klokka elleve på kvelden. De bodde hjemme hos dem, selv om de ikke sov der. De spiste middag, var med på aktiviteter, for å få innblikk i hvordan de best kunne hjelpe hele familien. Det var jo ikke bare eleven som sleit, det var hele familien, men ungen var jo den som hadde mest plager på grunn av familiedynamikken. Så dro de da inn i skolen og lærte hvordan vi jobbet med eleven. Jeg mente som fagperson at ut fra hvordan eleven hadde det på skolen og med seg selv, så mente jeg at det ikke var forsvarlig å holde ungen på skolen. Jeg mente at sånn kan vi ikke ha det, ungen kan ikke gå på skolen nå og trenger en pause. Og jeg mente ungen måtte sykemeldes. Eleven skal få pause, men det er noen retningslinjer som må følges, da.»

S: «Hvem tok den avgjørelsen?»

M: «Jeg kan ikke gjøre det alene. Jeg kan bruke min kompetanse til å si at dette er ikke forsvarlig i forhold til eleven, og jeg kan gi beskjed. Hele dette teamet var jo hjemme hos dem, og de var på skolen. Jeg kunne si at eleven for tiden ikke fungerte på skolen, han kan ikke være en hel skoledag, og eleven trenger en pause. Mor og far var enig i dette, og da sa de, teamet altså, at de kunne se det samme.»

S: «Hvor mye hadde eleven selv å si om det?»

M: «Ungen ble ikke hørt i møter med diverse instanser, men han forteller jo teamet og foreldrene sine hvordan han har det. Men samtidig finnes det jo ungdommer som ikke forteller noenting. Hvis en ungdom roper og skriker at de ikke vil på skolen så må en jo selvfølgelig ta hensyn og eventuelt lage et annet opplegg. Og noen kan jo rett og slett ikke, ungdommer med ME for eksempel. Men da får de et opplegg utenom skolen. Denne eleven fikk en barnevernspedagog hjem til seg for å hjelpe med alt av skolearbeid.»

S: «Så i prinsippet er det mulig at alle får gjennomført en grunnutdanning. Så lenge det er tilpasset eleven... Men det er jo et økonomispørsmål mer enn et pedagogisk et, har jeg skjønt.»

M: «Dette kan være forskjellig fra skole til skole, og kommune til kommune. Min skole er spesiell, vi har mange barnevernspedagoger, stort fokus på psykisk helse. Vi er en veldig anderledes skole i forhold til det jeg har sett ellers. Vi har mange flere mennesker som ikke er lærere, som vi kan bytte på, som er fleksible. Vi har to spes.ped stillinger, de er bundet til skolen og de kan vi ikke bytte på og sette inn hvor det måtte passe oss. Mens vi som er barnevernspedagoger, vi er åtte stykker, de kan bruke oss som de vil. Jeg jobber med de som er eldst, fra ti år og til ungdomsskolen. Problematikken med ungdom er annerledes med barn enn med unge. Med små barn kan du bruke mye mer lek og sånt som en terapeutisk tilnæringsmåte, mens jeg jobber mer med samtaler. Jeg jobber med ungdom som både er

uten diagnoser, men også med ADHD/ADD, lese- skrivevansker (...), og det er jo bestandig mye som ligger bak alle disse diagnosene. Akkurat nå jobber jeg med en elev som kanskje er den største utfordringen jeg har møtt; han har flere forskjellige alvorlige diagnoser. Det er veldig mange tråder som er surret sammen, og det er vanskelig å jobbe med enkeltting.»

S: «Det er vel en del didaktiske utfordringer der, da?»

M: «Ja»

S: «Måtte dere jobbe mye forebyggende?»

M: «I starten er det vanskelig, vi måtte bare observere og kartlegge hvor det ble problemer i løpet av skoledagen. Og da vi hadde kartlagt alt så kunne vi begynne å forberede og forebygge. Vi er nå to miljøterapeuter på denne eleven, og vi har faste rutiner så langt det lar seg gjøre. Vi viker aldri fra rutinene hvis vi kan unngå det. Skolen kan bli tøft sosialt, ja, men ikke faglig. Så lenge vi gjør det vi gjør slik han eleven på best mulig måte skal få inn læring.»

S: «Da vil jeg si at denne ungen er heldig, at han kom til dere. I en vanlig klasse på en vanlig skole der det er 30 elever per lærer går det jo ikke an.»

