

STEMME- SKIFTER 6

- Morgendagens skole begynner i dag

Utarbeidet av Geir Kvalheim og Espen Endresen (red.)

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

Omtenkksom handling

Av Geir Kvalheim - Fritt etter Max van Manen

1

Takt viser seg som tilbakeholdenhet

Takt viser seg som åpenhet overfor barnets opplevelse av situasjonen

Takt viser seg som innlevelse i den andres subjektivitet

Takt viser seg som en umerkelig innflytelse

Takt viser seg som trygghet i situasjonen

Takt viser seg som en evne til å ta ting på sparket

2

Takt verner om den enkeltes personlige rom

Takt beskytter sårbare områder

Takt griper inn når noen har det vondt

Takt reparerer når noe er gått i stykker

Takt styrker det gode

Takt fremmer det unike

Takt støtter den personlige vekst og utvikling

3

Takt formidles gjennom tale

Takt formidles gjennom taushet

Takt formidles gjennom blikk

Takt formidles gjennom bevegelser

Takt formidles gjennom den atmosfæren vi skaper

Takt formidles gjennom det personlige eksempel

Bergen Kompetansesenter for Læringsmiljø (BKL) arbeider for å gjøre elever, lærere og foresatte i grunnskolen bedre i stand til å møte kunnskapssamfunnets mange utfordringer. Perspektivene våre på opplæring og veiledning i det spesialpedagogiske arbeidet rommer både system og individrettet tenkning. Vi får stadig ny kunnskap om elevenes læring og skolens rolle i samfunnet (NOU 2015:8), og denne nye kunnskapen gjør det nødvendig å fornye læreplanene. Det skjer med «Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet» (St.meld.28).

«Sammen for kvalitet – læring» er Bergen kommunes plan for kvalitetsutvikling i skolen. I tråd med denne planen bygger BKL opp sin kompetanse på de ulike avdelingene for å kunne bistå og tilføre nærskolen nødvendig kompetanse, slik at læring også kan skje for elever med samspillsvansker.

Stemmeskifter (1-6) viser et BKL i utvikling, som en lærende organisasjon, med bidrag til læring og kvalitetsutvikling i Bergensskolen.

Morgendagens skole begynner i dag.



Svein Davidsen,
Rektor, BKL



Marit Brekke
avd.leder
Utadrettet tjeneste



Geir Lid
avd.leder
Alrekstad skole



Anita Lerøy
avd.leder
Alternative arenaer

Morgendagens skole begynner i dag

Leseveiledning ved Geir Kvalheim og Espen Endresen

God samfunnsbygging trenger at de kvikke hodene og de kloke hendene finner hverandre og samarbeider. Den danske mureren, Mattias Tesfaye, viser i boken «Kloge hænder – et forsvar for håndverk og faglighet (2013)» hvordan praktisk kunnskap har mindre status enn abstrakt, teoretisk kunnskap i utdanningene, og konsekvensene det får for samfunnet. I flere tiår har diskusjonen rundt de omfattende skolereformene påpekt at praksissterke elever sliter med teori som gjør dem til skoletapere.

Utdanningsamfunnet ble synliggjort allerede i 1946 av Olav Storstein med boken «Fremtiden sitter på skolebenken». Han ville endre skolens innhold, gjøre den mer elevvennlig og erstatte tradisjonell kateterundervisning med en arbeidsskole der barnas naturlige vitebegjær kunne integrere kunnskapsformidling med vekst og utvikling av følelseslivet.

«Dette er jo helt sykt», utbrøt Sara da hun hadde spist lille «Kykkeli Ky». Vi følger læringsveien til Sara fra hun aler opp en kylling og fram til den blir servert som ferdig produkt på middagsbordet. Sara ble en del av et praksisfellesskap. I dialog med voksne og medelever tilegner hun seg kunnskaper og ferdigheter, som bonden kaller *mesterlæring*. Liv og død setter følelser i sving. Hun knytter seg til dyr, og må lære seg å ta avskjed. Gjennom denne dannelsesprosessen får Sara nye innsyn om sammenhenger i livet.

I «Falle som et løv» møter vi ungdommer som på ulike tidspunkt i en 20-års periode hadde Alvøen Arbeidstrening som en del av sitt ordinære opplæringstilbud. Hvilken betydning hadde tilbudet for valgene de tok i ettertid? Ungdommene fortalte om strevsomme skoleår med manglende skolefaglig mestring og et voksende raseri mot skolen.

«Alle kan bli rasende, det er enkelt...Men å bli rasende i riktig styrke, til riktig tid, med rett begrunnelse og på den rette måten...det er ikke enkelt» (Aristoteles).

Hvorfor dette ikke er enkelt drøfter Kristian Øen i artikkelen «Kognitiv kollaps». Når elever får for mange eller for vanskelige oppgaver, blir hjernen overbelastet. Dette kan være en undervurdert årsak til atferdsvansker.

I utdanningsløpet kan økt læringstrykk og krav om tilpasning medføre krenkende handlinger overfor barn og unge. «Voksesmerter» er fortellingen om hvordan disse handlingene kroppsliggjøres og kan forme et framtidig liv. Utviklingstrekk ved dagens samfunn kan gi oss grunn til bekymring. Dette tar Per Bjørn Foros for seg i «Samfunn i endring – unge i skvis». Han gir oss makroperspektivet, de store samfunnsendringene som ligger til grunn for skolereformene.

Tillit og respekt åpner den mentale veien som kunnskapen skal transporteres på. Sara på Olavsgård, ungdommene fra Alvøen Arbeidstrening og elever på Posidriv har fått oppleve et variert arbeidsmessig og sosialt fellesskap. De møtte taktfulle voksne som de fikk tillit til, personer som utførte det de lovet. Kjentetegnet på en god relasjon.

I 1993 utga Caspar Forlag og Kursvirksomhet A/S van Manens bok «Pedagogisk takt». Redaktørens forord viser at denne fenomenologiske studien kan ha gyldighet i dagens og morgendagens skole.

Pedagogisk takt som omtentksom handling, viser seg i Vibecke Moldestads fortelling fra klasserommet «Veiledet lesing, det tar vi i morgen». Fortellingen løfter fram et pedagogisk øyeblikk hvor læringspotensialet til elevene blir synlig, når klassen leter etter en mistet tann.

Samfunnet har behov for en «ny fasthet». PALS er et akronym for Positiv Atferd, støttende Læringsmiljø og Samhandling. En tiltaksmodell som skal utvikle en positiv skolekultur og forebygge problematferd i skolen. I «Kom skal vi PALSe» kan vi lese tekster om dette arbeidet i Bergensskolen, om betydningen av rollespill, for lærere og elever, når modellen skal implementeres på en skole.

Skal noe vokse, trenger det lys, varme og næring. Slik er det også for elevene. Skal elevene vokse så må de også gjøre det av seg selv, med rett næring, som alt annet i naturen. «En spiker med i laget» er et møte med Posidriv som alternativ arena. Terje Børsheim var en pioner i dette prosjektet. Terje og medarbeiderne gjorde Posidriv til et veksthus for mestring og trivsel.

Stemmeskifter 6 gir fortellinger på flere plan: om praksisfellesskap, læringsveier, kunnskapsoverføring og møter med taktfulle voksne.

Vi minner om at: «Den som ikke kjenner fortiden, forstår ikke nåtiden og egner seg ikke til å forme framtiden»

Morgendagens lesing begynner i dag!

Samfunn i endring – unge i skvis	11
Voksesmerter	15
Kognitiv kollaps	17
Dette er bare helt sykt	21
Redaktørens forord	23
Veiledet lesing, det tar vi i morgen	25
Skal vi PALSe?	27
Spiller det noen rolle?	29
Falle som et løv	31
En spiker med i laget	35
Bidragstere / Litteratur	37



*Når unge synes udenfor rækkevidde,
må vi forlænge vores arme*

Ida Koch

Samfunn i endring – unge i skvis

Av Per Bjørn Foros

Det er flere trekk ved dagens samfunn som gir grunn til bekymring. Og det har sin forhistorie, forstått som faser ved det moderne. Sosiologen Zygmunt Bauman har festet begreper til de mest karakteristiske strømningene på 1900-tallet (2001). Det *faste* moderne fra mellom- og etterkrigstid – preget av visshet og fornuftstro, styrings- og kontrolliver, statsmakt og enhetstenkning, strukturer og forutsigbarhet – begynte etter hvert å skranke og gikk over i det Bauman kaller *flytende* modernitet – med tvil og ambivalens, fornuftskritikk og New Age, frihetstrang og identitetsjakt, individkult og nyliberalisme, dekonstruksjon og multikulturalisme, alt i alt en reaksjon på trykket fra det faste moderne, mest synlig fra 1980-tallet.

