

Randi Ulberg

Redaksjonen i Mellanrummet
Oslo



Bente Solberg Grande



Gro Eriksen

Fokusert arbeid med overganger:
begynnelser – avslutninger i den
pedagogiske hverdag.

Ressurskrevende, men har vi noe valg?
Intervju med Bente Solberg Grande og Gro Eriksen

”This most dramatic ending/beginning, occurring in a state of helplessness, leaves in all of us a deep fear of falling, disintegrating, being lost, helpless and overwhelmed by terror in the face of the new and unknown”.

(Salzberger-Wittenberg, 1986)

Bente Solberg Grande, sosionom, ferdig utdannet klinisk sosionom i barne- og ungdomspsykiatrien i 2000, Gro Eriksen, allmenlærer og spesialpedagog, ferdig utdannet klinisk pedagog i 1992 fikk begge sin kliniske utdannelse ved det som den gang het Mentalhygienisk Rådgivningskontor (MRK), nå BUP Vest, en Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk i Oslo. MRK hadde en sterk psykodynamisk forankring og la stor vekt på sin rolle som en utdanningsinstitusjon. Bente Solberg Grande har etter sin kliniske utdannelse flere videreutdannelser i systemisk terapi og veiledning. Hun arbei-

der i dag i hovedsak med spe- og småbarn og vektlegger i stor grad betydningen av foreldrearbeid. Gro Eriksen er klinisk pedagog og har mye erfaring i pedagogisk behandling. Hun har veilederkompetanse blant annet gjennom seminar med Elsie Osborne fra Tavistock Clinic. Hun har opparbeidet bred kompetanse i samarbeidet med barnehage/skole, familier og klinikk. Hun har nettopp gjennomgått overgang fra yrkesaktiv tilværelse til nå å være AFP-pensjonist.

De to har samarbeidet gjennom flere år i sitt kliniske virke og har fulgt barn helt fra småbarns-

alder gjennom overganger i skolesituasjon og hjemme. I dette intervjuet forteller de litt om sine inntrykk fra arbeidet i barnehage og skole rundt barn og ungdom og det parallelle arbeidet med foreldrene. De beskriver noen illustrerende vignetter med spesiell fokus på overganger.

Randi Ulberg: Dere har jobbet mye omkring barn i barnehage hvor overganger vel kan arte seg på mange måter og komme i mange former?

Gro Eriksen: Barnehagehverdagen er preget av gjentatte små og større avslutninger, overganger og nye begynnelse for alle barn. Når barnet kommer om morgenen må det ta avskjed med foreldre og opprette kontakt med de voksne og barna i barnehagen. I løpet av dagen opplever barna også mange overganger. For eksempel kan barnegruppen ha frilek om morgenen, men den skal avsluttes når det er fellesaktivitet. Deretter er det kanskje frilek før det er mat. Deretter skal barna gå ut å leke, kanskje det er lesestund, formingsstund og dernest er det avslutning for dagen. Barna blir hentet hver for seg og selve slutten på barnehagedagen innebærer i seg selv mange avskjeder og ingen samlet avslutning.

Et barn vi har fulgt var Anna. Da Anna ble henvist til den lokale barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP), var hun 4 år. Hun bodde sammen med mor og så lite til far. Hun hadde gått i barnehagen i 3 år. Hver dag var overgangen mellom hjem og barnehage vanskelig. Hun klarte ikke å venne seg til å si adjø til mor. Når mor forlot henne og hun ble alene i barnehagen, ble hun veldig redd.

Bente Solberg Grande: Ved BUP ble Anna utredet evnemessig. Hun var over gjennomsnittlig intelligent. I begynnelsen av samarbeidet mellom familien og BUP, dreide mye av arbeidet seg om å forberede overganger, trygge Anna og forsøke å gjøre livet hennes forutsigbart.

Innledningsvis var arbeidet mest indirekte ved at en behandler veiledet barnehagen og en behandler møtte moren regelmessig. I møte med moren var det også fokus på å trygge mor på at Anna hadde det trygt og godt i barnehagen.