M: «Ja! Han har jo to miljøterapeuter, og det er det absolutt ikke alle som får, selv om de har behov for det. De er jo på skolen for å få inn læring, de må lære noe, og for at de skal kunne lære må vi jo legge til rette for at alt skal kunne fungere rundt ungen. Noen unger har en IOP med enkeltvedtak. For eksempel støttetimer med miljøterapeut eller assistent.»

S: «Får de elevene du jobber med bestemme en del selv angående mål?»

M: «Ja, en del av dem får det. For noen kan en vanlig skoletime bli for tøft. Elever kan ha ADHD og måtte ut flere ganger i løpet av skoletimen, eller de kan få raserianfall fordi de knekker en blyant, og begynne å knuse stoler. Og så blir de lei seg etterpå og begynner å gråte. Vi kan snakke sammen om dette og bli enig om at han kan få muligheten til å trekke seg tilbake dersom han kjenner at ting begynner å eskalere. Jeg har lite planlegging sammen med lærere i forhold til selve skolearbeidet, klasseplaner. Jeg arbeider mer med enkeltplaner som går ut på sosiale greier mer enn skolebiten. Jeg følger skolebiten så langt det lar seg gjøre, jeg har god dialog og samarbeid med lærere. Men jeg jobber ikke med skoleplan. Vi har en ny ting på vår skole som heter «Sjekk inn, sjekk ut» som er et helt enkelt klistremerkeskjema, skikkelig god gammel pedagogisk greie. Og dette skal da gjennomføres i samarbeid med hjemmet, det er viktig at det gjøres på begge arenaene. Her skal ungdommen selv sette mål, kanskje noe så enkelt som å sette skoene sine på plass eller lukke igjen munnen eller rekke opp handa. Ja, da blir vi enig om at det er disse tingene vi skal jobbe med denne uka. Så lager vi en plan sammen og når dagen er omme så sitter eleven og jeg sammen, og eleven skal selv vurdere seg selv. Jeg spør «rakk du opp handa i dag? Satte du på plass skoene?» og som regel tenker de nøye over om de husket det eller glemte det. Så får de da klistremerke. Og det samme hjemme. Og når uka er over så skal foreldrene og ungen gjøre noe koselig sammen. Og vi skal ha tilbakemelding fra hjemmet om at dette er blitt gjort. Det er det eneste jeg kommer på som ungdommen for være med på... for eksempel så har jeg en elev som sliter med angst og som har mistet en forelder. Denne eleven er veldig opptatt av å være med på avgjørelsene selv. Vi har samtaleterapi en gang i uka, og eleven kan da bestemme om vi skal gå ut en tur i skogen mens vi snakker, eller.. Men eleven trenger å få lufte alt som har foregått, få snakket om det, istedet for å samle det i seg. Eleven bestemmer litt selv hva vi skal gjøre på disse møtene. Ingen på noen av de store instansene har gitt henne det ettervernet hun kanskje skulle fått i forhold til det med dødsfallet. Jeg har møter med andre instanser flere ganger i året i forhold til denne eleven, for å få et godt samarbeid og hjelp.»

S: «Jeg har vært opptatt av dannelsesidealene som skolen jobber opp mot. Har du noen tanker rundt dette?»

M: «Det er kanskje noe du leser i boken din, at alle skal bli sånne A4 mennesker, men jeg tenker at lærere nå har kanskje planer om hva som skal gjennomgås i løpet av et årsverk;

dette skal du gjøre, dette skal du lære, men det kan man ikke. Man kommer alltid til å vingle ut fra planen. Mennesker er forskjellig, diagnosene er forskjellig, lidelser er forskjellig, så man er alltid nødt til å lage en tilpasset plan. Alle kan ikke lære det samme, og sånn er det bare. Vi arbeider med ungdom som kanskje ikke har skole som sådan; de kommer på skolen klokka halv ni, har lekestund hele formiddagen og kanskje har matte i ti minutter, og går tur resten av dagen. Fordi de klarer ikke mer enn det, de kan ikke sitte i klasserommet mer enn det. Likevel er dette forsvarlig!»

S: «Men det er jo på langt nær alle skoler som har et like bra tilbud som dere har.»

