

RAPPORT 2018

STEMME- SKIFTER⁷

- Livet som elev mellom krenkelse og verdighet

Utarbeidet av Geir Kvalheim, Hanne Steen og Tore André Strand (red.)

ISBN 978-82-999296-5-3
ISSN 2387-2535

Stemmeskifte:

Å finne sin egen stemme ble unnfanget på et fagseminar med Korus-Bergen våren 2009. Marie Bergman snakket, sang og spilte om stemmen som speiler vår allmenntilstand både psykisk og fysisk, og tankene gikk til elevene på Alrekstad som tausner hen når vi med våre spesialpedagogiske knep prøver å formidle kunnskaper, få i gang samtaler om livets store spørsmål.

Heftets tittel:

Stemmeskifter 7

- Livet som elev mellom krenkelse og verdighet

Utarbeidet av Geir Kvalheim, Hanne Steen og Tore André Strand (red.)

ISBN 978-82-999296-5-3 // ISSN 2387-2535

2018 © Bergen Kompetansesenter for Læringsmiljø

Tidligere utgivelser:

Stemmeskifter 6

- Morgendagens skole begynner i dag

Utarbeidet av Geir Kvalheim og Espen Endresen (red.)

ISBN 978-82-999296-4-6 // ISSN 2387-2535

2017 © Bergen Kompetansesenter for Læringsmiljø

Stemmeskifter 5

- Barna som utfordrer oss

Utarbeidet av Geir Kvalheim og Espen Endresen (red.)

ISBN 978-82-999296-3-9

2016 © Bergen Kompetansesenter for Læringsmiljø

Stemmeskifter 4

- Når skolen gjør vondt i magen

HOLD FAST - HOLD UT - HOLD OM

Utarbeidet av Geir Kvalheim og Espen Endresen (red.)

ISBN 978-82-999296-2-2

2015 © Bergen Kompetansesenter for Læringsmiljø

Stemmeskifter 3

- Eg e løv blåser, stjeler beat fra spilledåser

Utarbeidet av Geir Kvalheim, Espen Endresen og Berit Bareksten (red.)

ISBN 978-82-999296-1-5

2014 © Bergen Kompetansesenter for Læringsmiljø

Stemmeskifter 2

- Et navn blir et fjes blir en stemme og en historie

Utarbeidet av Berit Bareksten og Geir Kvalheim (red.)

ISBN 978-82-999296-0-8

2013 © Bergen Kompetansesenter for Læringsmiljø

Stemmeskifter

- om musikk, språk og mot ved Alrekstad alternative skole

Utarbeidet av Berit Bareksten og Geir Kvalheim (red.)

Tegninger av Fartein Kaland Bakke

ISBN 978-82-8224-026-0

2011 © Stiftelsen Bergenslinikkene

STEMME- SKIFTER7

- Livet som elev mellom krenkelse og verdighet

Utarbeidet av Geir Kvalheim, Hanne Steen og Tore André Strand (red.)

ISBN 978-82-999296-5-3
ISSN 2387-2535

Aldri er det noen voksne som spør Fredrik om hvordan han har det, ingen i slekten, ingen på skolen, ingen i nabolaget, men en dag i slutten av ungdomsskolen får klassen besøk av en nytilsatt lærer og rådgiver. Hun spør elevene hvordan de egentlig har det, og Fredrik får prate med henne alene. Hun blir etter hvert en meget viktig person i hans liv. Hun bryr seg om Fredrik, spør hvordan han har det, viser varme, og hun inkluderer ham. Hun vil gjerne prate med ham om hva han tenker om at grunnskolen snart er slutt, og de vanskelige valgene mot videregående og et yrkesliv skal tas. Slik oppmerksomhet har han aldri opplevd før. Han får opplevelsen av å bli verdsatt. Tidligere har han opplevd mange krenkelser i skolemiljøet.

1. august 2017 ble kapittel 9A i opplæringsloven endret. Vi fikk et nytt regelverk. Aktivitetsplikten erstatter nå den tidligere handlingsplikten og kravet om enkeltvedtak i saker, som omhandler det psykososiale miljøet til elevene. Alle har krav på et trygt og godt skolemiljø.

Fredrik har møtt en lærer som gir ham verdighet, ved at han opplever seg sett, hørt og forstått. Dette vil nå forplikte alle som arbeider i skolemiljøet til Fredrik.

Dette er også retningsgivende for alle avdelingene på BKL. Alt vi gjør skal bidra til et bedre skoleliv for elevene vi møter. Kompetansesenteret skal romme forsknings – og erfaringsbasert kunnskap. Tekstene i dette nummeret av Stemmeskifter gir ulike perspektiver på «livet som elev mellom verdighet og krenkelse».

Elevene skal ikke som Fredrik, måtte vente til slutten av ungdomsskolen for å bli inkludert. Alle som arbeider i skolen, skal prioritere arbeidet med å skape et inkluderende og trygt skolemiljø. Aktivitetsplikten gjelder fra første skoledag. Trygghet og trivsel er en forutsetning for læring !



Svein Davidsen,
Rektor, BKL



Marit Brekke
avd.leder
Utadrettet tjeneste



Geir Lid
avd.leder
Alrekstad skole



Anita Lerøy
avd.leder
Alternative arenaer

Tekstene du ikke visste om

En leseveiledning

«Du må først bli forbannet», sier Stéphane Hessel, og hevder at sinne bærer i seg et potensiale for positiv endring.

Stemmeskifter 7 har tittelen «Livet som elev mellom krenkelse og verdighet». Tekstene berører ulike konsekvenser når skolen bryter Opplæringsloven (§9A), regelverket som skal sikre elevene et trygt og godt psykososialt skolemiljø.

Tom opplevde vonde skoleår, fordi han ikke fikk den hjelpen han hadde krav på. I «Tapte barneår» forteller Anne Meidell om hvilke konsekvenser det fikk når hverken mor eller sønn ble hørt eller forstått i skolen.

«Eg e 10 år og har opplevd en del». Slik begynner diktet til Colin, som forteller om utfordringer og støtten han får i livet sitt med Tourettes.

I teksten «Klasserommet» er diktet til Olav H. Hauge, «Det er den draumen», blitt omskrevet for å fange inn drømmene til elever og foresatte, som må forholde seg til en ADHD-diagnose.

I artikkelen «Det pedagogiske blikket» skriver Kristian Øen om ulike forståelsesmåter og maktkamper i skolen for å oppnå en likeverdig og inkluderende opplæring.

«Problemløsning Gjennom Samarbeid» er en samtalem metode utarbeidet av den amerikanske psykologen, Ross Greene. Tore André Strand viser i sin artikkel hvordan PGS får fram elevperspektivet, som er en nødvendig betingelse for å finne ut hva som ligger bak f.eks. utfordrende elevatferd.

En ting er helt sikkert – hvem vi er som lærere, og på hvilken måte vi møter elevene, er av avgjørende betydning for å lykkes. Dette drøfter Grete B. Persson i teksten «Hjelp meg til å mestre».

Det daglige sviket kan være en god betegnelse på vedvarende mobbing som det ikke gjøres noe med. En av de overlevende fra Utøya (2011) fortalte at

terroraksjonen var ingenting i forhold til mobbingen han ble utsatt for på skolen. Teksten til Kristine, «Klar tale», er en tydelig advarsel om å ikke ignorere mobbing.

«It takes a whole village to raise a child» er et afrikansk ordtak av nigeriansk opprinnelse. Alle i landsbyen har et ansvar. I teksten til Hanne Steen er landsbyen å forstå som nabolaget eller nærmiljøet. Lise trenger å bli sett, hørt og verdsatt av familie og nærmiljø for å få en god og trygg oppvekst. Hun trenger voksne som gode rollemodeller.

«Hvis jeg hadde visst hvor morsomt det er med barnebarn, skulle jeg jammen ha fått dem først». Arne Klyve løfter fram besteforeldrene som omsorgspersoner, historie-fortellere og rollemodeller for digitalt måtehold. Et godt forhold til besteforeldrene styrker barn og unges psykiske helse.

Selv mordstanker er vanligere enn vi tror. Tine Hammerich avdekker et tabubelagt tema i skole og samfunn. Vi får en kort innføring i ulike selvmordsforebyggende tiltak, som forteller oss hva vi kan gjøre, når noen tenker på selvmord. Vi må tørre å spørre.

«Rykk tilbake til start» er et kjent uttrykk i brettspill. I denne teksten viser Lisbeth Gohs Tang hvordan vi ved hjelp av «Fargespill-metodikken» kan finne ut hva den enkelte elev kan bidra med i læringsprosessen. Møter vi ikke elevene der de er, floker det seg til, og vi må rykke tilbake til start.

Når vi gir oss i kast med teksten «Takk for besøket, Tobben» kan det være en idé å la Jan Eggums «Ta meg med» tone i bakgrunnen. Vi får fortellingen om Tobben, som braser inn på tunet til bonden på Olavsgård for å vise fram bilen og kjæresten sin. Bilen er «stylet og blank». Tobben sier ikke «full tank», men roper ut: «hallaien, Olav!»

Bli subjekt i egen lesing
Geir Kvalheim

Du må først bli forbannet	9
Det pedagogiske blikket	11
Eg har Tourettes	15
Hjelp meg til å mestre	16
Den andres perspektiv	19
Foreldre har uante muligheter	21
Besteforeldre som forbilder	25
Klar tale	26
Tapte barneår	28
Klasserommet	30
Rykk tilbake til start	32
Vi må tørre å spørre	34
Takk for besøket, Tobben	37
Bidragstere	39

Du må først bli forbannet – *Med sinne som inspirasjon*

Av Geir Kvalheim - spesialpedagog, BKL

Norli bokhandel hadde åpnet ny filial i Strandgaten og lokket med rimelige boktitler i mursteinstørrelse. Mitt ærend i bokhandelen var å finne en skjønnlitterær bok, som med innsikt og klokskap, kunne gi meg fortellinger om et vanskelig tema, mobbing. Jeg lette i hyllene og fant etter en stund en liten, tynn bok av Stéphane Hassel. Det viste seg at forfatteren var en tidligere motstandsmann og konsentrasjonsleirfange, som også hadde vært blant de tolv medforfatterne av FNs universelle menneskerettigheter. En verden med overdreven rikdom, bunnløs fattigdom, miljøforurensninger og økende terrorisme hadde gjort ham sint. Han fikk millioner av lesere i Frankrike og andre europeiske land med sitt enkle budskap om ikke å være likegyldig, men forpliktet seg til å leve som et engasjert menneske. Sinne inspirerte ham til handling, og han skrev essayet «Indignez-vous», som i norsk oversettelse ble til boken «Bli sint!»

Det klassiske mobbemønsteret handler om utestenging, hån og forakt. Dette medfører skamfølelse og fortielse, som mobbeofre kjenner på og lever med i det skjulte. De vil helst være usynlige for sine plageånder. Mobbing kan foregå overalt, blant barn, unge og voksne. Denne hverdagsondskapen lever sitt liv i skoler og barnehager, på arbeidsplasser, i nabolag og på sosiale medier. Den fører til stresslidelser, angst og depresjoner og noen ganger til selvmord. Mobbingen i samfunnet kan tallfestes, og det mangler ikke på kunnskaper om hvordan den kan forebygges. I flere tiår har det blitt brukt millioner av kroner på mobbekampanjer, men mobbetallene har ikke gått ned. Historien om «Arnar og Mia» i NRKs Brennpunkt (2017) var en sterk påminning om et omfattende samfunnsproblem. Vi ble berørt, og vi kjente på sinne når varslet mobbing ble møtt med ignorering og bagatellisering.