Gro Eriksen: Som klinisk pedagog ved BUP veiledet jeg barnehagen en gang i måneden. Alle daglige

overganger i barnehagen ble forberedt. Rutinene rammet inn dagene. Dagsrytmen ble markert og dermed forutsigbar. De ansatte brukte sin oppmerksomhet på å varsle Anna, men også hele barnegruppen, om nye aktiviteter. Behovet for tydelige og forutsigbar dagsrytme var kjent for førskolepedagogene.

Bente Solberg Grande: Annas mor kom til regelmessige samtaler på poliklinikken. Fokus i arbeidet var å tydeliggjøre behovet for faste rutiner i hverdagen, støtte mor og trygge henne på at barnehagen var et godt sted for Anna.

Randi Ulberg: Hvor ressurskrevende var dette arbeidet?

Gro Eriksen: Min oppgave å hjelpe til med å understreke hvor viktig det er å planlegge rytmen og de faste rutinene i barnehagen. Forutsigbarheten barnehagelærerne la opp til, bidro til å trygge Annas hverdag. De ansatte syntes ikke Annas behov krevde så store ekstra ressurser fordi alle barna profitterte på at dagene fikk et gjenkjennelig og fast mønster. Alle barna i barnehagen hadde nytte av at alle overganger ble forberedt og at dagene var preget av faste rutiner. Å varsle Anna om hva som skulle skje, for eksempel at de skulle gå ut om 5 minutter, var til nytte og strukturerte dagen for alle. Barnehagelærerne beskrev at de andre både trygge og mindre utrygge barna profitterte på det. Totalt sett ble hele barnegruppen roligere.

Randi Ulberg: Men er det ikke kjent for pedagoger at struktur og rutine virker tryggende på barn?

Gro Eriksen: Jo, barnehagepedagoger kan dette, men i en travel hverdag kan det være vanskelig å huske på hvor utfordrende overganger og avslutning er for enkelte barn. De engstelige barna minner oss på hvor viktig trygge og tydelige rammene er. I en hektisk hverdag er det ikke alltid like lett å sette det i sammenheng med barnets atferd/uttrykk.

Den kliniske pedagogen fra BUP fulgte Anna gjennom to barnehageår. Det gikk etter hvert fint med Anna og hun trivdes i barnehagen.

Randi Ulberg: En skolehverdag er også full av små og store overganger?

Gro Eriksen: Ja, skolehverdagen kan også brytes ned til små avlutninger og begynnelser. For eksempel dersom lærer sier at klassen skal begynne dagen med å syng. Etter at de har sunget noen sanger, skal elevene ta opp regneboka. Dersom slike overganger ikke blir forberedt, framstår de imidlertid for barnet som en rekke brudd som følger etter hverandre. Det å kunne ta imot beskjeder, har også elementer av å kunne slippe kontrollen og å kunne klare ikke å være for mestrende.

Randi Ulberg: Hvordan kan overgangen fra barnehage til skole forberedes?

Gro Eriksen: Våren før Anna skulle begynne på skolen, fikk hun lov til å møte læreren sin flere ganger. Hun fikk komme på skolen, se klasserommet og skolegården. Anna hilste på sosiallærer. BUP innledet et samarbeid med skolen slik at samarbeidsrelasjonen mellom BUP ved samme behandler, var på plass ved skolestart.

Bente Solberg Grande: Da hun skulle begynne på skolen, var det avtalt at mor skulle følge henne til sosiallærer hver morgen. Sosiallærer skulle så følge henne til lærer. Dette lettet overgangen mellom mor og skole. Imidlertid klarte ikke Anna å finne sin plass, hun mistriivdes og begynte å nekte å gå på skolen. Hun var i ferd med å utvikle skolevegring. Det syntes å være behov for samme typer tilrettelegging til skolen som det hadde vært i barnehagen. Målet i første omgang, var at hun skulle gå på skolen og at hun altså skulle greie overgangen fra mor til skole i hverdagen og være der hele dagen. Med bare litt økt fokus og opprettholdelse av de rutinenene som alt var lagt, gikk dette raskt mye bedre.