M: «Jeg tenker på skolen som min lillebror går på nå, det er en vanlig skole i en distriktskommune. De kan virke mer snever i synet på diagnoser. «Huff, nei, den ungen har ADHD, han bare bråker». Det er veldig synd. Og vi prøver å ikke ha en sånn innstilling. Hos oss vil vi fremheve ulikheter. Kanskje kan det være litt gøy å være med gutten som har ADHD å lage vafler; fordi det er gøy å gjøre noe annet, det er koselig å spise vafler sammen med de voksne. Vi vil fremheve de positive sidene sammen med andre elever slik at det kanskje dannes bånd, vennskap. Og jeg tror mange lærere kan synes at diagnosene er vanskelige å takle, som helst ikke vil røre ved det, kanskje de bare vil lære ungene det de skal og så dra hjem.»

S: «Kanskje, men kanskje det er lettere for dere siden dere er et såpass stort kollegium med en bred, tverrfaglig kompetanse som kan støtte hverandre?»

M: «Hadde jeg vært alene barnevernspedagog eller miljøterapeut på skolen hadde ingenting skjedd. Man er sterkere i team, med flere hoder og hender. Jeg føler at arbeidet mitt er etisk forsvarlig også i forhold til skolen fordi vi har flere folk som har ulik kunnskap, og sammen med lærerne kan vi finne ut av hva som er best for den enkelte eleven der og da. Jeg skal ikke blande meg i matematikktimene, men jeg kan si at «eleven ikke vil ha utbytte av dette akkurat nå, det kan du bare glemme». Barn og unge med psykiske lidelser kan ikke alltid lære alt, de har andre ting som surrer i hodet, og derfor er det viktig å få et annet perspektiv på det enn

bare dette med læringen. Du kan jo tenke deg selv hvordan det er når du er litt lei deg en dag, du klarer jo faen ikke å konsentrere deg mye om jobben da. Alt blir tyngre. Og særlig når du er tenåring i puberteten og i tillegg har psykiske plager! Alt som skjer i skolen er jo ikke bare faglig læring, det skjer mye; du skal finne deg selv, bli forelsket, finne en klesstil, finne ut hvem du vil være venn med. Det skjer mye bak kulissene som en lærer ikke oppfatter fordi han eller hun er lærer. De kan jo ikke være overalt. Mens vi som ikke er lærere, vi er i klassemiljøet, ute på gulvet. Jeg skal vite hvordan de har det, hva de tenker og sånt.»

M: «Du har et spørsmål her om hvem det er som bestemmer når og under hvilke tilstander en elev må være i for å være «for syk» til å gå på skolen. Det er alle vi som jobber rundt eleven og foreldrene som blir enige om det. Og det å frita en elev er faktisk et tiltak samtidig som det er et foreldreansvar. Og psykisk lidelse skal ikke være et tabu, det burde være åpent.»

A: «Men er det en bra eller dårlig utvikling? Plutselig har ALLE barn ADHD. Jeg tror kanskje det er en trend nå at man sykeliggjøres mer enn det som godt er.»

«Anne» jobber i andre enden av «den syke realiteten». Hun arbeider ved en psykiatrisk enhet i samme kommune som «Marit». På denne institusjonen blir pasientene plassert etter dom til tvunget psykisk helsevern. I tillegg finner en uføre voldsrisikovurderinger og rehabiliteringssaker. Som regel er det voksne personer «Anne» møter i jobben sin. I tillegg til å være barnevernspedagog hun tar en mastergrad i sosialt arbeid.

A: «Jeg har opplevd i min jobb at foreldre kan gjøre det, ja, og kan være overbeskyttende, pirke på hver ting som kan være feil. Det kommer nye trender i forhold til oppdragelse, moral, hva som er normalt. Alt skal, unnskyld uttrykket, være veldig pedagogisk korrekt. Man skal ha føring på alt. Og alle SKAL høre på det! Jeg er veldig for å se på hvordan samfunnet er med på å forme utvikling, både personlig utvikling og i et større perspektiv. I dag er det helt vanlig at foreldre er høyt utdannet, en karriere, i tillegg har man barn, et hjem, være på trening, være sosial. Og alt dette skal man klare. Så kommer man kanskje hjem til en barn eller en ungdom som får lite stimuli, og derfor utagerer de. Kanskje er samfunnet kommet inn

i en sånn tilstand at vi tenker «nei, få ungen til legen, det er jo noe som er som feiler!». Det er det samme for ungdommen i skolen; det blir hardere krav for hva de skal prestere rent faglig, hva man skal ha på seg, det er så mye press på å passe inn i et samfunn eller en ramme. Det er det som gjør det så vanskelig for mange, fordi de ikke klarer å passe inn. Det kjennes som et nederlag å ikke passe inn, og det gjør det mye verre når du ikke klarer det alle andre klarer. Vi har flere diagnoser, det blir satt diagnoser stadig tidligere på barn og det blir lavere aldersgrense på medisinerer når de har fått en diagnose. Det er blitt så normalt å ha en psykisk lidelse at man kanskje tar ungdom til lege eller psykiater oftere enn man må. Vi får kanskje et bilde malt av hvordan samfunnet skal være som er helt forvrengt. Og passer du ikke inn så er du mislykket.»