Den nye fastheten

Gjennom de siste par tiårene har det vokst fram en uro over noen av kulturtrekkene ved det flytende moderne: det en har oppfattet som relativisme knyttet til kunnskap og verdier, snillisme i skole og arbeidsliv, mangel på politiske grep og oppløsning av det nasjonale fellesskap. Denne uroen kan forstås på bakgrunn av et nytt alvor knyttet til samfunnsutviklingen: økonomisk usikkerhet, økende miljøproblemer, voksende kulturkonflikter og mennesker på flukt. Reaksjonen viser seg på mange områder, og denne mentalitetsendringen innebærer hva jeg bruker å kalle en *ny fasthet*. I likhet med kulturtrekkene som danner utgangspunkt for reaksjonen, er også den nye dreiningen sammensatt og sprikende, men likevel med tilstramming som fellesnevner.

Først kampen om sannhetene. Nå jaktes det på objektiv viten, slik Harald Eia viste i Hjernevask-serien,

der biologien ble utropt som hovedkilde til forståelse av mennesket enten det gjaldt intelligens, seksuell legning, atferdsmønster eller rase. Kulturalismen fra det flytende moderne lot til å komme til kort. I den såkalte nypositivismen inngår også nevrovitenskapene, som tilbakefører atferd, forestillinger, tanker og vurderinger til områder og funksjonsmåter i hjernen: nevropsykologi, nevropedagogikk, nevroteologi (!), nevrojuss (kriminalitet forstått som utslag av hjerneskade, ikke som moralsk villfarelse). Midt oppi denne biologiseringen av mennesket argumenterer filosofen Ole Martin Moen for at intelligente kvinner bør avle barn med intelligente menn (2016).

Et annet uttrykk for den nye fastheten finner vi i skole og arbeidsliv. Der har målstyringen for lengst gjort sitt inntog, karakterisert ved detaljerte krav, konkurranse om å tilfredsstille kravene og nitid kontroll av resultatene. Effektivitet og målbarhet er koordinatene det styres etter, med tellekanter i akademia og stoppeklokke i eldreomsorgen.

Ikke bare skal vi være mer produktive, vi skal også gjøre oss fortjent til godene vi mottar. Mer enn før blir det slått ned på «naving» og misbruk av trygdeytelser. I kriminalitetsomsorgen skjerpes strafferammene, og kravet om at gjerningsmannen skal straffes, ikke behandles, vinner terreng. Det ropes på mer politi i gatene, tiggerforbud og strengere oppsyn med tvilsomme elementer. I jakten på terrorismistenkte og kriminelle senkes tersklene for overvåkning, og det utvikles stadig mer raffinerte metoder, med potensial for politisk overvåkning og en anvendelse vi ikke liker å tenke på.

Hver og en av disse reaksjonene kan forstås i historisk lys, men i sum innevarsler tilstrammingen en ny og skjerpet ytre kontroll over vårt liv.

I tillegg vokser egenkontrollen, kravene innenfra, kravene en stiller til seg selv. Innenfor den nye fastheten tar selvkonstruksjonen form av selvdisiplinering. På den ene siden handler det om kroppen, som nådeløst underlegges snevre normer for utseende og idealer om sunnhet og form. Men det gjelder også å ha kontroll over sinnet; *mindfulness* vil hjelpe deg til å bringe tankene inn på riktig spor, og da er det meste mulig.

En ny sårbarhet

Vi liker å tro at vårt samfunn er inkluderende. Men på noen områder innsnevres grensene for normalitet og tilhørighet, nettopp som uttrykk for den nye fastheten. Slik også når det gjelder tanken om et norsk fellesskap. Det er all grunn til å stille spørsmålet: Hva er det som kan binde oss sammen i et multikulturelt samfunn? Er det nok med statsborgerskap, eller må en også underkaste seg «norske verdier»? Terpingen på det siste er et uttrykk for den nye fastheten.

Så hvor står vi? Det som kunne være berettiget uro over trekk ved det flytende moderne, ser ut til å avle reaksjoner som gir grunn til ny uro. I første omgang kan det virke motsatt: Vi har fått en generasjon av unge som presterer bedre på skolen; det var en betydelig framgang i resultatene på PISA-prøvene mellom 2006 og 2009, en framgang som riktignok har stagnert ifølge de siste undersøkelsene; til gjengjeld er norske skoleelever mer lydige og bråker mindre i klasserommet (Kjærnsli og Olsen 2013). Lovbrudd blant unge har gått ned de siste årene (Statistisk sentralbyrå, 2013), og bruken av alkohol og cannabis er redusert i samme periode (Nasjonalt folkehelseinstitutt, 2014). Ja, de lever også sunnere, trener mer og kler seg skikkelig (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, 2014).

Men det er en bakside av medaljen – og en sårbarhet vi ikke ser. Et formidabelt resultatpress og prestasjonsstrykk i skole og arbeidsliv skaper mistilpasning og frafall. I videregående skole var det bare to tredjedeler av guttene som fullførte i perioden 2009-2013 (Statistisk sentralbyrå 2014). Vi er vitne til nye ekskluderingsformer og en utbredt mangel på anerkjennelse, særlig blant unge. Det siste kan avle en selvforakt som er vond å bære, og som det går an å skjønne kan lede til

kompenserende makt- og voldsutøvelse overfor andre; det er de mest utsatte som griper til vold – slik vi stadig ser i barne- og ungdomsmiljøer. Også økningen i psykiske lidelser blant unge er lett å tolke ut fra prestasjons- og vellykkethetsstrykket som preger kulturbildet. Bruken av antidepressiva øker, stadig flere unge rapporterer om psykiske plager, og et økende antall mottar trygdeytelser på grunn av psykiske lidelser (Nasjonalt folkehelseinstitutt, 2014). Men det kan stikke dypere.

Psykologen Nadja Prætorius (2014) kan fortelle om samme utvikling i Danmark. Og hun får fram alvoret: Den nevrologiske reaksjonen på stress og prestasjonspress er de samme som vi finner ved fysiske overgrep. Ikke alltid er det de eksplisitte kravene som er problemet, like gjerne kan det være uklare og alltid nærværende forventninger å leve opp til, og de kan like gjerne komme fra ungdomskulturen og medieverdenen som fra skole og arbeidsliv. Rent prestasjonspress og stor arbeidsbyrde forklarer ikke alene stressopplevelsen i dagens skole- og arbeidsliv, hevder Prætorius. Like mye skyldes den «dobbeltbindende» krav, følelsen av at man aldri gjør det riktige, at man alltid kunne ha gjort det bedre. For kravene til selvkonstruksjon og selvpresentasjon, i en verden full av muligheter, får stadig større plass i de unges liv. Prætorius snakker om et *meningstap* som ikke bare fortsterker den psykiske påkjenningen, men som også skaper livsproblemer og framtidssangst.

Selvkritikk og utenforskap

Sosiologen Gunnar C. Aakvaag lanserte i en kronikk i Aftenposten (2013) begrepet «generasjon lydig». Aakvaag, selv årgang 1972, etterlyste kritisk samfunnsengasjement hos dagens unge. Men det kan godt være at disse ungdommene – stilt overfor dagens samfunn og sin egen framtid – snarere bryr seg for mye, er redde og kjenner seg alene. Det er lettere å søke kontroll innenfor en avgrenset sfære, seg selv, eget utseende, egen kropp, eget liv. Sosiologen Rasmus Willig snakker om «kritikkens u-vending» i sin bok med samme tittel (2013). Da sikter han til at de unge i dag vender all sin kritikk innover og mot seg selv, ikke mot urettferdigheten i samfunnet eller håpløse foreldre, slik syttitallsradikalerne gjorde. I dag har en bare seg selv å anklage, dermed øker fallhøyden.

Er det da så rart om de søker mening og tilhørighet utenfor vellykketheten og tilpasningen? Kanskje der vi minst ønsker det? At de velger avvik framfor tilpasning og søker til ekstreme miljøer (religiøse, ideologiske, politiske) som tilbyr både mening, identitet og tilhørighet? De unge er altså villige til å gå langt for å få innfridd elementære sosiale og eksistensielle behov.

Dette spørsmålet reises av Thomas Hylland Eriksen og Arne Johan Vetlesen i en artikkel i Morgenbladet, under overskriften «Nyliberalismens ektefødte barn». For det er nyliberalismen som løpende skjerper produktivitetsspresset og konkurransen, og som avler nederlag og utenforskap, hevder de. I dagens Europa står ekskluderingen i nyliberalismens tegn, og da gjelder det ikke arbeidsledige og trygdemottakere; forfatterne inkluderer også rekrutteringen til IS og andre ekstreme bevegelser i sitt resonnement.