Gro Eriksen: Imidlertid greide Anna likevel ikke å lære. Hun greide ikke å lære å lese, greide faktisk ikke å lære bokstavene i det hele tatt. Ettersom hun var testet og hadde gode evner, ble det oppfattet som at hun hadde emosjonelle lærevansker. Hensikten med intervusjonene på dette tidspunkt, var at hun skulle kunne bli så trygg at hun ikke bare kunne være på skolen, men også lære. Alle overganger ble nitidig forberedt. Hun hadde også et stort behov for å vite hva lærer forventet av henne. Å skifte fokus fra bokstav til bokstav, fra tema til tema representerte overganger som aktiverte

hennes angst knyttet til avslutning og ny aktivitet. Lærer fikk direkte veiledning fra BUP. Han var nyutdannet, og visste i teorien hvordan han kunne hjelpe henne. Da han fikk hjelp til å ta i bruk sin kunnskap om hvordan han skulle møte henne, begynte Anna å stole på at hun ikke behøvde å være så redd for alle overgangene og hun begynte å kunne ta i bruk evnene sine. Mye av min jobb var å trygge læreren på sin kompetanse.

Randi Ulberg: Det ser ut til at det var mulig å legge daglige rutiner godt til rette for henne med relativt enkle virkemidler.

Gro Eriksen: Ja, men hun var mer følsom for mer uforutsette overganger. Da Anna gikk i 2. klasse, ble lærer syk. Han var periodevis på skolen, men hadde dager og uker hvor han ikke var til stede. Under lærers sykdom, økte angstberedskapen igjen og Anna fikk igjen problemer med å konsentrere seg.

Bente Solberg Grande: Løsningen ble at lærer ringte hjem til mor for å si ifra dersom han var hjemme, samt at han varslet sosiallærer. Moren kunne så forberede Anna på at lærer var syk. Gjennom dette ble både Anna og mor trygget.

Gro Eriksen: Sosiallærer møtte Anna på skolen. Hun ble betydningsfull for Anna. På denne måten ble det sårbare ivaretatt mens lærer var borte. Annas fantasier kunne være at det var hennes skyld at læreren var syk. Hun var muligens redd for at læreren skulle bli borte og at hun skulle miste ham for alltid. Hun hadde også muligens tanker om at hun ikke var viktig; at barna hans var viktigere enn hun selv.

Randi Ulberg: Skoleåret er ikke helt rutinemessig. Som del av det pedagogiske opplegget, legger skoler ofte opp til "annerledesdager" hvor intensjonen er at det skal gjøres spesielt hyggelige og lærerike ting. Har dere noen erfaringer med hvordan det er for barn som strever med overganger?

Bente Solberg Grande: Min opplevelse er at selv de mest positive tiltak kan være truende og fremme angstreaksjoner hos utrygge barn. Ekskursjoner og skoleturer som de voksne tilbyr som noe ekstra og som mange barn synes er morsomme, blir naturlig

nok preget av mer uoversiktlige situasjoner og mer uro. Tidlige erfaringer av adskillelser og brudd kan bidra til at engstelsen i barnet blir sterk. Isca Salzberger-Wittenberg (1986) skriver at når traumet og skuffelsen har vært stor i tidlig alder medfører det at barnet i møte med overganger blir hjelpeløst. Følelser som reaktiveres kan medføre kaos og utrygghet.

Gro Eriksen: Etter mange år i samarbeid med lærere omkring barn og ungdom, har det slått meg at mange som jobber i skolen ikke skjønner betydningen av å gjøre et grundig avslutningsarbeid. Ved flere anledninger har jeg spurt lærere om hvordan overganger planlegges, for eksempel hvordan de forbereder at lærer skal slutte eller overgang fra barne- til ungdomsskole. Vi forundres over at det fremdeles er lærere som sier at ”det snakker vi ikke om her”. Den forestående avslutning blir oversett og den manglende planleggingen bortforklart med at ”jeg har jo ikke hatt henne så mange timer”.

Det lærer og skoler ofte forbinder med avslutning før ferier og skoleavslutning er fester. Det er lett å ha en fest og skoler er flinke til å arrangere store avslutninger. Det kan bety at en ikke kjenner på sorgen over avskjeden. Det triste ved at lærer og elev skal avslutte samarbeidet blir da borte i høylydt festivitas.

For Anna var avslutningsarrangementer for sommerferien og juleferien noe av det vanskeligste. Faktisk var alle de ikke rutinepregede dagene vanskelige. Da opplevde hun skoledagen som uberegnelig og uoversiktlig. De faste rutinedagene var de beste, da var dagene forutsigbare og trygge.