S: «Tror du dine pasienter har vært offer for en slik trend?»

A: «Det blir ikke helt på samme måten som med barn. Mine pasienter regnes som voksne, de er myndige, og de er offer for et system som har feilet i lang, lang tid. Mine pasienter har ikke blitt sett da de var yngre, ikke av skolen, ikke av BUP eller noen andre instanser. De har gått stille hen inn i rollen som problembarn. Jeg sier ikke at det som skjer i skolen eller andre steder er feil, men det blir kanskje så mye fokus på psykiske lidelser. Er det rett at barn skal medisineres, og blir satt i et legesystem, heller enn at pedagoger eller terapeuter skal bli satt inn tidlig og jobbet forebyggende? Kanskje trenger ungdommen bare en pause fra skolehverdagen for å bearbeide det som skjer i livet sitt, heller enn en diagnose og en pille? Hvorfor kan man ikke heller ta et blikk på hvor problemet egentlig ligger i barnets miljø? Kanskje er medisinen bare en rask løsning. Og samfunnet vi lever i krever raske løsninger. Man tetter huller der det er krise, heller enn å ta skikkelig tak i problemene og jobbe forebyggende. For å fungere i dagens samfunn er det nesten kriseløsning å ta en ungdom ut av undervisning; de kan ikke bli hengende etter, det er ikke tid eller penger nok til å gjøre opp for det de eventuelt går glipp av.»

S: «Hvorfor er det sånn, da? At vi hverken har tid eller råd?»

M: «Jeg mener at skoleplanen faktisk ikke er SÅ snever. Man kan finne mange gode alternativer som likevel gjør sånn at eleven lærer det han skal. Og om man faller utenfor så skal en lærer være i stand til å føre eleven inn på rett vei igjen.»

S: «Men skal ungdommene med psykiske lidelser gjennom dannelsesprosessen for en hver pris?»

M: «Men det er jo derfor vi har en plan som vi jobber ut fra! Vi har en mal på hva vi skal gjøre, men noen er kanskje ikke i stand til å gjennomføre alt. Noen klarer kanskje bare halvparten, eller mindre. Men likevel gjennomfører de jo en skolegang! Man kan lage egne planer som er skreddersydd slik at ungdommene kan klare å gjennomføre utdanningen sin.»

A: «Vi må få et bedre samarbeid mellom skolen, pedagogene, foreldrene, BUP, PPT og alle sammen. Det er det samme hos oss på psykiatrien; legene har sin måte å se ting på, sykepleierne har sitt, og terapeutene har en helt annen måte å tenke på enn psykologene og psykiaterne. Og alle mener at sin måte er rett. Og vi kan ikke låse oss inn på en enkelt måte, vi må samarbeide. Mange har godt av å få en diagnose, mange trenger medisiner for å fungere i hverdagen. Diagnoser kan hjelpe med at ungdommen får den rette behandlinga. Men for mange er det ikke rett. Og jeg mener vi skal tenke oss godt om før vi tester ut medisiner og kjemikalier på en kropp og et sinn som er under utvikling. Og disse virker inn på hjernen og kroppen til et barn, de er ikke blitt voksne enda, de er i utvikling og vi vet ikke hvordan de påvirkes. Og hva vil det si å stille en diagnose på barn? Hvordan blir det sett og mottatt?»

M: «Psykisk lidelse er jo også et økonomispørsmål. Det koster masse penger, dette diagnosesamfunnet! Vi trenger spesialisert kompetanse for å takle visse diagnoser, noe som ikke alltid er å oppdrive eller som kommunen ikke ser seg råd til. Og selv om kommunen ikke velger å disponere penger til slike tiltak, så vet vi at kan presse gjennom enkelttiltak. Og da får ungdommen med en gang en haug med rettigheter. Hvis vi presser på lenge og hard nok, så får elevene hjelp. Og det er øremerkede midler som følger eleven til de er ferdig i

grunnskolen. Uansett om de bytter skoler eller får alternative opplegg. For å overse slike enkeltvedtak er faktisk et lovbrudd. Det er rammeverket rundt eleven som må dytte på.»

