

«Vi må jo ikke opp den trappa»

Gestaltterapeutisk tilnærming til pedagogisk arbeid med skolevegring

Av Miriam Mäkelä Strandberg og Kari Moe Jacobsen

Artikkelen er en kvalitativ kasusstudie som utforsker et kasus der gestaltterapi og gestaltteori støtter en lærer i arbeid med en elev med skolevegring. Kontaktformen introjeksjon benyttes som teoretisk rammeverk for å belyse kasuset og hvordan Miriam bruker «lærerhatten» og «gestalthatten» i arbeidet med eleven. Vi, Miriam og Kari, reflekterer over relevansen av dette kasuset både for gestaltterapeutisk praksis og pedagogisk praksis samt over forskningsprosessen i hvordan vi skriver sammen.

NØKKEWORD: *Skolevegring, pedagogikk, introjeksjon, gestaltist, forskningsprosess*

Innledning

Denne artikkelen er et samarbeid mellom forfatterne, Miriam og Kari, som bygger på Miriams avsluttende eksamensoppgave på gestaltterapistudiet ved Norsk Gestaltinstitutt (NGI). Sammen har vi tatt utgangspunkt i eksamensoppgaven og har gjort noen valg om hvordan vi skriver denne artikkelen sammen. Artikkelen bygger på Miriams erfaringer som lærer og gestaltterapistudent, og Kari har i hovedsak bi-

dratt med utdyping av forskningsmetode, format og struktur på artikkelen. Vi har over en periode på flere måneder jobbet sammen om dette for å komme frem til en artikkel vi mener presenterer Miriams erfaringer i et format som tar arbeidet fra eksamensoppgave til akademisk artikkel. Fordi erfaringene er Miriams, har vi valgt å bruke jeg-form flere steder i artikkelen, spesielt i delen der kasuset presenteres, i delen der Miriam reflekterer over kasuset i lys av gestaltteori og i refleksjonen i avslutningen. Vi tydeliggjør gjennom artikkelen hvem av oss det er som skriver. Vi anser den personlige erfaringen i kasuset som beskrives, som kjernen i artikkelen, og det er kun Miriam som sitter på erfaringen og kompetansen som beskrives her. Det er derfor naturlig at det er Miriams jeg-stemme som kommer tydeligst frem.

Som gestaltist, bruker jeg, Miriam, gestaltfaget i min jobb som lærer og spesialpedagog. Jeg jobber på en ungdomsskole der jeg underviser i kunst og håndverk og har spesialundervisning. Spesialundervisningen med enkeltelever er der jeg får tydeligst brukt min kompetanse som gestaltterapeut. I løpet av gestaltterapi-studiet på NGI hadde jeg ved flere anledninger med meg ulike kasus til veiledning. Jeg fikk spilt ut elever og sett hvem jeg blir i møte med dem og fenomenene som dukker opp. Ved flere anledninger fikk jeg tilbakemeldinger om at veilederen ønsket at jeg skulle ta på meg gestalthatten i møte med disse elevene for å synliggjøre gestaltteorien i praksis. Lærerhatten sitter godt fast med mål og forventning om å følge Kunnskapsløftet, de individuelle læringsplanene til elevene og det å skulle være en flink lærer. Gestalthatten og lærerhatten kan være komplementære og de kan utfordre hverandre.

Jeg har vokst opp med at det var veldig viktig å følge regler og rutiner. Jeg var alltid redd for å ikke være bra nok eller flink nok. Så å skulle balansere mellom lærerrollen og gestaltterapeutrollen har vært krevende. Likevel var det først da jeg begynte å bryte kjente arbeidsmønstre, at jeg forstod hva veilederen min gjentatte ganger hadde sagt til meg. Da jeg begynte å stole på prosessen, møte elevene der de er, utforske, være nysgjerrig, se, høre og kjenne etter, begynte møtene med elevene å endre seg. I denne artikkelen utforsker jeg hvordan kontaktformen introjeksjon har gitt meg viktige perspektiver som jeg bringer inn i arbeidet som lærer. Det er særlig i arbeidet med en elev som lenge har slitt med skolevegning, at det blir tydelig hvordan min tilnærming som gestaltist tilfører noe viktig til rollen min som lærer. I denne artikkelen utforsker jeg problemstillingen «Hvordan kan jeg som gestaltterapeut og lærer støtte meg på teorien om introjeksjon i arbeidet med en elev som strever med skolevegning?»

Dette kasuset kan være av relevans både for pedagogikkfaget og gestaltfaget. Jeg vil i denne artikkelen først beskrive forskningsmetoden jeg har brukt, før jeg presentere kasuset. Deretter vil jeg reflekterer over den gestaltterapeutiske teorien

jeg har lent meg mest på i dette arbeidet: introjeksjon og reflektere over relevansen av dette kasuset både for gestaltterapeutisk praksis og pedagogisk praksis.

Forskningsmetode

Forskningsprosessen og refleksivitet

Metoden som er brukt i arbeidet med denne artikkelen kan beskrives som en kasusstudie. Vi vil først beskrive forskningsprosessen kort, før vi kort drøfter kasusstudie som metode og hva slags kunnskap denne metoden kan bringe frem. Denne artikkelen tar utgangspunkt i Miriams praksis som gestaltterapistudent. Som lærer og gestaltterapistudent har Miriam arbeidet med en elev med skolevegring og har undersøkt dette samarbeidet over tid. Miriam har jobbet med denne eleven i perioden høst 2023 til vår 2024 og kjenner ikke eleven fra tidligere. Miriam har fått ansvaret å møte eleven på parkeringsplassen hver morgen, med et klart mål om at eleven skal komme inn i klasserommet og delta i undervisningen.

