

# STEMME- SKIFTER8

- Slag med stemmen – dovenskap, trass og ulydighet

Utarbeidet av Geir Kvalheim og Espen Endresen

ISBN 978-82-999296-6-0

ISSN 2387-2535



## Skyfritt

I regnbyen Bergen skal det bli skyfritt. Det har ingenting med meteorologi å gjøre, men skyfritt er en metafor som uttrykker visjonen til Bergen kommune om at barnehager, skoler og fritidsarenaer skal være inkluderende, fri for mobbing og krenkende handlinger. Skyfritt!

Bergen Kompetansesenter for Læringsmiljø (BKL) styres av visjonen om å være et lærende fellesskap. Vår målsetting er å gi alle elever den kompetansen som er nødvendig for å lykkes i kunnskapssamfunnet, og vårt Ubuntu, menneskesyn, er å la omsorg omfatte individuell utvikling i et fellesskap som ivaretar hele mennesket.

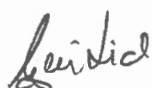
BKL har en historie som strekker seg mer enn hundre år tilbake i tid, og noen av tekstene i Stemmeskifter 8 berører fortellinger om "skulkere, kriminelle og vanartede Gutter", plassert på "Bergens kommunale tvangsskole", som var navnet på skolen i de første tiårene av 1900 - tallet. Det henger mørke skyer over dette kapittelet i skolens historie. Kunnskap om denne tiden kan forhindre at det vi ikke ønsker tilbake skal skje igjen.

Vi orienterer oss etter dette kartet:

**Kompetanse, Anerkjennelse, Respekt, Tillit**



Linda Haukeland,  
Rektor, BKL



Geir Lid  
avd.leder  
Alrekstad skole



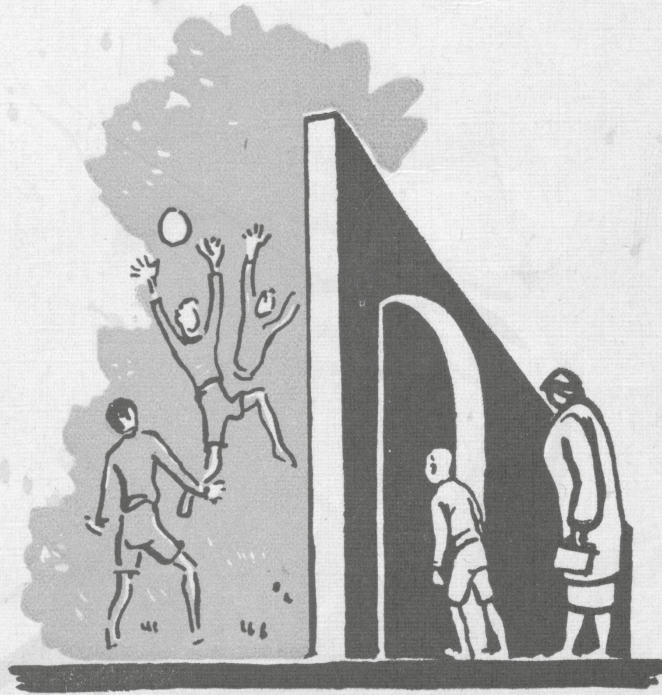
Marit Brekke  
avd.leder  
Utadrettet tjeneste



Anita Lerøy  
avd.leder  
Alternative arenaer

EINAR BØ

# VANSKELIGE GUTTER



J O H N G R I E G S F O R L A G

## **BARN - DOMMEN**

Barn som beveger seg mye  
skal sitte mer stille

# Slag med stemmen - dovenskap, trass og ulydighet

En leseveiledning ved Geir Kvalheim og Espen Endresen

”Læreren visket ut stemmen min, sakte men sikkert” er en kvalitativ undersøkelse om hvordan elever beskriver sitt møte med lærere de opplever krenker og mobber dem. Det har lenge vært tabu å snakke om lærermobbing. Kristin Håvik oppfordrer oss til å reflektere rundt temaet og ta elevenes opplevelse av mobbing på alvor.

Informantene hennes fortalte at de hadde lærere som latterliggjorde og trakasserte dem når det var noe de ikke fikk til.

Forfatteren og pedagogen Inge Eidsvåg mener at å bruke hån i undervisningen er det samme som å slå med stemmen.

Teksten ”Fra bjørkeris til slag med stemmen” tar for seg skolens strenge disiplin i ”gamledager” med krenkelser som har funnet andre former i vår tid, slag med stemmen.

Thor Soltvedt er lektor og skjønnlitterær forfatter. Han skriver om outsiders som ikke passer helt inn i samfunnet. Med HyPer i Egypt debuterte han som dramatiker på ”Det Norske Teateret” i 2018. Teaterstykket var basert på romanen ”Rektor Grås siste reise”.

Ole Spesial sa til Per Viggo: ”Du må skrive noe meningsfylt, noe som handler om deg selv, om ting som interesserer deg, om ting som plager deg”.

I teksten ”Jeg er Per Viggo Fangen” kan du lese hva han skrev om seg selv.

I teksten ”Eg é faraoen Khufu” kobles Per Viggo Fangen og Alrekstads skolehistorie. Han reflekterer rundt konsekvensene av sine handlinger og stiller spørsmålet om han skal sendes vekk til et guttehjem.

Historien om Årstad skole er en blanding av stigmatiserende skolepraksis og vern og forsvar for de ”svake” i samfunnet.

Noen barn har levd i en utsatt posisjon, og er blitt omtalt som samfunnets stebarn.

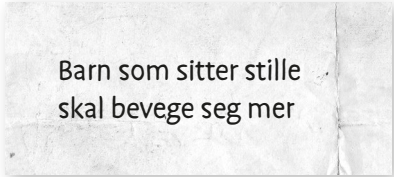
”En Skuteviksgutts ufrivillige opphold på Årstad” gir oss fortellingen om Birger, morfaren til Tor-Magnus Lien, som hadde et opphold på tvangsskolen i 1915. Birger forteller om guttedager i Skuteviken og sitt opphold på Tvangen.

Tore-André Strand har tidligere presentert metoden ”Problemløsning Gjennom Samarbeid” (PGS) i artiklene ”Den kopernikanske vendingen” og ”Den andres perspektiv” i Stemmeskifter 4 og 7. Han gjennomgår her de seks prinsippene som er forutsetningene for å bruke metoden.

I ”Ubuntu som etisk retningsssnor” reflekterer Anita Lerøy rundt verdigrunnlaget i veiledning, og tar for seg det afrikanske begrepet ”Ubuntu”: jeg er fordi du er. En person er en person på grunn av andre personer. Kjente personligheter som Nelson Mandela og Desmond Tutu forbindes med ”Ubuntu” - tankegangen.

Illustrasjoner av Lisa Aisato og Dag Utle.

God lesning!



Barn som sitter stille  
skal bevege seg mer

# Til deg som strever og har tungt å bære

Av Kaja Malena Håvik

Stille står eg i stormen,

tar imot all slags vær og vind.

Aleine kaver eg gjennom tiden som skulle vært så fin.

Det ordner seg for snille jenter, det går nok bra til slutt.

En sånn som deg kan klare dette og.

Bare fortsett

å smile.

En barndom løper fra meg,

og eg sitter gjenglemt på en benk.

Aleine går eg og leiter etter en glede som er glemt.

For det ordner seg for snille jenter, det går nok bra til slutt.

En sånn som deg kan klare dette og.

Bare fortsett

å smile.

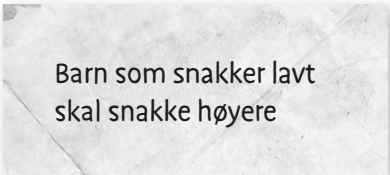
Eg har gått i gjennom

ting som har gjort meg til den eg er.

Eg ville ikkje ha vært foruten,

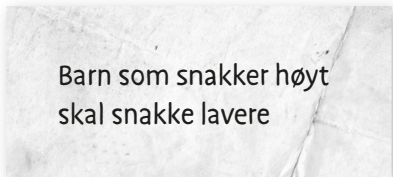
for det ordner seg

for meg.



Barn som snakker lavt  
skal snakke høyere

Læreren visket ut stemmen min, sakte men sikkert .....	9
Fra bjørkeris til slag med stemmen .....	23
Eg é faraoen Khufu .....	25
Jeg heter Per Viggo Fangen .....	28
En Skuteviksgutts ufrivillige opphold på Årstad .....	31
De kan hvis de vil .....	35
Ubuntu som etisk retningsnor .....	37
Ledere i tidsrommet 1900-2018 - fra lydighet til ansvarskultur .....	39
Støvfritt .....	41
Bidragstere .....	43



Barn som snakker høyt  
skal snakke lavere







# Læreren visket ut stemmen min, sakte men sikkert

Av Kristin Håvik

Emma sitter bakerst i klasserommet, alene. De andre får sitte sammen to og to. Fremme ved døren skjer det noe. En gruppe elever står sammen med den nye, unge læreren, og en av de mest populære guttene i klassen sier noe. Alle snur seg plutselig mot Emma, og læreren himler med øynene og ler mens hun kaster på det lange håret. Kan Emma ha sovnet igjen? Hun ser ned i pulten. Emma er trøtt. Alltid. Hun har sovet dårlig lenge nå. Hun har mistet de trygge nettene, hun ligger bare og venter. Vil broren komme denne natten også? Emma har ingen voksne hun kan snakke med, ingen som vil høre. Hun føler seg oversett, ignorert og glemt. Læreren er ikke der for henne...

Historien om Emma er hentet fra en kvalitativ masterstudie i spesialpedagogikk med opplevd krenkelse og lærermobbing som tema (Håvik, 2018). Emmas sterke utsagn "Læreren visket ut stemmen min, sakte men sikkert" har gitt tittelen til masteroppgaven. Emma opplevde lærere som bagatelliserte elevmobbingen hun ble utsatt for, lærere som ignorerte henne og som ikke gjorde noe for å hjelpe henne. Hun opplevde at lærerne tok fra henne den muligheten hun hadde til å si ifra om vanskelige ting. Hun sluttet derfor helt å fortelle noe til voksne.

Emma kom ny i klassen, hun var rolig og lærevillig. Ganske raskt fikk hun kommentarer på dialekten og på utseendet. Aldri følte hun seg inkludert, verken av lærer eller medelever. Ved flere anledninger ble hun ikke regnet med, og hun ble heller ikke nevnt da elevene skulle deles i grupper. Alle i klassen fikk være hjelpelærere på datarommet, men Emma stod ikke engang på listene. Hun var glemt. Rakk Emma opp hånden for å be om hjelp, snudde læreren ryggen til

og gikk til noen andre. Hvis ingen i klassen kunne svare på et spørsmål, spurte læreren Emma

---

*som i håp om at jeg skulle svare feil. Og hvis jeg svarte feil, så var det som om læreren godtet seg over det. Da flirte hun. Du så det liksom på hele kroppsspråket. Så hvis jeg svarte feil, så var det annerledes enn om noen andre svarte feil. Det var sånn himling med øynene.*

---

I denne artikkelen gir Emma og fem andre grunnskoleelever et innblikk i hvordan de opplevde sitt møte med lærere som krenket og mobbet dem. Formålet med masterstudien var å lytte til elevenes stemme og rette søkelyset mot deres erfaringer med det som her kalles lærermobbing. Hvordan kan slike opplevelser påvirke elever, både når de går på skolen og i ettertid? På bakgrunn av empiri viser artikkelen at opplevd lærermobbing antakeligvis kan forårsake fysiske og psykiske helseplager (Idsøe & Idsøe, 2016).

I tillegg til å ha opplevd seg krenket og mobbet av lærere, kommer det frem i intervjuene at fem av seks informanter også ble mobbet av medelever. Beskrivelsene deres antyder derfor at lærere og elever kan påvirke hverandre til å krenke og mobbe. Elever kan etterligne lærere som er negative rollemodeller. Likeledes kan lærere påvirkes av sterke elevgrupper og slik selv ta del i mobbingen (Twemlow et al., 2006). Emma følte at læreren prøvde å bli venn med de mest populære elevene i klassen. Kanskje for selv å bli populær?

---

*Jeg tror hun skulle prøve å bevise for de andre at hun også var, ... liksom kul.*

---

Emma hadde det tungt med tanke på mobbingen og de opplevde krenkelsene. Hun gikk ikke inn i timene, men låste seg inne på do. Selv om hun satt der i flere skoletimer, kom ingen for å lete etter henne. I tillegg til mobbingen på skolen begynte storebroren å utnytte henne seksuelt. Hun lå våken om nettene, livredd. Grunnet lite søvn, sovnet hun flere ganger i klasserommet. Ingen elever eller lærere vekket henne, de bare flirte da hun våknet. Etter hvert unngikk Emma å skifte i garderoben sammen med de andre jentene, og hun gjemte seg for å slippe dusjen. Emma ønsket at noen skulle forstå at hun hadde det vanskelig, uten at hun selv måtte fortelle det med ord. Hun begynte derfor å kutte seg til blods, flere ganger i døgnet. I tillegg utviklet hun en spiseforstyrrelse. Emma skrek om hjelp, men på tross av alle signalene hun sendte ut, ble hun ikke sett av lærerne sine. Selv fortalte hun ingen om hvordan hun hadde det, og ingen spurte.

---

*Dette kommer til å høres veldig drøyt ut! [...], men siden jeg hadde lært at mine ord ikke var nok, hos voksne, så var jeg veldig likegyldig. Jeg var jo egentlig en person som visste hva jeg ville, før. Så ble jeg utsatt for overgrep av broren min... Jeg tror **ikke** det hadde skjedd hvis jeg ikke hadde blitt mobbet på skolen! Jeg er veldig sikker. Det hadde kanskje skjedd én gang, men da hadde jeg turt å si ifra. Men jeg lærte på barneskolen at jeg ikke kunne si i fra, så endte det opp med at jeg ikke gjorde det. Hvis jeg hadde kunnet gått til læreren, eller fått hjelp på andre ting, så tror jeg det hadde vært mye lettere å si ifra om det som skjedde hjemme.*

---

Etter hvert sluttet Emma å gå på skolen. En hel høst var hun borte, likevel kontaktet ikke skolen hjemmet. Emma ble ensom og isolert, og flere ganger prøvde hun å ta sitt eget liv.