De unges alternativer

Det jeg har kalt den nye fastheten, reiser mange spørsmål. Er det i ferd med å danne seg en ny oppfatning av mennesket som primært biologisk, produktivt vesen, overlatt til seg selv i kampen for egne interesser? Vil kravene til produktivitet kunne fortrenge humanitet som rettesnor for politikk og samfunnsmoral? Kan kravene til oss alle bli større enn vi tåler? Hvordan endres samfunnet og hverdagen under de nye formene for kontroll og overvåkning? Ser vi på nytt – som under 1900-tallets faste modernitet – en framvekst av autoritære trekk? Kort sagt: Kan den nye fastheten bli til hardhet?

I det jeg har skrevet, ligger det en oppfatning av at vår samtid kan være vanskelig å forholde seg til for de unge, og at de står overfor en usikker framtid. Det mest alarmerende er opplevelsen av meningstap. Samtidig er det mange som ikke bekymrer seg i det hele tatt – og snarere tilpasser seg krav og forventninger de møter. For noen kan dette grense til likegyldighet; de fortrenger realitetene og forneker handlingsmulighetene. I så fall er prisen høy. For mismotet, en nær slektning av likegyldigheten, kan lure like rundt hjørnet. De fleste voksne rygger tilbake for å snakke med de unge om deres uro, dessuten er det pedagogisk ukorrekt: Vi må ikke ta fra de unge troen på framtida. Dermed bidrar vi til at uroen blir ytterligere fortrenget.

Alternativet til mismot er opprør. Det kan ytre seg både som stillfarende opposisjon og som støyende aksjon, som utprøvende livsstil og erklært revolusjon. Det spenner fra ubehjelpelig iver til bevisste motkulturer. Når mismot blir til avmakt, kan det gro fram ekstreme miljøer som tilbyr både utageringsmuligheter og identitet. Vi kan finne dem som nisjer innenfor store aksjonsmiljøer, slik vi ser steinkasterne i kamp med politiet under protestopptogene mot Verdensbanken, Pengefondet og G7-landenes politikk, eller når utålmodige miljøvernere blir fristet til gateopptøyer, slik vi så under Parisforhandlingene i desember 2015.

I boka *Angsten for oppdragelse. Et samfunnsetisk perspektiv på dannelse* (2015) argumenterer jeg og Vetlesen for at oppdragelse og danning må inneholde en kime til opprør, til motstand, slik at de unge får muligheter og inspirasjon til å kunne stå imot ytre press av ulike slag, for slik å bli trygge på seg selv og bygge egen integritet eller en evne til *myndighet*, som et nødvendig korrektiv til et begrep om det autentiske som de siste tiårene er kapret av nyliberal ideologi og blitt integrert i diktatet om tilpasning. Den unge danske filosofen og økonomen Finn Janning (2009: 124) sier det slik, på vegne av generasjonen som skal overta verden:

Modstand handler om at skabe et fundament, som en bedre verden kan vokse frem af. Aldri som en blind troskab overfor en position, heller ikke i opposition, hvilket meget modstand fejlaktigt reduceres til. Snarere en konstant blottelse. Ingen forbedring finder sted uden denne blottelse, der kræver stort mod. Al udvikling sker i kraft af en blottelse. En åbenhed overfor det, som *ikke* er en selv, det ukendte, det fremmede. Det vi ikke umiddelbart kan forstå, men *vil* forstå. Fordi det ukendte og fremmede måske kan vise sig at skabe et bedre fundament, et tredje sted, hvorfra kommende generasjoner kan skabe ny livsglede.

Motstand mot etablert makt og dominerende meninger må, for å virke konstruktivt og skape endring på måter som er ønskerverdige for fellesskapet, springe ut av refleksjon og samfunnsengasjement snarere enn av

desperasjon. Og hvis engasjement skal vare og opprør bli konstruktivt, trengs det et minimum av tillit til voksne, især de som bekler lederroller. Her er det ikke bare en amerikansk president, en norsk statsminister eller en konserndirektør som har en jobb å gjøre; det har også vi som er modeller for de unge i våre roller som foreldre og lærere. Hvis tilliten mellom generasjonene svikter, kan motstanden ta former og en retning vi ikke ønsker. Hvis tilliten derimot næres og bygges, kan vi håpe på at de unge klarer å sortere: tilpasse seg og være lydige overfor det beste i vår kultur, men øve motstand mot det som ikke fortjener det. Begrunnet kontinuitet, begrunnet oppbrudd!

Kilder

Aakvaag, G. (2013). «Hva skal dagens unge bruke stemmeretten til?», *Aftenposten*, 01.09.2013.

Bauman, Z. (2001). *Flytende modernitet*. Oslo: Vidarforlaget.

Foros, P.B. og A.J. Vetlesen (2015). *Angsten for oppdragelse. Et samfunnsetisk perspektiv på dannelse*. Oslo: Universitetsforlaget. (2. utgave).

Janning, F. (2009). *Modstand*. Århus: Klim.

Moen, O. M. (2016). "Bright New World". I *Cambridge Quarterly of Healthcare Ethics*, vol. 25, Issue 2, April 2016.

Hylland Eriksen, T. og A.J. Vetlesen (2016). «Nyliberalismens ektefødte barn», *Morgenbladet*, nr. 14.

Kjærnsli, M. og R. V. Olsen (2013). *Fortsatt en vei å gå. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nasjonalt folkehelseinstitutt (2014). *Folkehelse rapporten 2014*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) (2014). *Ungdata. Nasjonale resultater 2013*.

Prætorius, N. U. (2014). "Omstillingens etiske utfordring". I Illeris.

Knud (red.) (2014): *Læring i konkurrencestaten. Kapløb eller bæredyktighed*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Statistisk sentralbyrå (2013). *Anmeldte lovbrudd 2012*.

Statistisk sentralbyrå (2014). *Gjennomstrømning i videregående opplæring 2009-2013*.

Willig, R. (2013). *Kritikkens U-vending*, København: Hans Reizels Forlag.

Voksesmerter

Av Geir Kvalheim

En ettermiddag i juni 1963 ble en elevfantasi til virkelighet. Skolen brente. Med ville jubelrop syklet vi nedover Ibsens gate mot Solheim skole. Inne blant publikum hørtes lærer Jensens kommentarer. Han blandet seg ikke med kollegaer og ivrige foreldre som reddet ut karakterbøker og musikkinstrumenter før brannmannskapene tok kontrollen og viste dem bort. «Bygningen er jo et gammelt krutthus, så vi får være glade for at det er skole, ellers ville det blitt et jævla smell», sa lærer Jensen henvendt til oss elever og sørget for at vi fikk se bedre. Det gikk rykter om at brannen var påsatt. Den ble aldri oppklart, men vi var sikre på at det var Lange-Jon fra Viken. Han bodde vegg i vegg med skolen og kom noen ganger klatrende over skolegjerdet når det ringte inn. Det ble fortalt at han hadde tent seg en røyk i klasserommet. Etter den episoden ble han borte fra skolen. «Han e nok på Øen» (Ulvnesøy) hørte vi de voksne si. «Han har stukket av, og dette er hevnen», tenkte vi.

Skolen ble sterkt skadet, og brannen var påsatt. Men hvem som gjorde det fant de aldri ut av. Ryktet fortalte at det var en jente fra en av naboskolene.

En tidlig høstkveld 2016 tok noen ungdommer seg inn på Alrekstad skole i Årstadgeilen. Utenfor et klasserom fant de klær som de satte fyr på. En tilfeldig forbigående oppdaget røykutviklingen og slo alarm. Brannvesenet kom til, og en gammel verdifull trebygning ble reddet. På døren var det risset inn «Fuck» og navnet på en lærer som en hilsen fra brannstifterne. To påsatte branner med mer enn femti års mellomrom hvor hat til skolen og hevn kunne være en rimelig forklaring på ugjerningene.

Undervisning og oppdragelse på 1960-tallet fulgte allment aksepterte regler for hva du skulle gjøre, og hva du ikke skulle gjøre. Verden framsto som

enkel og samlende med en kanal på TV. Dette var lydighetssamfunnet, den faste modernitet (Foros), holdt sammen av tradisjoner og rigide kjønnsroller. Mor var hjemme, og far var på jobb. Filmversjonen het «Støv på hjernen» (1959) og «Normalplaner» styrte skolens undervisning.