I løpet av arbeidet med denne eleven gikk Miriam regelmessig i veiledning som gestaltterapistudent, og det dukket opp flere situasjoner i arbeidet som hun fikk veiledning på. Gjennom veiledningen oppdaget hun så mye interessant i dette arbeidet, at hun ønsket å skrive om dette arbeidet i den avsluttende eksamensoppgaven på gestaltterapistudiet. Miriam innhentet derfor samtykke fra skoleledelsen og fra eleven til å bruke deler av arbeidet i oppgaven. Deretter skrev hun ned fenomenologiske observasjoner, samt ordene hun og eleven utvekslet i etterkant av møtene. Miriam fikk veiledning på arbeidet med oppgaveskrivingen, og fikk også tilbakemeldinger fra kollegaer som fikk lese teksten og komme med innspill. Det ble ikke gjort opptak av arbeidet, så samtaleutdragene og de fenomenologiske beskrivelsene er basert kun på Miriams hukommelse. Hennes hukommelse og gjenfortelling av situasjonene kan være begrenset eller mangelfull, og vi har forsøkt å veie opp for dette ved å gi eleven tilgang til å lese gjennom samtaleutdragene for å eventuelt kunne komme med innspill. Eleven leste gjennom samtaleutdragene og ble med dette mer bevisst på seg selv og sin egen prosess. Miriam fikk samtidig samtykke av eleven til å kunne publisere noe av dette materialet senere. Eleven har fått tilsendt denne artikkelen i forkant av publisering.

Gjennom bearbeiding av samtaleutdragene og gjennom veiledning på arbeidet med denne eleven, dukket etter hvert noen tydelige figurer opp. Det ble etter hvert lettere å sette gestaltteori på arbeidet og en større meningsdannelse ble tydelig. Miriam har dermed benyttet en induktiv tilnærming til dataanalyse ved å ta utgangspunkt i praksisen og datamaterialet. Hun så på materialet først, og valg av teori og påfølgende analyse følger av denne åpne tilnærmingen til datamaterialet (Kolmannskog, 2019). Miriam har også benyttet en fortolkende fenome-

nologisk tilnærming. Hun forsøker å komme så nær fenomenene som mulig, men anerkjenner at det ikke kan gjøres direkte og fullstendig – hun påvirker situasjonen og bringer også inn sine tolkninger (Kolmannskog, 2019).

Etter at arbeidet med eksamensoppgaven var avsluttet, ble Kari involvert i samarbeidet om denne artikkelen. Kari ble veldig begeistret for eksamensoppgaven da hun leste den og ble veldig berørt av kasuset. Hun likte spesielt godt hvordan det beskrev et viktig og transformativt arbeid som gestaltist, og hvordan oppgaven illustrerte betydningen av gestaltterapiutdanningen som Miriam tar med seg inn i lærerrollen. Kari ble også begeistret over hvordan Miriam beskrev kasuset fenomenologisk og levde seg fort inn i situasjonen og ble veldig berørt av den. Kari tenkte at dette er et kasus som vil kunne være relevant for både gestaltterapeuter, gestaltister, samt pedagoger og andre fagdisipliner utenfor gestaltmiljøet.

Vi har sammen gått gjennom forskningsprosessen og forskningsmetoden på nytt. Vi har på nytt gjennomgått samtaleutdragene, valg av teori og analysen og gått dypere inn i etiske dilemmaer og refleksjoner. Vi har fått innspill og kommentarer fra andre kollegaer i løpet av skriveprosessen, noe som har styrket artikkelen.

Kasusstudier

Kasusstudier har en lang tradisjon innen psykoterapi og er godt egnet for gestaltfaget. En kasusstudie kan defineres som en undersøkelse av et fenomen i dybden og i det virkelige livets kontekst (Kolmannskog, 2019, s. 35; McLeod, 2010). Gomm et. al. (2000) beskriver kasusstudier som innsamling av store mengder informasjon om et begrenset antall studieobjekter, basert på sosiale situasjoner slik de naturlig utspiller seg. Kvalitative kasusstudier kan bestå av ett enkelt kasus eller flere kasus (holistisk eller sammensatt).

Kasusstudier som består av flere kasus, innebærer replisering og ansees derfor av noen som metodologisk mer rigorøse (Yin, 2013). Dette forskningsprosjektet er en enkelt kasusstudie, som av enkelte dermed kan ansees som mindre rigorøs. På den andre siden kan det argumenteres for at ett enkelt kasus kan gi mer informasjon i dybden i en gitt kontekst, noe som i seg selv kan være meningsdannende (Gomm et al, 2000).

Kvalitative studier generelt, og kasusstudier spesielt, havner midt i større diskusjoner om hvorvidt funnene kan generaliseres. Enkelte argumenterer for at kasusstudier ikke kan brukes for å trekke generelle konklusjoner eller brukes for å gi kunnskap om et større fenomen utover det konkrete fenomenet som presenteres i kasusstudien. Andre argumenterer for at kasusstudier ikke trenger å trekke generelle konklusjoner, fordi de gir en annen type kunnskap der generalisering ikke er målet (Gomm, 2000). Andre igjen mener at kasusstudier ikke trenger å argumentere for

hvorvidt funnene kan generaliseres eller ikke; kasusstudier bidrar til en prosess som kan kalles naturalistisk generalisering (Donmoyer, 2000; Stake, 1978). Stake (1978) argumenterer for at kunnskap i all hovedsak er erfaringsbasert; vi lærer om verden gjennom å erfare den. Og dersom forskingsbasert kunnskap skal ha nytteverdi, må den rammes inn på samme måte som hverdagslige opplevelser, så den tilnærmer seg den naturlige læringsprosessen der vi lærer av våre erfaringer. Donmoyer (2000) argumenterer for at gjennom å beskrive kasuset kvalitativt, kan man tilnærme seg en situasjon der leseren kommer så nært som mulig en egen opplevelse av fenomenet. Kasusstudier kan dermed tilgjengeliggjøre en erfaring i en gitt kontekst som også kan være av relevans for andre, og gjennom en kvalitativ redegjørelse av denne erfaringen, kan lesere tilnærme seg en egen opplevelse av fenomenet.

Pragmatiske kasusstudier i psykoterapi forsøker å kombinere ontologisk post-modernisme og metodologisk positivisme, bygget på det filosofiske ståstedet at kunnskap ikke kan ansees som et sett med abstrakte ideer, men må forstås som evnen til å handle effektivt i en gitt kontekst, noe som krever kritisk analyse av underliggende konseptualiseringer og antakelser (McLeod, 2010). Dette forskningsprosjektet er av relevans for to ulike fagfelt: pedagogikk og gestaltterapi. Miriam er lærer og gestaltterapeut, og har forsket på et kasus som er av relevans og interesse for begge disse fagfeltene.