## **Mobbing og krenkelse**

Siden starten på 1970-tallet har mobbing blant barn vært i forskningens søkelys både nasjonalt og internasjonalt. Krenkelse og lærermobbing har derimot fått langt mindre oppmerksomhet. Man skulle dermed anta at den manglende oppmerksomheten skyldes at få elever opplever seg krenket og mobbet av lærere. Dessverre stemmer ikke denne antakelsen med virkeligheten. Nærmere 9000 elever, ca. 2,0 % av de som besvarte *Elevundersøkelsen* i 2017 (Wendelborg, 2018), avslører at de opplevde seg utsatt for krenkelser og lærermobbing. Resultatet antyder at lærermobbing er et omfattende problem som ikke kan ignoreres. Det kan synes å være et faglig hull i forskningen om tematikken, og i NOU 2015: 2, *Å høre til. - Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*, etterlyser Djupedalsutvalget mer forskning og kunnskap på feltet, for å kunne iverksette gode tiltak. Politikerne oppfordrer skolens ansatte til å sette krenkelse og lærermobbing på dagsorden.

Krenkelse er opplevelsen av ydmykelse og ubehag, forårsaket av andre mennesker og menneskers systemer. Når voksne ikke tar elevens gjentatte krenkelsesopplevelser på alvor forstås det som lærermobbing (Alberti-Espenes, 2012). "Dette er en modbydelig form for mobning, fordi det bliver legalt for de andre at mobbe videre i frikvarteret. Samtidig kan eleven ikke gå til læreren med sit problem [...]. Når læreren ikke gjør noget, må det jo skyldes at hun synes det er i orden at jeg bliver mobbet" (Stanek, 2002, s. 1). Krenkelse beskrives som en "opplevelse av urettferdighet som er relatert til vår identitet og våre moralske følelser". Den subjektive, ubehagelige opplevelsen et menneske får når egne grenser overskrides eller brytes uten at en selv ønsker det, er krenkelse (Alberti-Espenes, 2012). Også handlinger fra voksne som er med på å skape utenforskap defineres som lærermobbing (Lund, 2017). Elevene forteller at de føler seg sviktet når lærere ikke tar mobbesaker på alvor, og de opplever dette som en ny krenkelse og et dobbeltsvik.

## **Definisjon av lærermobbing**

Verdens første, store vitenskapelige spørreundersøkelse om lærermobbing og trakassering ble gjort av Olweus

i 1995. 2400 bergenselever i 6.- 9. klasse deltok. I undersøkelsen definerte Olweus lærermobbing ved hjelp av begrepet plaging.

---

*Vi sier at en elev blir plaget av en lærer hvis læreren gjentatte ganger sier ubehagelige og sårende ting til eleven eller er overlegen og spydig overfor ham eller henne. Vi regner det ikke som plaging om slike ting skjer bare en enkelt gang. Det er heller ikke plaging hvis læreren blir irritert på eller irrettesetter eleven fordi han eller hun opptrer bråkete og forstyrrende eller ikke har gjort leksene sine (eller liknende).*

---

Mobbing er gjentatte krenkelser over tid, med et skjevt maktforhold mellom partene. På bakgrunn av sin yrkesprofesjon har en lærer mer makt enn en elev, og i lærer–elev-relasjonen vil det alltid være et asymmetrisk maktforhold. Når en lærer misbruker dette forholdet og bruker det på en negativ, ondskapsfull måte, er det lærermobbing (NOU 2015: 2). Lærermobbing kan omfatte både direkte og indirekte handlinger, gjort bevisst eller ubevisst.

Senere har flere mobbeforskere definert lærermobbing på ulike måter. Djupedalsutvalget definerer det som lærermobbing når væremåten til en lærer får elever til å føle seg krenket eller mobbet. Ignorering, trakassering, diskriminering, latterliggjøring og bruk av sarkasme og ironi som elevene ikke forstår, er former for lærermobbing (NOU 2015: 2). Andre forskere vektlegger bruken av lærerens makt, og mener lærere mobber når de misbruker sin makt til å straffe, manipulere eller nedvurdere en elev utover det en normalt betrakter som akseptabel disiplin og oppdragelse (Brethour, Fonagy, Sacco & Twemlow, 2006).

### **Lærermobbing, bevisste eller ubevisste handlinger?**

Krenker og mobber lærere bevisst, eller er mobbingen ubevisste handlinger fra lærere som mangler

selvforståelse? Hvordan kan lærere latterliggjøre og håne en elev foran de andre i klassen uten å forstå at det er uriktig? Er det mulig for en lærer å skape allianser mellom seg og de mest populære elevene i klassen, og vende seg mot én elev, uten å være det bevisst? Er det en bevisst eller ubevisst handling å neglisjere og ignorere elever? Eller å bagatellisere elevmobbesaker? Hva handler det egentlig om når en lærer tydelig uttrykker at det hadde vært enklere om eleven ikke hadde gått i klassen?

Selv om de fleste lærere ikke har til hensikt å krenke eller mobbe elever, kan de ved uheldige feiltrekk komme til å gjøre det likevel, og både den bevisste og den ubevisste mobbingen fra lærere skaper utenforskap og ensomme elever (Alberti-Espenes, 2015; Helgeland & Lund, 2017).

Lærere forteller at i pressede situasjoner, der elever utfordrer dem, kan de bli så provoserte av urimelig og uakseptabel elevoppførsel at de ikke klarer å la være å svare elever spydig. Lærere kan nærmest bli ukontrollerte og settes ut av spill, og de kan komme til å si eller gjøre ting uten å tenke seg om (Roland, 2012, i intervju med Landsend).

Slike feiltrekk kan også ha utgangspunkt i eller være en del av en voksenkultur på en skole der autoritær klasseledelse benyttes og negative relasjoner opprettholdes. Kan det på enkelte skoler finnes en kultur som skjuler disse uakseptable gjerningene? Eller kan det hende at noen skoler faktisk tillater en kultur der barn åpenlyst krenkes? At det er akseptert at lærere viser sin frustrasjon og tar ut egne antipatier over enkeltelever i andres påhør? En slik aksept for krenkende oppførsel kan føre til at flere lærere på samme skole blir "smittet" og utvikler negative holdninger ovenfor den samme eleven. Læreren som person er nødvendigvis ikke grunnen til at barn føler seg mobbet, men hele kulturen på en skole kan være med å gi elevene negative følelser (Twemlow et al., 2006; NOU 2015: 2; Alberti-Espenes, Houg & Teisberg, 2015).

Krenkelser kan også handle om en lærers klønete forsøk på å være morsom. Barn kan misforstå når lærere er ironiske og sarkastiske og kan fort oppfatte lærerens væremåte som krenkende. For å unngå at noen føler seg mobbet og latterliggjort, er det viktig å bruke et språk som barna forstår (Alberti-Espenes et al., 2015).

Men hvor ubevisst kan det være fra lærernes side når de både himler med øynene, stønner, ler eller sier

---

*Nå er det nok av deg! Jeg er drittlei av deg!  
Du er en ufordragelig drittunge, du er lat  
og du er frekk, - helt klart fordi du mangler  
en farsfigur!*

*Du som er så dum burde ha førsteklasse-  
boken!*

*Hvem bryr seg vel om kristendom? Det er  
bare noe tull alt sammen.*

*Det er vel fordi du er neger at du ikke  
klarer bedre.*

---

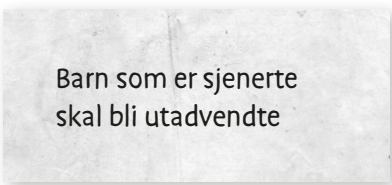
Det kan dessverre se ut som om enkelte lærere går på bevisst "elev-jakt". De mobber enkeltelever med vilje for å håne og såre dem, gjennom ondskapsfullt maktmisbruk (NOU 2015: 2). Selv om bevisst lærermobbing bare skjer av et fåtall lærere, kan man ikke overse at dette skjer. Olweus (1996) antok i sin monografi *Mobbing av elever fra lærere* at lærere som mobber elever enten har store personlige problemer med lærerrollen, føler seg stresset, er utbrent eller har kommet i et dårlig forhold til én eller flere elever. De bruker derfor sin makt for å trakassere (Colnerud, 2007, s. 129).

"Det er ikke noe nytt at lærere mobber elever, det har man visst lenge", sier Roland, og "lærere som mobber har vært et problem i mange år" (Roland,

2013, i intervju med Landsend). Litteraturen er full av fortellinger fra "gamleskolen" om lærere som utsatte elever for grove overgrep. Lærerne skildres her som onde, maktsyke mennesker som utøvde både fysisk og psykisk straff som middel i oppdragelsen. De lugget, gav ørefik, slo elever med linjal over fingrene, eller gav dem sviende slag med riset. De brukte spott og spydigheter. Elever ble også hetset og latterliggjort på grunn av svake leseferdigheter (Kvam, 2016). Var lærerne hatefulle sadister, eller var de overbeviste om at dette var de riktige metodene for å få barn til å lære, adlyde og innordne seg? Hvordan er det egentlig i dagens skole? Benyttes noen av "gamleskolens" metoder fremdeles? Kommer de bare i en annen forkledning?

Roland understreker at tematikken lærermobbing er så ømtålig og vanskelig å håndtere at verken Kunnskapsdepartementet eller Utdanningsdirektoratet våger å ta i det. Temaet må løftes frem og tas tak i, det må ikke oversees eller bagatelliseres. Skolen trenger et system som kan være med å avdekke at lærere krenker og mobber, sier han og fremhever at *Elevundersøkelsen* fremdeles er den eneste undersøkelsen som gir elevene anledning til å rapportere om læreres væremåte (Roland).

Djupedalsutvalget bekrefter at lærermobbing er et reelt problem og fremhever at "Det er et alvorlig brudd på tilliten mellom lærer og elev dersom lærer krenker eleven" (NOU 2015: 2, s. 108). Hvis krenkelse og lærermobbing foregår på en skole, vet antagelig flere lærere om det. Det er tabu å snakke om lærermobbing, derfor finner mange lærere det vanskelig å varsle ledelsen. De voksne har ansvar for å sikre at elevene har et trygt og godt psykososialt skolemiljø, og ingen elever skal måtte oppleve at lærere krenker og mobber. "Det er viktig at dette ikke feies under teppet, men blir tatt tak i. Det er et problem, og det er alvorlig (Roland, 2012).



Barn som er sjenerte  
skal bli utadvendte

I saker der det er mistanke om eller kjennskap til at voksne krenker og mobber elever, er det i henhold til Opplæringslovens § 9A-5 alle ansattes plikt å varsle rektor. Rektor skal da varsle skoleeier. Hvis det derimot er en i ledelsen som får elever til å føle seg plaget, skal skoleeier varsles direkte av den som har mistanken. Det skal da stilles langt strengere krav til undersøkelsen og tiltak skal straks settes i verk (Opplæringsloven, 2017).

### Læreres negative væremåte

Hvilken type læreroppførelse opplever barn som krenkende? Hva er det lærere gjør, eller ikke gjør som får elever til å oppleve seg krenket og mobbet? På bakgrunn av ulike erfaringer og opplevelser i livet, vil krenkelsesopplevelsene variere fra person til person. Likevel forteller samtlige elever i masterstudien "Læreren visket ut stemmen min, sakte men sikkert" (Håvik, 2018) at de var utrygge på skolen, grunnet læreres oppførelse. Selv om noen også var redde for medelever, var det lærernes væremåte som gjorde dem spesielt utrygge. De forteller om lærere som avviste dem, ydmyket, latterliggjorde, trakasserte eller diskriminerte dem, og de opplevde dette som svært krenkende. I tillegg opplevde også enkelte at de ble utsatt for fysiske krenkelser.

Det er ikke bare det verbale eller de fysiske krenkelsene som oppfattes som mobbing. Også med sitt kroppsspråk kan lærere gi signaler som kan skape gode eller dårlige opplevelser hos elevene. "Noe av det verste er disse skuldertrekkene og hånlige smilene når elever svarer feil eller er urolige. Det er mobbing", sier Fossbråten (Nordli & Schmidt, 2018).

Flere av elevene i masterstudien strevde med lesing, men måtte likevel lese høyt foran alle i klassen. De opplevde seg latterliggjort og hånt. Carmen ble adoptert og kom til Norge som baby. Hun var en glad og aktiv jente, men opplevde at lesing var vanskelig. Hun leste

langsomt. Mens hun leste, dunket læreren på klokken, himlet med øynene og flirte mens hun sa høyt

---

*Å, kom igjen, nå. Klokken går! [...]. Du får ikke til å lese du, sikkert fordi du er neger!*

---

Læreren gav ofte uttrykk for at hun mislikte elever med mørkere hudfarge. Medelever lo og begynte å erte henne. Carmen fortalte aldri noen om opplevelsene på skolen.

Amanda mistet pappaen sin i en ulykke da hun var liten. Hun bodde alene med mamma. Amanda strevde med lesing. Hun var ukonsentrert og urolig i kroppen. Hvis hun leste feil, kjeftet læreren og gjorde narr. Han kalte henne *dum*. Hun fikk ofte høre at *Nå er det nok av deg. Jeg er drittlei av deg*. De fleste medelevene lo eller kom med kommentarer. Gjennom flere år med opplevd trakassering og latterliggjøring, bygget det seg opp et raseri i Amanda. Hun begynte å svare lærerne frekt, hun smalt med dørene og skulket. Læreren brølte:

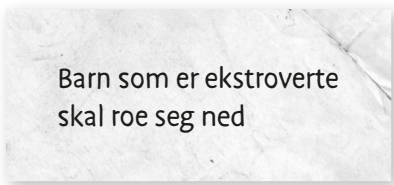
---

*Du er en ufordragelig drittunge, du er frekk, en mindre begavet unge. - Fordi du mangler en farsfigur!*

---

Medelevene kalte henne *horunge*. Ryktene om den frekke Amanda begynte å svirre, og flere foreldre i klassen nektet sine barn å leke med henne. Hun ble ikke invitert i bursdagselskaper. Amanda hadde ingen venner.