A: «Det skal også sies at selv om eleven får en diagnose og tilrettelagte opplegg, er det ikke dermed gitt at det gir resultater. Noen av de pasientene ved vår institusjon, som ikke har fått oppfølging eller hjelp, så kan det være lett å si at «dersom vi hadde gjort ditt og datt, ville det gått bedre», men det er ikke sikkert. Jeg tror man kan få et snevert fokus og bare se på eleven som et enkeltindivid, man ser ikke på de ytre påvirkningsmaktene som har vært med å forme utviklingen. Skolen kan ikke bare nøye seg med å se på hvilke problemer eleven sliter med og sette inn tiltak som medisinerer eller annet undervisningsopplegg, og så takke for seg. For når eleven kommer inn i miljøet utenfor skolen, så er de negative påvirkningene utenom skolen fremdeles til stede. Selv om du er «fikset», i følge systemet. Å bare behandle en arena av ungdommens liv er ikke nok, det er en midlertidig og rask løsning for mange.»

M: «Og det er derfor det er så fint at det ble opprettet et sånt ambulant team, som vi snakket om i sted. De møter ungdommens hele miljø, ikke bare enkeltarenaer. De bruker lang tid på rekognosering og observering av de ulike arenaene før de setter inn tiltak der det trengs.»

A: «Vi gir råd og veiledning til både foreldre og skolen. Fordi de andre, de som er rundt eleven, har like mye å si for sykdomsforløpet eller bedring, som eleven selv. De menneskene som er ansatt på institusjonene er ikke der for ungdommen når de kommer ut derfra, om det er skolen eller en klinikk. Venner, foreldre og alle rundt er med å påvirke ungdommen, og derfor er det viktig å se på dette også når man behandler ungdom.»

S: «Hvilke typer diagnoser finner en oftest i jobben din, Anne?»

A: «Hos oss finner du de sykeste av de syke. De tyngste diagnosene, som ingen har klart å hjelpe. Det er mennesker som har falt så langt utenfor samfunnets normer, som ingenting annet har fungert på. Det er mennesker som er til fare for seg selv og for andre på grunn av

psykiske lidelser. Det er ulike schizofreni-diagnoser, personlighetsforstyrrelser, tunge selvskadere og psykoselidelser.»

S: «Ja, og jeg ville snakke med deg fordi jeg finner likhetstrekk selv om det er forskjellige menneskegrupper vi snakker om. Og det jeg har stusset på er de forskjellene som er mellom ungdom og voksne. For eksempel så kan ingen forvente at dine pasienter skal kunne være i arbeid, det går ikke. Men slik er det ikke for ungdom. Når du er 14-15 kan en jo anse det å gå på skolen som å være ungdommens jobb, ikke sant. Det er så rart at det forventes at ungdommen må gjennom dette, alternativt opplegg eller ei.»

A: «Jo, men jeg tror fremdeles at tilrettelegging kan fungere både hos ungdommer og for voksne. Hos oss for eksempel, har vi tilrettelagt en jobb for noen av pasientene. Vi har en type tilbud med meningsfull arbeidsaktivitet for hver pasient, der pasientene kan komme hver dag, være med, ha noe å gå til som kan være et lyspunkt i hverdagen. Slik at de kan oppleve å følge seg verdsatt og å oppleve mestring, at de er til hjelp. Og det kan jo være det samme for en ungdom å komme til skolen. De må jo hele tiden ha oppsyn av personalet, men de har noe å gå til hver dag, de føler at de får være med på noe, de får være kreativ. For mange av dem fungerer det som en konsentrasjonsoverføring. Når man er lenge på en institusjon ser man bare hvite vegger, bare andre syke mennesker og behandlere, og alt fokus blir på sykdom. Så for dem å kunne komme seg ut og gjøre andre, friske ting, hjelper veldig mye. Noe som også har overføringsverdi til skolen. For mange er det nok å faktisk bare klare å stå opp av senge og komme seg avgårde. Man trenger ikke å gjøre noe, nødvendigvis, men det er nok å komme seg ut, få snakket med andre mennesker utenfor institusjonen, og være der. Og å få litt struktur på hverdagen med at det settes forventninger til at du møter opp til avtalt tidspunkt. Vi jobber jo hele tiden opp mot at pasientene ska kunne klare seg selv så langt det er mulig, og fungere i samfunnet. Noe som igjen har en viss overføringsverdi til ungdom og skolen. Men mange, og nok også blant ungdommer med psykiske lidelser, klarer ikke dette. De klarer ikke å stå opp, de klarer ikke å holde en brødkive selv om de ikke har spist på flere dager, de klarer ikke å sitte i en matsal med andre mennesker, fordi det blir så mange impulser at de ikke klarer å fullføre noe som helst. Og med tanke på danningsidealene i skolen, dette at man skal masseprodusere mennesker innenfor en A4 ramme, det lar seg ikke gjennomføre i noen tilfeller. Og hvorfor skal vi egentlig det? Hvorfor kan ikke folk være forskjellige, hvorfor må