Kasuset er unikt og kan ikke repliseres. Miriams tilnærming til arbeidet med eleven er også unikt, og vil ikke repliseres i arbeid med andre elever eller ikke engang nødvendigvis med den samme eleven på et senere tidspunkt. Miriamstilnærming til arbeidet, hvordan hun bruker gestalthatten i sin rolle som lærer, kan imidlertid være et eksempel og en illustrasjon på hvordan dette kan gjøres. Miriams erfaring i dette kasuset kan dermed sees som en erfaring som andre kan dra nytte av i sitt eget arbeid. Som gestaltstudent er Miriam trent til å være var og oppmerksom og nysgjerrig på å utforske fenomener og figurer som oppstår her og nå. Samtidig er hun lærer for denne eleven og har en individuell opplæringsplan som hun skal forholde seg til. På den måten har hun på seg to hatter, en lærerhatt og en gestaltstudenthatt. Hvordan Miriam jobber med begge disse hattene, og særlig hvordan hun bruker gestalthatten i sin rolle som lærer, kan være av relevans for andre.

Etiske problemstillinger og refleksjoner

I arbeidet med denne artikkelen møter vi et krevende skille mellom målene for kvalitativ forskning, målene for gestaltterapi og målene for utdanningssystemet eleven og Miriam er en del av. Forskningen er ment å gagne allmennheten, mens

terapi er ment å gagne kun klienten. Dette fører til både metodologiske og etiske utfordringer for en kvalitativ kasusstudie i gestaltterapi (Bartram, 2013). I tillegg finnes det en rekke etisk utfordringer knyttet til kasusstudier, spesielt muligheten for anonymisering av deltakere og forskeren selv. Hovedutfordringen ligger i doble roller: forskeren er samtidig gestaltist/lærer og informanten er samtidig elev. Balansen mellom disse rollene må navigeres svært forsiktig da terapeutrollen innebærer andre motiver enn forskningsrollen. Terapeuten har klientens ve og vel som eneste fokus og behandler klienten som et mål og aldri et middel. Forskeren ønsker å forstå mer av et eller flere fenomener som informanten presenterer informasjon om, og kan komme i skade for å se klienten som et middel for å nå dette målet (Krüger, 2007).

lientens liv, og gjerne de mest sensitive aspektene av livet, er kjernen i forskningsprosjektet, og en ivrig forsker kan lett bli uforsiktig med hvordan dette behandles (McLeod, 2010). Kasusstudier i psykoterapi krever derfor en annen etisk tilnærming enn mye annen forskning. Det vil ikke være tilstrekkelig å følge prosedyrer for etisk godkjenning av forskningsprosjektet. Etikken i studien må praktiseres løpende, fra øyeblikk til øyeblikk i møte med klienten (McLeod, 2010). Som terapeut, forsker og lærer må Miriam kontinuerlig reflektere over sin maktposisjon og hva som gir henne makt og privilegier i møte med eleven, og hun må aktivt holde fokus på elevens beste til enhver tid. Bevisst etisk bruk av makt i forsker–informant-relasjoner kan aldri bli rutine, men må nødvendigvis sees som en bevisst, kontinuerlig prosess (Chidiac & Denham-Vaughan, 2020; Krüger, 2007). I arbeidet med denne artikkelen har vi på nytt gått gjennom etiske vurderinger og aktivt søkt å ivareta eleven på best mulig måte.

I arbeidet med eksamensoppgaven fikk Miriam muntlig samtykke av skoleledelsen til å kunne skrive om eleven. Eleven selv har gitt samtykke til at Miriam kan bruke noe av deres arbeid i sin eksamensoppgave. Eleven trenger ikke samtykke av foreldre, da eleven er over seksten år. Likevel ga Miriam de foresatte en skriftlig orientering. Miriam informerte eleven når hun hadde avsluttet å skrive samtaleutdrag, dette for å legge til rette for videre trygghet i relasjonen og motvirke elevens mulige opplevelse av å være et forskningsobjekt, en jeg–det-relasjon (Buber, 1992). Hun informerte eleven om muligheten til å trekke seg når som helst for å forsøke å minske det mulige presset eleven kan ha opplevd. Miriam fikk også samtykke av eleven til å kunne publisere dette materialet. Eleven har lest samtaleutdragene og fått kommentere på dem. I forkant av publisering av denne artikkelen har eleven fått den tilsendt og fått kommentere den. Eleven er anonymisert og har selv valgt det fiktive navnet

Kasus: Lærerhatten og gestalthatten i møte med en elev med skolevegring

Eleven går nå på 10. trinn og har ikke vært på skolen siden siste halvdel av 8. klasse. I rollen som lærer er Miriams arbeidsoppgave i forhold til elevens individuelle læringsplan, å få eleven inn døra og opp trappa til grupperommet for tilpasset undervisning. Lærerhatten stiller dermed tydelig krav til meg som lærer og til eleven. Kasuset er valgt ut fra arbeidet med denne eleven gjennom høstsemesteret 2023. Det blir tydelig for meg at ved å ta på meg gestalthatten i møte med denne eleven, skjer det en bevegelse i arbeidet mellom oss. Jeg støtter meg på teorier om kontaktformen introjeksjon når det oppstår fikserte felt bestående av få ord og stillhet over tid mellom oss. I samtaleutdragene vil eleven omtales som M og terapeuten som T. Direkte tale vil være fremhevet i kursiv.

Vi går mot døra

T: – *Hei, så fint å se deg.*

M: – *Hei* (veldig svakt, med bøyde hode).

T: – *Så fint at du kommer i dag. Vil du at jeg skal gå først bort til døra?*

Det blir stille lenge.

M: – *Ja* (veldig svakt).

T: – *Så bra, da går jeg, så kommer du etter i ditt tempo.*

Vi går sakte sammen i stillhet etter hverandre.

T: – *Går det greit for deg om vi går på innsiden av døren?*

Vi blir stående foran døren på utsiden av skolen. Jeg ser at Mari står enda mer med bøyde hode. Hun fletter hendene sine sammen og drar de fra hverandre. Bevegelsen gjøres i raskt tempo.

T: – *Vil du at vi står her utenfor døren en liten stund?*

Eleven forsetter å flette hendene sammen og drar de fra hverandre. Etter en liten stund ser jeg at tempoet går ned. Jeg forsetter bare å stå sammen med Mari i stillhet.