Lange-Jon ble muligens sendt til Ulvnesøy, men kunne like gjerne blitt sendt til en av «hjelpklassene» på Krohnengen skole eller til Årstad skole, «Tvungen» på folkemunne. Det «unormale» ble gjemt bort og noen barn ble bærere av mørke historier. Overgrep og krenkende handlinger lagret seg som voksesmerter i små kropper og ble senere kimen til sykdom og utenforskap.

Pendelen svingte, og 1970 – tallet ble opprørets tiår. I skole og samfunn sto autoriteter for fall. Skolen ble sett som en autoritær puggeskole. Ansvarlighetskulturen avløste lydighetskulturen. Velstand, valgfrihet og konsumideologi, den flytende modernitet (Foros), kom til å prege de fleste livsområder. Alt var blitt utbyttbart og kunne skiftes: familiestruktur, moral, arbeide, bosted og livspartnere (Gunleiksrud, 1990). I tiårene fram mot årtusenskiftet endret skolens innhold seg gjennom ulike mønsterplaner som skulle bringe skolen i takt med samfunnsutviklingen.

Marcus var blitt en annen gutt. Endringen var kommet plutselig. Uforutsigbare aggresjon- og sinneutbrudd ble dagligdags. Det gikk særlig utover Even i parallellklassen. Gjennom foreldresamtaler og rådsøking hos spesialisttjenester prøvde lærerne å finne forklaringer på atferdsendringen. Kunne den diagnostiseres? En dag fortalte Marcus at faren hadde flyttet og tatt hunden med seg. Han hadde flyttet inn til og blitt samboer med moren til Even, og nå var det Even som hadde fått hunden hans.

Barndom og barns liv er forskjellig både i fortid og nåtid. Lange–Jon brøt med sin tids tradisjon hvor barn skulle sees og ikke høres. Det han ville fortelle med sin provoserende oppførsel ble gjemt bort sammen med ham. Samfunnet rundt Marcus ville at han skulle både sees og høres, og noen ganger skulle han være i sentrum.

I et klasserom sitter 2.klassinger og tegner. Når læreren ser på tegningene senere på dagen, oppdager hun at ett av tegnearkene er dekorert med «Fuck» og en finger i været. Etter litt tankearbeid kan hun peile inn eleven. Hun hører stemmen, ser for seg kroppsspråket hans og tenker: «Hva vil eleven fortelle meg?».

Bergens Tidende 18.april 2021
Holberg ungdomsskole i ruiner. Elev pågrepet og sitter nå i avhør.

Dette scenarioet brettes ut i boka «Sinte, unge, villfarne menn» av Arne Klyve (2016). Forfatteren mener at det økende konkurranstrykket i norsk skole bør diskuteres, fordi det i noen tilfeller fører til nederlag og utenforskap. Kan en tenke seg at det er 2.klassingen som står bak en framtidig handling som brannstifter på Holberg skole?

Kognitiv kollaps

Av Kristian Øen

«*Morgendagens skole starter i dag*», er undertittelen på Stemmeskifter 6. Morgendagens skole er også sentral i NOU 2015: 8 (2015) som har tittelen Fremtidens skole. En viktig kompetanse som fremheves der, er evne til selvregulering og selvregulert læring. I utredningen forstås selvregulering som evne til å håndtere og ta kontroll over egne handlinger, følelser og tenkning (NOU 2015: 8, 2015).

Begrepet selvregulering og de ferdighetene som inngår i begrepet, knyttes ofte til de eksekutive kontrollfunksjonene som i stor grad styres av et område i hjernen som heter prefrontal cortex.

«*Eksekutive kontrollfunksjoner trer i kraft når oppgaver eller situasjoner ikke er rutinepreget, der tidligere erfaringer ikke er til hjelp, og det er behov for å justere og korrigere atferd underveis*» (Solbakk, Løvstad, & Funderud, 2012, s.101). Det er de eksekutive funksjonene som tas i bruk når vi eksempelvis planlegger, motstår fristelser, tenker langsiktig, tar vanskelige valg, prøver å lese sosiale situasjoner, løser komplekse oppgaver og gjør komplekse vurderinger (Rock, 2009). Selv om hjernen er et fantastisk organ, og har enorm kapasitet på dette området, «tappes» den også for denne kapasiteten etter hvert som vi står overfor slike oppgaver.

Baumeister & Tierney (2012) fremhever tre viktige momenter i forståelsen av selvregulering eller eksekutiv kontrollkapasitet. Det første handler om at en kan se på evne til selvregulering som en ressurs med begrenset kapasitet, som blir mindre etterhvert som du bruker av denne ressursen. En konsekvens av dette blir at hjernen trenger hvile og avkobling for å bygge opp igjen kapasitet i forhold til selvregulering. Det er likevel viktig å merke seg at denne «pausen» fint kan være fylt med rutinepreget og automatiserte aktiviteter da dette er aktiviteter som ikke krever selvregulering i stor grad.

Det andre momentet som fremheves, er at det er den samme ressursen som brukes i forhold til håndtering og kontroll av følelser, tenkning og impuls kontroll. Dette innebærer at en etter en lang dag med mange krevende kognitive oppgaver, vil ha mindre kapasitet til eksempelvis emosjonelle kontroll. En dag med store emosjonelle utfordringer, vil således føre til at vår evne til impuls kontroll blir svekket, og det er da vanskeligere å stå imot fristelser og ta langsiktige valg. Sist men ikke minst er det viktig å være klar over at det er begrenset hvor mye selvreguleringskapasitet som er mulig å ta ut på en gang. Dersom en står overfor situasjoner eller oppgaver som krever mye både på det faglige, emosjonelle og sosiale på en gang, er sjansen for overbelastning av systemet stor. En kan da snakke om kognitiv overbelastning.

For å lykkes i utdanning og jobb fremheves intelligens og evne til selvregulering som de to mest sentrale personlige egenskapene. Av de to egenskapene ser det foreløpig ut til at det kun er selvregulering som er mulig å forbedre gjennom trening. I tillegg viser forskning at evne til selvregulering er en bedre prediktor i forhold til akademisk suksess enn intelligens (Baumeister & Tierney, 2012). Ogden(2012) hevder videre at selvregulering både er et resultat av og en indikator på sosial kompetanse og viser til at dette handler om ferdigheter i sosial navigering som å være oppmerksom, vente på tur, hemme visse handlinger og holde ut i arbeidet med kjedelige oppgaver. At selvregulering får større plass i fremtidens skolen virker derfor innlysende da dette har «betydning for elevers faglige læring i skolen og for hvordan de senere mestrer arbeidslivet og sitt eget liv» (NOU 2015: 8, 2015, s.20).

Selv om selvregulering er en viktig ferdighet for å lykkes både faglig og sosialt, har satsningen likevel et janusansikt som kan knyttes til dagens prestasjonskultur og setter utdanning inn i en økonomisk og markedsorientert kontekst. Et markedsøkonomisk perspektiv på

utdanning har fokus på investering i utdanning for å bygge opp en kapital som kan gi langsiktig avkastning. Satsing på selvregulering kan også sees på som et uttrykk for et danningsideal som i stor grad ser ut til å legge vekt på samfunnets behov for selvstendige elever, og i mindre grad tar utgangspunkt i elevens behov og talenter. Spørsmålet er om det er mulig, og ikke minst riktig, å snakke om kapital og avkastning når utdanningen først og fremst skal være likeverdig (Øen, 2010). Når markedsøkonomien i stor grad blir premissleverandør for det pedagogiske arbeidet, blir det vanskeligere å få plass til de grunnleggende diskusjonene omkring danningens mål og innhold. Med ny og større satsning på selvregulering i skole, er det derfor viktig å ha Imsen (2009, s.49) i bakhodet som fremhever «å stå på barnets side i en verden der markedsøkonomiske prinsipper er i fred med å definere hva pedagogisk arbeid handler om». Dersom en plasserer selvregulering inn i en slik kontekst handler det om ansvarlighet, effektivitet og det å være strukturert. Det handler om å «levere» og prestere og om å bygge opp forventninger til seg selv i form av indre press, og om å takle ytre press. For mange unge i dag manifesterer dette seg gjennom jakten på det vellykkede og perfekte. Når «morgendagens skole begynner i dag», er det viktig å være bevisst at dagens skole og samfunn stiller enorme krav til selvregulering, og risikoen for stress og kognitiv overbelastning er svært stor.