Campus Kronstad, Høgskolen på Vestlandet (HVL) er en forskning – og utdanningsinstitusjon med blikk mot et framtidig samfunn. Arkitektonisk er høyskolen en blanding av gamle og nye bygninger. De gamle bygningene var en gang et jernbaneverksted og gir minner om en tid som ikke lenger eksisterer. Her ble vognsett og lokomotiver reparert av fagarbeidere med «kloke hender». De bodde på Kronstad i boligblokker fra 1950-tallet, et steinkast fra arbeidsplassen. Barna deres møtte en skole uten arbeidsplaner og lærere uten uttalte læringsmål for timene. De skulle løftes fram og få det bedre enn foreldrene sine. Henrik Wergelands oppfordring om at «bøkene er den stige hvorpå du kan bli din overmanns like» dannet en felles forståelse for utdanningens betydning. Barna ble til «68-generasjonen», som senere i livet skulle bli velferdsstatens vinnere. Fritiden var gateliv med lek, fantestrekker og «kjeftakjerringe», som blandet seg inn og maste om ting vi ikke burde gjøre. Likegyldighet var for dem et ukjent begrep. «It takes a whole village to raise a child». «Kronstadlandsbyen» hadde føringer for en god oppvekst, innrammet av tradisjonen, med strenghet i oppdragelsen og et normsystem som rettesnor for hva du kunne gjøre, og hva du ikke kunne gjøre. Det ble slått ned på erting, men mobbing var et ukjent begrep for de fleste. Mens fellesskapet var limet i «Kronstadlandsbyen», skal alle nå finne seg selv og ikke andre. Fritiden er blitt til et stillesittende inneliv med virtuelle venner. «Kjeftakjerringene» har mistet grunnlaget for virksomheten sin, selv om vi kunne trenge dem i et mangfoldig og flerkulturelt samfunn, som gode varslere når regler blir brutt.

Pisa er en liten, kjent by i Toscana hvor renessansen oppsto på 1400-tallet. Renaissance betyr gjenfødelse. Tidsepoken brøt med middelalderens barbari og fant nye veier for antikkens kunst og kultur, arkitektur og filosofi. Pisa er også kjent som Programme for International Student Assessment. Testen som hvert tredje år undersøker 15 – åringers kompetanse i lesing,

matematikk og naturfag. Da testen ble gjennomført for første gang fikk Norge et dårlig testresultat, og året (2000) ble av skolepolitikere omtalt som «annus horribilis». Konsekvensen ble en ny skolereform, Kunnskapsløftet, i 2006.

I det Pisa-orienterte skolesystemet har markedsspråket lurt seg inn (Klyve & Severud). Skolen skal levere, yte service og dokumentere resultatene sine. Markedsfornuft og pedagogisk fornuft er som ild og vann. Kåsøren og forfatteren Inge Eidsvåg etterlyser en ny og ønsket skolerenessanse når han skriver:

Jeg vil at skolen skal handle om kunnskap og dannelse, om mestring og erkjennelsesglede, om samarbeid og solidaritet, om moral og menneskelig vokster. Jeg vil at alle elever skal kunne lykkes i skolen, og at de skal forlate den med livsmot og livsdugelighet

Kommunikasjonen vår i skole, hjem og samfunn går for det meste ut på å etablere og sikre relasjoner med andre mennesker. Relasjonen er livsnerven. Oppskriften på en god oppvekst er kjent som omgang med omsorgsfulle voksne hvor en blir sett, hørt og forstått. Elevundersøkelsen (2017) forteller oss at 50000 barn og unge i skolen mobbes flere ganger pr. måned. Vi har en klar forpliktelse til å stoppe mobbingen, og det gjør vi kun ved å stoppe den.

Stéphane Hessel har vært til inspirasjon for mange protestbevegelser over hele verden, og i et intervju med Dagens Nyheter (2011) sa han: «Du må først bli forbannet. Det fører nemlig til noe svært viktig, engasjement».

Kilder:

Eidsvåg, Inge. (2013). «Kunde eller elev?», *Klassekampen*, 27.08.2013.

Hessel, Stéphane. (2011). *Bli sint!* Oslo: Arneberg forlag.

Klyve, Arne og Severud, Jon. (2014). *Ordbok for underklassen*. Oslo: Spartacus.

Omvik, Ole Reinert. (2017). «Brennpunkt Arnar og Mia», *NRK TV*, 19.09.2017.

Det pedagogiske blikket

Av Kristian Øen - høgskolelektor, NLA

Alle elever har rett til en god og trygg skolehverdag, et godt læringsmiljø med en likeverdig og inkluderende opplæring. Den skolepolitiske målsettingen har lenge vært å redusere bruken av spesialundervisning ved å øke kvaliteten på den ordinære undervisningen. På landsbasis har det blitt registrert en liten nedgang i omfanget av spesialundervisning samtidig som stadig flere elever strever med å lykkes i skolen. Dette paradokset prøver Kristian Øen å gi et svar på i denne artikkelen ved å reflektere over ulike forståelsesmåter og «maktkamper» for hva som er den «riktige» analysen for å nå målet om en likeverdig og inkluderende opplæring i skolen.

I den norske enhetsskolen fremstår likeverd og inkludering som kjerneverdier. I en skole der alle er like mye verdt, er tilpasset opplæring det sentrale virkemiddelet som skal sørge for at «alle» elever får en likeverdig og inkluderende opplæring på sin nærskole (Opplæringsloven, 1998). Til tross for dette, vil det alltid være enkelte barn og unge som av ulike årsaker ikke har eller kan få tilstrekkelig utbytte av det ordinære tilbudet. Spesialundervisning får derfor en viktig rolle både når det gjelder å realisere inkluderingsidealet, men og for å bidra til at alle elever får et tilpasset opplæringstilbud (Thygesen, Briseid, Tveit, Cameron, & Bobo, 2011). Ca. 8 prosent av elevene i grunnskolen mottar i dag spesialundervisning, og omfanget av spesialundervisning øker gradvis i takt med økt klassetrinn (Bachmann, Haug, & Nordahl, 2016). Det har lenge vært en målsetning fra politisk hold om å redusere bruken av spesialundervisning, blant annet ved å øke kvaliteten på den ordinære opplæringen. Selv om det i løpet av de siste årene har vært en liten nedgang i omfanget av spesialundervisning på landsbasis, er det et paradoks at stadig flere elever strever med å lykkes i skolen. Forskning viser at det

faktisk kan se ut til at så mange som 25 % av elevene i grunnskolen strever både faglig og sosialt på skolen (Eriksen, 2013; Haug, 2016; Hausstätter, 2013). Dette er vesentlig flere elever enn de 8 % som får spesialundervisning. Når bort imot en fjerdedel av elevene opplever at undervisningen ikke «treffer» dem, er dette svært alvorlig. Det er rimelig å tro at dette også vil medføre at elevene utvikler negativ selvoppfatning og mangel på motivasjon som igjen vil påvirke utvikling og læring (Eriksen, 2013).

En rekke studier har framhevet læreren som svært viktig for elevenes læring (Cornelius-White, 2007; Hattie & Goveia, 2013). Sammen med elevenes læreforutsetninger, er det først og fremst kvaliteten ved læreren som ser ut til å best forklare hva som påvirker elevenes læring (Hattie, 2015). En kan da spørre seg om manglende kvaliteter hos læreren kan forstås som en driver til at stadig flere elever ser ut til å streve i den norske skolen. I en undersøkelse fra 2017 (Bliksvær, Fylling, Hustad, & Korneliussen, 2017) viser at lærerne i hovedsak vektlegger forhold som de selv ikke kan påvirke i forklaringen til den økte forekomsten av spesialundervisning. Forhold som de selv kan påvirke, vurderes derfor som mindre relevant. «Det er med andre ord eksterne forklaringer som fremstår som de sterkeste, mens de lokale (avgrenset til skolen) fremstår som mindre viktig ut fra lærernes tilbakemeldinger» (Bliksvær et al., 2017, s.41). Dette kan tilsynelatende se ut til å stå i kontrast til studier som nettopp fremhever læreren som den viktigste faktoren i forhold til elevens læring. Ettersom lærerrollen i seg selv ikke har gjennomgått drastiske endringer det siste tiåret, er det er imidlertid vanskelig å finne empirisk belegg for at læreren i seg selv bør forstås som en «driver» (Bliksvær et al., 2017, s. 31). Bliksvær et al. (2017) argumentere heller for å se læreren som en «bærer» av endringer i skole og samfunn, noe som igjen medfører at de mer eller mindre ubevisst blir medvirkende i de prosessene som kan virke drivende for økningen av

spesialundervisning. Bevissthet i forhold til hvordan en som lærer møter de stadige endringene i skole og samfunn blir derfor av svært stor betydning.

Arbeidet med å støtte og tilrettelegge for barn og unge i deres læringsarbeid, kan på mange måter forstås som et kontinuerlig endrings- og utviklingsarbeid fra lærerens side. I arbeidet med tilpasset opplæring vil kontinuerlig refleksjon over egen praksis være helt avgjørende. En slik refleksjon innebærer en nysgjerrighet og systematisk analyse fra lærerens side der en stadig søker å forstå hva som bidrar til at eleven lykkes og hva som eventuelt bidrar til at eleven mislykkes. En slik prosess vil gradvis utvide lærerens tolkningsramme som igjen legges til grunn i det videre arbeidet rundt eleven. Manglende refleksjon eller mangel på en helhetlig analyse vil i så måte være et hinder for tilpasset opplæring. Erfaring i form av mange år i skolen er derfor i seg selv ingen garanti for at en lærer har lært mer av egen praksis enn en lærer med mindre erfaring. Tiller (1999, s.46) drar det så langt at han hevder at en ubevisst kan produsere negativ læring og dermed «systematisk diskvalifiserer seg selv» i jobben som lærer. Refleksjon er dermed det viktigste leddet mellom det vi allerede har gjort og det vi senere skal gjøre (Øen, 2010). I en slik selvreflekterende prosess blir det derfor tydelig hvor sentral lærerens attribusjon eller virkelighetsoppfatning blir i møte med elever som strever. Boekaerts, Pintrich, & Zeidner (2005) viser til hvordan attribusjonsstil blir svært avgjørende innenfor egenrefleksjon og erfaringslæring da utfallet av egen attribusjon får stor betydning for hvordan en møter tilsvarende utfordringer senere. En attribusjonsstil som baserer seg på projeksjon vil eksempelvis kunne stå i veien for refleksjon rundt egen praksis, da manglende resultater stort sett tilskrives feil og mangler med andre enn en selv. En kan spørre seg om det nettopp er projeksjon som ligger til grunn når lærere stort sett peker på eksterne faktorer som drivere til økt forekomst av spesialundervisning. I så tilfelle vil en slik forklaringsmodell kunne stå i veien for utvikling av en bedre praksis.

Dersom læreren først og fremst forstås som en «bærer» av skolens og samfunnets endringer, vil en systematisk

og bred refleksjon over de daglige erfaringene fremstå som helt sentralt. Denne refleksjonen må slik jeg ser det gjøres sammen med andre kolleger der en tar sikte på å møte endringer i skole- og samfunnsutviklingen på en måte som ivaretar de kjerneverdiene i den norske enhetsskolen på en god måte. For å lykkes med dette må det legges til rette for det Fasting (2015) kaller for et tolkningsfelleskapet. Utvikling av et tolkningsfelleskap kan forstås som et forsøk på å komme frem til felles forståelse av prinsipper, begreper og forhold som ikke umiddelbart lar seg observere og kategorisere (Fasting, 2015, s.56-57). Etter min vurdering er det nettopp slik en kan forstå de stadige endringene i skole og samfunn. De lar seg ikke umiddelbart kategorisere og observere.