Fredrik og Guro forteller at deres lærere gjorde narr av både deres evner og karakterer. De måtte svare når ingen andre kunne, og de ble utskjelt høyt i klassen hvis de ikke klarte å svare. Læreren til Fredrik skrek til ham. Han var livredd.



Barn som er ekstroverte skal roe seg ned

---

*"Tror du at du er smart? For det er du absolutt ikke!" Når hun stod der, å, fy fader! Det var som å se Satan i øynene, for å si det sånn! Du har sett sånne filmer, sånne barnefilmer, der hvor øynene brenner, ikke sant?*

---

Også Guro strevde faglig, og læreren kunne si

---

*Er du helt dum? Så dum som du er, så burde du ha førsteklasseboken! Synes dere andre at Guro er smart, egentlig?*

---

Klassen hadde håndsopprekning.

Enkelte lærere kommenterte også utseendet, kropp og hår. Amanda fikk høre at *Du må ikke tro at du er noe pen, for det er du ikke*. Emma sin lærer kommenterte selvskadningen hennes høyt i klassen

---

*Du må slutte med det tullet. Du skaper en dårlig atmosfære her inne.*

---

Dina hadde angst og mye uro i kroppen, hun fikk ADHD-diagnosen. Hun var høyt og lavt, snakket i ett sett, hun forstyrret i klasserommet og mente ofte mye om det meste. Hun forsvarte elever som ble utsatt for urettferdighet. Læreren uttrykte stadig høyt i klassen at *Dina var for mye, at hun var til bry for både henne og medelevene*. Medelevene lo, de ville ikke være sammen med henne og gav henne ofte skylden for ting som skjedde. Dina følte seg aldri inkludert i klassemiljøet, og i perioder nektet hun å stå opp om morgenen for å gå på skolen. Hun ville ikke leve. Dina og mor fortalte rektor om episodene i klasserommet, men de opplevde ingen forståelse eller støtte. Ikke fikk Dina hjelp med elevmobbingen, ikke ble hun trodd da hun fortalte om den opplevde lærermobbingen. Dina følte at

---

*lærer og rektor sviktet noe sinnsykt!*

---

Både trakasseringen, diskrimineringen og latterliggjøringen gjorde vondt, men informantene trekker fram opplevelsen av å bli *ignorert* som det mest smertefulle. Ignorering er nærmest umulig for et barn å definere, men likevel er handlingene svært følbare for de elevene det gjelder. Informantene følte seg usynliggjorte, oversett, de fikk ikke hjelp selv om de satt lenge oppe med hånden, de fikk ikke svare eller lese når de hadde øvd. Lærerne snakket ikke med dem, men snudde ryggen til og gikk. Informantene forteller at lærerne ikke smilte til dem, klappet dem på hodet eller strøk dem på kinnet. Dette kan være årsaken til at også medelevene overså dem og lot være å inkludere dem i klassefelleskapet.

### **Fysiske krenkelser**

Noen av informantene ble utsatt for fysiske krenkelser. Lærere dro dem bortover gulvet etter klærne, de lugget og slo, i hodet, på ryggen, i nakken. Fredrik forteller at

---

*Hun slo så hardt at det gjorde vondt.  
Ingen andre voksne så dette.*

---

Guro kunne ikke løkkeskrift, derfor

---

*tok læreren meg hardt i armen og dro meg opp fra stolen og slang meg ut på gangen. Hun dyttet meg ned trappen med vilje. Hun dro meg i håret mens hun slepte meg noen få meter til jeg klarte å reise meg opp.*

---

Også Carmen ble dratt med ut på gangen.

---

*Jeg ble kløpet i armen og slengt i veggen fordi jeg ikke leste fort nok. Læreren beklaget seg etterpå, men på en måte som fikk meg til å føle at det var min feil. "Jeg beklager at jeg slengte deg i veggen, men du gjorde sånn at jeg gjorde det!", sa hun.*

---



### Mulige konsekvenser av opplevd lærermobbing

Hvilke konsekvenser kan det få for et barn å oppleve at voksne omsorgspersoner krenker, mobber, trakasserer, diskriminerer, ignorerer eller latterliggjør dem? Læreres bevisste eller ubevisste negative væremåte kan være med å bidra til at elever sliter med en rekke uheldige konsekvenser i lang tid etter at mobbingen har opphørt. Mobbing kan påvirke barns fysiske og psykiske helse og deres sosiale og akademiske funksjonalitet. "Av krenkelse blir man krank", sier Alberti-Espenes (2012, s. 56), et såret sinn gir en såret kropp, og mobbeutsatte barn kan bli syke voksne (Kirkengen & Næss, 2015).

Av de mange konsekvensene mobbing kan gi, skriver Roland (2014) om tretthet, magesmerter, hodepine, søvnvansker, tapt matlyst og mangel på glede. Mange opplever at hjertebank og angst tar tak når de skal inn i skolegården. Noen elever kommer ikke så langt som til skoleporten en gang fordi de er redde, og det ender med høyt skolefravær. Elever forteller om redselen for nærhet, og de hevder at avvising og krenkelsene førte til tilbaketrekning og ensomhet (Roland, 2014).

Mobbeutsatte gjør det dårligere på skolen enn andre elever, selvbildet utvikles negativt og flere begynner å tro at det er dem det er noe galt med. Om selvfølelse sier Amanda

---

*Jeg har levd med at jeg ikke har oppnådd noe uansett hva jeg gjør. Det er det mobbing gjør med deg. Hvis noen sier at du er stygg, så blir du stygg. Hvis noen sier at du er dum, så blir du til slutt dum, fordi det påvirker hjernen så ekstremt, og negative tanker påvirker deg selv. De som skulle være et forbilde for deg, og de som skulle hjelpe deg, de gjorde det ikke ...*

---

Kirkengen og Næss (2015) tilføyer nummenhet og kramper, stress, mareritt, selvpåførte skader, ulike former for spiseforstyrrelser og grenseløshet. Dessuten er det senere i livet stor risiko for å utvikle

angst og depresjon. Ett av tre barn som har blitt alvorlig mobbet, får også traumereaksjoner. I tillegg har mobbeutsatte flere selvmordsforsøk bak seg enn andre. Høyt blodtrykk og høyt kolesterol, irritabel tarm, hukommelsestap, smerter i ansiktet, magesår, sosial skam og selvforakt, rus- og alkoholmisbruk og selvmord kan også være resultat av krenkelser. Noen utsatte har også ønske om kosmetisk kirurgi, og enkelte kvinner opplever å føde sine barn for tidlig. I tillegg nevnes skjelett-plager og tarmproblemer. Det nevnes endatil risikoen for kreft som en konsekvens av krenkelser (Birkeland, Tangen, Idsoe, Matthiesen & Magerøy, 2015).

Undersøkelsen viser at elever som opplever seg plaget av lærer, føler seg utrygge på skolen. De kan mangle den subjektive, følte tryggheten som er grunnfjellet i et menneskes liv (Bath, 2015). De er stadig anspente, nervøse og redde, og flere trekker seg tilbake og blir nærmest selvutslettende. De gråter mye, blir ukonsentrerte og klarer ikke å gjøre skolearbeidet. Blant undersøkelsens informanter var det tre som skulket og en som utviklet skolevegning. De holdt seg borte fra undervisningen på grunn konfliktfylte, kalde og lite personlige forhold til lærerne med mangel på omsorg. De følte at lærerne signaliserte en utilgjengelighet og en likegyldighet til dem som gikk utover deres trivsel, deres sosiale tilhørighet, deres skolefaglige prestasjoner og deres tilstedeværelse. Djupedalsutvalget rapporterer at opplevd krenkelse og lærermobbing fører til høyt skolefravær:

---

*Nesten halvparten av unge som droppet ut av svensk skole, oppga mobbing og krenkelser fra medelever og lærere som viktigste årsak [...]. Mobbing er en sentral faktor for skolevegning og det å føle seg utestengt fra skolefellesskapet (NOU 2015: 2, s. 76).*

---



Krenkelser kan føre til at elever blir kritiske og fiendtlig innstilt til skolen, og at de etterhvert tar sterkt avstand til skolen. Det kan også føre til sinne og aggresjon. Amanda forteller

---

*Det ble sinnsykt kult å være frekk. Når lærerne snakket, så oppførte jeg meg sånn som lærerne hadde gjort mot meg. Jeg tenkte at alle lærere er dritt. De fortjener dritt. Jeg hater læreren den dag i dag. Jeg hater ham! Jeg blir dårlig. Jeg blir forbanna, jeg spyr av hele jævla fyren. Hvis det er noen som kunne ha gjort meg til drapsmann, så er det faen meg ham!*

---

### Selvødeleggelse

Mobbeutsatte barn forteller om selvødeleggelse som selvskading, spiseforstyrrelser og selvmordsforsøk. Selvskading speiler en påført smerte fra andre. Noen kutter eller brenner seg, de skraper eller etser huden, andre svelger skarpe og spisse gjenstander eller giftige stoffer. Å utsette seg selv for fare gjennom grenseløs oppførsel og rusmisbruk, beskrives også som selvødeleggelse. Enkelte skader seg selv over tid, til døde. Selvskading kan være et uttrykk for voldsom selvforakt. Egen selvforakt skyldes andres ringeakt, og selvskadingen handler om "en dobbel tingliggjøring av jeget: først gjennom andre, så gjennom seg selv" (Kirkengen & Næss, 2015, s. 70).

I tillegg til kutting og kloring, er spisevegring og overspising også former for selvskading. Flere av informantene fikk et anstrengt forhold til mat. Noen overspiste, andre sluttet helt å spise.

---

*Det var bedre å kjenne på sulten enn å kjenne på den indre smerten. Dette var en indre selvskading.*

---

Det er nær sammenheng mellom selvskading og selvmordsfare (Kirkengen og Næss, 2015). Når fire av informantene forteller at de enten kuttet seg, sluttet å spise, spiste for mye eller ruset seg, er det ikke overraskende at flere også forteller om selvmordsforsøk. Fire av de seks informantene ønsket å ta sitt eget liv. Enkelte har flere selvmordsforsøk bak seg. Forskerne definerer dem som unge mennesker i livsfare.

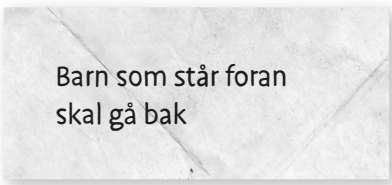
Emma ønsket at noen skulle forstå hvordan hun hadde det, uten at hun selv måtte fortelle. Derfor kuttet hun seg stadig til blods.

---

*Det var veldig skamfullt, samtidig så gikk jeg jo ikke kledd sånn at folk så merkene. Så det var jo litt paradoksalt. Jeg kuttet meg i skjul, men jeg ville bli sett. Hvis jeg prøvde å si noe til læreren, så snudde hun seg og bare gikk. Hun var der aldri for meg, sånn som en lærer egentlig skal være. Hun overså meg for det meste.*

---

Skamfølelsen er vond å definere, den refererer til noe man er, den handler om å være feil, at man altså ikke har verdi som det mennesket man er. Skammen er en følelse som gjennom krenkelser er påført av andre, som rammer og devaluerer selvet (Farstad, 2016). Enkelte informanter formidler den vonde følelsen av å skamme seg over å være den eneste eleven som læreren ikke likte. *Hva var det*



Barn som står foran  
skal gå bak

som var galt med akkurat meg? Emma hadde en indre overbevisning om at hun ikke var verdt å elske, og at de andre ville hatt det bedre uten henne.

Tanker om at det var noe galt med henne, at hun vekket avsky, og beskrivelsen av seg selv som mindre verdifull enn de andre elevene, forklarer hun som årsak til mobbingen. Skam blir brukt som våpen for å ekskludere noen fra fellesskapet.

---

*Mobbing er stigmatiserende, og den skaper vond og destruktiv skam som den utsatte ofte må kjempe med i årevis, ja, kanskje livet gjennom. Å bli mobbet er å bli sett på med nedlatende blick og utestengt fra fellesskapet, samtidig som en strøm av nedbrytende ord og handlinger oftest følger. Mobbing er vold. Barn som mobbes, lider. (Farstad, 2016, s. 43)*

---

Det er forskjellig hvordan man opplever seg selv og hvordan andre opplever en, og måten man opplever seg selv på er ofte preget av hvordan andre ser på en. Treffpunktet mellom egen og andres opplevelse kan bli en smertefull erfaring for sårbare mennesker, og det kan påføre et menneske en skamfølelse. Skam kan bli en livshemmende og smertefull følelse i alvorlig ødeleggende grad, og i ytterste konsekvens kan skam føre til at mennesker tar sitt liv.

---

*"Skamma er vondare enn noko anna"  
(Olav Duun).*

---

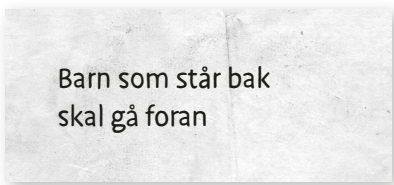
Masterstudien "Læreren visket ut stemmen min, sakte med sikkert" (Håvik, 2018) er ingen heksejakt på lærere.

Tvert imot, kan den kanskje være med å sette i gang noen refleksjoner rundt temaet lærermobbing. Studien kan dessuten være en anmodning til lærere og skoleledere om å ta elevenes opplevelse av mobbing mer på alvor, og reagere raskere når det vises tegn til lærermobbing. I tillegg bør undersøkelsen gjøre den enkelte lærer mer bevisst på hva hun eller han gjør som får elever til å oppleve seg krenket og mobbet. De må også være klar over hvilke konsekvenser deres oppførsel kan få for et barn.