Randi Ulberg: Sigmund Freud sa *“in the unconscious nothing is ever lost. Experiences and the fantasies attached to them remain in the depths of the mind, and influence the way we perceived and interpret later situations which resembles previous ones. Thus the very first experiences and relationships remain as patterns which we transfer to later ones; for mother and father to teacher and headmaster...”* (Salzberg-Wittenberg, 1999).

Bente Solberg Grande: En god begynnelse er ikke mulig dersom det ikke har vært en god og gjennomarbeidet avslutning. På tross av at det etter min erfaring er velkjent for lærere at overganger i skolesituasjon har betydning for læringsmu-

ligheten, synes det som om det kan være vanskelig for lærere å ta innover seg hvor viktige de er for klassen som helhet og for det enkelte barn. Jeg mener likevel at det er helt nødvendig at lærere må ta inn over seg at *“jeg har hatt betydning”* og der ved blir tapet av relasjonen betydningsfull. Gjennom denne erkjennelsen hos lærer, kan den voksne møte sin egen sårbarhet og sorgen over adskillelsen blir vanskelig å forholde seg til. Lærers egne følelser fra tidlige brudd reaktiveres.

Gro Eriksen: Lærer må gå inn i sitt eget sorgarbeid. Tanker og følelser som at de ikke har gjort et godt nok arbeid kan melde seg. Det kan dukke opp en sorg over alt de ikke har fått gjort – det er alltid noen de synes de ikke har hjulpet nok. Læreren kan få fantasier om at den nye læreren elevene skal ha sikkert er mye bedre enn dem selv. Sammensatte følelser av sorg og skam over å føle seg lettet over faktisk å skulle avslutte kontakten med enkelte elever kan også være vanskelig å hanskes med.

Bente Solberg Grande: En kan undre seg over hvor stor betydning en behandler ved BUP faktisk får. Det er mitt erfaring at gjennom det indirekte arbeid som gjøres rundt barnet, bidrar til å ivareta dype og grunnleggende følelser hos barnet gjennom samarbeidet med foreldre og lærere. Når vi som behandlere kan bistå foreldre og lærere med å takle egen sorg i forbindelse med egne opplevelse av adskillelse og tap, vil barnet få hjelp av disse til å gjennomarbeide sorg over å bli forlatt. Angst for å miste fotfeste vil reduseres.

Jeg tenker en behandler/veileders rolle også er å være en modell for hva som skaper utviklingsstøttende relasjoner. Fokus på trofasthet og trygghet, forutsigbarhet og påpekning av betydningen av rammer er nødvendig. Dette mener vi springer direkte ut av en psykodynamisk forståelse og tenkning.

Gro Eriksen: Således var det tydelige likhetstrekk mellom rammene for avtalene med lærer og med moren og de rammebetingelser som er vanlige i individualterapi. Samarbeidet med lærer var preget av faste avtaler til samme tidspunkt, på samme sted, samme varighet. Avtaler med lærer ble planlagt for et halvt år av gangen. Innholdet i

veiledningen til lærer hadde også fokus på at lærer jobbet med å lage tydelige rammer for Anna. Hensikten var å trygge samarbeidspartner på skolen (lærer), men også å være en modell. I møtet innenfor disse faste rammene får lærer en egen erfaring av rammenes betydning. Det å holde seg fast i rammene springer ut fra en tro på at pedagogen fra BUP ikke kommer for å gi råd, men for å være i en prosess sammen med lærer.

Etter to år på barneskolen begynte Anna gradvis å lære og hun deltok i undervisningen og tålte flere og flere brudd på rutiner og ulike overganger. Hun ble roligere, og konsentrerte seg bedre.

Bente Solberg Grande: De prinsipper og rammer som gjelder for samarbeid mellom pedagog og lærer, gjelder også for samarbeidet med foreldrene.

Bente Solberg Grande: Da Anna gikk i 3. klasse, ble hun tatt med i familiesamtaler på BUP sammen med både mor og far og det ble jobbet med dynamikken mellom de tre, en mer direkte behandling av Annas angst begynte. I løpet av 3 klasse ble samarbeidet avsluttet da Anna viste stor fremgang.