Et verktøy i det praktiske arbeidet

Jeg har etter hvert mange års erfaring som lærer i skolen og som rådgiver i det statlige og kommunale spesialpedagogiske støttesystemet. Hva som skal til for at det skal gå bra med elever både faglig og sosialt, har blitt et viktig spørsmål for meg. Når skolen står overfor elever med ulike utfordringer, ser det ut til at det «kategoriske perspektivet» (Morken, 2015), med fokus på elevens manglende forutsetninger og vansker, ofte ligger til grunn som hovedforklaring på elevens tilkortkommenhet. Innenfor attribusjonsteorien har en rekke studier vist at folk flest i sin fortolkning av andres atferd, har en tendens til å legge for stor vekt på karakteristika ved personen, fremfor situasjonen den andre står i eller konteksten atferden oppstår i (Gilbert, Malone, & Steinberg, 1995; Ross, Greene, & House, 1977). Virkelighetsoppfatning, kulturen og den spesialpedagogiske tradisjonen bringer mange skoler til å tro at løsningen for bedre tilrettelegging ligger i mer utredning av enkeltbarn, mer kursing av lærerpersonalet i ulike vansker, samt nye og flere tiltak. Noen ganger er nok dette riktig, men ofte viser det seg at utfordringene ligger helt andre steder. Min erfaring fra praksisfeltet er at mange skoler går seg fast i søken etter årsaksforklaringer som ligger «i barnet», og dermed overser systemiske årsaker. Undersøkelser viser at opptil 90 % av lærerne forstår tilpasset opplæring og spesialundervisning ut i fra en individorientert forståelse (Mathiesen & Vedøy, 2012).

Til tross for at det kategoriske perspektivet kan oppfattes som stigmatiserende og reduserende, har perspektivet også sine klare styrker. Mye av kunnskapen innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet, bygger på fordypning i enkelte «kategorier». Både forskningsbasert- og erfaringsbasert kunnskap innenfor en individfokusert og kategorisk tilnærming, vil kunne bidra til at en med større treffsikkerhet kan si noe om «hva som kjennetegner en gruppe, og hvilken betydning dette har for læring, uten å si at alle er like. Dette er på mange måter kjernen i spesialpedagogikken på godt og vondt» (Øen, 2017, s.4). Det individfokuserte og kategoriske perspektivet kan likevel være problematisk i møte med en inkluderende skole. Et kjennetegn ved det kategoriske perspektivet er at det er preget av en lineær fortolkning, der det ene er årsaken til det andre (Ulleberg, 2014). En slik forståelsesmåte inviterer ofte til en maktkamp om hvem som har den «rette» analysen. Denne maktkampen kan være til hinder i samarbeid rundt elever som strever. Maktkampene kan utspille seg mellom lærer og elev, eller lærere i mellom. De kan

også utspille seg i relasjonen mellom lærer og foresatte, eller mellom lærer og eksterne hjelpeinstanser som PPT, BUP og barnevern. En sirkulær tilnærming åpner på sin side opp for en mer helhetlig forståelse der «å finne den ene årsaken» fremstår som mindre interessant. En sirkulær tilnærming vil i større grad åpne opp for å belyse hvordan en kan forstå situasjonen som belyser flere faktorer som innvirker på situasjonen.

SAM-modellen (Øen, 2017, fig 1) er nettopp utviklet med den hensikt å kunne bidra til en mer helhetlig og systematisk refleksjon i arbeidet rundt elever som strever i skolen. Modellen løfter frem ulike komponenter som kan være viktig i arbeidet mot en mer tilrettelagt og inkluderende skole (Øen, 2017). Som utdypet i Øen (2017), har modellen i seg tradisjonelle spesialpedagogiske komponenter med forankring i det kategoriske perspektivet. Samtidig løfter modellen frem fokusområder som en oftere finner i en relasjonell eller systemrettet tilnærming. Elementer som implementering, tiltakslojalitet

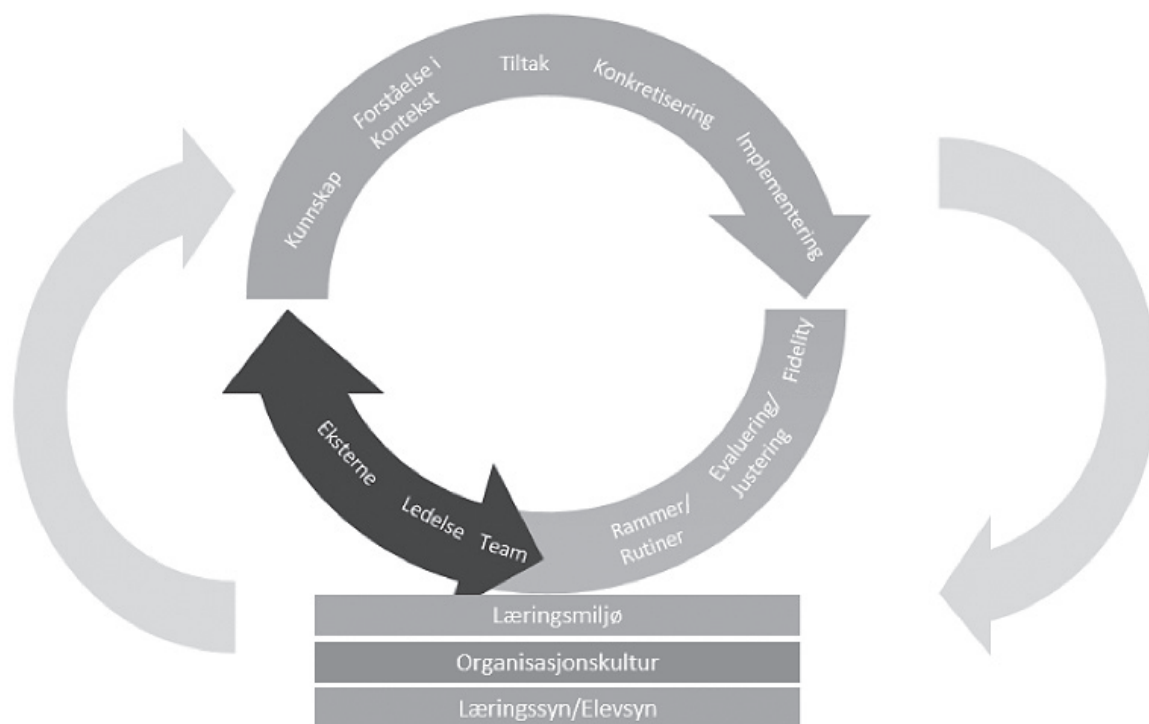


Fig. 1

(fidelity), rammebetingelser og organisasjonskultur blir i en helhetsanalyse like sentralt som tradisjonelle spesialpedagogiske komponenter som kartlegging, diagnosekunnskap, forståelse og tiltak.

Modellen fungerer derfor godt som et verktøy til å «løfte blikket», og på den måten rette fokus på «hele opplærings situasjonen» til barnet. Når læreren blir en «bærer» av skolens og samfunnets endringer, er det behov for en systematisk og bred refleksjon over det daglige arbeidet rundt elevene.

Kilder:

- Bachmann, K., Haug, P., & Nordahl, T. (2016). *Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming*.
- Bliksvær, T., Fylling, I., Hustad, B.-C., & Korneliussen, T. (2017). Læreres forståelser av årsaker til en høy forekomst av spesialundervisning. *Tidsskrift for velferdsforskning [elektronisk ressurs]*, 20(1), 27-44.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (2005). *Handbook of Self-Regulation*. Burlington: Elsevier Science.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A MetaAnalysis. *Review of Educational Research*, 77, (1), 113–143.
- Eriksen, E. M. (2013). Har enhetsskolen mislykkes? *Spesialpedagogikk*, nr. 1.
- Fasting, R. (2015). PP-tjenesten en merkevare? Om tolkningsfellesskap og PP-tjenestens rolle i barnehager og skoler. *Psykologi i kommunen*, 50(6), 53-62.
- Gilbert, D. T., Malone, P. S., & Steinberg, R. J. (1995). The Correspondence Bias. *Psychological Bulletin*, 117(1), 21-38. doi:10.1037/0033-2909.117.1.21
- Hattie, J. (2015). The Applicability of Visible Learning to Higher Education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79–91.
- Hattie, J., & Goveia, I. C. (2013). *Synlig læring for lærere : maksimal effekt på læring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Haug, P. (2016). Ein likverdige skule i framtida? Om dei som strevar i skulen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2, 64-77.
- Hausstätter, R. S. (2013). «20-prosentregelen» - Omfanget av spesialundervisning i norske skoler. *Spesialpedagogikk*, nr.6, 9.
- Mathiesen, I., & Vedøy, G. (2012). Spesialundervisning–drivere og dilemma. *IRIS-rapport*, 17(12), 202012-202017.
- Morken, I. (2015). Den besværlige kategoriseringen. *Cursiv*, Nr. 17, 95-114.
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.
- Ross, L., Greene, D., & House, P. (1977). The "false consensus effect": An egocentric bias in social perception and attribution processes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 13(3), 279-301. doi:10.1016/0022-1031(77)90049-X
- Thygesen, R., Briseid, L. G., Tveit, A. D., Cameron, D. L., & Bobo, V. K. (2011). Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2, 103–114.
- Tiller, T. (1999). Aksjonslæring. *Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Ulleberg, I. (2014). *Kommunikasjon og veiledning : en innføring i Gregory Batesons kommunikasjonsteori - med historier fra veiledningspraksis* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Øen, K. (2010). *ADHD i en skole med selvregulering som ideal*. (NLA Høyskolen i Bergen Masteravhandling), NLA Høyskolen i Bergen, Bergen.
- Øen, K. (2017). En spesialpedagogisk arbeidsmodell. *Spesialpedagogikk*(nr. 1).

EG HAR TOURETTES

Av Colin Aune Tanaia, 5.kl

*Eg e 10 år og har opplevd en del,
Eg har en sykdom som har satt sine preg.
Den gjør meg sterk, den gjør meg trist
Og uendelig mye tics.
Å føle seg alene er ikke noe kjekt,
Eg har lært at eg e god nok og at ingen e perfekt.
Eg kan bli sint eg kan bli lei,
Men som oftest e eg grei.
Eg vet at det går over at det isje e min feil,
Det har mamma og pappa lært meg så eg isje blir så lei.
De pusher meg avgårde å ser meg på min vei,

Eg har aldri følt meg utrygg takket være dei.
Eg har aldri følt meg utrygg takket være dei,
Eg har aldri følt meg utrygg takket være dei,
Åååå – åååå – åååå

Å være åpen om min sykdom har gitt meg mer respekt,
Det e stort å se kor mange som gjør det helt perfekt
EG HAR TOURETTES!!*

Hjelp meg til å mestre

Av Grete Bakke Persson - spesialpedagog, BKL

Mange lærere kan oppleve å bli frustrerte, usikre og fortvilet i møte med elever som viser sinne og aggresjon i skolehverdagen. Utsagn som «han er helt umulig», «han må henvises videre», «ingenting hjelper», og «jeg aner ikke hva jeg skal gjøre», er gjengangere.

En ting er helt sikkert – hvem vi er som lærere, og på hvilken måte vi møter elevene, er av avgjørende betydning for å lykkes. For å øke kunnskapen og forståelsen for hvordan vi som lærere og voksne i skolen kan jobbe dempende og forebyggende med denne typen elevatferd, har jeg utarbeidet en studie hvor erfarne lærere, som arbeider ved en spesialscole, er blitt intervjuet.

Generelt viser resultatene i studien at informantene har god kompetanse på å handtere elever som viser reaktiv aggresjon. Resultatene fra studien indikerer at elevene ved den utvalgte skolen blir møtt på en konfliktdempende og forebyggende måte, hvor tålmodighet, tydelighet, omsorg og positive holdninger til hvert enkelt individ, står frem som sentrale faktorer som må være tilstedet for at en skal kunne lykkes med å skape endring hos disse elevene.