M: – *Jeg klarer ikke i dag* (med veldig svak stemme).

T: – *Du klarer ikke i dag. Det er helt greit. Kan du fortelle meg hva du har fått til i dag, før du går?*

M: – *Ingen ting har jeg fått til, jeg får ikke til noen ting.*

T: – *Vil du høre hva jeg tenker når du sier det?*

M: – *Kanskje, eller ja* (med veldig svak stemme).

T: – *Jeg tenker du har fått noe til. Du har stått opp tidlig. Bestemt deg for å komme til skolen. Møtt meg på parkeringsplassen. Gått skrittene bort i døra. Kjent på at du*

ikke klarer å gå inn. Jeg tenker at det er å få noe til. Hva tenker du når jeg sier det?
M: – *At mamma ikke blir fornøyd, at pappa ikke blir fornøyd og at mormor ikke blir fornøyd. Ikke de på BUP heller, men de bryr jeg meg ikke om sånn egentlig.*
Jeg kjenner at jeg holder pusten og tenker at det er mange som har forventninger til Mari.

T: – *Mamma, pappa og mormor blir ikke fornøyd.*

M: – *Nei, for de sier jeg må på skolen.*

T: – *De sier du må på skolen.*

M: – *Jeg vil jo egentlig klare å gå på skolen jeg også, men jeg får det ikke til.*

T: – *Husker du hva jeg sa, du hadde fått til i dag da?*

M: – *Ja, gått fra bilen. Eller først stått opp da og bestemt meg for å dra. Kommet helt bort til døra. Så stopper det bare (hvisker).*

T: – *Kan du være enig med meg om at det er noe?*

M: – *Ja, det er jo noe. Men jeg synes ikke det bra. Kan jeg gå nå? (hvisker).*

T: – *Du kan få gå. Så håper jeg vi ses i morgen. Jeg vil være her og vente på deg.*

Jeg forsetter å møte Mari på parkeringsplassen. De fleste dager kommer Mari inn igjennom døra og opp noen trappetrinn før kroppen låser seg, som hun selv sier. Jeg har flere ganger prøvd å få henne til å kjenne etter i kroppen hva som låser seg. Prøvd å få henne til å stoppe opp og puste med magen. Prøvd å få henne til å sette ord på hva som skjer med henne. Prøvd å få henne til å se det hun har fått til og prøvd gjentatte ganger å få henne opp trappa og inn på grupperommet. Her er nok jeg fanget i å finne løsninger for Mari. Jeg begynner å kjenne meg rådvill og kjenner at jeg står fast.

I veiledning spiller jeg ut Mari. Jeg kjenner hvor tung kroppen er, hvor sakte jeg går. Hvor stramt det er i halsområdet. Hvor stiv kroppen min blir idet jeg kommer nærmere skolen. At jeg nærmest ikke klarer å røre meg eller få frem noen ord. Så spør veilederen min meg. Må dere gå opp den trappen?

Vi må jo ikke opp den trappa

T: – *Hei, så fint å se deg.*

M: – *Hei (veldig svak stemme).*

Jeg blir stående helt stille ved siden av Mari.

M: – *Mm, jeg må vel gå mot skolen nå?*

T: – *Du må ikke, du må ingenting. Jeg hører du sier «jeg må vel gå mot skolen nå» Hvordan er det å si «jeg har lyst til å gå mot skolen nå»?*

M: – *Jeg har lyst til å gå mot skolen nå?*

T: – *Har du det?*

M: – *Nei, jeg har ikke lyst til det.*

T: – *Kan du kjenne etter hva du har lyst til da?*

M: – *Nå? Mener du at jeg slipper å gå mot skolen og opp trappene?*

T: – *Jeg lurar på om du kan kjenne etter hva du har lyst til akkurat nå.*

M: – *Akkurat nå?*

Det blir stille en lang stund. Hun løfter høyre og venstre ben annenhver gang. Hetten på jakken er plassert over hodet, jeg ser ikke ansiktet hennes. Ryggen er bøyd fremover. Hendene har hun i lommen, jeg ser bare bevegelser på utsiden av den store lommen foran på jakken. Jeg gjenkjenner lyden av fingre som gnis mot håndflaten. Etter hvert ser jeg at bevegelsene på utsiden av lommen på jakken blir mindre. Hun retter seg litt opp.

M: – *Jeg har lyst til å gå en tur* (hvisker).

T: – *Du har lyst til å gå en tur?*

M: – *Ja* (hvisker)

T: – *Så fint at du klarte å kjenne etter hva du hadde lyst til. Da går vi en tur sammen du og jeg.*

Vi går en liten tur i stillhet. Idet vi komme tilbake til parkeringsplassen og nærmer oss bilen, tar hun av seg hetten og ser på meg i noen sekunder.

M: – *Takk for at jeg ikke måtte gå inn på skolen i dag.*

Stemmen til Mari har en annen lyd idet hun snakker til meg. Hviskelyden er borte, jeg hører godt hva hun sier. Når jeg går tilbake mot skolen kjenner jeg meg rørt og stolt. Jeg har turt å være her og nå med Mari og er ikke opptatt av hva jeg tenker er forventet av meg. Kontakten mellom oss er ikke lengre like fiksert.

Vi forsetter å gå turer hver uke. Jeg møter Mari ute på parkeringsplassen. Spør henne hva hun har lyst til. Mari vil gå tur. Så vi går tur sammen i stillhet. I månedene som går forandrer kroppsholdningen til Mari seg gradvis. Ryggen er mer oppreist, hun har begynt å ta av seg hetten og begynt å gå raskere. Hun sier fortsatt ingen ting før vi er tilbake fra turen. Da pleier hun å takke for turen ved å se på meg et kort øyeblikk.

I veiledning forteller jeg om turene jeg har med Mari. Idet jeg er i gang med å fortelle, stopper veilederen meg og spør om jeg kan kjenne etter hva som skjer med meg når jeg forteller. Jeg kjenner at det strammer seg øverst i brystet, hendene mine dirrer. Jeg kjenner jeg får mye vann/spytt i munnen og hører meg selv svelge flere ganger. Det går opp for meg at jeg er redd for å pushe Mari for mye. Redd for å stille henne spørsmål hun ikke skal klare å svare på. Redd for at hun skal kjenne at hun må noe sammen med meg. Så jeg svelger på turene med Mari og går heller i stillhet.