Alle elever har ulike sårbarheter og reagerer derfor ulikt på ting. En del krenkelser kan unngås dersom lærerne har god kjennskap til elevers bakgrunn. Ifølge Alberti-Espenes (2012) gir økt sårbarhet hos elevene økt risiko for krenkelsesopplevelser. Likevel mener noen av informantene at det ikke bare var deres sårbarhet som gjorde at de opplevde seg krenket og mobbet. Lærermobbingen var ikke bare en følelse de hadde. Sårbarhet ble derimot et resultat av den opplevde lærermobbingen, sier de.

I motsetning til dette formidler andre informanter at de var sårbare i utgangs-punktet og følte seg som enkle ofre. Manglende voksenstøtte i en vanskelig tid gjorde dem mer krenkbare. "Å bli utsatt for utestengning og mobbing er kanskje den mest alvorlige risikofaktoren for emosjonelt sårbare barn i skolen" (Bru, 2011. s. 30).

Det har lenge vært tabu å snakke om lærermobbing i et personale. Spesielt vanskelig har det vært å gi beskjed om at gode kollegaer krenker og mobber elever. Lærere er lojale mot hverandre i slike saker (Tewmlow et al., 2006; Arrhenius, 2015; Alberti-Espenes, 2015). "Man sidder jo ikke og bræger ud om en kollega på lærerværelset" (Christoffersen, 2009, s. 3). "Unnfallenhet og fornektelse er et stort problem. Alle vet om det, men



Barn som står bak  
skal gå foran

vi snakker om det over en øl eller en joggetur – ikke i den konteksten der det skal løses, nemlig på skolen” (Kjernli, 2017).

For å kunne bli sin egen væremåte bevisst, og innse at egen oppførsel kan virke krenkende på enkeltelever, er det svært viktig å være åpen om lærermobbing. Dersom man går over en grense, om man krenker bevisst eller ubevisst, må den voksne ta ansvar og rette opp i det. Djupedalsutvalget hevder at enkelte lærere dessverre mangler perspektiv på egen praksis, og de ser ikke skadevirkningene av sine handlinger (NOU 2015: 2). En elev har ingen sjanse alene mot et lojalt lærerpersonale. Skal man ikke tro på elevene bare fordi de er barn?

### Den gode lærer

De fleste barn gleder seg til å begynne i 1. klasse. Dessverre kjenner flere barn i løpet av skoletiden, at lærerens væremåte er med på å svekke deres sosiale posisjon og deres tro på egne evner. Damsgaard (2003) og Djupedalsutvalget (2015) understreker at dette skjer, og at standarden på skolen og lærernes oppførsel er svært avgjørende for elevene (Roland et al., 2011).

Det er viktig å vite at en relasjon mellom lærer og elev kan fungere dårlig, men det er desto viktigere å fokusere på hva som skal til for at samspillet skal fungere. ”Den gode lærer kan antakelig aldri beskrives, bare oppleves”, skriver Eidsvåg (2005, s. 13). Likevel var det nettopp gjennom beskrivelsene at man forstår hva informantene hadde drømt om i lærer–elev-relasjonen (Håvik, 2018).

Informantene sier at en god lærer ser den enkelte elev, er imøtekommende og behandler elevene med respekt. Den gode lærer er opptatt av likeverd og inkludering og gir rom for forskjellighet. Hun er tålmodig, hun tåler elevene igjen og igjen, hun ignorerer ingen eller farer med straff. Hun smiler. Hun tar seg god tid til å lytte og undersøker saken hvis en elev forteller om mobbing. En god lærer kan også sitt fag, hun vet hva hun driver med og hun motiverer for læring. Læreren hjelper med arbeidsoppgavene og har troen på elevene. Hun gir også positive tilbakemeldinger på god innsats, selv om

svaret er galt. Dessuten er det greit å svare feil i hennes timer, man er ikke dum av den grunn. Den gode lærer har også humor, hun ler med elevene, ikke av dem. *Hun har rett og slett god relasjonskompetanse*, sier Carmen, og Dina følger opp med å si at

---

*en god lærer beskytter elevene når de trenger det. Hun har en sånn genuin omsorg og kjærlighet i seg for å hjelpe andre, og gir av seg selv for at andre skal få det bedre. Struktur og rammer skaper også trygghet, men en lærer kan ikke putte masse struktur og regler på noen, eller irettesette noen uten å ha gitt dem tryggheten på at de gjør det av kjærlighet.*

---

Den gode lærer liker elevene og hun blir ikke så sint. I tillegg skaper hun trygghet slik at elevene våger å fortelle. En god lærer formidler at hun faktisk bryr seg om elevene, og at det er derfor hun vil jobbe som lærer. Fredrik understreker at en god lærer tar seg tid til å spørre hvordan man egentlig har det. Og hun slår ikke. Kjærlighet er absolutt det viktigste, sier Emma.

---

*Kjærlighet kan være alt fra bare å gi en klem eller bare å fortelle noe om seg selv. Bare å bruke ordene og si ”Jeg bryr meg faktisk om deg. Jeg vil at du skal ha det bra”.*

---

I den pedagogiske relasjonen er lærerne ansvarlige for å lede, beskytte og vise omsorg for barn. Det skal ligge en sikkerhet i denne relasjonen om at ”Samme hva som skjer, så er jeg her. Du kan stole på meg” (van Manen, 1993, s. 36). Denne sikkerheten opplevde aldri mine informanter. De manglet voksne som kunne trygg klasseledelse og som gav emosjonell og akademisk støtte (Bru et al. 2011). En lærer må evne å skille mellom det som er til det gode og det som ikke

er til det gode for eleven. Her hviler det et stort ansvar på læreren (van Manen, 1993). Eleven skal oppleve seg trygg, bli sett, føle seg likt, få ros og oppmuntringer underveis. Dette er ifølge van Manen forutsetninger for at elever skal kunne både lære og utvikle seg. Behovet for positive lærer–elev-relasjoner er en pedagogisk implikasjon for å unngå at elever opplever seg krenket og mobbet av lærere. van Manen (1993) viser hvordan pedagogisk takt kommer til uttrykk i en god lærer–elev-relasjon, et ideal enhver lærer kan prøve å strekke seg etter:

---

*Pedagogisk takt viser seg som åpenhet overfor barnets opplevelser, som innlevelse i de andres subjektivitet, som trygghet i situasjonen, og som evnen til å ta ting på sparket. Takt beskytter sårbare områder, griper inn når noen har det vondt, reparere når noe er gått i stykker, styrker det gode og fremmer det unike. Dette formidles gjennom både tale, taushet, blick, og den atmosfæren vi skaper og gjennom det personlige eksempel. Takt berører barnet på en måte som setter spor.*

---

Unni Helland skriver "Barn etter barn, ungdom etter ungdom, i generasjon etter generasjon, har vært prisgitt de lærerne de møtte på sin skolevei. Lærere kan hele sår, men også skape dem". I noen klasserom bor redselen, klasserom vibrerer av frykt der lærere tordner mot elevene, eller utøver undervisningsmetoder som består av oppgitt, høyløst stønning og latterliggjøring (Helland, 2019).

En gode lærer–elev-relasjon kan være en avgjørende faktor for å hjelpe barn med å rette opp igjen skader som har rammet dem. Her er heldigvis mulighetene store og den trygge relasjonen kan bidra til at elevens plager reduseres. Med trygghet, gode livsbetingelser

og et omsorgsfullt miljø rundt seg, klarer mange barn seg likevel godt etter å ha opplevd seg krenket og mobbet (Idsøe & Idsøe 2016; Dyregrov, 2010).

#### **Kilder:**

Alberti-Espenes, J. (2012). *Krenkelse i skolen – Mobbingens bakteppe*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Alberti-Espenes, J., Teisberg, K. A., & Houg, B. J. (2015). *En for alle. Hvordan håndtere konflikter, krenkelse og mobbing i skolen?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Arrhenius, L. (2015, aug). *Friendsrapporten 2015*. Hentet mars 4, 2018 fra <https://static.friends.se/wp-content/uploads/2015/08/Friendsrapporten-2015.pdf>

Bath, H. (2015, winter). The Three Pillars of TraumaWise Care: Healing in the Other 23 Hours. *Traumebevisst.no*. Hentet fra [http://traumebevisst.no/kompetanseutvikling/filer/23\\_4\\_Bath3pillars.pdf](http://traumebevisst.no/kompetanseutvikling/filer/23_4_Bath3pillars.pdf)

Birkeland, M., Tangen, T., Idsøe, T., Matthiesen, S. B., & Magerøy, N. (2015, jan). Post-traumatic stress disorder as a consequence of bullying at work and at school. A literature review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior* 21, s. 17-24.

Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. Ertesvåk, & E. Roland (red.). *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 17-32). Oslo: Universitetsforlaget.

Colnerud, G. (2007). När lärare mobbar, kränker eller sårar. I C. Thors (red.), *Utstött - en bok om mobbning* (s. 127-134). Stockholm: Läraförbundets Förlag.

Christoffersen, D. D. (2009, sept 18). Nej, vi taler ikke om lærermobning. *Folkeskolen.dk. Fagblad for undervisere* (9). Hentet november 6, 2017 fra <https://www.folkeskolen.dk/59168/nej-vi-taler-ikke-om-laerermobning>

Damsgaard, H. L. (2003). *Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Dyregrov, A. (2010). *Barn og traumer, en håndbok for foreldre og hjelpere*. Bergen: Fagbokforlaget.

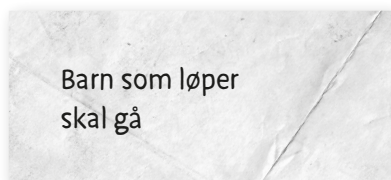
Eidsvåg, I. (2005). *Den gode lærer. I liv og diktning*. Oslo: Cappelen AS.

Farstad, M. (2016). *SKAM. Eksistens, relasjon, profesjon*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Helland, U. (2019). Den lille redde jentas minnebok. *Dagsavisen.no*. Hentet september 12, 2019 fra <https://www.dagsavisen.no/fremtiden/debatt/den-lille-redde-jentas-minnebok-1.1582471>

Håvik, K. (2018). "Læreren visket ut stemmen min, sakte men sikkert". *En kvalitativ undersøkelse om hvordan elever beskriver sitt møte med lærere de opplever krenker og mobber dem*. Masteroppgave, NLA Høgskolen, Bergen.

- Idsøe, E. C., & Idsøe, T. (2016). Mobbing i et traumeperspektiv. I E. Bru, E. C. Idsøe, & K. Ø. (red.). *Psykisk helse i skolen* (s. 108-124). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kirkengen, A. L., & Næss, A. B. (2015). *Hvordan krenkede barn blir syke voksne* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Kjernli, H. L. (2017, november 3). Mobber for å føle dominans. *Dagsavisen.no*. Hentet januar 21, 2018 fra [https://www.dagsavisen.no/fredrikstad24/mobber-for-a-fole-dominans-1.1050739#cxrecs\\_s](https://www.dagsavisen.no/fredrikstad24/mobber-for-a-fole-dominans-1.1050739#cxrecs_s)
- Kvam, V. (2016). *Jakten på den gode skole. Utdanningshistorie for lærere*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Landsend, M. (2012, sept 2012 23). Blir syke av lærermobbing. *Dagbladet.no*. Hentet november 3, 2017 fra [http://www.dagbladet.no/2012/09/19/tema/sta\\_sammen/mobbing/skole/innenriks/23490555/](http://www.dagbladet.no/2012/09/19/tema/sta_sammen/mobbing/skole/innenriks/23490555/)
- Lund, I & Helgeland, A. (2017). Er du sikker på at det er så ille da? Litt erting må en jo tåle. *Aftenposten*. Hentet oktober 23, 2017 fra <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/PQ21b/Er-du-sikker-pa-at-det-er-sa-ille-da-Litt-erting-ma-en-jo-tale--Ingrid-Lund-og-Anne-Helgeland>
- NOU. (2015: 2). *Å høre til. – Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. (2015). Hentet januar 7, 2018 fra [https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/no\\_u201520150002000dddpdfs.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/no_u201520150002000dddpdfs.pdf)
- Nordli, S., & Schmidt, M. T. (2018, nov 17). Forsker mener lærere ubevisst mobber elever. *NRK.no*. Hentet november 19, 2017 fra <https://www.nrk.no/ostfold/har-studert-kroppsspraket-til-hundre-larere-1.14292890>
- Olweus, D. (1996). *Mobbing av elever fra lærere*. Bergen: Alma Mater forlag AS.
- Opplæringsloven. (2017). Kapittel 9A. Elevane sitt skolemiljø. *I Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* av 17. juli 1998 nr. 61, sist endret 9. juni 2017. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2017-06-09-38>
- Roland, E. (2014). *Mobbingens psykologi. Hva kan skolen gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Stanek, H. (2002, nov 21). Lærere mobber uden at vide det. *Folkeskolen.dk.*, nr. 47 2002. Hentet oktober 4, 2017 fra <http://www.folkeskolen.dk/15446/laerere-mobber-uden-at-videt-det>
- Twemlow, S. W., Sacco, F. C., Fonagy, P., & John R. Brethour. (2006, Juni). Teachers who bully students: A hidden trauma. *International Journal of Social Psychiatry* 52 (3): Hentet februar 28, 2018 fra ResearchGate.net [https://www.researchgate.net/publication/6911735\\_Teachers\\_Who\\_Bully\\_Students\\_A\\_Hidden\\_Trauma](https://www.researchgate.net/publication/6911735_Teachers_Who_Bully_Students_A_Hidden_Trauma)
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., & Sacco, F. C. (2012). The Etiological Cast to the Role of the Bystander in the Social Architecture of Bullying and Violence in Schools and Communities. I S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage, *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (s. 73-86). New York, London: Routledge. Taylor & Francis Group.
- van Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt. Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet*. (S. Mellin-Olsen, (red.). Bergen: Caspar Forlag.
- Wendelborg, C. (2018, jan 12). Mobbing og arbeidsro i skolen. *Analyse av elevundersøkelsen 2017/18*. Hentet januar 23, 2018 fra [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2018/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2017\\_18.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2018/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2017_18.pdf)







Barn som går  
skal løpe

Barn som sitter stille  
skal bevege seg mer



# Fra bjørkeris til slag med stemmen

Av Geir Kvalheim

Lærer Gamledager kom en dag til å tenke på Margrethe Munthe-viser som ikke lenger ble sunget:

Nei, nei gutt,  
dette må bli slutt!  
Ikke storme inn i stuen  
før du har fått av deg luen!  
Glemte du det rent?  
Det var ikke pent.