Informantene som har deltatt i denne studien, viser god praktisk forståelse for ulike mønstre som melder seg innenfor aggresjonsbegrepet reaktiv aggresjon. For å videreformidle, og overføre denne kunnskapen til andre lærere og skoler, trengs også økt bevissthet rundt den teoretiske forståelsen av dette begrepet. For å kunne møte denne elevgruppen på en god og fornuftig måte, må det sørges for at lærerne i skolen får forståelse for hvilke mekanismer som finnes bak, og rundt den reaktive

aggressive atferden. Det kan være vanskelig å videreføre erfaring som man har opparbeidet gjennom mange år i det spesialpedagogiske yrket. Praktisk kunnskap som er basert på erfaring, og som vanskelig kan uttrykkes ved hjelp av ord, blir av Polanyi (1967) betegnet som «taus kunnskap». Mye taus kunnskap er lite anvendelig, fordi den bygger på erfaringskompetanse som er vanskelig å videreføre til andre (Polanyi, 1967).

Dodge (1991) definerer reaktiv aggresjon som en stabil tendens til å bli sint i møte med frustrasjoner eller provokasjoner, hvor sinne igjen resulterer i og er utgangspunkt for negative handlinger. Aronson og Aronson (2007) har en tilsvarende definisjon, og skriver at aggresjon er negative handlinger med intensjon om å skade noen eller noe, som følge av en frustrasjon eller provokasjon. Reaktiv aggresjon karakteriseres videre som en varmlodig automatisk handling, hvor atferden ubetinget er basert på reaksjoner eller emosjonelle responser som tilsynelatende blir utløst av eksterne hendelser (Tremblay, et al., 2005). Aggresjonen er ofte personorientert, og målet er å skade den personen som forårsaker hindringen eller ydmykelsen som fremkaller de negative følelsene (Dodge, 1991; Roland & Idsøe, 2001). Reaktivt aggressive personer reagerer hurtig og impulsivt. De har også lav terskel for utløsning av irritasjon og sinne (Dodge, 1991). Det kognitive apparatet svekkes ofte i provoserende og utfordrende situasjoner, og man tenker ikke klart. Typisk for personer med et reaktivt aggresjonsmønster er at de møter verden med mistenksomhet og mistillit, noe som kan føre til at de skaper avstand og distanse til menneskene rundt seg. En slik innstilling gjør at de reaktive elevene ofte har en tendens til å komme inn i et negativt mønster og opparbeider seg negative erfaringer med omverden. Dette kan igjen resultere i at de gang på gang vil reagere aggressivt i møte med nye situasjoner som oppleves frustrerende og provoserende (Dodge, 1991).

I møte med elever som viser reaktiv aggressiv atferd må det først og fremst legges vekt på å bygge opp en god relasjon, for på denne måten å kunne komme i posisjon til å korrigere og sette grenser for elevene. Vesentlige aspekter ved relasjonsbyggingen er å skape trygghet for eleven, vise omsorg og være tålmodig i relasjonsarbeidet. Det er viktig at en også stiller tydelige forventninger ovenfor eleven, i forhold til hvilken atferd som er akseptert og ikke. Konsekvensene av regelbrudd må være klare, samtidig som at enhver regel og påfølgende konsekvens må gjøres forståelige for eleven. Vi vet at elever som viser reaktiv aggresjon ofte har vansker i forhold til å tolke signaler (Dodge, 1991). Det vil derfor være avgjørende at læreren klarer å fremtre på en slik måte som gjør at unødvendige misforståelser oppstår (Roland, 2007). Læreren må forholde seg rolig og forklare budskapet for eleven, på en slik måte at det vil være vanskelig å misforstå det som formidles.

Informantene som deltok i denne studien var klare på at dersom en skal lykkes i arbeidet med elever som viser frustrasjon og utagerer, er det viktig at man ikke bare jobber isolert med hver enkelt elev, men også miljøet som helhet. Det må arbeides grundig med å skape gode holdninger i elevgruppen, hvor fokus på empati og aksept for hverandres forskjellighet blir viktige stikkord. Tydelighet overfor gruppen, så vel som enkeltindivider, er en betydningsfull faktor for å forebygge aggresjonsutbrudd og uønsket atferd. For å lykkes i arbeidet med å forebygge og redusere uønsket atferd over tid, vil det også være viktig at lærerne og skolen jobber tett sammen, og at det finnes noen felles retningslinjer som alle arbeider ut i fra (Nordahl et al., 2003; Porter, 2007).

Det blir også lagt vekt på at alle lærere må ha et åpent sinn og en positiv holdning til elevene de møter. Forskning viser at det ofte er slik at elever som viser reaktiv aggressiv atferd er dårligere likt blant sine lærere enn gjennomsnittet, og at de mottar flere negative tilbakemeldinger enn de andre i elevgruppen (Swinson & Knight, 2007). Ved å kommunisere med elevene på en måte som gir dem positive opplevelser, mestring og økt selververd, øker sannsynligheten for

å oppnå ønsket atferd og suksessfull undervisning (Swinson og Knight, 2007). Dette gjelder særlig blant elever som har et utfordrende atferdsmønster. Det er viktig at slik kunnskap formidles til alle lærere, som i sin hverdag opplever frustrasjon og tilkortkommenhet i møte med disse elevene. En må være bevisst på å skille handling fra person, for på den måten å kunne se det fulle og hele mennesket bak det aggressive uttrykket. Grunnleggende forståelse for elevenes livssituasjon og respekt for deres utgangspunkt er to helt essensielle faktorer som må være til stede for å lykkes i det relasjonelle arbeidet. Betydningen av å skape gode relasjoner til elevene blir, av mine informanter, trukket frem som en absolutt nødvendighet i forhold til å kunne redusere og forebygge reaktiv aggressiv atferd. Skolene og lærerne må bruke de ressursene de har, og prioritere å finne tid til å jobbe relasjonelt med elevene.

I møte med elever som viser reaktiv aggresjon, er det nødvendig å være bevisste på hvordan vårt valg av kroppsspråk, mimikk og stemmebruk kan virke inn på elevenes atferd. Ved tilnærming og inngripen i utfordrende situasjoner må man tenke igjennom hvordan en posisjonerer seg kroppslig, og hvordan hurtigheten og volumet på stemmen skal være. Dette må være et bevisst valg, som tilpasses hver enkelt elev. Det er også vesentlig at man viser de samme tydelige signalene i et felles samsvar mellom kroppsspråk og tale, for å unngå unødvendige misforståelser og konflikter. Samtlige av mine informanter trekker frem bruken av samtale, som et av de viktigste verktøyene for å hindre aggresjonsutbrudd. I møte med situasjoner hvor elever viser tegn til å utagere og bli aggressive, kan samtalen brukes for å hjelpe eleven med å skape oversikt over situasjonen. Læreren må da være tydelig og klar på hva som utspiller seg i konfliktforløpet, og på hvilke konsekvenser alternative handlingsvalg vil medføre. Ved å arbeide på en slik måte, vil en som lærer kunne gi eleven anledning til å bli oppmerksom på det helhetlige bilde av situasjonen, noe som igjen vil føre til at de får muligheten til å tenke igjennom og reflektere rundt ulike løsningsstrategier. Det kommer også frem fra mine informanter, at det

i de fleste tilfeller hvor man har en konfliktsituasjon med andre elever til stede, er hensiktsmessig å forsøke å fjerne den frustrerte eleven fra situasjonen. En slik fremgangsmåte ble begrunnet med at de ville skåne de andre elevene fra situasjonen, samtidig som det også ville bidra til å fjerne press og tap av selververd for den utagerende eleven.

I etterkant av vanskelige situasjoner og hendelser, hvor en elev har utagert, må man møte eleven og snakke om situasjonen. Dette kan være med på å forebygge fremtidige konflikter og aggresjonsutbrudd. Det er imidlertid viktig å gi elevene tilstrekkelig med tid og rom, etter et aggresjonsutbrudd, for at eleven skal kunne få samlet tankene og være i stand til å gjennomføre en samtale. Målet med samtalen bør være å få til en felles refleksjon mellom læreren og eleven, hvor eleven kan få hjelp til å se sin egen rolle fra ulike perspektiver, og samtidig bidra til å øke bevisstheten rundt eget aggresjonsmønster. Samtalen, i etterkant av situasjoner, bør også brukes til å eksemplifisere for eleven hvilke alternative handlingsmønstre det kunne være fornuftig å benytte seg av i fremtidige møter med nye og utfordrende situasjoner.

Kilder:

[https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/185683/Bakke % 2c % 20Grete.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/185683/Bakke%20Grete.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Den andres perspektiv

Av Tore Andrè Strand - spesialpedagog, BKL

*Det viktigste er ikke å vite mange ting,
men å tenke selvstendig og gi andre sjansen
til å gjøre det samme.*

Sørbo 2002

Kristian Øen skriver i dette «Stemmeskifter» at vi stort sett ser på karakteristiske trekk ved en person framfor å se på situasjonen den andre står i eller konteksten atferden oppstår i.

En måte å få bedre innsikt i hvilke situasjoner en elev står i og hvilke kontekster atferden oppstår kan være å gå rett til kilden, eleven selv. Denne teksten ser på hvordan vi kan hjelpe en elev ved å ta utgangspunkt i at eleven selv kan sitte på løsningsforslag for å mestre de utfordringene han eller hun møter.

Målene med en slik samtale kan i denne forbindelse være å få en ny og bedre forståelse for hvorfor atferden oppstår, hva skolen kan gjøre for å forebygge den og hva som er hensiktsmessig å gjøre hvis slik atferd forekommer til tross for forebygging. I tillegg vil det være verdifullt å få tak i hvilke ferdigheter eleven mangler for å håndtere situasjoner den blir utsatt for, hva skolen kan gjøre for å kompensere for de manglende ferdighetene og hvilke ressurser eleven selv sitter på som kan være med på å forebygge atferden eller håndtere den på en bedre måte.

I «Stemmeskifter 6», ble verktøyet «Problemløsning Gjennom Samarbeid» (PGS) som er utarbeidet av den amerikanske psykologen Ross Greene presentert. PGS tilbyr blant annet en samtalemetode som kan gi denne økte innsikten i hvorfor uønsket atferd oppstår, og

hvordan vi sammen med eleven kan samarbeide om hvordan vi kan forebygge at det skjer igjen. I tillegg inneholder den en metode som trener barnet eller ungdommen i de manglende ferdighetene det har for å håndtere de forventningene og kravene skolen har til en elev (Greene 2011).

Samtalemetoden i PGS består av tre deler. I den første skal den voksne ha fram elevens perspektiv. Dette gjøres ved at alle bekymringer og eventuelle løsningsforslag hos den voksne holdes borte i starten av samtalen. I stedet skal den voksne spørre og lete etter elevens perspektiv ved å bruke Greenes spørsmålsstrategier. Det er denne delen av samtalen som skal prioriteres høyest (Greene 2016).

Det er først når en tror at en har en god oversikt over elevens bekymringer, at en går videre til neste del. I denne er det tillatt å formulere hva den voksne tenker om hvilke problemer den utfordrende atferden fører til. Det kan være en fare om den voksne formidler egne bekymringer eller løsningsforslag for tidlig. Eleven kan da lukke seg, slik at en ikke får den informasjonen en trenger for å løse problemet. Å gjøre en slik feil er svært vanlig, og det kreves trening i å vente lenge nok med å formidle den voksnes bekymringer. Vi trenger trolig flere samtaler der den voksne øver seg på spørsmålsstrategiene for å løse problemet sammen med eleven. På denne måten kan hver samtale forstås som en dialektisk prosess, der begge parter skal få ny og bedre innsikt i hva som ligger bak den utfordrende atferden (Greene 2016).