Jeg trodde vi måtte være stille

T: – Hei, så fint å se deg Mari!

M: – Hei. Jeg har lyst til å gå tur i dag.

T: – Du har lyst til å gå tur i dag.

M: – Ja, den turen opp mot skogen.

T: – Ja, da går vi den.

Vi begynner å gå som vi pleier. Jeg begynner å tenke hvordan jeg kan begynne en samtale som er bra nok. Jeg tar meg selv i å begynne og svelge igjen. Jeg setter fokuset mot føttene mine. Jeg ser at jeg setter høyre bein foran venstre, så venstre foran høyre. Så begynner jeg å kjenne underlaget.

T: – Kan jeg dele noe med deg Mari?

M: – Ja.

T: – Jeg har hatt lyst til å snakke med deg lenge. Så har jeg vært litt usikker på om du er klar for det eller om du vil det?

M: – Har du hatt lyst til å snakke med meg?

T: – Ja, har hatt lyst til det lenge.

M: – Jeg har også hatt lyst til å snakke med deg, men jeg tenkte at vi måtte være stille.

T: – Da er jeg veldig glad for at vi begge klarte å snakke og delte hva vi har gått rundt og tenkt på.

M: – Ja, vi har vært stille lenge, i flere måneder. For meg har det vært mest fint. Jeg har blitt sånn mer rolig. Men i det siste har jeg vært klar for å snakke litt tror jeg. Hvis du skjønner?

T: – Det gir mening for meg det du sier.

Vi blir stille igjen. Jeg hører at vi går i samme takt.

M: – Jeg vil egentlig gå på skolen, komme meg inn i klasserommet, henge med venner i friminuttene. Være sånn vanlig elev igjen. Fortsette med håndball og speidergruppa. Henge med venner etter skolen og i helger. Være med familien på hytta. Være sammen med mormor og hjelpe henne å bake. Løpe turer med pappa i skogen. Tegnekvelder med mamma. Jeg vil så mye, men jeg får det ikke til. Jeg klarer ikke, jeg klarer ingen ting (snakker veldig fort).

T: – Du klarer ikke, men du vil?

M: – Ja, jeg vil. Jeg vil alt jeg.

T: – Du vil alt. Hva skjer med kroppen din når du sier du vil alt. Kan du prøve å kjenne etter det?

M: – Mmm, ja da låser det seg. Alt blir stivt, og jeg får ikke puste. Så blir det litt sånn mørkt. Og da blir jeg redd. Jeg får ikke til å være best i alt lenger, og det må jeg jo. Jeg har ikke nok tid. Så skuffer jeg alle sammen. Så klarer jeg ingenting, skjønner

du? Jeg klarer ingenting (snakker veldig fort).

T: – Jeg kjenner jeg blir stiv i kroppen og at jeg puster helt oppe i halsen når du forteller meg dette. Jeg kjenner det er vanskelig å gå fremover. Hva skjer med deg når jeg deler dette med deg?

M: – Jeg blir lei meg tror jeg.

T: – Du blir lei deg.

M: – Ja, lei meg og samtidig ikke så alene på en måte.

T: – Jeg hører at det er mye du vil og jeg hører også at du må være best, stemmer det?

M: – Ja, det er jo den jeg er. Jeg er ikke den nå. Nå er jeg redd hele tiden. Nå er jeg bare låst. Fordi jeg ikke klarer å være best.

T: – Nå er du bare låst. Hva tenker du hvis jeg sier at du på denne turen vi har gått sammen, har låst deg litt opp for meg da?

Her ser jeg at Mari retter opp ryggen. Det er først nå jeg ser hvor høy Mari er.

M: – Jo, jeg har jo kanskje det. Jeg får et bilde av alle låsene mine og at den minste lille låsen kanskje er i ferd med å åpne. Men den er liten assa.

T: – Den minste lille låsen er i ferd med å åpne, det var et fint bilde. Hvordan vil det være for deg å kjenne etter om du har lyst til tegne det bildet du fikk til neste gang vi møtes?

M: – Kjenne etter om jeg har lyst til å tegne?

T: – Ja, du må jo ikke tegne. Du kan hvis du har lyst.

M: – Hmm jeg må ikke, men kan hvis jeg har lyst. Oj, det var rart å si høyt.

T: – Kan du si det en gang til da?

M: – Jeg må ikke, men kan hvis jeg har lyst.

Når jeg møter Mari neste gang, forteller hun meg at hun har tegnet et bilde av alle låsene sine. Hun forteller også at hun ikke er klar for å dele tegningen fysisk med meg, men at hun kan snakke om den. Hun sier det ble tydeligere for henne hvor mye hun vil og samtidig at hun må være best.

T: – Hva tenker du om å arbeide med en og en lås i tegningen din fremover på turene våre?

M: – Tenker du at du skal låse meg helt opp?

T: – Jeg tenker at vi sammen kan utforske hva som oppstår når vi snakker sammen om det du har tegnet.

M: – Vi kan jo det, men jeg vet ikke om jeg klarer å ta med tegningen da. Jeg kan forklare alle låsene for deg da, for jeg vet godt hvordan de ser ut og hvilke navn jeg har gitt dem. Jeg vet ikke hvem jeg vil se på først. Kanskje du kan få meg til å kjenne på det, om hvem jeg har lyst til å begynne med liksom. Men jeg må jo ikke, ikke sant?

Gestaltteori i arbeidet som pedagog: introeksjon

Ordet introeksjon i gestaltteoretisk betydning er å «kaste noe inn». Kaste inn som en forståelse av å ta imot et eller flere budskap fra andre uten å reflektere (Hostrup, 2009).

Introjekter kan være regler, lover, verdier, oppførsel og holdninger som vi får fra andre uten å reflektere eller stille spørsmål ved om vi vil ha dem. I all læring fra vi er små mottar vi introjekter som lærer oss regler og normer for hva som er rett og galt. Hvordan vi skal forholde oss i familien, hvordan vi skal være på skolen, i jobb og ellers i samfunnet. Når vi blir eldre, får vi en større evne til å reflektere og stille spørsmål. Ved å reflektere over de sannheter som er blitt gitt oss i en introjektiv organisering gjennom oppveksten, kan vi bli klar over hvilke regler og normer vi har til oss selv (Skottun & Krüger, 2017, s. 201).