Gro Eriksen: Da Anna begynte på ungdomsskolen, ble det strevsomt for henne igjen. Overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen var ikke tilstrekkelig godt forberedt. Anna begynte å vegre seg for å gå på skolen. Hun strevde med å konsentrere seg og fikk dårlige karakterer. Hun klarte ikke å ta i bruk evnene sine. Moren tok igjen kontakt med BUP. Vi vurderte det viktig at det var de to samme behandlerne som igjen gikk inn i arbeidet med familien og skolen. Med litt tilrettelegging ut fra de samme prinsipper som ved forrige kontakt, klarte hun raskere enn ved overgang fra barnehage til skole, å finne tryktheten slik at hun kunne ta seg selv i bruk i skolesituasjonen. Det var som om den tidligere behandlingen og kontakten bare trengte en liten oppfriskning slik at hun raskt kom i gjenge igjen på skolen.

Bente Solberg Grande: I alle relasjoner og all samhandling opplever vi overganger hele tiden. Overganger er et tema for alle mennesker. Også terapeuter står i stadige rammeforandringer; nye pasienter, nye strukturer i arbeidshverdagen og stadige omorganiseringer av BUP-feltet endrer klinikerens rammer og påvirker hvordan vi kan bruke oss selv. Hva

vi kan tilby av trygge rammer for utredning og behandling for barn og ungdom og familiene deres påvirkes jo også av ytre faktorer. Gode rammer og en trofast og trygg relasjon mellom alle i systemet rundt Anna syntes å være avgjørende faktorer i bedringsprosessen for Anna.

Gro Eriksen: Den tidsressursen som ble brukt fra BUP overfor Anna etter utredningsfasen var at klinisk pedagog veiledet 2 år i barnehagen, 3 år på barneskolen, samt 8 måneder på ungdomsskolen. Det var regelmessige og forutsigbare møter med moren, hyppige i starten og sjeldnere etter hvert. I et år ble det gjennomført familiesamtaler hver 3. uke. Det var et relativt omfattende arbeid i starten. Den lange oppfølgingsperioden krevde imidlertid et begrenset antall møter. Muligheten vi hadde slik at vi kunne følge opp Anna over tid gjennom de store utfordrende overgangene, ser vi på som helt nødvendig for at resultatet ble godt.

Randi Ulberg: Tror dere veiledningen kunne vært erstattet av direkte opplæring/kurs hvis barnehage- og skolelærerne kunne ha fått et kurs i stedet?

Gro Eriksen: Nei, jeg tror at det springende punktet er at pedagogene selv måtte få lov å erfare hvordan rammer virker og hvordan det fungerer dersom lærer ikke prioriterer å forberede en ukjent situasjon. Lærer måtte ”kjenne på kroppen ” hvor redd Anna ble når situasjonen ikke var forberedt. Teoretisk lært kunnskap er ikke nok. For å være en støtte for eleven i en utfordrende overgangssituasjon, måtte lærer selv vært gjennom en emosjonell læringsprosess (Auestad, 1992).

Dersom lærer og elev lærer en teknikk, og ikke får hjelp til grunnleggende forståelse av hvordan de emosjonelle vanskene påvirker læring for eleven, er det en fare for at kunnskapen ikke blir generaliserbar til nye ukjente situasjoner som eleven kommer opp i.

Randi Ulberg: Det kan se ut som om dette har paralleller til spørsmål om hva som hjelper i psykoterapi?

Bente Solberg Grande: Ja, og på samme måte må en kliniker lære gjennom egne opplevelse – og erfaringsbaserte prosesser. Derfor har vi vært opptatt av at det er så viktig at klinikerens må jobbe innenfor rammer som gir mulighet for å gjøre disse

emosjonelle lærings erfaringene gjennom egen veiledning og ikke minst ha anledning til å stå i prosesser over tid. Dette er en stor utfordring i dag hvor kravet til målbar effektivitet er blitt så førende for hvilke behandlingstilbud vi velger.

bentesolberggrande@gmail.com
gro@gjerpefjell.no

Referanser

- Salzberger-Wittenberg, I., Henry, G. & Osborne, E. (1986). *Mellom lærer og elev: følelsenes rolle i undervisnings og læring*. Oslo: J.W. Cappelen forlag.
- Salzberger-Wittenberg, I. (1999). *The meaning and management of endings*. (Foredrag, august).
- Auestad, A.-M. (1992). Om emosjonell læring, *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 29, 921-929.