Til slutt i samtalen skal eleven og den voksne sammen se på løsningsforslag basert på hva eleven har sagt og det som er den voksnes bekymringer for hva atferden kan føre til. Som regel trenger både eleven og den voksne øvelse for å få dette til. Det endelige løsningsforslaget skal gjelde til neste gang det er behov for en slik samtale. Det er viktig at løsningsforslaget

er realistisk å gjennomføre og at det er gjensidig tilfredsstillende, det vil si begge parter skal synes det er et godt løsningsforslag.

Greene hevder at elever som har problemer på skolen med sin atferd, ofte har manglende ferdigheter for å møte skolens krav og forventninger. Disse manglende ferdighetene kan for eksempel være lav impuls kontroll, vansker med å håndtere overganger, vansker med å gjøre oppgaver i en logisk eller forhåndsbestemt rekkefølge eller vansker med å holde ut med utfordrende eller kjedelige oppgaver. I stedet for å straffe disse elevene for at de skal lære av sine feil eller prøve å motivere dem med ulike belønninger, må skolen finne ut hvordan vi kan hjelpe dem med disse manglende ferdighetene. Og, i følge Greene, gjør vi det best ved å snakke med dem med en systematisk samtalemetode som PGS tilbyr (Greene 2011).

I tillegg, er det å øve seg på å sette ord på hva en strever med, sammen med en voksen som en har tillit til, som lytter og prøver å forstå, og som aktivt inviterer eleven inn i problemløsningen, trolig den beste måten en skole kan trene eleven i å bli bedre i de ferdighetene han eller hun strever med for å møte kravene og forventningene på skolen (Greene 2016).

Jeg har selv erfart at bruk av PGS kan føre til at elev og lærer samarbeider om å finne løsninger på et problem. En elev hadde over lengre tid gått mye alene i friminuttene. Fram til at en tok i bruk PGS, hadde de voksne fokusert på hvordan de kunne motivere henne til å bli mer sosial i friminuttene. De ulike tiltakene hadde ikke hatt noen positiv påvirkning. Ved å bruke samtalemetoden, fortalte eleven at årsaken til at hun gikk alene i friminuttene, var at hun ikke forstod reglene i nye leker som hadde blitt introdusert den siste tiden. Løsningsforslaget fra eleven og læreren ble etter hvert at de to sammen skulle gjennomgå regler i forkant av hver ny lek. I et annet tilfelle kom en elev og en lærer fram til at kaoset i garderoben etter storefri, førte til at eleven ble urolig i timene utover dagen. Denne innsikten førte til at lærerens syn på at eleven bråkte i timene for å slippe unna krav og mas,

endret seg til at en begynte å se på hvordan en kunne gjøre overgangen etter friminutt mer strukturert og oversiktlig, slik at en kunne forebygge konflikter og usikkerhet.

For å skape endring på en skole for å hjelpe elever som strever, trengs det en helhetlig pedagogisk modell. I en slik modell vil det være behov for å få informasjon fra elevene for å kunne hjelpe dem. PGS som metode kan hjelpe med å analysere hvilke situasjoner en elev står i og i hvilke kontekster den uønskede atferden oppstår i. I tillegg kan den bidra med å trene eleven i de ferdighetene det mangler for å møte de forventningene omgivelsene har til ham/henne.

Kilder:

- Greene, Ross. (2005). *Eksplorative barn*. Oslo: Pedagogisk Forum.
Greene, Ross. (2016). *Utenfor*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
Sørbo, Jan Inge. (2002). *Hans Skjervheim – ein intellektuell biografi*. Oslo: Samlaget.

Foreldre har uante muligheter

Av Hanne Steen - spesialpedagog, BKL

Vennskap er en av de viktigste arenaene for læring og utvikling, og en byggeplass for selvfølelse.

Guro Øyestad

Lise er verdens skjønneste jente. Hun smiler, danser, synger og gleder seg over så mangt. Kry som en hane viser hun de andre i familien at hun har lært seg å plystre. Vill jubel. Hun er familiens midtpunkt.

Noen år senere er Lise oftere mutt. Sier ikke så mye. Begeistring har bleknet. Skolelivet er tøft og krever mer enn hun får til. Hun leser og skriver, det er ikke det. Men venninnene er så sjofle. Hun blir holdt utenfor leken. Hun blir snakket stygt om. Hun skjønner ikke hvorfor. I begynnelsen sa de andre at de ikke ville være med henne, men det varte ikke så lenge av gangen. Nå snur de seg vekk hver gang de ser henne. På fotballen sentrer de sjelden til henne.

Å være utenfor er vondt. Vi lar det skje. Vi vet at både å være mobbeutsatt og å være mobber er skadelig for barns utvikling. Vi vet at begge disse barna trenger veiledning og hjelp. Forskjellig hjelp.

Norge bruker betydelige midler for å forebygge og bekjempe mobbing. Vi bruker millioner hvert år på ulike mobbeprogrammer. Det brukes store ressurser på saker uten vinnere.

I 2011 skrev VG om Jarle som var blitt mobbet for 16 millioner kroner. Det var summen for helseutgifter, ubrukt utdanning, rettsaker, tapt inntekt og skatt og

trygdeutbetalinger. Han var da 43 år og hadde fått diagnosen «Vedvarende personlighetsforandring» som en følge av et liv i frykt for mobbing. Mobbingens pris er høy både økonomisk og menneskelig.

Foreldre har uante muligheter. De har sannsynligvis større påvirkningsmuligheter på barnas skolemiljø enn de er klar over. Det er vanskelig å snakke om barnas skolemiljø som noe som er på skolen, adskilt fra resten av barnas interaksjoner med andre. I et lokalmiljø treffes de samme menneskene igjen i ulike konstellasjoner og på ulike steder gjennom døgnet og uken. Noen foreldre kjenner hverandre godt og snakker sammen ofte. Noen av dem kjenner til og med hverandres historier fordi de har vokst opp sammen. Noen er uten nettverk. Andre trener sammen eller er trenere for barna som spiller håndball og fotball. Der blir det igjen nye grupperinger av barn på banen og av foreldre på sidelinjen. Hvilke foreldre som er venner med hvem kan være med å påvirke Lises skolehverdag. Hvordan trenerne møter spillerne kan være med å påvirke Lises skolehverdag. Hvordan de ulike grupperingene forholder seg til hverandre, og til den enkelte, kan være av stor betydning.

Når Lise ofte er lei seg og griner, gjør det noe med hvordan andre møter henne. «Hun tåler ingenting», «du må ikke være så nærtagende», «det er så irriterende at hun bestandig lager drama». Identitetsbygging. Hvem skal Lise tenke at hun er. Hvordan skal hun tenke at hun er.

Noen barn opptrer blidt, høflig og trivelig. De er de heldige som naturligvis blir møtt med smil. Andre barn opptrer mer usikkert, kanskje grinete eller ampert og tilsynelatende mindre vennlige. De er de uheldige. De møtes oftere med strenge blikk og hoderisting. Dersom de voksne ikke er årvåkne og har innsikt, står de i fare for å gi denne negative utviklingen fart. Det skal ikke mer enn et sukk til fra en betydningsfull voksen, før det

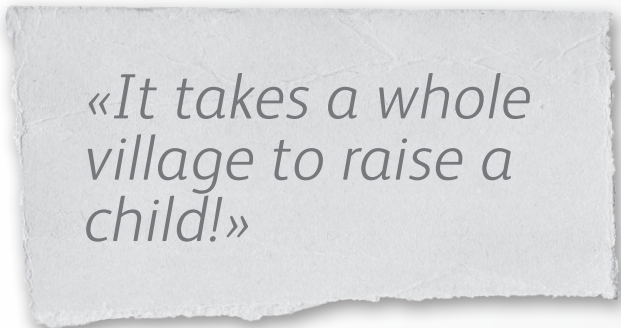
kan oppfattes som en tillatelse til å synes at Lise er en irriterende «grinunge».

Vi voksne må trø varsomt. Vi må være kloke. Vi må ha tenkt oss om. Hva tenker vi, og hvordan handler vi omkring tema som vennskap, inkludering og identitetsbygging hos egne og andres barn.

Lise ruet seg for å gå på skolen. Hun gikk likevel. Jentene møtte henne med en kald skulder. Men denne dagen var det noe nytt. Flere av guttene slengte ekle kommentarer om at valpen som hun hadde lagt ut bilde av kom til å kjede seg i hjel med henne. Den samme ettermiddagen skulle de spille kamp. Hun verket i hver en celle i kroppen og knakk sammen i gråt da treneren ga henne en litt tydelig melding om å koble seg på og ta ansvar.

Foreldre er rollemodeller. Vi må ta ansvar og være bevisste. Hvordan omtaler vi andre? Hvordan snakker vi om de barna som ikke opptre høflig, blidt og hyggelig. Hvilke forståelse har vi for at de ulike livene har ulik vanskelighetsgrad. Hvor rause er vi når mennesker, barn eller andre foreldre, opptre annerledes enn vi ville ha gjort. Hvor rause ønsker vi at våre egne barn skal være. Hvordan responderer vi på barn som ikke er greie med våre egne. Vi trenger alle noe av det samme, store og små. Vi må oppleve å bli sett, likt, respektert og verdsatt for å ha en god utvikling.

Dersom vi kan enes om at barn gjør så godt de kan, så må vi også kunne enes om at dersom barn ikke får det til, så trenger de hjelp. Jeg ønsker at vi skal være tydelige på at vi tar et felles ansvar. At vi enes om å strekke ut en hånd og hjelpe barna til å få til. Vi må følge med og blande oss der det er påkrevd for at alle barn skal få oppleve trygghet og inkludering. Vi må lære barna våre at det går an å styrke forholdet til venninnene uten å holde noen utenfor. Vi må hjelpe dem med det. Vi må hjelpe barna våre til å få til vennskap. Engasjement og nysgjerrighet vil gi oss anledning til å se om noen barn faller utenfor. Tenk om vi kunne enes om at det er alles ansvar å hjelpe til. Geleide egne og andres barn inn på sporet. Støtte både barn og voksne som strever med å få det helt til.



«It takes a whole village to raise a child!»

Kilder:

Øyestad, Guro. (2012). *Voksne skaper vennskap*. Oslo: Kommuneforlaget.



BESTEFORELDRE

Av Oddbjørn Evenshaug



*Hvis jeg hadde
visst hvor
morsomt det er
med barnebarn,
skulle jeg jammen
ha fått dem først*

Besteforeldre som forbilder

Av Arne Klyve - seniorrådgiver, Bergenslinikkene

Omsorgspersoner,
historiefortellere
og rollemodeller for
digitalt møtehold

Unge menneskers psykiske helse er kanskje den største bekymring i nasjonen, ja i hele den vestlige verden. Fra 2012 har det fra forskningshold (blant annet Ungdata) stadig blitt registrert økende stress, nedstemthet og depresjon blant den unge del av befolkningen og spesielt blant jenter. Og med en sterk økning i bruk av smertestillende og antidepressiva.

Røttene til disse plagene kan være mange. Er det skolepåførte lidelser – konkurransekamp og konkurranseangst? Er det foreldre som presser på, eller er det selvpåførte plager. Eller er hovedgrunnen nettbrett og smarttelefonen? Plagene oppstår ikke i et vakuum og de kommer sjelden innenfra.

I en helt fersk undersøkelse (referert i Klassekampen 25. januar 2018) har man sett på levevanene til over en million unge mennesker i USA. Størst forklaringstygnde til psykiske plager knyttes til den økende bruk av nettmedier, spesielt smarttelefonen. De unge som bruker mest tid på nettmedier, var mest ulykkelige. En time per dag er det optimale.

Mange barn og unge sliter, og selvskading øker. Kan et godt forhold til besteforeldre avhjelpe dette? Det viser seg at unge som har et godt forhold til sine besteforeldre, har langt lavere risiko for å skade seg selv sammenlignet med andre. Det kommer frem i en undersøkelse fra Senter for selvmordsforskning i Danmark (2016).