Perls et al. (1989) brukte metaforer som svelge, spytte ut og tygge om introjekter, eller som vi forstår det: vurdere de fenomenene som er blitt fastlåste sannheter. Metaforene til Perls brukte Wheeler (1991) til å utforme en modell av kontaktformen introeksjon. I modellen til Wheeler (1991) kommer ikke feltteorien tydelig frem ved at det er både en som tar imot et budskap og en som gir et budskap. Skottun og Krüger (2017) har utviklet videre modellen til Wheeler som bygger på kontakt og polariteter. I modellen viser Skottun og Krüger (2017) forholdet mellom hvordan et budskap kan gis eller uttrykkes, og hvordan et budskap kan mottas. Utforskningen er å «tygge» introjekter, reflektere over hva budskapet betyr (Skottun & Krüger, 2017, s. 204–205). Vi kan stille oss spørsmål om vi vil ha introjektene eller eventuelt forkaste de vi ikke vil ha (Jørstad, 2008, s. 129).

Hvis vi ikke hadde klart å ta til oss normer og regler, hadde det vært vanskelig å tilpasse seg større grupper utenfor oss selv (Slagsvold, 2016). Så vi har introjekter som er normer og regler vi trenger å følge (Perls et. al, 1951, s. 192–193). Kontakt preget av mange bør, må og ska, kan få oss mennesker til å føle oss begrenset, ofte slitne og gjør at vi kan få vanskeligheter med å fornemme det som er. En kan ofte føle seg låst og motløs (Slagsvold, 2016, s. 202–203). Det å være kreative og impulsive, finne løsninger og gjennomføre drømmer, kan ofte bli vanskelige når vi har mange forventninger og regler vi føler at vi må følge. Ofte blir enn mer opptatt av å gjøre noe på en riktig måte i stedet for å finne løsninger eller følge drømmene sine (Skottun & Krüger, 2017, s. 212–213).

Som lærer over flere år har Miriam sett at ungdommer ofte bruker tid på å skape en trygg relasjon med en voksen person. Barn og ungdommer har ikke utviklet språket sitt på samme måte som voksne, så det å sette ord på følelser, tanker og

refleksjoner kan være utfordrende. Da kan tilnærminger som kreative prosesser som fortellinger, dramatisering, tegning, maling og samtidig bruke andre rom for å åpne opp for samtale, være gode verktøy (Skottun & Krüger, 2017, s. 177).

I veiledning blir det tydelig for Miriam hvordan kontaktformen introjeksjon preger møtet med eleven. Idet jeg spiller ut Mari og fysisk kjenner etter hvordan det er for henne å gå mot døra og opp noen trappetrinn, kjenner jeg at kroppen min er helt stiv, tung, det blir stramt i halsområdet og jeg blir gående veldig sakte. En del av meg har lyst til å gå baklengs. Jeg blir også oppmerksom på hvordan jeg i møte med Mari, ikke klarer å være til stede i øyeblikket, slik at jeg kan ta tak i fenomenene som oppstår og utforske dem i møte med henne (Johansen, 2007). Jeg ser i etterkant hvor mye jeg kunne tatt tak i og utforsket. For eksempel når vi blir stående foran døra og jeg ser hendene til Mari flette seg sammen i raskt tempo. Eller når jeg ser kroppen hennes låse seg i det hun prøver å gå opp noen trappetrinn.

Introjeksjonen er aktivert i kontakten mellom oss og står i veien for at vi sammen får til å være autentiske og personlige i møte med hverandre (Skottun & Krüger, 2017, s. 204). Mari og jeg er i et fiksert felt med flere introjekter. Vi har hver våre mål vi gjerne vil få til i møte med hverandre. Målet til Mari er å klare å komme inn på skolen. Målet kommer fra foreldrene hennes som er opptatt av at hun skal klare å komme tilbake til skolen etter lang tid med hjemmeskole på grunn av skolevegring. Jeg får tanker om at hun vil være en «flink pike» ovenfor foreldrene sine. Mitt mål er å få Mari opp trappen og inn på et grupperom. Målet kommer fra skoleledelsen, kontaktlæreren hennes og en individuell plan som er laget for Mari. Kontakten vår er preget av mangebør, må og skal som får oss til å føle oss begrenset og det blir derfor vanskelig å fornemme det som er (Slagsvold, 2016, s. 202–203).

Helt på slutten av en veiledningstime spør veilederen meg om Mari og jeg må opp den trappa. Det får det meg igjen til å se hvor fiksert vi er. Samtidig som det åpner opp for at jeg kan «tygge» på spørsmålet og se om jeg finner andre måter å møte Mari på. Jeg får en impuls til å finne ut om Mari vet hva hun har lyst til. Derfor spør jeg henne hva hun har lyst til. Her blir Mari stille lenge, mens kroppen hennes er aktiv. Hun flytter venstre og høyre bein annenhver gang og hendene beveger seg inni lommene. Her observerer jeg at kroppen til Mari er i bevegelse og jeg tenker at kroppen er i ferd med å gi henne informasjon (Wollants, 2012). Jeg vurderer lenge om jeg skal gjøre henne oppmerksom på kroppen hennes. Men jeg holder tilbake. Jeg har allerede stilt henne et spørsmål og tenker at jeg kan ødelegge svaret på spørsmålet hvis jeg stiller henne ett til. Ved at jeg er tålmodig og gir henne tid, får jeg svar fra Mari at hun har lyst til å gå tur. Jeg bekrefter for Mari at det er fint at hun klarer å kjenne etter hva hun har lyst til, noe jeg tenker er viktig at hun blir klar over.