Wigaard (2015) beskriver i liket med Baumeister & Tierney (2012) kognitiv overbelastning som en tilstand hvor hjernen over tid har hatt for mange og for vanskelige oppgaver samtidig. Kjennetegn på kognitiv overbelastning omfatter blant annet funksjonsfall, vegring, uro, sinne og frustrasjon. Wigaard (2015) påpeker derfor at kognitiv overbelastning er en undervurdert årsak til atferdsvansker. Utmattelse eller utmattelsessyndrom kan også knyttes til kognitiv overbelastning. Tilstanden sees i sammenheng med langvarig stress eller andre påkjenninger. Det kan for eksempel være høyt press på skole, jobb eller i privatlivet. Stressforskning påpeker at utmattelse ser ut til å ramme de «flinkeste», mest omsorgsfulle, mest pliktoppfyllende og de som har vansker med å si

nei (Isberg, 2015). Utmattelse ser også ut til å gi særlig funksjonsfall knyttet til konsentrasjon og oppmerksomhet, arbeidsminnet og planlegging. Stress over tid kan med andre ord gi stort funksjonsfall i forhold til de eksekutive funksjonene (Sandström, 2010).

Ut i fra dette kan en kanskje argumentere for at fokus på selvregulering nettopp kan være med å forebygge kognitiv overbelastning. Selvregulering og fokus på gode strategier vil ut i fra denne argumentasjonen bli virkemidler for å ruste elevene til å håndtere indre og ytre forventninger på en bedre måte. Problemet er likevel at fokus på selvregulering også bringer med seg både læringssituasjoner og evalueringssituasjoner som i økende grad krever god selvregulering og eksekutiv fungering. Typiske situasjoner som krever mye eksekutiv fungering vil være arbeidsplaner, gruppearbeid eller prosjektliggende arbeid der mange barn ikke har fått klare og tydelige instruksjoner om hvor de skal være, hva de skal gjøre, hvem de skal være sammen med og hvordan de skal jobbe (Damm & Thomsen, 2012). Timer med automatiserte rutiner, hvor alle vet hvem som underviser, hvilken bok som skal brukes, og hvordan strukturen i timen er, og der oppgaven er tydelige og oppskriftsbasert krever derimot lite eksekutiv fungering. Skaalvik og Skaalvik (2009) viser for eksempel til elevundersøkelser fra 2009 som slår fast at 60 % av elevene på ungdomstrinnet benytter arbeidsplaner som en stor del av opplæringen. Selv om arbeidsplaner benyttes på ulike måter er evne til selvregulering likevel en forutsetning for å mestre denne arbeidsformen (Klette, 2008). De prefrontale områdene i hjernen som i stor grad styrer våre eksekutive kontrollfunksjoner er ikke ferdigutviklet før i 20-årene. Rønhovde (2010) påpeker også at hjernen i ungdomstiden er under kraftig ombygging. Konsekvensen av dette vil for mange være at en i perioder opplever funksjonsfall i forhold til eksekutiv fungering. En fremstår da gjerne som mindre ansvarlig og har mindre orden og oversikt. Mange vil i denne perioden være i emosjonell ubalanse og streve med både motivasjon og langsiktig planlegging. Til tross for at de prefrontale områdene i hjernen utvikler seg til langt inn i 20-årene, er det

viktig å være klar over at det er store individuelle forskjeller både i forhold til utviklingsforløp, og utvikling av endelig kapasitet (Berger, 2011).

Sist men ikke minst kan en spørre seg om fremtidens skole også vil ivareta elever med eksekutive dysfunksjoner. Eksekutive dysfunksjoner er en vanlig følgerkning etter ervervet hodeskade og også en vanlig problematikk knyttet til en rekke tilstander som ADHD, Tourettes, Asperger syndrom, depresjon, tvangslidelser, utviklingstraumer, PTSD m.m (Johnsen, Kanagaratnam, & Asbjørnsen, 2013; Solbakk et al., 2012; Stenberg, 2007). Elever med kognitive eksekutive vansker har derfor en særlig sårbarhet for kognitiv overbelastning, da den eksekutive kontrollkapasiteten er mindre. Dette kan da medføre at tålegrensen for eksekutive krav er vesentlig lavere, og at evne til selvregulering derfor ligger langt under det som er forventet ut i fra alder og barnets generelle utviklingsnivå (Barkley, 2001). Det er også viktig å være klar over at denne type eksekutive dysfunksjoner medfører at potensialet for å trene opp evne til selvregulering også ser ut til å være mindre.

Når «morgendagens skole starter i dag», blir det derfor viktigere enn noen gang å forstå elever som strever, som et uttrykk for manglende samsvar mellom individets kompetanse og krav fra omgivelsene. Kanskje vanskene er et resultat av kognitiv overbelastning eller kognitiv kollaps? Kanskje fremtidens skole i tillegg til selvregulering burde hatt på pensum «å lytte til sin egen kropp» og trene på å sette grenser for seg selv for å ivareta egen helse. Kanskje morgendagens skole også skulle fremhevet viktigheten av mental hvile, og at det å «bare sitte å prate» faktisk er ganske sunt. Kanskje en inn i mellom må huske på at det faktisk er mulig å lære noe gjennom tydelige, strukturerte opplegg der eleven jobber på egenhånd med oppskriftsmessige, selvinstruerende oppgaver som de er kjent med fra før. Sist men ikke minst bør kanskje Per Fugelli være pensum i fremtidens skole, slik at elevene lærer å «gi faen, i en passelig mengde». Morgendagens skole begynner i dag, så det er ingen grunn til å vente.

Kilder:

- Barkley, R. A. (2001). *Oppmerksomhetsforstyrrelse og utvikling av selvkontroll*. København: Munksgaard.
- Baumeister, R. F., & Tierney, J. (2012). *Willpower : rediscovering the greatest human strength*. London: Allen Lane.
- Berger, A. (2011). *Self-Regulation : Brain, Cognition, and Development*. Washington: American Psychological Association.
- Damm, D., & Thomsen, P. H. (2012). *Børneliv i kaos : om barn og unge med ADHD*. København: Hans Reitzel Forlag.
- Imsen, G. (2009). Lærernes profesjonalitet og nye styringsregimer. *Bedre skole*, 1, 42-49.
- Isberg, K. (2015) *Experten: Det här borde alla veta om utmattning/ Interviewer: I. G. Hedander*. Kurera, <http://kurera.se/experten-det-har-borde-alla-veta-om-utmattning/>.
- Johnsen, G. E., Kanagaratnam, P., & Asbjørnsen, A. E. (2013). Posttraumatisk stressforstyrrelse er forbundet med kognitive dysfunksjoner. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 50(nr. 3), 201-207.
- Klette, K. (2008). Når elever får ansvar for å forvalte egen ulykke. *Bedre skole*, 1.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser*. Retrieved from <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDFS.pdf>
- Ogden, T. (2012). Sosial kompetanse og sosial læring hos barn og unge. Retrieved from www.forebygging.no website
- Rock, D. (2009). *Your brain at work : strategies for overcoming distraction, regaining focus, and working smarter all day long* (Adobe digital ed. ed.). Pymble, N.S.W., Australia: HarperCollins Publishers.
- Rønhovde, L. I. (2010). *- og noen går det trill rundt for! : om hjernen, tenåringer og pedagogisk praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Sandström, A. (2010). *Neurocognitive and endocrine dysfunction in women with exhaustion syndrome*. Umeå University.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Arbeidsplaner fremmer flere mål. *Bedre skole*, 3, 17-23.
- Solbakk, A.-K., Løvstad, M., & Funderud, I. (2012). Eksekutiv kontroll av tenkning, emosjon og atferd. In T. Fladby, S. Andersson, & L. Gjerstad (Eds.), *Nevropsykiatri : metoder og kliniske perspektiver* (pp. 101-108). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Stenberg, N. (2007). Asperger syndrom og eksekutive funksjonsvansker: konsekvenser for behandling. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 44(nr 3), 254-260.
- Wigaard, E. (2015). Kognitiv overbelastning. In T. L. Bakken (Ed.), *Utviklingshemning og hverdagsvansker. Faktorer som påvirker psykisk helse*. Oslo: Gyldendal.
- Øen, K. (2010). *ADHD i en skole med selvregulering som ideal*. (NLA Høyskolen i Bergen Masteravhandling), NLA Høyskolen i Bergen, Bergen.



Dette er bare helt sykt

Av Olav Brakestad

«Dette er bare helt sykt, altså! Tenk at eg nå har spist lille Kykkeli Ky!»

Dette vantroe utsagnet kommer fra Sara 15 år, som sammen med resten av gruppen sin akkurat har satt til livs et velsmakende måltid med hønsefrikassé, eller mer korrekt sagt; hanefrikassé. For det var nemlig Sara sin hane, «Lille Ky», som har vært hovedingrediensen i dette måltidet.