Dette senteret undersøkte forholdet til besteforeldre med tanke på de unges risiko for å påføre seg skade. Omkring 3000 tenåringer deltok i undersøkelsen, og ett av spørsmålene handlet om de unges forhold til sine besteforeldre. En ønsket å avdekke sårbarhet, om de har skadet seg eller har tanker om å gjøre det.

Det viste seg at de som hadde et godt forhold til besteforeldre hadde over 50 prosent mindre risiko for å skade seg, i forhold til de unge som hadde lite kontakt eller et dårligere forhold til besteforeldre.

De fleste unge, både gutter og jenter har et godt forhold til minst en av sine besteforeldre. I dette forholdet får de kjenne på nærvær, varme og kjærlighet – og ikke minst gjøre noe sammen. Samværet med besteforeldre kan gi økte sosiale ferdigheter og kompetanse. Guttene har i litt større grad enn jentene et godt forhold til både morfar og farfar - i tillegg til mormor og farmor. Om foreldrene er gift eller skilt har ingen betydning for de unges forhold til besteforeldrene. De unge fremhever kjærlighet, omsorg og det å gjøre ting sammen med besteforeldrene som det mest verdifulle.

Dette samværet byr på gjensidig glede. Fagpedagog, forfatter og dedikert bestefar, Oddbjørn Evenshaug, fanger inn denne gleden i følgende utsagn: «Hvis jeg hadde visst hvor morsomt det er med barnebarn, skulle jeg jammen ha fått dem først».

Kilder:

<https://nhi.no/familie/barn/godt-forhold-til-besteforeldre-bra-for-mental-helse/>

Klar tale

Av Kristine - elev

Når jeg ble mobbet, gikk jeg til de voksne, for jeg trodde de ville hjelpe, men de gjorde aldri noe med det. Når jeg ga beskjed, sa de at jeg sikkert bare hadde misforstått. Hvordan kunne jeg misforstå at jeg hver uke i syv år ble dyttet, slått, sagt stygge ting til, trukket ned på, holdt utenfor, tvunget til å gjøre ting, de ønsket meg død osv. Misforsto jeg et slag? Misforsto jeg et spark? Og når tiden gikk, sa de at det var jeg som var den slemme og måtte forstå de. De som mobbet meg, løy og sa til de voksne når de snakket med dem at det var jeg som var slem. Og av en eller annen grunn trodde de på dem, selv om jeg hadde sagt ifra først. Hvordan kunne lærerene tro på dem når de så og hørte at de var stygg mot meg. Hvordan kan voksne mennesker ignorere noe sånt? Læreren min sa til foreldrene mine at i hans klasse fantes det ikke mobbing når han var der. Og det var ingen på skolen som ville hjelpe for der var alt min feil, mens mobberne var englebarn.

De som mobbet meg, gjorde så stygge ting at jeg ville bare dø. Hvordan kan lovverket i Norge tillate dette? Hver kveld, hver morgen, hver dag var jeg så redd for å gå på skolen at jeg gråt, hadde sterk hodepine, vondt i magen, svimmel og vondt i hele kroppen. Jeg måtte gå til fysioterapeut for jeg hadde så vondt i hele kroppen av å være redd hele tiden. Hvordan kan skolen fremdeles ha lov til dette? Hvorfor finnes det ikke et lovverk i Norge som kan stoppe mobbere og straffe dem som ignorerer. Noen sier det finnes et lovverk som kan straffe skoler som ikke stopper mobbing, men dette skjer jo ikke i virkeligheten. De må stoppe mobberne før offeret blir syk av mobbing. Så siden dette lovverket ikke blir tatt seriøst, så trenger vi jo ikke ta noe annet i loven seriøst.

På grunn av dette så har jeg det veldig vanskelig nå. Jeg klarer nesten ikke stole på noen voksne, jeg har det vanskelig sosialt, jeg får flashback, alt minner meg om noe dumt som har skjedd. Jeg er veldig redd for å gå

på skolen, selv om ingen er slem med meg nå. Jeg har ingen venner, og jeg har gått glipp av mange år med skole, så jeg er redd jeg ikke klarer videregående, og det gjør meg veldig lei.

Hvordan tror dere det var for meg som har søvnløse netter og tenker på hva de skal gjøre med meg neste dag?

Hver morgen er jeg redd for å bli skadet eller at de skal drepe meg. For meg var dette et levende H.. men hva skulle Mamma og Pappa gjøre? De kunne jo ikke slutte å tvinge meg på skolen siden i Norge er det skoleplikt. Hvordan tror dere det er som foreldre og sende sitt barn til et H... hver dag? Det er like viktig og snakke om de voksne som ignorerer, som å snakke om mobbing.

HUN ER VELDIG RAR.
JEG VILLE GJORT
DET SAMME SELV.



Tapte barneår

Av Anne Meidell - assistent, BKL

1.klasse

Første året på skolen gikk som normalt. Gutten vår var en liten og livlig gutt slik som de fleste andre i klassen.

2.klasse

Vi tok kontakt med skolen ut i andre klasse og sa at vi var litt bekymret for gutten vår. Han lå etter i utviklingen når vi sammenliknet med de andre i klassen. Skolen var ikke enig. De mente at vi sammenlignet ham med hans to år eldre bror, og at dette kom til å endre seg. Vi var uenig! På slutten av skoleåret hadde vi fått igjennom at PPT måtte komme på banen. PPT tar kontakt og setter opp møter med oss foreldre en gang i måneden. Vi ble fortalt om barneoppdragelse og hvordan vi skulle oppdra gutten vår hjemme. Han kommer fra et ryddig og kjærlig hjem hvor barna står i sentrum. Ingen bedring for gutten vår.

Råd fra PPT: Ingen utredning. Han er bare urolig.

3. klasse

Nå starter problemene for fullt. Gutten vår klarer ikke å følge pensum, og det medførte masse uro i timene. Han ble en «klovn» i klassen. Vi fikk stadig telefoner fra skolen om uro og bråk med medelever. Han hadde ingen venner. PPT hadde fortsatt møter med oss en gang i måneden uten noen fremgang. Jeg ringte PPT i ett sett og sa at det hastet med å få han utredet, men det skjedde ikke noe. Han lå nå langt etter i fagene.

Råd fra PPT: Ingen utredning. Gutten er bare urolig

4.klasse

Nå var det telefoner fra skolen nesten daglig. Gutten vår hadde gitt opp de voksne for de bare kjefte og sa sjelden noe positivt til ham. Han hadde fortsatt ikke venner. Han ble fort sint og lei seg, for nå så han at han var annerledes enn de andre. Så vondt å se at gutten vår ble sviktet på denne måten. Lærerne hadde gitt opp, og mente han var en liten, ufordragelig gutt.

PPT var like arrogant og ville fortsatt ikke utrede ham.

Råd fra PPT: Ingen utredning. Gutten er bare urolig

5. klasse

Nå var det tungt å gå på skolen. Han var lei seg hver dag og gråt seg ofte i søvn om kvelden fordi han ikke ville gå på skolen. Skolen så ikke den snille, gode gutten som vi hadde. De hadde satt ham i bås med ufordragelige gutter. De sa nå tydelig at han ikke klarte å følge pensum. Skolen var ikke imøtekomende når vi som foreldre ba om å få tilrettelagt undervisningen for ham.

Råd fra PPT: Ingen utredning. Gutten er bare urolig

PPT så nå at de ikke kunne hjelpe! Han som hadde hatt møtene med oss i årene som hadde gått, røpte på et møte at han aldri hadde vært i klassen og observert gutten vår. Det var siste gang han fikk være på møter. Hvordan kan en fra PPT sitte og fortelle oss foreldre hvordan vi skal oppdra uten at han hadde observert ham en gang? Gutten vår viste tegn på depresjon. Det var tøft å se hvor langt nede han da var. Han hadde dager da han låste seg inne på rommet og fikk ut sinne ved å skrike at nå ville han ta livet sitt. Ønsket ikke å leve fordi han så ikke noe lyst i livet. Skolen tok så mye energi av ham.

6.klasse

BUP kom på banen. Det skal ikke være mulig at det skulle ta så mange år før de var på banen. Tom fikk da diagnosen ADHD og inkognitive lærevansker. Men skolen klarte fortsatt ikke å tilrettelegge undervisningen. Tom hadde gitt opp og han lå nå langt etter de andre i undervisningen. Han hadde ikke troen på seg selv lenger.

PPT gjør ingen utredning.

7.klasse

Tom begynte på tabletter. Det ble en liten bedring når det gjaldt ro, men han klarte ikke å følge med i timene. Nå var han en ufordragelig gutt. Han hadde mistet alt

tillit til de voksne. Mor forlangte nå en ny utredning og det fikk hun gjennom.

8.klasse

Møte med to damer visket ut rådet fra PPT. Jeg ble hørt og forstått. Gutten vår åpnet seg og snakket. BUP satte navn på det han hadde slitt med.

ADHD

47xyy syndrom

Asperger syndrom

Inkognitive lærevansker

9. – 10.klasse

Krenkelser og brutte relasjoner førte gutten vår til en ny skole, Alrekstad, i januar i niende klasse. Her kom forandringen. En fantastisk forandring fra dag en. Gutten vår ble sett og hørt, og de dyrket det han var god på, faglig. Tenk om noen hadde sett han for den gutten han var i andre klasse. Hjertet mitt griner ofte når jeg tenker på alt det vonde vi som familie har vært gjennom i alle disse årene. Tenk om systemet kunne hørt på oss foreldre og gjort noe da vi kom med bekymringsmelding første gang. Vi er så heldige som har Tom her i dag. Hadde ikke Alrekstad skole tatt han inn, så tror jeg ikke vi hadde hatt godgutten vår her i dag. Det er også en stor påkjenning for søsken i en slik oppvekst. Det er ondt for søsken å se andre barn ha det så vanskelig.