alle passe inn? Dette perfekte mennesket er kanskje blitt litt glorifisert. Man kan ikke, med tanke på psykiske ting som utvikling, følge en oppskrift for å bli et integrert menneske.»

M: «Hvor alle som feiler blir medisinert og må få hjelp av instanser. Kanskje hjelper det ikke i det hele tatt, hva man gjør. Og da møter de et samfunn hvor det ikke finnes rom for å være annerledes.»

A: «Da jeg jobbet på allmennpsykiatrien var det mye testing av medisiner og bivirkninger. Og legene selger på en måte en oppskrift på at medisiner skal hjelpe på det, og det, og det. Pasientene ble så fokusert på akkurat dette, de er eksperter på doser, klokkeslett og sånt. Så det å trene på å takle motgang eller å håndtere det de faktisk slet med i hverdagen ble glemt. Det fins en pille for alt.»

M: «Det er ikke så mye fokus på det hos oss, fordi mange i fagmiljøet mener vi burde få fokus litt bort fra medisinering.»

A: «Mange medisiner nummer tankevirkningen, noen ganger kan det fungere slik at man er til stede uten at man klarer å handle eller tenke selv. Og man innretter seg etter ADL-funksjoner, helt enkle funksjoner som å spise og vaske seg selv. Men på det tidspunkt at disse ikke sitter inne fra før, så må man spørre seg om hva som egentlig gikk galt.»

S: «Tror dere forebyggende arbeid kan hindre denne utviklingen?»

A: «Ja, det tror jeg. Får du riktig behandling gjør det stor forskjell. Mine pasienter har blitt ikke sett før det var for sent. De er veldig syke, så de er dårlige eksempler i denne debatten. Vi vet ikke om forebygging ville gjort noe bedre, men mest sannsynlig ville det kanskje det.»

M: «Nå i skolen har vi et nytt system for forebygging og for å følge med på utviklinga. Vi må dokumentere alt i et rapportskjema som havner hos min øverste leder i et datasystem, og dersom det sendes et hvis antall rapporter på en enkelt elev, blir det vurdert tiltak. Du ser i statistikken på datasystemet gjengangere ofte.»

A: «Men vi så jo også under studiet på barnevern at en fikk rapporter fra barnevernet, skole og barnevernet. Og det er faktisk barnehagene som rapporterer minst. Og det er jo litt merkelig ettersom det er her det kanskje skulle blitt satt inn tiltak først.»

M: «Men barnehagen har jo en helt annen foreldrekontakt enn skolen har. Vi ser kanskje ikke foreldrene i det hele tatt, mens i barnehagen kommer de to eller flere ganger om dagen. De trenger jo ikke engang å komme på foreldremøter. Dersom det ikke er bekymringmelding med mistanke om vold eller misbruk, må du informere foreldrene.»

A: «Jeg har vært borti tilfeller med pasienter som har opplevd mye omsorgssvikt. Og misbruk av forskjellig art. Og i mange av tilfellene er det blitt veldig dårlig dokumentert gjennom hele oppveksten. Ingen vet hvordan de skal håndtere de ungdommene. Hvorfor har ingen valset om dette? Det jeg har sett i min jobb er at dersom det hadde vært et mer åpent samarbeide mellom institusjoner, vil dette kan utrette mye. Jeg tror det er alfa omega for ungdoms psykiske helse, å få et bredere perspektiv. Ikke låse seg fast i sitt eget felt. Og at man har et kollegium å støtte seg til, både samfaglig og tverrfaglig.»