Dette scenariet foregår på låven til Olavsgard i Lindås. Blant ulike dyreslag på gården til Olav, lever det en flokk med lykkelige og frittgående høner. I hønseflokken sprader det en stolt hane, som iherdig prøver å pare de 20 hønsene. Det er bra, for da er det stor sjanse for at eggene blir befruktet, noe som er en forutsetning for at det kan klekkes ut kyllinger.

Da Sara begynte på BKL, Alrekstad skole i fjor høst, innbefattet det også en skoledag i uken på Olavsgard. Der starter en opp skoleåret med å klekke ut kyllinger. Sara og de andre i gruppen plukket selv ut hvilke egg som skulle legges i rugemaskinen. Sara skrev en stor S på de to eggene som var hennes. Bonden Olav, som hadde lang erfaring med kyllingproduksjon, kunne vise og fortelle om riktig temperatur, hvordan få ideell fuktighet, om plassering og dreining av eggene, kontroll og gjennomlysning for å finne ut om det ble kylling, og hvor mange dager eggene skulle ligge i rugemaskinen. På den ukentlige «gårdsdagen» i de neste tre ukene, utførte Sara disse oppgavene sammen med bonden, og ventet i spenning fram til dag tjuen og utklekking.

I løpet av de to påfølgende dagene kom det ut tolv levende kyllinger av totalt 20 egg. Noen av elevene

ble nok skuffet ettersom deres egne egg ikke ble til kyllinger. Utrekninger med både prosent og brøk synliggjorde et heller svakt resultat på rugeprosjektet vårt.

Hva kunne så dette komme av? Var hanen en pusling, eller hadde vi gjort noen tekniske feil under rugeprosessen? Mange spørsmål og refleksjoner ble fort overskygget av begeistringen for de tolv hjerteknuserne som surret rundt i rugekassen.

Sara var en av elevene som hadde fått lov av foreldrene til å adoptere to kyllinger i en uke. I en kasse med spon og rikelig med kyllingfôr, samt underskrevet adopsjonskontrakt, ble neste stopp for disse to kyllingene en leilighet på Møhlenpris.

Sara sin lillebror hadde ventet spent på det nye familiemedlemmet, og gledet seg til kos og lek. Familiens labrador spisset ørene og viftet fornøyd med halen og tenkte nok at her ble matauke. Den ble i stedet satt under et strengt regime fra Sara, hvilket innebar sterkt begrenset bevegelsesfrihet i leiligheten. Hun instruerte lillebroren grundig om at kyllingene likte kos, men ikke voldsom lek. For nå var det kyllingenes ve og vel som gjaldt. Sara hadde fått råd og veiledning fra bonden og var nå innforstått med at det var hun som hadde ansvar for at kyllingenes grunnleggende behov skulle ivaretas.

Dette mestret Sara svært så bra, og da det var gått en uke, ønsket hun å utvide adopsjonstiden, noe som var greit for både foreldrene og bonden.

Uken etter hadde Sara kyllingene med seg tilbake på gården. Begge var kvikke og sunne. Nå var både hun og resten av familien vel fornøyd. Kyllingene hadde laget stadig mer leven, og hadde att på til «dritte» i sengen hennes flere ganger. Slitsomt hadde det også vært, stadig å måtte skjerme kyllingene fra labradoren og en noe hyper lillebror.

Sara tok stolt i mot ros fra bonden om at hun virkelig hadde tatt ansvar og utført oppgavene på et særdeles tilfredsstillende vis. Moren kunne også fornøyd fortelle at det var lenge siden Sara hadde holdt seg så mye hjemme. Tilsyn og pass av kyllingene hadde kommet foran det å henge på Bystasjonen, noe som Sara litt for ofte lot seg friste til.

Livet på Olavsgard gikk sin vante gang, mennesker og dyr fulgte årsklusen og Primstaven sine merkedager og føringer. Elevene kunne på sine ukentlige gårdsbesøk konstatere at «deres» kyllinger vokste raskt. Jubelen ble stor da de etter vel fem måneder oppdaget et miniegg på gulvet i kyllinggården. Og det kom stadig flere og større egg. Nå var de blitt høns.

Men det daglige livet i hønsegården var nå preget av totalt kaos og slåssing. Fem av kyllingene var haner, disse hadde nå en kontinuerlig kamp om hønene sin gunst og for å finne sin plass i hierarkiet. Galing og hacking, blod og fjør over alt, hønene fikk ikke fred et sekund. De hadde det nok ikke særlig bra.

Bonden var klar, nå var tiden inne for at hanene måtte slaktes. Olav hadde i mange sammenhenger snakket med elevene om et dilemma, at virkeligheten på en gård var slik at en måtte slakte for å regulere bestanden og for å kunne drive med matproduksjon. Hans viktigste oppgave som bonde var derfor å jobbe for en god dyrevelferd på gården, sørge for at dyrene trivdes og hadde et godt liv mens de levde. Olav var åpen på at han lot seg berøre hver gang dyr skulle slaktes, men at prosessen fra fødsel til død var en virkelighet en som bonde måtte forholde seg til. Dyrene på gården fikk mye kos, men de var først og fremst produksjonsdyr.

Sara og de andre elevene ble nå dradd inn i en krevende prosess. Ingen kjente sine egne reaksjoner eller følelser i møte med avliving. Selv om de hadde sett slakting på Farmen, ble det helt annerledes nå. Gjennom aktiv deltaking fra fødsel og nå fram til avliving, hadde de jo knyttet seg til hanene og blitt glad i dem. Denne spesielle situasjonen skapte grobunn for mange gode samtaler og refleksjoner. De voksne rundt elevene lot seg nok imponere over hvor god innsikt elevene viste

i aktuelle temaer som menneskets rett og ansvar for å regulere dyrebstanden, om bærekraftig jordbruk, livets rett, dyrevelferd, dyrebasert etikk, betraktninger rundt selvforsyning og kortreist mat, om at alt henger sammen i naturen, teknikker og smerte ved avlivning m.m.

Noen var ærlige på at de ikke orket å være med på slaktingen. To gutter derimot, giret hverandre kraftig opp i forhold til denne hendelsen, og uttrykte at de gledet seg til å drepe og se blod. Ettersom de fikk null responser, spaknet de fort. Bonden forsikret om at det selvsagt var helt frivillig å være med på slaktingen.

Avlivningen ble gjennomført raskt med hodekapping. Selv om noen syntes det var litt ekkelt, fulgte fortsatt hele gruppen nysgjerrig med da hanen skulle dissekteres. Med hjelp av en informativ plansje ble de ulike innvollene sortert og gransket. Artig var det med kråsen, som er en muskel fylt med små sandkorn. Oppgaven til den er at den skal kverne opp maten før den går videre til magesekken. Begrepet «hønsehjerne» fikk nå sin bekreftelse. Det ble en naturfagstime som nok blir husket i lang tid.

En elev som hadde levd sine første år i Sør-Amerika, kom nå plutselig på at dette hadde han vært med på før. Han kunne huske at bestefaren hans hadde rensket, stekt og spist kråsen. Dette ville han også gjøre. Det var en stolt ungdom som servert oss dagens spesielle forrett til lunsj, «stekt krås». Lite men godt!

En elev plukket med seg nakkefjør. Faren hans drev nemlig med fluebinding, og han kjente til at han brukte nakkefjør fra haner til dette. En av jentene fikk med seg haneføttene som hun ville henge i «dreamcatsheren» hun hadde på rommet sitt. Så her snakker en om bærekraftig bruk av hanen, som nå skulle mørnes noen dager før Olav skulle ha den ferdigkokt til neste tirsdag. Elevene skulle da ta med de ulike ingrediensene som skulle til for å få en perfekt frikassé.

Og nå er vi tilbake til scenariet på låven, der denne fortellingen startet...

Redaktørens forord

Vi hører og leser så mye om barns og ungdoms manglende oppførsel i forhold til voksne. Skoler innfører høflighetskampanjer, og et økende antall pedagoger fremhever grensesetting som pedagogisk prinsipp. Fortsatt er det slik at lærere har et vel utviklet språk om hvor vanskelig alt er fordi elevene er slik de er. Fortsatt er det slik at skolenes ordensreglement stort sett inneholder regler for elevenes atferd på skolen. Skolen gir også skussmål eller karakter på elevenes oppførsel og orden.

Når slipper elevene til med sitt syn på skolen og lærerne? Når blir det skrevet et reglement for lærernes oppførsel overfor elevene? Forfatteren av denne boka har tenkt mye på slike spørsmål. Resultatet har du foran deg; en tekst til lærere om hva en skal legge i begrepet pedagogisk takt.