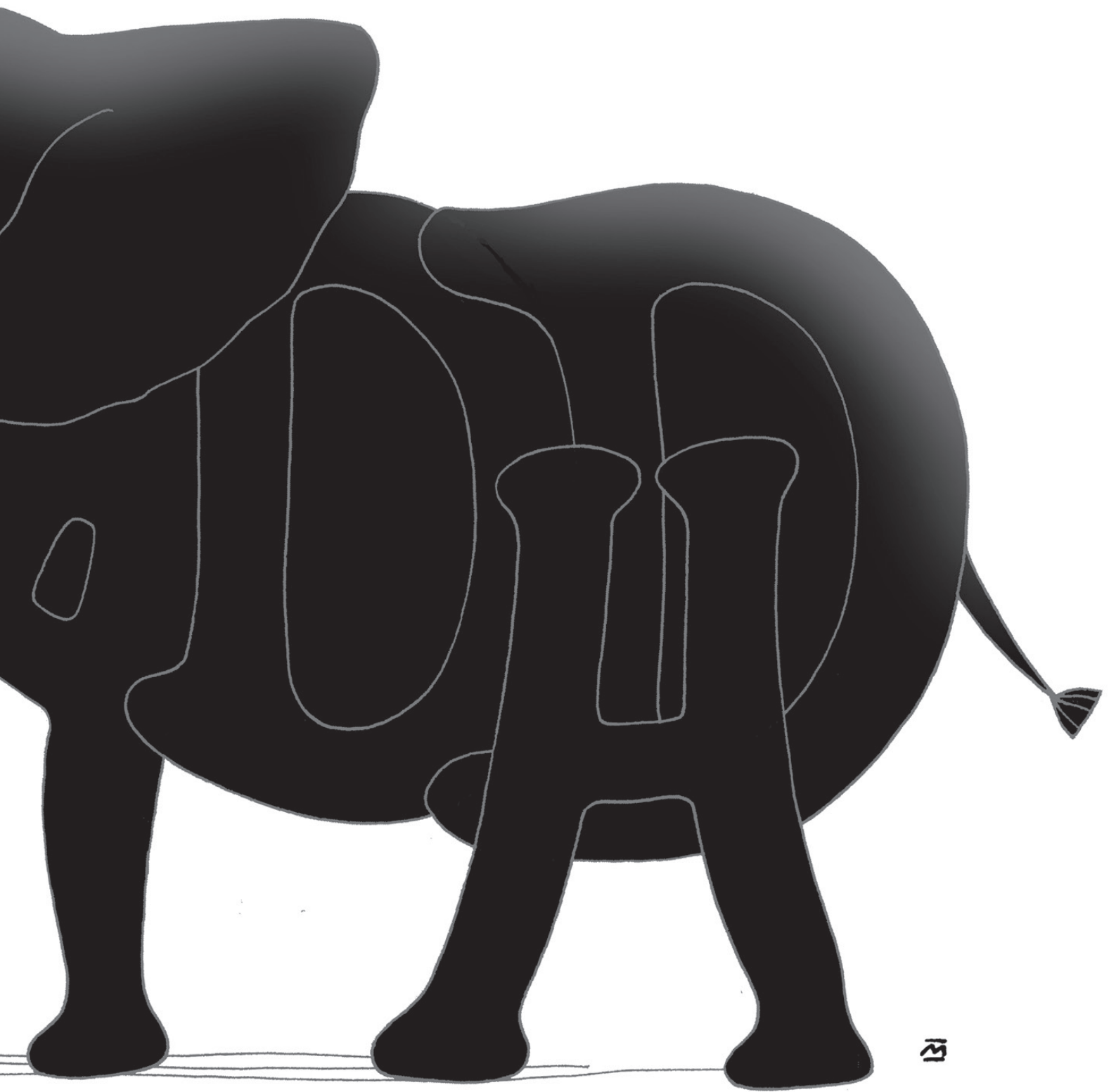
Jeg ønsker ikke at andre skal oppleve skolesystemet slik vi har gjort. Hadde vi ikke stått på slik vi gjorde så hadde han ikke vært der han er i dag. Han har tatt kompetansebrev på bil og han har fått fast jobb. Vi er ubeskrivelig stolt av han. Han har tatt dykkerlappen, mopedlappen, sertifikat for båt og bil. Han har venner og klarer seg veldig godt i hverdagen takket være oss foreldre og alle lærerne på Alrekstad skole.

KLASSEROMMET

*Det er den drømmen vi bærer på
at noe vidunderlig skal skje
for oss med ADHD
at skolene skal åpne seg
at PPT skal åpne seg
at BUP skal åpne seg
at kilder skal springe
at diagnosen skal åpne seg, og
at vi en morgen skal gå inn
i et klasserom vi ikke har visst om*

*Fritt etter Olav H. Hauge
Geir Kvalheim*





31

Rykk tilbake til start

Av Lisbeth Gohs Tang - spesialpedagog, BKL

Ressursmetodikken i fargespill skaper en arena hvor elevene kan bidra og samtidig oppleve mestring.

«Fargespill» har en filosofi om at alle har noe å bidra med, fordi man er et levd og levende menneske. I «Fargespill» bidrar alle fordi innsnevrede grenser åpnes opp, og alles bidrag blir verdsatt. Ledernes viktigste rolle er å lete etter kompetansen den enkelte har, og sette den sammen til en helhet. Skolen har gode muligheter til å benytte den flerkulturelle kompetansen som finnes i elevmangfoldet i ethvert klasse-rom. Forutsetningen er å lete, finne og søke etter det den andre har. Kriteriet er nysgjerrighet: Hvem er den andre?

Daglig gjør vi oss erfaringer, som kan deles. Hvem etterspør dine? Er vi nysgjerrige på elevenes erfaringer og etablerte kunnskap. Skal lærere gi, men ikke ta imot? Hva tenker eleven? Hvilke innspill har eleven? Hvordan kan vi bruke deres bidrag?

Som mennesker er vi alle sårbare i ulike situasjoner og perioder. Ikke svake, men sårbare. Elever som ikke mestrer etter skolens plan, er ikke svake. Er vi nysgjerrige på å finne ut hvor det svake punktet ligger? Er det svakhet i formidlingen, materialet, relasjonen, kommunikasjonen eller i situasjonen?

Når skoler søker veiledning til relasjonsarbeid, oppdager jeg elever som gir uttrykk for oppfatninger og opplevelsen av å ikke være likt av læreren sin, eller trinnets lærere. Hvordan oppdager man det? Jo, ved å kommunisere med eleven, og lytte til svarene. Hva tenker du når.....? Hvordan tenker du at læreren din kunne sagt det? Hva trenger du når.....?

Som mennesker er vi likeverdige; la alle elevene kjenne at det praktiseres i klasserommet. Ingen er mer verdt

enn andre, ingen er mindre. Ingen er sterkere, eller svakere – som menneske. Mangfoldet av elever har ulike styrker, og ulike svakheter. Bevisstgjør eleven på verdien og kompetansen han/hun har som menneske, for seg selv, for deg som lærer og som bidrag i gruppen. Bevisstgjør eleven på at adferden er et ubevisst eller bevisst valg, som kan endres. Jeg liker deg som menneske, og ser dine gode sider, men jeg liker ikke måten du.....! Hvordan kunne du tatt et annet valg? Hva tenker du jeg kan hjelpe deg med for at du skal kunne velge annen metode?

Som veiledere skal vi hjelpe barn og ungdom til å ta gode valg. Valg som gir dem muligheter og god selvfølelse. Når vi formidler og modellerer i ulike metoder kan vi oppdage at vi starter likt, men ender på hver vår vei og kommer i hvert vårt mål. Når jeg samarbeider med lærere og skoleledere «ute i feltet», oppdager jeg noen ganger behovet for oppklaring underveis. Kjører vi på hver vår vei, må vi rykke tilbake til start, som «Bjarte på utadrettet» formulerte så bra i vår første veiledningsavtale vinteren 2017. Holdninger, elevsyn og gjensidig forståelse er forutsetninger for at ressursmetodikken fungerer så godt. Ønsker vi gode konsekvenser; regulering av negativ adferd – må vi starte med årsaken til endringen; holdningsskapende arbeid i forkant.

Jeg hørte en dag Sinead O`Connor synge: «Thank you for seeing me, thank you for hearing me» og bestemte meg umiddelbart for å synliggjøre skolens flerspråklighet, anerkjenne mangfoldet og skape mestringsarenaer. Jeg hadde sangteksten, men kunne ikke mangfoldet av språk. Jeg lånte elever fra alle klasser, som ga oss 12 ulike språk. Elevene lærte meg å si «Thank you for seeing me, thank you for hearing me» på sitt morsmål, jeg satte melodien fra Sinead O`Connor til teksten deres. Hver innøving startet med at eleven lærte meg språket. Og fordi jeg møtte eleven på deres hjemmebane, ble sangen representert av

12 ulike mennesker med 12 ulike språk. Budskapet ble som originalen: «Thank you for seeing me, thank you for hearing me». Ved å møte eleven på elevens hjemmebane, kan vi finne mye verdifull kompetanse som kan deles, til mindre eller større elevgrupper.

Kasper, en elev på 7. trinn, satt stille i sitt eget hjørne med matematikkbøker fra 5. trinn. Stigmatiserende? Opplevelsen av å ikke være en del av klassen lå som et «tykt lag» utenpå han. Medelevers nonverbale oppfatning av Kasper opplevde jeg som usynlighet. Jeg bestemte meg for å lage en mestringsarena hvor Kasper kunne bli bevisst sin egen kompetanse, og deretter en bidragsarena hvor han fikk dele av sin kunnskap til sine medelever. Kasper ble veiledet til å utforske hvordan han kunne konstruere 90° og 60° vinkler. Når han var trygg og kjente på egen kompetanse, byttet vi roller, hvor Kasper var lærer og jeg eleven – han praktiserte veiledning for meg – mestringsarena. Noen dager senere var konstruksjon av vinkler tema når klassen skulle jobbe med matematikk. Etter en kort felles intro, fikk elevene på 7. trinn oppgaver om og med konstruksjon. Etter kort tid kom etterspørsel fra flere elever om mer tips og veiledning. De sto fast med konstruksjonen. Da kunne lærer si: «Spør Kasper, han kan hjelpe dere». Kroppsspråket til Kasper talte for seg selv. Mestring gir trygghet, å være bidragsyter gir et godt selvbilde og skaper ringvirkninger. Medelevers oppfatning av Kasper endret seg.

Ved å møte eleven der de er, med det de kan, hvor de får lære fra seg, da snur vi pedagogikken på hodet. Eleven blir læremesteren, læreren blir mottakeren og situasjonen blir en verdifull mestringsarena. Alle har noe å bidra med! Mangfold handler vel først og fremst om mange mennesker samlet på ett sted? I klasserommet er alle elevene ulike og derfor en del av mangfoldet. Da er jeg som lærer nysgjerrig på hvem den enkelte er, hva jeg kan lære av dem, og som veileder finne det den enkelte kan bidra med. Elever som dekker sin manglende mestring med forstyrrende atferd, endrer seg når lærerens relasjonelle arbeid fokuserer på hva de kan bidra med. Det blir som i brettspill. Rykk tilbake til start. Eleven kjenner trygghet, som igjen skaper motivasjon til å ta fatt på nye utfordringer.

Vi må tørre å spørre

Av Tine Hammerich - spesialpedagog, BKL

Kunne jeg sagt noe annerledes? Hvorfor skjedde det? Burde jeg ha skjønt? Kunne jeg ha gjort noe, sånn at selvmordet ikke skjedde.

Selvordstanker er vanligere enn vi tror. Forskning viser at cirka fem prosent av befolkningen har tanker om å ta sitt eget liv i løpet av et år. I Norge vil det da si at mer enn 250 000 mennesker sliter med selvmordstanker. Mange av dem er det mulig å hjelpe, hvis du vet hva du skal se etter og spørre om.

Sett, spurt og snakket med

Man skal tørre å spørre personen det gjelder rett ut: «Har du selvmordstanker?». Det er et spørsmål som kanskje virker vanskelig å stille, men det er sannsynligvis fordi du ikke vet hva du skal gjøre om svaret du får er et ja. Det er en myte at man kan sette ideer i hodet på folk ved å stille et slikt spørsmål. De som er i en vanskelig livssituasjon der selvmordstanker begynner å dukke opp vil ha det bedre ved å lette på trykket overfor noen, sier Ann Jorid Møller, leder for VIVAT Norge.

Ofte varer selvmordsfaren over en relativt kort periode, og et selvmordsforsøk kan bli utført i desperasjon. Vedkommende har det så vanskelig akkurat der og da at det ikke synes noen annen utvei. Å bli sett, spurt eller snakket med kan være forskjellen på liv og død for en som egentlig ønsker å leve videre.

Det er også en myte at den som går og truer med selvmord, ikke kommer til å gjøre det. Dette er dessverre ikke riktig. De fleste av dem som forsøker å ta livet av seg, har allerede en eller flere ganger fortalt andre om hva som holder på å skje. Derfor er det viktig at du er oppmerksom på de signaler som blir gitt, sånn at du kanskje kan gripe inn før det er for sent.

Hvorfor fokus på dette nå?

For hele befolkningen var det registrert 590 selvmord i 2015. Tallet for 2016 økte til 614. Antallet for unge 0 -19 år var 19 i 2015 og 35 i 2016 (Dødsårsaksregisteret - statistikkbank).

Tallene for 2017 kommer i slutten av 2018 og da vil vi se om serien «13 reasons why», som kom våren 2017, har hatt en smitteeffekt blant unge som gir utslag på statistikken. Mørketallene kan være store for det skal være helt klart at selvmord er dødsårsak for å komme i statistikken. Mange mulige selvmord blir registrert som overdoser, fall, druknings- og trafikkulykker.