Sangene var musikalske uttrykk for god oppførsel fra en tid som bare gamle folk kjente til. Men det var historie, og den kunne kaste lys på framtiden, tenkte lærer Gamledager, fordi kunnskap om fortiden kunne forhindre at det som vi ikke ønsket tilbake, skulle skje igjen.

Byens kollektive hukommelse ligger gjemt i Bergen byarkiv. Der leste lærer Gamledager om oppdragelse i skole og samfunn langt tilbake i tid, og i en tekst om sangleker fra 1890-årene oppdaget han verselinjer som var blitt sunget for ham som barn:

En vakker pige i dansen går  
med sin hat opløfter.  
Hun hilser både store og små,  
men helst på vakre gutter.

I slutten av april i 1890 mottok skolestyret en sak fra Krohnengen skole. En lærer hadde gitt tre 10-års gamle jenter et lett slag "i den flade hånd" med spanskør som straff for å ha framført "slurveviser" i et friminutt. De "dansede og valsede sammen to og to, alt eftersom teksten dertil gav anledning". Skoleinspektør, Ole Irgens, ville gjerne ha tilsendt sangene som jentene danset etter. På den måten ble sangene kjent, og lærer

Gamledager forsto at det var "slurveviser" han hadde fått høre som barn.

I 1889 kom folkeskoleloven, som ble et vendepunkt i offentlig kontroll over barn og barndom. Den inneholdt lovhjemmel for bruk av legemlig straff, og instruks om hvordan straffen skulle håndheves. Forseelser som ulydighet, skulkeri, dovenskap og slett oppførsel ble straffet med spanskør eller bjørkeris. Noen elever ble omtalt som "moralisk fordervede børn" og kunne bli sendt til "Ulfsnesøens Opdragelsesanstalt for vanartede og forvildede Gutter", eller til "Bergens kommunale tvangsskole" på Årstadvollen, "Tvungen" på folke-munne. Korporlig straff ble på denne tiden ansett som et nødvendig virkemiddel i oppdragelsen, både hjemme og på skolen, og ble begrunnet i bibelteksten om at "den Gud elsker, tukter han".

Birger var 10 år gammel da han i 1915 ble "indsat" på Tvungen. Der fikk han smake bjørkeriset flere ganger. I voksen alder fortalte han om denne tiden til sine barn og barnebarn:

---

*"Det er et ordspråk som seier å lage ris til egen ræv. Det gjorde vi faktisk. Vi gikk opp-ja ka heter det, er det Storhaugen det heter ute på Årstadvollen. Vel, der gikk vi og skar ner bjørkeris, bandt nokken snurringer rundt og tok det med tilbake til skolen med løvet på. Men senere, når du fikk i ræven med det, då var løvet dotte av... eg tror pinadø eg fikk i ræven nesten hver lørdag...selvfølgelig var det ondt...det falt nokken tårer i begynnelsen".*

---

Barn som beveger seg mye  
skal sitte mer stille

Prylestraff ble forbudt i 1936, og i skoleloven ble forbudet formulert med ordene: "Legemlig refselse må ikke nyttes"

Lærer Gamledager ble overrasket da han fant et utklipp fra et førstesideoppslag i Bergens Arbeiderblad, datert 2. september 1949: "Jeg fikk juling på Årstad skole og fortjente det!" Bestyreren hadde i et intervju med avisen fortalt at bjørkeriset ble brukt på skolen, og en tidligere elev hadde tatt bestyreren i forsvar. Dette mente lærer Gamledager var siste gang bjørkeriset ble brukt i Bergensskolen.

I morgen har vi fri  
fra skolens slaveri  
og frøknene de henger vi  
og lærerne de denger vi  
og bøkene de bruker vi til dasspapir

Denne reglen ropte elevene da de stormet ut skoleporten når de hadde fått månedsløp, en skolefri dag. Lærer Gamledager hadde kommet over "Skolens slaveri", en bok om Bergensskolen i etterkrigstiden. Bjørkeriset hørte historien til, men da han leste utsagnet om at "Lugging er en korporlig straff som ikke setter merker", kunne det tyde på at bjørkeriset var blitt avløst av andre former for krenkelser. Han var kjent med at forfatteren og pedagogen Inge Eidsvåg mente at å bruke hån i undervisningen var det samme som "å slå med stemmen". Det setter sår i sjelen og kan vare hele livet.

"Læreren visket ut stemmen min, sakte men sikkert", en masteroppgave om hvordan elever beskriver sitt møte med lærere som de opplever krenker og mobber dem. Lærer Gamledager leste om lærere som latterliggjorde

og trakasserte elever når det var noe de ikke fikk til. På tross av store lesevansker ble flere av dem tvunget til å lese høyt, gjerne foran medelever i klasserommet. Lærerne lo av dem og sa at de var trege. En av elevene fortalte at mens hun leste, dunket læreren lett på klokken med pekefingeren, himlet med øynene og flirte.

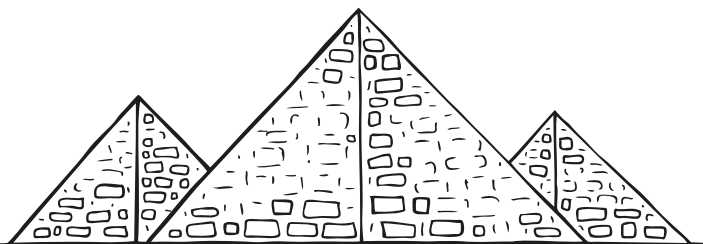
Lærer Gamledager satte seg ned og bladde i Margrethe Munthes "Kom skal vi synge". Han hadde bestemt seg for å skrive om noen av tekstene, og fant en begynnelse:

Nei, nei gutt,  
mobbing må ta slutt!  
Ikke krenke med mobilen  
det er nå den nye stilen!  
Glemte du det rent?  
Det var ikke pent.

Barn som snakker lavt  
skal snakke høyere

# Eg é faraoen Khufu

Av Geir Kvalheim



Eleven hadde stablet pultene oppå hverandre, slik at de dannet en pyramide. Da læreren kom inn i klasserommet, tronet eleven på toppen av byggverket og ropte: "Hallaien, eg é faraoen Khufu!".

Læreren var forfatteren Thor Soltvedt, og denne hendelsen inspirerte ham til å skrive bøker om villstyringen, Per Viggo, med diagnosen ADHD og kalle-navnet HyPer. Han får straffelekser i skiving, men han liker å skrive og lager reflekterende tekster om hverdagslivet sitt. Hva blir konsekvensene av alt han finner på? Per Viggo stiller seg spørsmålet og skriver: "Kommer de til å sende meg vekk til et guttehem der vi blir pint hver eneste kveld?".

Villstyringer har fått ulike merkelapper på seg opp gjennom historien, og da Bergen kommune bestemte seg for å opprette en tvangsskole, ble de omtalt som "vanartede barn", som måtte skilles ut i egne klasser og skoler.

Den dypt religiøse danskekongen, Christian 6., kom på tronen i 1730. Han innførte konfirmasjon for alle i 1736 og tre år senere et offentlig skolevesen i Norge. Den nye allmueskolen skulle lære barn å lese, slik at de kunne konfirmeres. Pensum var Luthers katekisme og Pontoppidans forklaring. Skolen skulle i følge kongen være "Den hellige ånds verksted", og elevene ble opplært til underdanighet. I forklaringen til det fjerde bud ble foreldrebegrepet utvidet til å gjelde myndigheter og øvrighetspersoner, som barna skulle ære fordi det var Guds orden.

Skolegang på den tiden var forbeholdt dem som hadde råd til å sende barna sine på privatskoler, og i Bergen var mer enn halvparten av barna analfabeter. Prestene i Korskirken menighet startet innsamling av penger for å kunne bygge en skole, og i mai 1740 sto Christi Krybbe skole ferdig. Skolen skulle være en skole for fattige barn som tilhørte Korskirken, og den skulle tjene de kirkelige formål.

Siden den gang har utdanningssystemet utviklet seg fra en skole for kirken til en skole for demokrati og likeverd. Fagfornyelsen i Kunnskapsløftet har prioritert tre flerfaglige tema: demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring, som skal gi elevene et godt grunnlag for å møte fremtidens endringer i arbeid og samfunnsliv.

Den 14. mars 2019 gikk over 3000 skoleelever i demonstrasjonstog i Bergen. De ropte slagord og bar på plakater med budskap som minnet oss om trusselen vi står overfor – klimakrisen. Fremtidsfrykten har de ikke tatt ut av løse luften, og streiken viste at elevene allerede mestret "dybdeløring". Demonstrasjonstoget dannet en ring rundt Lille Lungegårdsvannet, og parolene reflekterte klima og miljøfrykten til de unge elevene. Vi var kanskje vitne til et generasjonsoppgjør på høyde med det vi så i 1968. Noen skoler svarte med å føre fravær, fordi de skulket.

Skulk var en viktig grunn til at barn ble plassert på Bergens kommunale tvangsskole, som ble opprettet våren 1900. De skulket ikke for å gå i demonstrasjonstog, men for å arbeide. Lønnet og

Barn som snakker høyt  
skal snakke lavere

ulønnet barnarbeid var vanlig på denne tiden, og i siste halvdel av 1800-tallet var ca. en fjerdedel av allmueskolebarn i byen i lønnet arbeid.

Ole Irgens ble i 1861 den første skoleinspektøren i Bergen. Det var vanskelige arbeidsforhold i skolen, store klasser og sammenhengende undervisning uten friminutt. Enkelte skoler hadde ikke plass til alle elevene som etter loven hadde krav på undervisning. Lungegården skole ble opprettet i 1869 med hjelpeklasser for "vanartede barn" som lærerne hadde størst problemer med. Det ble en blanding av barn med små evner, tilpasningsvansker eller begge deler, og slik startet segregeringspolitikken i skolen. Da Norge innførte parlamentarismen i 1884 vokste tanken fram om en fellesskole for barn fra alle samfunnslag. Men det skulle gå noen år før denne tanken fikk politisk gjennomslagskraft. Ole Irgens hadde liten tro på en felles folkeskole, og han lot disse ordene falle på et lærermøte: "Jeg kan forsikre dere, mine herrer, at den dag aldri vil komme da den dannede klasse vil sende sine barn i en folkeskole". Fra 1. januar 1890 ble det Ole Irgens oppgave å innføre "Lov om Folkeskolen i Kjøbstæderne". I den nye folkeskolen var det nedfelt bestemmelser at barn som ble ansett for ikke å passe inn i skolen, kunne utskilles. Ønsket var en skole med friske og normale barn, en skole som også barn fra høyere sosiale lag kunne velge framfor privatskoler. Våren 1893 ble det opprettet fire særklasser for gutter på Lungegården skole. Guttene var anbrakt der "på Grund af Skulkeri, Dovenskab eller anden slet Oppførsel". Det var denne kategorien elever som var tiltenkt den planlagte tvangsskolen. Utskillelsen skulle motivere "de høyere samfunnslag" til å velge offentlig skole framfor de private.

Grunnlaget for opprettelsen av Bergens kommunale tvangsskole var Vergerådsloven (1896) som skulle tilby "skulkere, kriminelle og vanartede Gutter" et hjem og en god skole istedenfor et fengselsopphold. Loven ble landets første barnevernlov, og den skulle bli til inspirasjon for andre europeiske land, som gjennom lovgivning ville bedre barns rettigheter og forebygge fattigdom og kriminalitet blant barn og unge. Ved inngangen til 1900-tallet var dette et stort problem i de store byene, både i Norge og ellers i Europa.

**Årstad skole for glede og skolen for skrekk,  
gutter som koser seg, andre ønsker seg vekk.  
Dramatiske rømninger opp gjennom tiden,  
ante vi bakgrunnen for den indre striden?**

Disse linjene berører fortellingene til guttene som opp gjennom historien har vært elever ved skolen. Alle er innført i en protokoll. Utallige hender har berørt den og bladd i den. Elevenes fremgang og oppførsel ble protokollført, og ved utskrivningen ble det i rubrikken, "Flid og forhold under oppholdet", skrevet en kortfattet evaluering. På 1960-tallet kunne disse være formulert slik:

"Sigurds evner var små, skjønt han leste og skrev bra. Hans oppførsel var alltid god. Var en hardnakket sengevæter. Kom sig nog så han lå tørr om natten, men klarte ikke å holde seg tørr om dagen. Går tilbake til særklassen, Krohnengen skole".

Henry var "en merkelig type, nærmest en fatalist. Har ingen oppdrift, ingen interesse, er likeglad med alt som heter plikter. Grei på skolen, men hjemmet rår ikke med ham. Har små kunnskaper, dårlig oppfattelsesevne".

Kriminologen, Nils Christie, så skolen som et radarapparat hvor en kunne avlese hvilket samfunn vi levde i.

Barn som er sjenerte  
skal bli utadventde

For noen elever ble skolen en interneringsleir som fratok dem barndommen.

Historien om Årstad skole er historien om en stigmatiserende skolepraksis løsrevet fra den vanlige skolen, men også fortellinger om vern og forsvar for de "svake i samfunnet". Skolen mottok elever som ikke innfridde forventninger til læring og oppførsel. De kom til skolen med negative omtaler, fordi mange hadde sluttet å møte dem med positive forventninger. De første elevene ble omtalt som "hjernesvake med slette naturlige anlegg".