Max van Manens bok *Pedagogisk takt* er en ny type lærebok for lærerutdanningen. van Manens bok inneholder ikke regler eller teori om hvordan lærere kan utvikle pedagogisk omtenkksomhet i forhold til elever. Boka inneholder van Manens egen forståelse av pedagogisk takt. Med bakgrunn i en omfattende lesning og en følsom nærhet til praksisfeltet, gir han oss en fenomenologisk studie av fenomenet pedagogisk takt.

van Manens studie går dypt. Vi kjenner oss igjen i fortellingene fra klasserommet. Vi forstår hvor vanskelig taktens praksis er. van Manen hjelper oss til å oppdage betydelige øyeblikk i klasserommet. Han utstyret oss lærere med alarmklokker ved at han synliggjør hvor stor skade en tilfeldig manglende omtenkksomhet kan medføre.

Det er altså ingen oppskriftsbok vi har for oss her. Den pedagogiske takt må utvikles av hver enkelt. van Manens bok viser også at det finnes ingen lette veier til en taktfull praksis i klasserommet. Gjennom en nyansert og rik begrepsanalyse av pedagogisk takt viser han oss imidlertid nye måter å forstå relasjonene i klasserommet på.

Som tekst i lærerutdanningen inspirerer boka til diskusjoner.

"Hvilke muligheter og grenser setter undervisningens rammer for utøvelsen av pedagogisk takt?"

"Hvilke spesielle styrker og svakheter har jeg i forbindelse med pedagogisk takt?"

Og kanskje det vanskeligste av alle spørsmål:

"Hvordan kan jeg få hjelp til å oppdage og å få bukt med mine personlige vansker med å utøve pedagogisk takt?"

Svar på det slike spørsmål kan kanskje best knyttes til et fellesskap i lærerutdanningen, der vi på en varsom, dvs. taktfull, måte kan støtte hverandre i å utvikle en pedagogisk omtenkksomhet.

Ved siden av at leserne inviteres til å diskutere slike spørsmål, tar også forfatteren oss med på en spennende faglig reise der vi møter store pedagogiske tenkere som har drøftet pedagogisk etikk og profesjon. Med sin bakgrunn i kontinental tenkning innen pedagogikk, spesielt den hollandske fenomenologiske tradisjonen, tilbyr van Manen oss her en forfriskende og inspirerende tekst, til bruk for ettertanke og læring om den pedagogiske profesjon og etikk.

Stieg Mellin-Olsen



Veiledet lesing, det tar vi i morgen

Av Vibecke Moldestad

Jeg har et læreverk som jeg må forholde meg til med klare kompetansemål. Men veien for å nå målet kan jeg være med på å bestemme. Jeg kan velge undervisningsmetodene. Hvordan lærer barn best? Hvordan fungerer jeg best som lærer? Hvilke erfaringer har jeg gjort?

Jeg har gjort meg mange dårlige erfaringer. Dårlige valg, dårlige metoder, for mye enveiskjøring i undervisningen. Men også mange gode erfaringer. Det og noen ganger ta vare på her og nå situasjonene. Det som de er så flink til i barnehagen, men som vi i skolen altfor ofte ikke tar oss tid til.

Det er en vinterdag i 1. klasse. Vi har nettopp vært ute og hatt friminutt. Vi skal inn for å lese en tekst om snø. Etterpå skal vi skrive noen ord om snøen. De fleste elevene er i gang. Men ikke Håvard. Han har mistet tannen sin ute i snøen.

Omsorgsfulle hjelpere

Det er tirsdag, klokken er blitt 11.30 og vi gjør oss klar for siste læringsøkt i klasserommet.

Jeg blåser i fløyten og elevene stiller seg opp i rekker. I rekken til 1a mangler det en gutt. Håvard er ikke på plassen sin. Ordenseleven og hjelperen tar seg en tur rundt huset for å se etter Håvard som ikke er på plassen sin.

Etter en stund kommer de omsorgsfulle helperne med Håvard mellom seg. Håvard blør fra munnen og er svært lei seg. «Jeg har mistet tannen min», hikster Håvard. «Den ligger ute i snøen». Vi finner papir til Håvard og han setter seg på plassen sin. Men Håvard er ikke interessert i å jobbe med veiledet lesing. Han er mest opptatt av tannen som han har mistet ute i akebakken. «Jeg vil ha tannen min», sier Håvard.

En av elevene rekker opp hånden. «Når jeg mister en tann så kommer tannfeen med penger til meg. Neste gang jeg mister en tann og får penger vil jeg dele pengene med Håvard».

Det er flere hender i været. Noen tilbyr seg å leite etter tannen ute i snøen. Det er en omsorgsfull gjeng. Det er dette som er sosial kompetanse i praksis. Jeg bestemmer meg for at vi skal gå ut for å leite. Det er en håpløs situasjon. En melketann i et hav av snø, midt i en skoletime.

Her er gjengen klar for skattejakt. Vi lager en plan for hvordan vi skal gå fram. Vi skal se etter blodspor. Her må vi samarbeide og passe på at vi ikke trækker tannen ned i snøen.

Jakten på den forsvunne tannen

Elevene i 1a har stor tro på at vi skal finne tannen til Håvard. «Blir det premie til den som finner tannen?», spør en av elevene? Jeg ler og sier at det blir en bra premie til den som finner tannen. Min tro på å finne tannen er svært liten.



Her er vi i gang. Det leites og det ristes i snøen. Noen graver dypt ned. «Spratt tannen ut?» lurert en av

klassekameratene på. Da bør vi leite litt lenger oppe. «Jeg tror jeg har funnet tannen», sier Jonas. Han kommer løpende med votten full av snø.



Vi tar forsiktig snøen vekk fra votten og der ligger den. Tannen til Håvard ligger i hånden til Jonas. Det er stor stemning i 1a nå. Alle vil se den forsvunne tannen. Håvard er strålende fornøyd og det er Jonas også. To gode kompiser klemmer hverandre. «Du har lovet premie», sier Håvard. Jeg snakker med finneren og vi blir enige om at premien skal deles på hele klassen. Det blir vaniljeis og fruktsalat neste fredag.

En flott gutt med en tann mindre enn han hadde tidligere på dagen. «Tannen er på plass i en plastboks og den skal hjem til mamma», sier Håvard. Hun blir nok overrasket når hun får høre den spennende historien rundt denne tannfellingen.

Det ble en annerledes time denne tirsdagen, men vi lærte ikke mindre av den grunn. Det er disse hverdags situasjonene på skolen som gjør at jeg tenker at jeg har en av verdens beste og viktigste jobber. Veiledet lesing, det tar vi i morgen!

Skal vi PALSe?

Bergen kompetansesenter for læringsmiljø

(betjener 99 skoler, inklusive de private skolene i Bergen kommune)

Kunnskap, kompetanse, kommunikasjon

Alrekstad skole

elever 8.-10.tr.

(Indikert tiltak)

- Foreldreveiledning
- Ansvarsgruppearbeid
- KOR-samtaler

Utadrettet tjeneste

elever 1.-10.tr

(Universelt tiltak)

- PALS
- Olweus
- Verktøy på ulike nivå:
 - PMTO
 - TIBIR
 - Foreldrerådgivning
 - Skolekonsultasjon
- ICDP
- CogMed
- KOR-samtaler
- Problemløsning gjennom samarbeid; Ross Green
- Den viktige samtalen
- Klasseledelse
- Skolefraværsteam
- Alternativ arena
- Relasjonsarbeid
- Veiledning
- Kurs/foredrag/workshop

Alternativ arena

(endagstilbud)

elever 5.-10.tr.

(Selektert tiltak)

- KOR-samtaler

Relasjoner/Samspill

PALS, Positiv Atferd støttende Læringsmiljø og Samhandling, er en forsknings- og evidensbasert modell. PALS er en skoleomfattende utviklingsmodell, som har til hensikt å utvikle, styrke og støtte måten skolene arbeider med en positiv, inkluderende og proaktiv skolekultur. Målet med PALS er å styrke elevenes skolefaglige og sosiale kompetanser. I PALS sammenheng betyr det å utvikle kollektiv kapasitet hos alle i skolen. Kjernekomponentene i PALS er gode relasjoner, positiv involvering, forventninger til positiv atferd, håndtering av problematferd gjennom øvelser og bruk av data for å fatte beslutninger.

I Bergen kommune er modellen implementert på 14 skoler i de 8 bydelene. Noen av skolene startet opp allerede i 2006/2007, mens de siste startet dette skoleåret (2016/2017). En av hovedbegrunnelsene skolene gir for å starte opp PALS-arbeid ved skolen, er at de ønsker å satse på en skoleomfattende modell som kan samle hele skolen til et vedvarende utviklingsarbeid. I Bergen er PALS-skolene en del av et lærende nettverk. Målsettingen for nettverksarbeidet er å skape en arena for erfaringsdeling, få oppdaterte faglige innspill som er med på å utvikle modellen og tilpasse den til den enkelte skole.