Flere kommuner har vedtatt en nullvisjon for selvmord, deriblant Bergen Kommune.

Bergen bystyre behandlet saken i møtet 310517 sak 136-17 og fattet følgende vedtak: 1. Bystyret slutter seg til en nullvisjon for selvmord slik det fremkommer av innbyggerforslaget. (Hele vedtaket, se referanser).

Hvordan forebygge i skolen

Det er et stykke mellom selvmordstanke og en eventuell handling, og det er her vi kan gjøre en viktig jobb for å hjelpe.

Prosentandelen av ungdomsskoleelever som har et høyt nivå av depressive symptomer har økt for jenter fra 15.9 % i 2011 med stigende kurve til 19,7 % i 2016. For gutter har det ligget stabilt på rundt 6 % (ungdata 2017). **Disse trenger å bli sett, hørt og spurt.**

VIVAT er et av Helsedirektoratets selvmordsforebyggende tiltak. VIVAT er forankret i Universitetssykehuset Nord Norge, ledes fra Tromsø og har veiledere tilknyttet alle helseregionene.

Kursene OPS – Safe Talk (oppmerksom på selvmordstanker) og Førstehjelp ved selvmordsfare er en del av helsedirektoratets satsing på dette og på BKL

har vi to kursledere som holder begge disse kursene. «Førstehjelp ved selvmordsfare» er et to dagers kurs med forelesninger, filmer, diskusjoner, erfaringsutveksling og praktiske øvelser. Som deltaker utfordres man til bevisstgjøring av egne holdninger til selvmord. Man lærer en modell for førstehjelp ved selvmordsfare og får øvd på å gjøre en førstehjelpsintervensjon ved å bruke modellen gjennom praktiske øvelser.

Nytt i Norge er Safe TALK som heter OPS (oppmerksom på selvmordstanker) på norsk og er et 3,5-4 timers kurs hvor målet er å bli mer oppmerksom på selvmordsfare. Kurset passer godt for lærere. Man lærer en firetrinnsmodell for hvordan en kan identifisere mennesker med selvmords-tanker og hjelpe dem til kontakt med noen som kan gi en førstehjelpsintervensjon. Kurset gir bevissthet om vanlige holdningsbarrierer som kan føre til at en avfeier, unngår eller ikke oppdager signaler på selvmordsfare.

RVTS-Vest har utviklet et program etter Gate keeper (portner) modellen for forebygging av selvmord og selvskading i skolen. (se referanser).

Selv mord kan være et tabubelagt tema, men dersom lærere, andre ansatte og samfunnet for øvrig får økt kompetanse og kunnskap om det å se at noen har det så vanskelig at de tenker på selvmord, og hva man da kan gjøre, vil mange flere kunne hjelpes. **Man må tørre å spørre.**

Kilder:

Ungdata: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2017/Ungdata-2017>

VIVAT: <https://vivatselvmondsforebygging.net/>

Psykiske helseplager blant ungdom: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Notat/2016/Psykiske-helseplager-blant-ungdom-tidstrender-og-samfunnsmessige-forklaringer>

Dødsårsaksregisterets statistikkbank: <http://statistikkbank.fhi.no/dar/>

Bystyrevedtak: http://www3.bergen.kommune.no/BKSAK_filer/bksak/2017/BEBY/2017333806-7027253.pdf

Regjeringens handlingsplan: https://www.regjeringen.no/content/assets/62bf029b047945c89b294f81a7676b04/handlingsplan_selvmord_300414.pdf

Det trengs mange og handlekraftige førstehjelpere av Dag Willy Tallaksen og Johan Lindmark https://wordpress.idium.no/wp_vivat_no/wp-content/uploads/2015/04/Det-trengs-mange-og-handlekraftige-f%C3%B8rstehjelpere.pdf

RVTS vest: <https://www.rvtsvest.no/forebygging-av-sjolvord-og-sjolvskading-i-skulen/>



Kenneth Van-19

Takk for besøket, Tobben

Av Olav Brakestad - spesialpedagog og bonde, BKL

Det er en av de gode, varme dagene, som en har ventet lenge på – det å kunne sitte ute i hagen og slumre i påskesolen. Kalving og lamming har gått hardt utover nattesøvnen til bonden den siste tiden, så han skvetter til i solstolen, da han brutalt blir vekket av et iltert bilhorn fra en bil som kommer brasende inn på tunet.

Ut av en tilårskommen, men lekkert stylumt Volvo, kommer en høyrøstet og gestikulerende ung mann, og roper «halaien, Olav!» Jeg drar straks kjensel på Tobben.

Gårdshunden Mille blir yr og glad for å se Tobben igjen, logrer og hopper oppetter han, tar seg noen oppvisningsrunder på plenen i ren begeistring. «Tenk at den er så glad for å se meg igjen», undres Tobben. Tobben var en av de få elevene som allerede som åttende klassing begynte på Alrekstad skole. I alle disse tre årene hadde han en ukentlig skoledag her på Olavsgard.

Tobben hadde hatt en trøblete oppvekst. Han kom stadig i konflikt med medelever og voksne og levde i et utenforskap. I tillegg slet han med store lærevansker. Foreldrene evnet i liten grad å møte han med den forståelsen og støtten han burde ha fått.

Det blir bamseklem og gjensynsglede. «Du må komme og se på bilen jeg har kjøpt, og hilse på kjæresten jeg har fått meg», stråler Tobben. Han greier dårlig å skjule hvor stolt han er for å ha kunnet ervervet seg slike «klenodier». Han legger ut om trimming, styling og annet fiksfakseri han har gjort på Volvoen. Att på til har han fått lærlingkontrakt på et bilverksted. Snakk om at livet er begynt å gå på skinner for Tobben.

Han glemmer nesten å presentere Line, som sitter uanselig og klundrer med mobilen i forsetet. Line virker

ikke så lysten på å komme ut av bilen, men Tobben har nok klare planer for hva hun skal få oppleve løpet av dette besøket.

Det blir trivelig prat med is og brus i hagen. Tobben har ikke roen så lenge, han har nok en del som skal rekkes over i løpet av besøket. Han takker høflig for servering, drar nærmest Line med seg ned til fjøset. Han legger ut om kor viktig det er å tilnærme seg disse store Angusoksene rolig og forsiktig.

Teori er en sak, praksis er noe annet. For å imponere Line, kaster han seg opp på ryggen til den store avlsoksen, som bryskt slenger Tobben vegg i mellom. Line farer skremt ut av fjøset, Tobben er raskt etter og overtaler henne til å bli med inn igjen. Han forklarer at dette var nok en «psyko-okse i mental ubalanse». Tobben kan i denne sammenhengen fortelle om da han en høst, hadde fått i oppgave å «trygge» den skvetne ungoksen, Sebastian, som var et «nervevrak». Da våren kom, var Sebastian den snilleste og roligste av alle oksene.

Han henter så en bøtte med kraftfor og går rolig inn til kyrene, som takknemlig tar imot den ekstra dosen med kraftfor. Det blir klapping, kløing og mye kos med de godslige kyrne. «At du tørr», undres Line.

Kyr har god hukommelse, så det kan nok stemme at de husker Tobben igjen, noe han hektisk prøver å overbevise Line om. «Så du kor glad de var for å se meg igjen, Line?» konstaterer han selvtilfreds i det vi går ut av fjøsen.

Han haster videre til sauefjøsen. Her er det sauer og lam, høner og kyllinger i ulike aldre og en kanin. Her føler Line seg mer komfortabel og blir lett med inn. Tobben fremstår som en dreven bonde og pedagog, der han forteller og forklarer for Line, om særegenheter og stell av de ulike dyrene. Storlig imponert blir hun

da Tobben legger hanen i fanget, og gjør Olav sitt hemmelige triks med å hypnotisere den.

«Går traktoren enda?», spør Tobben i det vi forlater sauefjøsene. Joda, den gamle Fiattraktoren (eller gårdens beste pedagog, som jeg kaller den) er daglig i bruk og blir fortsatt brukt til kjøreopplæring med 10. klassingene.

Tobben må bare ha seg en kjøretur, og denne gangen uten at «sjåførlærer», Olav, skal sitte ved siden av og passe på. Så på min plass sitter nå Line, og turen går på traktorveien som Tobben kjenner så godt.

Etter en tid kommer de tilbake for full fres, Tobben gliser fra øre til øre, men Line virker noe blek. «Han er klin gal», stotrer hun i det hun skjelve hopper av traktoren. «Eg elsker denne traktoren. Olav sa eg var en av den dyktigste på traktorkjøringen. Du skulle bare ha sett alle de bigge stakkene eg drog utav skogen. Hadde aldri greid sertifikatet om eg ikkje hadde fått øvd meg på traktoren. Og verdens diggeste glattkjøringsbane hadde vi den vinteren vi kunne kjøre på det islagte vannet. Kan du tenke deg? Du skulle ha sett kor vi sladdet, Line!»

Jeg tror hun var glad hun ikke hadde...

Line ymter nå frempå om det ikke er på tide å kjøre hjem. Tobben har nok mer på tapetet, og inviterer Line med på en padletur, om de får låne en kano.

Nede fra vannet kan jeg høre bruddstykker fra historier, der Tobbens legger ut om fangst av gigantiske ørreter som ble stekt på bålet og om halsbrekkende isbading. Når de kommer tilbake etter padleturen, er Line noe mer avslappet og meddelsom. Hun undrer seg blant annet over at dette kan ha noe med skolegang å gjøre. Hva kan en liksom lære på en gård, da?

Jeg tar meg en tenkepause for riktig å kunne gi Line et godt begrunnet svar, men Tobben kommer meg i forkjøpet og svarer kontant: «Det skal eg si deg, Line, eg lærte mye mer her på gården, enn eg noen gang gjorde på skolen!»

Noen videre utgreiinger om gårdens fortrefelighet som pedagogisk ressurs, lar jeg nå ligge.

Det er etter hvert tid for avreise. I det han starter opp bilen, hører jeg gjennom det åpne bilvinduet Tobben spørre Line: «Så du kor glade alle var for å se meg igjen?»

Om Tobben fikk dette positivt bekrefte fra Line, hørte jeg ikke. Imidlertid hadde jeg fått bekreftet, at han her på gården hadde fått kjenne på de grunnleggende behovene, det å være med i et felleskap, behovet for tilknytning, opplevelsen av å høre sammen med noen og ikke minst det å oppleve mestring.

Takk for besøket, Tobben!

Bidragsytere i Stemmeskifter 7-rapporten

Olav Brakestad	Spesialpedagog og bonde, BKL
Tine Hammerich	Spesialpedagog, Utadrettet tjeneste, BKL
Arne Klyve	Seniorrådgiver, Bergensklinikkene
Geir Kvalheim	Spesialpedagog, Utadrettet tjeneste, BKL
Kristine	Tidligere elev, Alrekstad skole
Anne Meidell	Assistent, BKL
Hanne Steen	Spesialpedagog, Utadrettet tjeneste, BKL
Tore André Strand	Spesialpedagog, Utadrettet tjeneste, BKL
Colin Aune Tanaia	Elev, Posidriv
Lisbeth Gohs Tang	Spesialpedagog, Utadrettet tjeneste, BKL
Grete Bakke Persson	Spesialpedagog, Utadrettet tjeneste, BKL
Kristian Øen	Høgskolelektor - pedagogikk, NLA



BERGEN KOMMUNE

Bergen Kompetansesenter for Læringsmiljø • Avd. Alrekstad skole, Avd. Utadrettet tjeneste og Avd. Alternative arenaer
Årstadgeilen 25, 5009 BERGEN • Tlf. 53033900 • bkl@bergen.kommune.no • Layout: www.zign.no