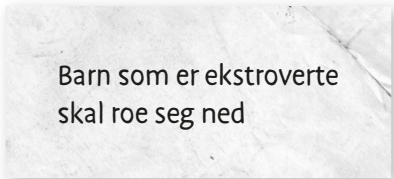
Senere ble merkelappene til verstinger, "drop-outs", eller aggressive og utagerende.

Skolen endret seg fra en tvangsskole med tukt og formaninger til en internatskole med et bo og miljøtilbud som ungdommene og deres foreldre ble svært godt fornøyd med. I 1987 ble den første jenten tatt inn som internatelev. Lærere og miljøarbeidere utviklet en felles faglig forståelse, og kunne møte elevene på en slik måte at de fikk fullført grunnskolen.

I 2010 vedtok Bergen bystyre å etablere et kompetansesenter for samhandlingsvansker i kommunen. Internatet ved skolen ble nedlagt og fra høsten 2012 var "Bergen Kompetansesenter for Læringsmiljø (BKL)" i drift.

Per Viggo fikk hjelp av Ole Spesial for å klare skolegangen, men det var interessen for egyptologi som ble redningen for ham. Rektor på skolen hadde den samme interessen, og dette ga dem et fellesskap som ble til nytte for dem begge. Rektor Grå og Ole Spesial viste pedagogisk takt, trykket på vekstpunkter og ble trygge personer for Per Viggo.

På systemnivå skal BKL være rektor Grå og Ole Spesial, som viser pedagogisk takt, og er med på å skape et godt læringsmiljø for elevene i Bergensskolen.



Barn som er ekstroverte  
skal roe seg ned

# Jeg heter Per Viggo Fangen.

Av Thor Soltvedt

Jeg hater fangenavnet.

Jeg skjønner ikke hvorfor noen skal hete Fangen til etternavn.

Det er et sykt navn.

Jeg blir 12 år om et par måneder, den 18. mai, dagen etter 17. mai.

Håret mitt er rødt.

Jeg er den eneste gutten på skolen med rødt hår.

Jeg hater håret mitt.

Jeg skal farge håret mitt blått når jeg blir voksen.

Trynet mitt er fullt av fregner.

Det brenner på toppen, sier Lars og Halvor i klassen når jeg eksploderer.

Når en farao i Egypt døde, ble sjelen hans til en fugl.

I går knuste jeg vasken på sløyden.

Det var et uhell.

Det var ikke med vilje.

Jeg skulle bare fikse kranen.

Rektor Grå sier at begeret snart renner over.

Rektor Grå har skeive, gule tenner.

Rektor Grå har store poser under øynene.

Rektor Grå ligner på en dverg.

Rektor Grå er ok.

Rektor Grå vet ikke hva han skal gjøre med meg.

Rektor Grå tror på dødsriket.

Rektor Grå har bilder av tre døde rektorer med skjegg på veggen.

Rektor Grå skal snart opp på veggen.

Da blir han den eneste uten skjegg.

Rektor Grå har kule svingstoler.

Rektor Grå er den eneste det går an å snakke med.

Kommer de til å sende meg vekk til et guttehem der vi blir pint hver eneste kveld?

Søsteren min heter Gro.

Hun sier ingenting.

Hun har sluttet å snakke.

På skolen kaller de henne Taus.

Hun blir 12 år 18. mai.

På samme dag som meg.

Vi er tvillinger.

Men jeg ble født først. Gro dukket opp en halv time etter meg. Det har mamma sagt. Og mamma lyver ikke.

Faren min er død for lenge siden. Han ble drept i En bilulykke. Jeg husker ham så vidt. Han het Odd. Han hadde lite hår.

Han luktet hest.

Geir, stefaren min, er sur og sint.

Barn som står foran  
skal gå bak



Jeg hater ham. Han hater meg enda mer. Han er et  
rævhol.

Forbannede guttunge, knurrer han som en hund  
når maurene kravler rundt i underbuksene mine.

Mamma er lei seg fordi Rita – Linn – pillene ikke  
virker.

Ole er spesiallærer fra Ålesund.  
Jeg kaller ham for Ole Spesial.

Han hjelper Vera i timene med å holde styr på meg.

Ole har skjegg og briller og ring i øret.

Han har greie på sånne som meg, sånne hyper-  
unger.

En gang før jul slo han meg i ansiktet med flate  
hånden og skrek ”jævla versting”.

Det gjorde ikke vondt da han slo.

Ole Spesial ble forskrekket og sa unnskyld.

Han spurte om vi kunne være venner.

Klart det, no problem.

Jeg sparker og lugger nesten hver dag fordi de  
kaller meg HyPer og Fangen.

De slipper deg løs til sommeren, sier Ove og Lars i  
klassen i kor og ler høyt

Men bare hvis de ikke har mistet nøkkelen eller  
kasten den i elven.

Ingen på skolen vil være sammen med meg.

De er redd jeg skal gå berserk som vikingene og  
banke dem opp.

Ole Spesial følger etter meg.

Han er fangevokteren min.

Han skygger meg overalt, høyt og lavt, på dass, på  
gangen og i timene, på skolen og på vei til bussen.

Hjemme har jeg fri.

Geir har gitt opp.

Han banner lavt for seg selv.

Jeg leser ofte i en bok om Egypt og faraoene.

Av og til leser jeg for Gro.  
Tonje i klassen har klippet av seg det lange lyse  
håret.

Hun ligner ikke på seg selv lenger.

Hun ligner på en gutt.

Jeg likte henne bedre før med langt hår.

Men hun hadde beholdt de store blå øynene.

Jeg skjønner ikke hvem jeg er.

Av og til tror jeg at jeg er en annen enn meg selv,  
men jeg vet ikke hvem.

Det er det de skal finne ut.

Det er derfor jeg skriver.

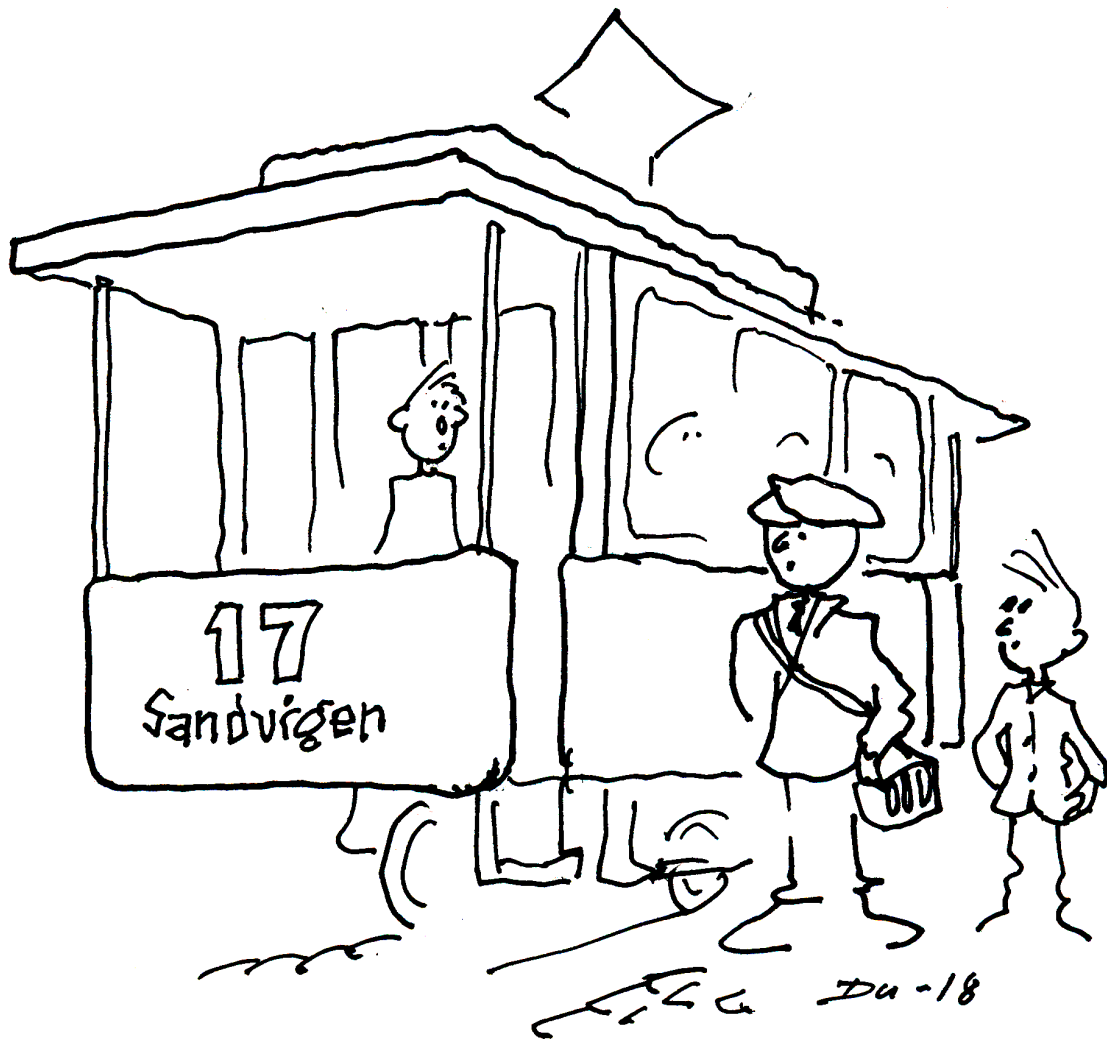
Jeg liker å skrive.

En dag skal jeg ned til dødsriket til en gymsal og  
treffe pappa igjen.

I dødsriket har ingen etternavn.  
I dødsriket er det ingen som er hyper.

Barn som står bak  
skal gå foran





Barn som løper  
skal gå

# En Skuteviksgutts ufrivillige opphold på Årstad

Av Tor-Magnus Lien

Det finnes mange historier fra så langt tilbake at det ikke lenger finnes gjenlevende mennesker som kan fortelle dem. Alle mennesker har sin egen historie, og det vil alltid bare være kun ett menneske som kan fortelle akkurat den historien – den som opplevde den selv. De aller fleste historier om et menneskes liv blir borte den dagen vedkommende dør. Men enkelte historier blir tatt vare på, og slik er det med noen av historiene til min morfar, Birger. Dette takket være at min mor – noen år før han døde – gjorde flere intervjuer med ham. Disse intervjuene ble alle tatt opp på lydband. Det er svært fascinerende for meg nå, mange år etterpå, å sitte og høre min bestefar fortelle så ærlig, åpent og levende fra sitt liv. Særlig er historiene fra guttedagene i Skuteviken tidlig på 1900 – tallet interessante, og ikke minst hans opphold på Årstad skole – tvangsskolen – 1915.

## Foranledningen

Det var i januar 1915 at eg kom på tvangsskolen, 10 1/2 år gammel. Før jul hadde eg vært på torget for å bere fisk for å tjene nokken ører. Vi pleide å spørre konene som handlet fisk på torget: "skal eg bere for Dem". Du kunne bere fisk helt opp på Kalfartoppen for en 10-øring. Den gangen, før jul, tok eg med skoletasken og en bøtte til å bere fisk i hemenifra. Min mor var på arbeid. Først gikk eg ner på Fjæren og la skolebøkene under bolverket i en av bodene som eg pleide, og så gikk eg på Torget. Eg husker ikkje om eg tjente nokke den dagen, men når eg senere på dagen kom tilbake til Skuteviken med

bøtten og skulle gå under bolverket og hente bøkene, då hadde det vært springflo, og eg såg bare bøkene mine lå og fløt ute i hopen. Hehe. Det var jo ikkje bare den ene gangen eg hadde skulket, men det var då det ble bestemt at eg skulle på tvangsskolen. Det var Kirkevergen i Sandviken som kom med brev om at eg skulle møte på Årstad skole.

Du skjønner, det var en trang i alle guttene der i Skuteviken – mer og mindre – til å skulke skolen. Eg var gjerne av de så skulket mest, spesielt for å gå på Torget for å bere fisk. I dagene før 1. mai og St. Hansaften og sådant mer, då trengte vi nokken ører i lommen.

## Møtet med skolen

Eg husker det var den 17. januar 1915, og så var det trikk nr. 17. Min mor følgte meg opp til Årstadvollen og helt inn på skolen. Det var Waage som var bestyrer. Så eg ble igjen der med Waagen. Eg husker han begynte te å eksaminere meg, ka eg hadde bedrivve og ka eg hadde gjort. "Har du ståle i byn?" sa han – han snakket stril. "Nei eg har ikkje stolle", sa eg. "Har du ikkje ståle?" sa han igjen. Sånn herjet han på, men han fikk jo meg ikkje til å innrømme at eg hadde stolle, for det hadde eg aldri gjort.

Eg husker det gikk en trapp opp til 2. etasje, der var det tre rom og vi var 20 gutter, så vi kan ha vært gjennomsnittlig 6 – 7 på hvert rom. Det var en altan utenfor der eg ble anbrakt. Vi måtte reie sengene våre, pusse skoene og alt måtte være på strek.

Lærerne var ofte striler og underoffiserer som hadde gått på seminar. Tror det var på Stord de var på seminar. Bare de var underoffiserer så kunne de bli lærere. Det var ikkje alt som var egnet til å være lærer.

Barn som går  
skal løpe

## Ulovligheter og avstraffelse

Vi passet alltid på å følge med når porten var åpen. Nokken av guttene var vakter og skulle se etter at ikkje lærerne var der, så samlet vi nokken ører, og en av guttene drust ån ner Årstadgeilen og ner i Fløen og kjøpte 2-3 enkle sigaretter. Du kunne kjøpe enkle sigaretter i den tiden, ser du. Når du kom opp igjen måtte du stoppe et sted nere i gaten og høre etter om det kom en lyd, et plystresignal om at det var klart. Eg husker eg fikk signalet og drust ån oppover. Akkurat idet eg skulle inn porten så kom Waagen ut på trappen og der fikk han meg. Eg fikk ikkje straffen med det samme, eg kan ikkje huske om dette var en mandag eller ka det var, men vi måtte vente til lørdagen før vi fikk straffen. Hvis vi hadde gjort nokke i ukens løp så fikk vi alltid juling om lørdagen.