Vi går tur sammen i stillhet, på slutten av turen tar Mari av seg hetten og ser på meg et kort øyeblikk og takker for at hun ikke måtte inn på skolen. Jeg får tårer i øynene over at hun for første gang ser på meg et kort øyeblikk og takker meg for at hun slipper å presse seg opp trappa. Jeg kjenner at det strammer seg nederst i magen når jeg tenker på alle de gangene jeg har «presset» henne opp de trappene. Det har nå skjedd en bevegelse i vårt fikserte felt. Jeg opplever selv økt varhet på egen kropp i møte med Mari. Og jeg kjenner en frihet i at hun klarer å kjenne etter på egne ønsker og kan ta egne valg. Det skaper en større fleksibilitet i kontakten vår. Mari og jeg går turer hver uke. Vi er stille sammen på turene. I starten synes jeg det er veldig deilig, men ettersom tiden går, begynner jeg å lure på hvorfor vi er stille. I veiledning blir jeg klar over at jeg er redd for å pushe Mari og redd for å stille henne spørsmål som hun ikke skal klare å svare på. Jeg er redd for at samtalen jeg begynner, ikke skal være bra nok. Igjen blir jeg fanget av mine fikserte sannheter og det blir vanskelig å stole på egen impuls i den fikserte introjeksjonen. Jeg tar meg selv i å ikke finne gode ord og setninger (Skottun & Krüger, 2017, s. 212–213). Det knytter seg i magen og jeg kjenner at kroppen stivner. Jeg stopper meg selv ved å kontakte stivheten i kroppen min og tenker at den kan fortelle meg noe (Wollants, 2012). Jeg ser at jeg setter beina i bakken annenhver gang mens jeg går, og etter hvert kan jeg kjenne underlaget. Idet jeg har fått kontakt med kroppen, kjenner jeg stivheten forsvinne og det blir lettere å puste. Jeg er tilbake til her og nå med Mari og velger å dele med henne det jeg tenker akkurat nå (Johansen, 2007).

Jeg ser også at jeg har skapt et rom der Mari har fått tid til å organisere seg, jeg tror nok jeg også har trengt dette rommet «stillhet» sammen med Mari. Kanskje det er når kroppen min begynner å bli urolig i stillheten, at den sier ifra at vi er klare for at noe nytt kan skje (Wollants, 2012). Idet vi deler at vi begge har hatt lyst til å snakke, begynner vi å snakke sammen. Jeg får Mari til å gjenta det hun sier for å utforske hva som skjer. Jeg inviterer henne til å kjenne etter i kroppen hva som skjer når hun sier hun vil alt. Jeg tenker her at det er trygt nok for at Mari klarer å kjenne etter i egen kropp og blir samtidig oppmerksom på introjektene. Dette er det Skottun og Krüger beskriver som hvordan terapeuten kan øke klienters oppmerksomhet ved introjeksjon i terapi (Skottun & Krüger, 2017, s. 177).

Det skjer en viktig endring i kontakten mellom oss når Mari «smaker» på setningen «jeg må ikke, men jeg kan hvis jeg har lyst». Hun bemerker selv at det er rart å si høyt. Så jeg ber henne gjenta setningen på nytt for at hun kan smake på den enda en gang. Denne intervensjonen gjør jeg for at Mari virkelig skal erfare, kjenne og bli bevisst motvekten til å ikke måtte, men til å styrke sin egen impuls og vilje (Wheeler, 1991; PHG, 1951, s. 192–193). Når jeg møter Mari neste gang, hører jeg at hun har klart å kjenne etter og ta et eget valg med å ikke vise meg tegningen. Hun

forteller meg også at da hun tegnet, ble hun klar over hvor mye hun egentlig vil og at hun skal være best. Gjennom å bruke tegning som eksperiment tenker jeg at Mari har fått sett på seg selv utenfra og tatt seg selv inn og oppdaget noe (Skottun & Krüger, 2017, s. 177).

Idet vi fortsetter å gå turer blir jeg klar over hvor mye mer fleksible samtalene våre er og hvordan de flyter av sted uten at jeg svelger, tygger eller vurderer om det jeg sier er bra nok. Stillheten mellom oss er gradvis blitt borte, og vi har blitt mer fleksible sammen. Sammen har vi smakt på og tygget introjekter som lå i feltet mellom oss. Vi har utforsket hvem vi blir sammen i rollene som lærer og elev, og vi har spyttet ut noen av introjektene som kom med disse rollene. Gjennom dette arbeidet har vi også fått være sammen som helere mennesker, ikke kun begrenset til disse rollene.

Avslutning: Balansen mellom lærerhatten og gestalthatten

I denne artikkelen har vi fokusert på problemstillingen «Hvordan kan jeg som gestaltterapeut og lærer støtte meg på teorien om introjeksjon i arbeidet med en elev som strever med skolevegring?». I kasuset som presenteres, har teorien om kontaktformen introjeksjon støttet Miriam både som gestaltterapistudent og som lærer. Gjennom å jobbe med situasjoner fra dette kasuset i gestaltveiledning, og ved å sette teorien om introjeksjon på situasjonen, har jeg fått en ny forståelse. Ved å bruke min forståelse av introjeksjon i situasjoner i kasuset, har jeg kunnet aktivt jobbe med situasjonen for å bidra til at både eleven og jeg selv beveger oss ut av fiksering og inn i større fleksibilitet og repertoar.

Det at jeg har hatt praksis på egen arbeidsplass, har utfordret meg til å se på mine iboende introjekter som lærer. Etter veiledninger og mye arbeid har jeg begynt å flette gestaltterapi mer inn i skolehverdagen, og her ser jeg og opplever jeg nye måter å møte elever og kollegaer på. Jeg har nå en større forståelse av at vi blir påvirket av hverandre. Jeg tør i større grad være sammen med elever i stillhet og lytte til det som ikke blir sagt. Ved hjelp av gestaltverktøy blir jeg kjent med elevene mine på nye måter.

Ved å bruke min erfaring og kompetanse som gestaltterapistudent, og nå som gestaltist, har jeg også utviklet meg som lærer. Med gestalthatten på har jeg tilført læreren å utforske mer, være nysgjerrig, se, høre og kjenne etter. Jeg bruker hele meg i møte med elever og på den måten har jeg fått et større spillerom som lærer. Før var jeg bare opptatt av å nå kompetansemålene og lage gode oppgaver som jeg kunne dele med kollegaer. Det ble veldig mye må, skal og bør. Det gjorde at jeg veldig ofte følte meg sliten og umotivert. Elevene ble heller ikke veldig motivert.