Det sto en diger kakkelovn der oppe, og på hver side av den sto en sopling. Dette med soplingen skal eg seie nokke om. Det er et ordspråk som seier å lage ris til egen ræv. Det gjorde vi faktisk. Vi gikk opp i – ja, ka heter det, er det Storhaugen det heter ute på Årstadvollen. Vel der gikk vi og skar ner bjørkeris, bandt nokken snurringer rundt og tok det med tilbake til skolen med løvet på. Men senere, når du fikk i ræven med det, då var løvet dotte av. Ja, så ble det til at vi sto der om lørdagen og Waagen ropte deg inn. For eksempel med meg, eg tror pinadø eg fikk i ræven nesten hver lørdag. Eg var der i 48 uker. Han begynte på deg oppe på ryggen og så nedover rævestøkkene. Du kunne vel få en 10 – 15 slag, eg telte de ikkje. Men han fikk ikkje en tåre frem på tryne mitt, forstår du? Jau, det var ondt – selvfølgelig var det ondt.

Men når vi var kommen lenger utover på året så bet det ikkje på meg i det hele taget. Muligens at det falt nokke tårer i begynnelsen, men i alle fall ikkje på slutten.

Men det som var ondt, ser du, det var skurekosten etterpå. Det var en hard kost, og vi brukte gråsepe i store støkker, og så skulle vi skure hverandre på ryggen. Og de der underklærne, de var harde, det var ikkje ull, eg vet ikkje ka de besto av, men det var et hardt stoff. Etter badet skulle vi inn i det som ble kalt for spilleboden. Vi satt der og trullet terninger og spelte Ludo og så videre. Det skulle nærmest hete en kosetund om lørdagen, det der. Men då var det ondt skal eg sei deg, du måtte holde de der stive klærne vekk fra ryggen din.

## Annen straff og arbeid

Vi fikk nok mat, det var ikkje det. Av og til nokken svære fleskestøkker. Ludviken var det en som het, og han klarte ikkje å spise det. Så skal eg fortelle for en jævel det var i han der gamle Waagen den gangen. Han satte seg ner og tvang flesket i Ludviken. Ludviken tygget og spøttet ut igjen, og Waagen tvang det i han igjen. Å ja, eg kunne fortelle mange eksempler. Så var det han fra Nordnes, eg husker ikkje ka han het. Faren hans hadde et jævlig oppgjør med Waagen en gang det var besøkes-søndag og foreldrene var tilstede. Den gutten som det gjaldt, han hadde en form for fallesyke, og vi gutter vi kalte han for "Didloen". Så fikk han et sånt tilfelle oppe i sovesalen, og Waagen kom inn og så det. Gutten sto framme med sengebeinet. Når Waagen kom spaserende så hørte vi han alltid – han haltet litt ser du. Waagen tok stokken sin og prylte den gutten så han latet vannet på seg. Det var årsaken til det oppgjøret faren hans hadde med Waagen. Det var et jævlig oppgjør, forstår du, men uten håndgripeligheter. Faren var tollbetjent, alle hørte på, både vi som bodde der og foreldrene som var på søndagsbesøk.

Vi hadde et tre som sto inne på plassen. Det var visstnok det største treet som var i traktene på Årstadvollen. Om

Barn som sitter stille  
skal bevege seg mer

høsten når det felte alle bladene stilte Waagen oss opp, alle 20 guttene, side om side i rekke. Vi begynte helt inne med treet og så skrapte vi alt løvet nedover med nevene. Det må jo ha vært et komisk bilde. Når vi hadde fått løvet ned i utkanten av plassen, samlet vi det sammen og så var det til å bere det ut i hagen og ligge det rundt trær og busker og sådan mer. Det var litt av en påkjenning. Du kan jo tenke deg kordan du så ut på hendene.

### ”Tvangslem”

Det hendte og at vi skulle i Årstad kirke til gudstjeneste. Då måtte vi sitte på bakerste benk. Ja, gud kor utstilt vi var. Vi marsjerte fra skolen opp til Årstad kirke, og etterpå samlet Waagen oss utenfor og så marsjerte vi tilbake. Då hørte du mykje roping fra guttunger og sånt som sto der, - tvangslem!

Ja, så hendte det seg at vi fikk bylov en og annen gang, og det skal eg fortelle deg. Eg skulle til byen en søndag formiddag, og vi måtte være tilbake i 5 – 6 – tiden om ettermiddagen. Eg husker godt at eg kom over Årstadvollen og var på vei til byen. Der var det en gjeng med snobbegutter som begynte te kalle meg for tvangslem. Du vet eg hadde blå jumper eller bluse, og grå bukse og så hadde eg kalott på hovve, så de visste kor eg kom fra. Eg så vel ut som en Grinifange. Så ble de innpåtrengende nere på Årstadvollen, samlet seg rundt meg og kalte meg for tvangslem og sådant mer. Då tok sinnet meg og eg røk i di. Eg fikk tak i en og klinket han i trynet og så løpte eg nedover. Tilslutt kom eg vekk fra den der gjengen og kom meg ner til Skuteviken.

Eg husker eg fikk med nokke lesestoff tilbake til Årstad av Jakoben – Store-Jekken så vi kalte han – Nat Pinkerton – hefter og Ethel King – hefter, og så fikk eg litt annet småtteri. Når eg kom opp igjen

på tvangsskolen då skulle Waagen se ka eg hadde, visitasjon av det du hadde med deg inn. Han plukket ut heftene, de tok han. Eg fikk de igjen, men han skulle lese de først.

### Lyse minner

Ja, det var mykje artige greier og. Det hendte jo titt og ofte at vi klarte å komme igjennom med disse sigarettene vi lurte oss ut for å kjøpe. Då satt vi oss inn i en av bodene, og så var det den sterkeste som fikk tenne på sigaretten. Så satt vi der på rad og rekke og ventet mens røyken gikk rundt.

Vi hadde lekser, skriving og regning, ja vi hadde alminnelig skolegang for så vidt. Og så hadde vi han der Torkildsen fra Kaien skole, som var hjelpelærer oppe hos oss. Det var en grei kar. Ja der er mange lyse minner også. Det var på en måte jækli interessant å være der og, ser du.

Eg har i ettertid truffet igjen mange gutter eg kjente fra tvangsskolen. Eg traff en gang en som het Joakim. Eg hilste på han utenfor Brown på Markeveien, han var sammen med konen. Så seier hon: ”det var da voldsomt kor hjertelig dokker hilser på hverandre”. Då sa eg det på denne måten: ”ja vi har gått på høyskolen sammen”. Hehehe.

Barn som beveger seg mye  
skal sitte mer stille

Barn som snakker lavt  
skal snakke høyere

# De kan hvis de vil

Av Tore-André Strand

Metoden "Problemløsning Gjennom Samarbeid" (PGS) er presentert i utgave 4 og 7 av Stemmeskifter. I "Den kopernikanske vendingen" fikk vi en kort oversikt over hele metoden, mens i "Den andres perspektiv" så vi på hvordan metoden bygger opp en løsningsfokusert samtale med en elev.

I dette Stemmeskifter, er det de 6 prinsippene som er forutsetningene for å bruke metoden som blir presentert.

## Prinsipp 1 Forsinket utvikling gir problemer

Et barn skal fra det er født til det blir voksen, utvikle en rekke av kognitive ferdigheter. Eksempler på slike ferdigheter kan være å håndtere overganger, skifte fra en tenkemåte til en annen, gjøre ting i en logisk rekkefølge, holde ut med utfordrende oppgaver, beregne konsekvenser av handlinger, vurdere flere løsninger på et problem, vurdere hvordan egen atferd påvirker andre osv.

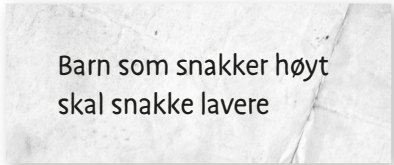
Disse ferdighetene utvikler seg i ulike tempo, og de utvikler seg ulikt mellom ulike barn.

I noen tilfeller kan en eller flere kognitive ferdigheter være forsinket i utvikling i forhold til det omgivelsene forventer. Når omgivelsene har større forventninger til et barn enn det et barn har forutsetninger for å innfri, sier Ross Greene at det vil bli problemer. Problemene vil ofte

framstå som utfordrende atferd. I dette perspektivet er et barn utfordrende fordi det mangler ferdigheter i å ikke ha utfordrende atferd. Disse barna kan ha en forsinket utvikling i viktige ferdigheter som fleksibilitet, tilpasningsdyktighet, frustrasjonstoleranse og evne til problemløsning.

## Prinsipp 2 Problemene skal løses sammen med barnet

Ross Greene sier at vi kan bruke flere forskjellige kilder for å løse et problem hos et barn. En av disse kildene er barnet selv. Vi voksne velger for sjelden den kilden som kan gi oss den beste informasjonen. I denne metoden skal en løse problemene sammen med barnet i et samarbeid. Dette skal vi gjøre fordi det er den mest effektive metoden for å få finne løsninger på et problem, samt at vi indirekte får trent på elevens forsinkete ferdigheter.



Barn som snakker høyt  
skal snakke lavere

### **Prinsipp 3 Løsningene skal være proaktive**

Metoden vektlegger at løsningsforslagene som en har utarbeidet sammen med barnet, skal virke før problemet oppstår. Om en elev ikke følger beskjeder i norsk-timene og lager bråk og uro, kan en årsak være at han strever med å ta i mot fellesbeskjeder og at han synes det er stigmatiserende at han må få individuelle beskjeder i tillegg. Et løsningsforslag her kan være at han får vite på forhånd hva som skal skje før hver time.

### **Prinsipp 4 De voksne skal søke etter innsikt i barnets problemer**

Dersom vi voksne skal hjelpe en elev som har ferdigheter som er forsinket i utvikling, er det avgjørende at vi søker innsikt i hva problemet er, når det opptrer, hvor det skjer og hvem som er til stede når problemet framstår. Metoden inneholder kartleggingskjemaet "Assessment of lagging skills & unsolved problems" for å identifisere spesifikke ferdigheter som er forsinket, og uløste problemer som gjelder for en bestemt elev.

### **Prinsipp 5 Barn gjør det bra hvis kan**

Prinsipp 5 er trolig det viktigste standpunktet i metoden. Greene skiller mellom "Kids do well if they can" og "Kids do well if they want" og sier at dette er to forskjellige standpunkt. I den første er det barnets ferdigheter vi må arbeide med og i det andre er det motivasjonen til barnet som er problemet.

Om en forfekter det sistnevnte standpunktet, er det hensiktsmessig

å arbeide med forsterkningsbetingelser og kartlegge hvilke belønninger (eventuell straff) som kan motivere barnet til å gjøre det vi ønsker.

Men dersom en tenker at barn gjør det bra hvis de kan, er det om å gjøre å finne ut hva barnet ikke kan, hva en kan gjøre for å kompensere for manglene og hvordan en kan samarbeide med barnet om dette. Klarer en det, er det gode forutsetninger for at en kan løse problemene samtidig som barnet kan utvikle de forsinkete ferdighetene. Et barn som har en forsinket utvikling i ferdigheten empati, kan øve på denne ferdigheten i et samspill der han må ta hensyn til den den voksnes tanker og følelser i utarbeidelsen av løsninger for et problem.

### **Prinsipp 6 Å gjøre det bra er foretrukket**

Greene sier at alle barn ønsker å lykkes. Det er ingen barn som begynner på skolen med ønske om å mislykkes mest mulig og skape masse ubehageligheter for andre. Opprinnelig ønsker barn å ha venner og få til det som vi voksne ønsker at de skal lære på skolen.

Ved å se på hvilke ferdigheter som er forsinket hos et barn, som for eksempel strever med å håndtere overganger og har utfordrende atferd, vil vi kunne skape gode forutsetninger for å samarbeide med barnet, ved å finne proaktive løsningsforslag som skal virke før problemene oppstår.

"Problemløsning Gjennom Samarbeid" kan du lese mer om i boken "Utenfor" av Ross Greene, på nettsidene til Famlab.no eller du kan se på Greenes egen ressurside på nett: <https://www.livesinthebalance.org>



# Ubuntu som etisk retningsssnor

Av Anita Lerøy

Innenfor veiledning er det diskursen om å forestille seg å være i den andre sitt sted, som er den grunnleggende retningsssnoren. Teorien bygger på den grunnleggende tanken om symmetri og gjensidighet i forholdet mellom hjelperen og mottakeren. Dess mer like man kan fremstå som mennesker, til bedre vil veiledningen bli. Dette er den grunnleggende etiske refleksjonen i allmenn veiledning, og som bygger blant annet på Aristoteles, kristendommen samt Kants moralfilosofi.

Imidlertid finnes det andre alternative diskurser. Fokuset på den etiske asymmetrien som både Løgstrup og Levinas tar til orde for, representerer nettopp et slikt forsøk. Den etiske asymmetrien setter ingen krav til gjensidighet og er klar på at man ikke kan sette seg i den andre sitt sted, dette fordi mennesket er unikt omtalt som *ipseité*. Denne grunnleggende unikheter er noe fundamentalt og skiller et menneske fra et annet menneske.

En annen alternativ diskurs er muligheten for å se på grunnholdninger som et viktig utgangspunkt, både generelt og spesifikt innen veiledningsarbeid. Grunnholdninger er preget av vårt verdigrunnlag og vil utgjøre en viktig substans i hvordan man som veileder vil fremstå i atferd og handling.