Etter fire år på gestaltstudiet har ordene må, bør og skal blitt stokket på og tilført lærerhatten kan eller vil jeg. Det gjør at jeg bruker tid til å kjenne etter hva jeg vil, se på flere løsninger, være åpen for elevmedvirkning og ta skoledagen som den kommer. Det er ikke alt som kan planlegges.

Mari og jeg går ikke lenger turer rundt skolen, nå går vi sammen opp trappen og inn i klasserommet. Her har Mari undervisning med resten av klassen tre ganger i uken. Mandag og fredag arbeider vi med kreative prosesser på kunst og håndverksrommet.

Mari sin nye setning i møte meg nå er ofte: «Jeg må ikke, men jeg kan hvis jeg har lyst, ikke sant?

I denne artikkelen har vi også samarbeidet om å skrive om en eksamensoppgave til artikkelformat. Dette har vært et givende og interessant samarbeid, der vi har gjort vurderinger underveis blant annet rundt hvordan Miriams stemme kan komme tydelig frem i kasuset, og hvordan vi samtidig kan tydeliggjøre at vi er to forfattere som skriver sammen.

For Kari har det vært spennende å få samarbeide med Miriam om dette, og jeg har følt meg nervøs for å trække feil eller være for invaderende i Miriams tidligere arbeid med teksten, og særlig der jeg har kommet med tydelige anbefalinger. Jeg har ønsket å respektere Miriams erfaring og å holde artikkelen så erfaringsnært som mulig. Og jeg har gang på gang blitt berørt av kasuset og er glad for at denne artikkelen kan nå ut til flere som kan få glede av å lese den.

For Miriam har det vært veldig lærerikt å få samarbeide med Kari. Måten Kari har kommet med forslag og anbefalinger på, er blitt gjort på en respektfull måte. Jeg har gjennom hele prosessen fått være med på forandringene og fått lov å komme med kommentarer og tillegg i teksten. Jeg har satt veldig pris på Kari sin tydelighet og hvordan hun har strukturert eksamensoppgaven til en artikkel. Samtidig hører jeg fortsatt min egen stemme i artikkelen, noe som har vært viktig for meg under dette arbeidet.

Samtidig har vi begge blitt utfordret av dette arbeidet, særlig når vi har fått kommentarer og innspill fra fagfeller. Vi fant en god form på samarbeidet mellom oss som forfattere, der et viktig fokus var å bevare essensen i Miriams eksamensoppgave, samtidig som vi kom frem til et godt artikkelformat. Innspill fra fagfeller opplevdes til tider som at vårt arbeid ble plukket fra hverandre, og det følte skjørt. For Kari brakte denne opplevelsen tilbake minner om egne erfaringer med å skrive personlige tekster og hvordan møtet med fagfellevurderingenes kommentarer ofte følte brutale. Jeg ønsket å skjerme Miriam fra dette så mye som mulig, og jeg fikk mange tanker om hvordan vi kan gi tilbakemeldinger på forskning som er så

praksisnær og personlig. For Miriam lagde tilbakemeldingene fra fagfeller en usikkerhet i forhold til om Kari syntes det var en artikkel hun ville bruke mer tid på og om hun angret på å ville være med på å skrive artikkelen. Ved å dele våre tanker om hva tilbakemeldingene gjorde med oss ble det lettere for oss begge, og samtidig ble det lettere å få flere tilbakemeldinger.

Litteraturliste

- Bartram, C. A. (2013). Der gestalt og kvalitativ forskning møtes: En heuristisk undersøkelse av mødres erfaringer i stefamilier. *Norsk Gestalttidsskrift*, 10(1), 43–59
- Buber, M. (1992). *Jeg og Du*. Cappelen
- Chidiac, M-A. & Denham-Vaughan, S. (2020). Gestalt, the Good and Ethical Presence. *British Gestalt Journal*, 29(1), 21–29
- Donmoyer, R. (2000). Generalizability and the single-case study. In R. Gomm, M. Hammersley, & P. Foster (Eds.), *Case study method: Key issues, key texts* (s. 45–68). SAGE Publications Inc.
- Gomm, R., Hammersley, M., & Foster, P. (2000). Case study and generalization. In R. Gomm, M. Hammersley, & P. Foster (Eds.), *Case study method: Key issues, key texts* (s. 98–115). SAGE Publications Inc.
- Hostrup, H. (1999/2009). *Gestaltterapi: Indføring i Gestaltterapiens Grundbegreber*. Hans Reitzlers Forlag.
- Johansen, S. (2006). Her og nå. I S. Jørstad, & Å. Krüger (Red.), *Gestaltterapi i praksis* (s. 81–101). Norsk Gestaltinstitutt.
- Jørstad, S. (2008). Oversikt over kontaktformer. I S. Jørstad, & Å. Krüger (Red.), *Den flygende hollender. Festskrift til Daan Van Baalen* (s. 70–77). Norsk Gestaltinstitutt.
- Kolmannskog, V. (2015). *Den tomme stolen. Fortellinger fra gestaltterapi*. Flux Forlag
- Kolmannskog, V. (2019). «Vi blir bedre håndverkere.» En studie av den akademiske Studentoppgaven ved Norsk Gestaltinstitutt Høyskole. *Norsk Gestalttidsskrift*. 16(1), 31–54.
- Krüger, Å. (2007). An introduction to the ethics of gestalt research with informants. *European Journal for Qualitative Research in Psychotherapy*, 9(2), 17–22.
- McLeod, J. (2010). *Case Study Research in Counselling and Psychotherapy*. SAGE.
- Perls, F. S., Hefferline, R. F., & Goodman, P. (1951/1989). *Gestalt Therapy. Excitement and Growth in the Human Personality*. Souvenir Press.
- Skottun, G. & Krüger, Å. (2017). *Gestaltterapi: Lærebok i teori og praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Slagsvold, M. (2016). *Jeg blir til i møte med deg*. Cappelen Damm.
- Stake, R. E. (1978). The case study method in social inquiry. *Educational Researcher*, 7(2), 5–8
- Wheeler, G. (1991). *Gestalt Reconsidered*. Garden Press Inc.
- Wollants, G. (2012). *Gestalt Therapy. Therapy of the situation*. SAGE.
- Yin, R. K. (2013). *Case study research: Design and methods*. SAGE.