I Sør-Afrika eksisterer et begrep kalt "Ubuntu". "Ubuntu" er hentet fra språket Zulu, og direkte oversatt til norsk blir det "væren". Det kan også bli oversatt som: - utvikling av mennesket i fellesskap. Ordet består av to deler, ubu – ntu. "Ntu" er en forkortelse av ntu – tu – tu som betyr en som går på to bein, altså et menneske. "Ubuntu" representerer en helhetstenkning, som ikke er etablert en gang for alle, men som må fornyes i fellesskapet. En afrikansk filosof, Ramose, har beskrevet ubuntu som en prosess

fra væren til menneske, fra enhet til helhet, og fra person til fellesskap. Det er interessant å kunne se på tankegangen og grunnholdningen "ubuntu" som et vesentlig afrikansk bidrag til den internasjonale etiske diskursen. "Ubuntu" som filosofisk retning kan plasseres innenfor en kommunitaristisk tradisjon. Det vil si at vi må prøve å forstå oss selv i vårt nærmiljøes praksis. Det etiske utgangspunktet, er ifølge Ramose, det som er felles godt for alle mennesker. Et annet sørafrikansk ordtak beskriver dette utmerket. "Motho ke motho ka batho", som betyr; "et menneske blir menneske blant mennesker". Ved å bli en del av fellesskapet blir man menneske. Filosofen Ramose understreker at ubuntu er ingen ny "isme". Det er et substantiv og beskriver en livsholdning, mer enn en tro eller teori. Ubuntu beskrives som mer inkluderende enn myndiggjørende. Dette kan gjerne ses på som en motpol til vestlige land hvor individet har en sentral rolle, og velferdsstaten overtar omsorgsrollen, som familien en gang sto ansvarlig for. Kanskje det er ved å se det unike i hverandre at vi virkelig kan oppdage hverandre, og veilede hverandre til å være helhetlige individ og en del av et inkluderende samfunn. "Ubuntu" som livsholdning ser etikken fra mottakerens synsvinkel. Tanken er at når du får lov til å hjelpe meg, inkluderer jeg deg i min verden og gjør deg til menneske. På dette viset kan man se at perspektivet på avsender og mottaker endres og at det er en annen form for ydmykhet og bidrag i relasjonen, enn i tradisjonell veiledningsdiskurs. I vårt samfunn tenkes det at det er samfunnets ansvar å sørge for at alle får sine individuelle rettigheter og muligheter. Men kan denne formen for solidaritet også slå negativt ut, da den kan bli ekskluderende for de som faller utenfor av ulike årsaker? "Ubuntu" som tankesystem forplikter menneskene å ta vare på hverandre og dele tilgjengelige ressurser. Når vi ser og støtter andre, fremmes vår egen menneskelighet, og det er det bærende element i denne tankegangen.

”Ubuntu”-tankegangen har kommet til uttrykk gjennom sterke personligheter som Nelson Mandela og Desmond Tutu. ”Ubuntu” ble sett på som et av de grunnleggende prinsippene i den nye republikken Sør-Afrika og kobles opp mot en afrikansk renessanse. Nelson Mandela og andre med ham, var tydelig på at en person er kun en person gjennom relasjonen med andre personer. Desmond Tutu uttaler blant annet i ”No Future without forgiveness”: ”Ubuntu is very difficult to render into a western language... It is to say, my humanity is caught up, is inextricably bound up, in what is yours”.

I Norge ses elementer av dette når kriser og katastrofer rammer. Vår tidligere statsminister Jens Stoltenberg brukte ”Ubuntus” grunnholdninger i sin tale, 26. januar 2011, ved 10års markeringen av det rasistisk motiverte drapet på Benjamin Labaran Hermansen 26. januar 2001. I minnetalen refererte han til at vi må stå sammen, som et folk, uavhengig av hvem vi er som individer. Menneskeverdet kan ikke måles etter hudfarge, etnisitet, språk, religion eller kjønn. Menneskeverdet er ukrenkelig. Vår holdning til hverandre og for hverandre må være at vi ikke ser bort og at vi har mot til å handle når det trengs. Stoltenberg siterte blant annet den svenske dikteren Michael Wiehe. ”Våkne opp. Begynn å se deg omkring. Fatt mot. Slik at du kan si til dine barn når de spør deg, at du var en av dem som stod imot”.

#### Kilder:

Grønningsæter, A. (2005). *Å bli menneske sammen med mennesker*. Embla, 3, 25 -29.

Lerøy, A. (2009). *Mellom likhet og forskjell. Hvordan kan veilederen ved hjelp av etisk refleksjon bidra til en bedre personsentrert veiledning av ikke-vestlige innvandrerkvinner?* Masteravhandling i pedagogikk. Bergen: NLA høgskolen.

Løgstrup, K.E (1975). *Den etiske fordring*. København. Gyldendal

Ramose, M.B. (2002). The ethics of Ubuntu. I : Fornavn Coetzee, PH and Roux, APJ (red.), *Philosophy from Africa*. Oxford: Oxford University Press.

Ramose, Mogobe B. (2003) 'The philosophy of ubuntu and ubuntu as a philosophy', in P.H. Coetzee & A.P.J. Roux (eds.) *The African Philosophy Reader (2nd ed.)* New York/London: Routledge, 230-238

Skjervheim, H. (1976). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Tanum – Norli

Vetlesen, A.J. (2003). *Menneskeverd og ondskap: Essays og artikler 1991 -2002*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

[www.fvn.no/article/fvn-18JWI.html](http://www.fvn.no/article/fvn-18JWI.html)

Barn som er sjenerte  
skal bli utadvendte

# Ledere i tidsrommet 1900-2018

## fra lydighet til ansvarskultur

**Joh. Waage** 1900 – 1923

**Einar Bø** 1923 – 1949

**Kjetil Sørbotten** 1949 – 1965

Hit kommer gjensittere, skulkere og gutter med kriminelle anlegg. Noen er robuste, andre nervøse, mange av dem er sengevætere. Alle er lei skolen, og en normal livsførsel er ukjent for dem. Det er således noe av en påkjenning for våre elever med det samme de kommer hit og skal passe inn på et levesett som er stikk motsatt av det de er vant med.

Skolen virker på guttene som et sanatorium, de ser alle betydelig friskere og sundere ut, når de forlader skolen end ved opptagelsen.

**Svenn Martinsen** 1965 – 1985

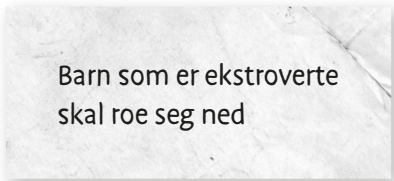
**Ragnar Tvinnereim** 1985 – 1993

**Svein Davidsen** 1993 – 2018

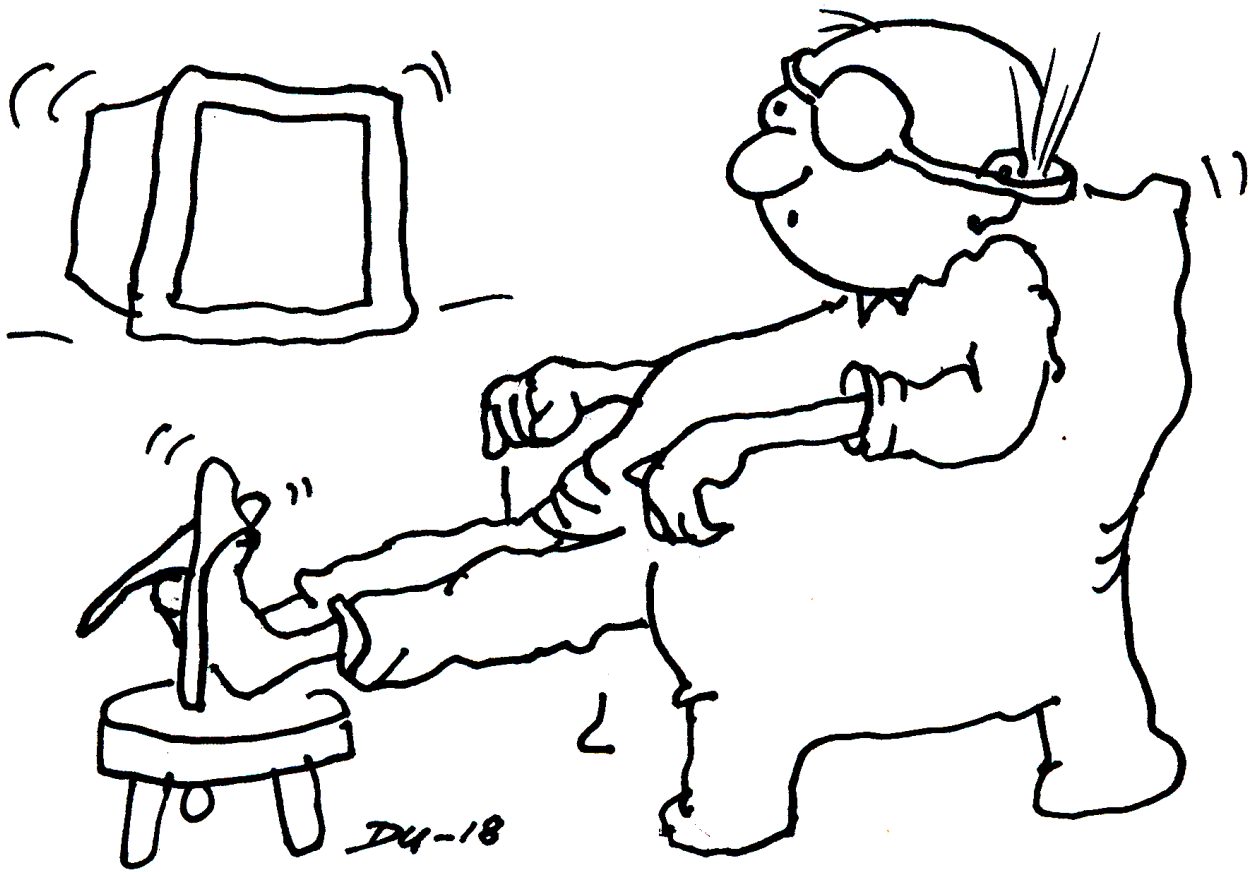
Guttene undersøkes av skolepsykologen som besøker hjemmene og har kontakt med guttenes lærere. Så guttene er under psykologisk observasjon den tid de er på Årstad. Det eksperimenteres med nye oppdragelsesmetoder, og guttene får stor frihet og har samkvem med andre barn. De deltar i sportsstevner, går alene på kino og gjør ærender i byen, og får reise hjem med visse mellomrom. Samarbeidet med foreldrene er særlig viktig. Foreldrene og skolen må i fellesskap finne fram til det som samlet er det beste undervisningstilbudet til eleven.

Bergen Kompetansesenter for Læringsmiljø startet opp høsten 2012 og skal bistå nærskolen med nødvendig kompetanse, slik at elever med samspillsvansker kan lykkes i kunnskapssamfunnet.

Fra årsmeldinger 1900 - 2018



Barn som er ekstroverte  
skal roe seg ned



# Støvritt

Lærer Gamledager vil ha det støvfritt. Det har ingenting med støvallergi å gjøre, men støvfritt er metaforen som uttrykker visjonen til lærer Gamledager om å tørke støvet av en pedagogikk som en gang i tiden ga lærere et stort handlingsrom.

## STEMME-SKIFTER1

Om musikk, språk og mot ved Alrekstad alternative skole

Den tiden som går bra kommer ikke dårlig tilbake. En skole som Alrekstad skal løse opp sperrer og knuter fra tidligere skolegang, forløse ukjente eller ubrukte sider hos elevene, og sette dem på sporet til en god fremtid.

## STEMME-SKIFTER2

Et navn blir et fjes blir en stemme og en historie

Ingen målinger eller tellinger, men fortellinger fra fortid og nåtid. Om å gjenvinne skolens og hverdagslivets verdighet. Elevstemmer om musikkterapi, forfatter og gårdsbesøk, hundehusbygging og en stor konsertopplevelse.

## STEMME-SKIFTER3

Eg e løv blåser, stjeler beat fra spilledåser

Møtet med det utvidete klasserom: "Jau, det kan eg greie, jau, det går nok an, om nokon vil seie dei trur at eg kan". De alternative arenaene er medisinen som har virket på elever med samhandlingsutfordringer og manglende motivasjon for skole.

## STEMME-SKIFTER4

Hold fast – hold ut – hold om

Faglig og sosial læring hører sammen. Det er avgjørende for elevenes mestring og utvikling at de møter trygghet, gode relasjoner og modige voksne som tør å møte dem der de er. MOTPOL – motivasjonsprosjekt for læring – tilrettelegger skoledagen for elever med skolevegring.

## STEMME-SKIFTER5

Barna som utfordrer oss

Vi møter BKL's samarbeidspartnere og får deres stemmer inn mot barna som utfordrer oss. Vonde hemmeligheter avdekkes når voksne våger å ta initiativ til vanskelige samtaler.

## STEMME-SKIFTER6

Morgendagens skole begynner i dag

Skal noe vokse, trenger det lys, varme og næring. Slik er det også for elevene. Her får vi fortellinger på flere plan: om praksisfelleskap, læringsveier, kunnskapsoverføring og møter med taktfulle voksne.

## STEMME-SKIFTER7

Livet som elev mellom krenkelse og verdighet

Du må først bli forbannet. Det fører nemlig til noe svært viktig, nemlig engasjement. Tekstene berører ulike konsekvenser når skolen bryter Opplæringsloven, 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. En sterk historie om hva som skjer når en hverken blir hørt eller forstått i skolen.

Barn som står foran  
skal gå bak



## Bidragstere i Stemmeskifter 8-rapporten

**Kristin Håvik**                      Spesialpedagog, Utadrettet Tjeneste, BKL

---

**Kaja Malena Håvik**                Skoleelev

---

**Geir Kvalheim**                    Pensjonist

---

**Anita Lerøy**                      Avdelingsleder, Alternative arenaer, BKL

---

**Tor-Magnus Lien**                Bergen byarkiv

---

**Tore-André Strand**                Spesialpedagog, Utadrettet tjeneste, BKL

---

**Thor Soltvedt**                    Lektor, forfatter

---

**Åse Gulbrandsen**

Fra poesiboken  
"Det som ikke sies"