Fagavdelingen i Byrådsavdeling for barnehage, skole og idrett (BBSI), har gitt BKL ansvaret for oppfølgingen og veiledningen av PALS-arbeidet i kommunen. De som er veiledere ved BKL er Linda Gregersen, Linda Morvik, Kristian Øen og Marit Brekke.

Spiller det noen rolle?

Av Britt Eva Larsen Hirth

Ådnamarka skule startet opp arbeidet med PALS i 2010. Raskt forstod vi at bruken av rollespill skulle bli viktig i implementeringsarbeidet. Vi brukte mye rollespill både i personalgruppen og etterhvert med elevene. Vi startet arbeidet i PALS-teamet sammen med veileder, tok dette med videre ut til hele personalet og så videre til arbeid med elevene.

Rollespill i voksengruppen

Når vi skal lære noe nytt, er det viktig å lese faglitteratur, lese om forskningsresultat og lære gjennom forelesning. I tillegg til dette har vi erfart at læringen styrkes gjennom konkret å øve på det vi lærer og skal sette ut i praksis. I rollespill er handlingen improvisert innenfor visse rammer. Det har ingen manus og vi vet ikke på forhånd helt hva som vil skje. Dette gjør at rollespill er en god og virkelighetsnær måte å øve på utfordringer vi møter i hverdagen.

En god forberedelse på å overføre teori til god praksis er å bruke rollespill. Dette kan være utfordrende for mange i personalet, så utgangspunktet må være trygge rammer og at det er lov å prøve og feile i prosessen. Gjennom rollespill blir det øvd på gode strategier for å kjenne på nyansene i våre følelsesmessige uttrykk og hvor viktig dette er i kommunikasjon med elevene.

Refleksjon og veiledning sammen med kollegaer underveis og i etterkant av rollespill er en viktig del av arbeidet. I denne refleksjonsrunden skjer en videreutvikling som igjen fører til endring i praksis.

Rollespill med elever

Vi bruker rollespill med elever på to ulike måter; lærerne gjennomfører rollespill for elevene eller elevene gjennomfører selv rollespill for hverandre.

Da skolen utarbeidet skolens regelmatrise med forventninger i PALS-arbeidet, brukte lærerne mye

rollespill sammen med elevene for å konkretisere og visualisere forventningene på de ulike arenaer. Jeg vil ta med noen eksempler på dette arbeidet.

Forventninger i garderoben; «Jeg holder armer og bein for meg selv»

Her laget lærerne rollespill der de viste hvordan skolen ønsker vi skal ha det. Elevene fikk så se hva som skjer når vi ikke følger forventninger, for så til slutt se garderobesituasjonen på en god måte igjen. Underveis i rollespillet skal det være rom for «time out» og refleksjon med spørsmål som «Hva skjedde nå», «Hva opplever personene i rollespillet nå» osv. Spørsmålene hjelper elevene til best mulig læring og forståelse av situasjonen og de samme spørsmålene blir tatt opp igjen i refleksjonsrunden etterpå. Rollespill uten refleksjonsrunde er halve arbeidet, den viktigste læringen ligger i refleksjonsarbeidet etter selve rollespillet. Her får elevene satt ord på det de har sett, de får sette seg inn i hvordan de enkelte personene i rollespillet har det i situasjonen, og de får satt ord på og kjent på hvorfor det er viktig at vi arbeider med regelmatrisen vår.

Kick-off med rollespill

Ved oppstart av nytt skoleår og som oppstart av større arrangement som for eksempel vennskapsuke, har skolen brukt rollespill i fellessamlinger for hele skolen. Her har både lærere og elever vist ulike rollespill hentet fra PALS-arbeidet. PALS-teamet har videre laget et refleksjonsopplegg for alle trinn i etterkant av fellessamlingen. Dette ivaretar denne viktige delen slik at alle elever får bearbeidet opplevelsen fra fellessamlingen gjennom videre drøfting på trinnet.

Mobbeforebygging i PALS

Skolen har også brukt rollespill i det mobbeforebyggende arbeidet. Her har elevene fått øve på hvordan det er å si stopp, gå vekk og finne en voksen for å få hjelp. Elever som lett forklarer hendelser med at det bare er på tull, får øve på å respektere betydningen

av ordet stopp. Dette er god læring som foregår på rolige dager og som det blir vist til når vi må løse vanskelige opplevelser i elevgruppen.

Elevene lager selv rollespill

Etter en tid med arbeid med PALS og rollespill, fikk elevene selv lage rollespill som de viste for hverandre. Dette arbeidet ble nøye tilpasset alderstrinn og elevgruppen på de enkelte trinn. Elevene fikk utdelt sine roller uten at resten av gruppen fikk noe informasjon. Etter rollespillet er det viktig å snakke om de ulike rollene og gjerne starte med den som har hatt den tøffeste rollen / den mest negative rollen.

Når elevene lager sine egne rollespill, får de andre roller enn de til vanlig har i gruppen. Eleven som for eksempel holder andre utenfor i leken, får selv føle hvordan dette kjennes i et rollespill. Det er og viktig at eleven kjenner seg tryggere ved ikke å spille roller de inntar i virkeligheten.

Rollespill ved ny-innlæring og rollespill ved re-læring

Jeg har her tatt med mest om bruken av rollespill ved innlæring av rutiner og forventninger. Dette er imidlertid et arbeid som vi ikke avslutter. Gjennom året viser det seg hele tiden at det er behov for å repetere gjennom re-læring. Personalet og elevene arbeider da på samme måte som skissert over. Gjennom rollespill viser lærerne konkret hva det er nødvendig å rette på. Prosessene som oppstår skaper refleksjon mellom lærer og elever og rommet for endring skapes.

Dette arbeidet med re-læring gjennom rollespill og refleksjon tar utgangspunkt i behov på det enkelte trinn og blir også gjennom året styrt av PALS-teamet for hele skolen.

Rollespill er et verktøy som har stor nytte for hele personalet og for arbeidet med alle elevgrupper. Alle elever har nytte av å arbeide konkret og visuelt. Alle elever trenger å repetere tidligere læring. Alle elever har stor nytte av å samtale om forventninger med utgangspunkt i et rollespill der de observerer andre.

Gjennom rollespill kan de også selv få kjenne på ulike følelser og opplevelser.

Noen elever trenger å øve mer enn andre og trenger også mye samtale tid sammen med en voksen. Erfaringer gjennom rollespill og refleksjon er et godt utgangspunkt for samtale når enkeltelever står overfor en vond opplevelse. Ikke minst i arbeidet med programmet SNAP («Stop Now And Plan» - sinnekontroll) er dette aktuelt. Her får elever fra indikert område i innsatspyramiden (PALS-pyramiden) bruke rollespill og refleksjon til å forstå egen og andres atferd.

Ja, det spiller en rolle med rollespill. Det er gjennom å lære seg selv å kjenne at vi utvikler oss til bedre å fungere i et sosialt felleskap, noe som er en av skolens viktigste målsettinger i arbeid med barn og unge. Rollespill er et godt verktøy for nettopp dette.

Falle som et løv

Av Arne Klyve, Geir Kvalheim og Geir H. Skjold

Tidligere elever fra Alvøen Arbeidstrening møttes til samtaler om hvilken betydning dette tilbudet hadde hatt for dem, og valgene de tok.

Alvøen Arbeidstrening startet opp i 1997, og kan nå se tilbake på en 20-årig historie. Geir H. Skjold var initiativtaker til prosjektet, som skulle gi «skoletrette» ungdommer mellom 13 og 16 år et alternativt opplæringstilbud, fysisk tilrettelagt og med praktisk innføring i arbeidslivet. Det begynte som et prosjekt, men er nå lagt inn under avd. alternative arenaer på BKL.

Alvøen Arbeidstrening er et endagstilbud for elever som av ulike årsaker ikke klarer å nyttiggjøre seg et tilrettelagt tilbud på hjemmeskolen. Her skal de lære å samhandle i teamarbeid med oppgaver som de mestrer. Den sosiale profilen er viktig, og elevene oppmuntres til å ta vare på hverandre. Dette, sammen med opplevelsen av å gjøre nytte for seg, skaper gode relasjoner og livsmestring.

Samtaler med åtte unge menn

Utvelgelse av samtalepartnere av unge voksne tok utgangspunkt i «forskningsprosjektets» formål. Dette var å finne frem til noen som vi mente kunne fortelle noe viktig om fenomenet «alternativ skoledag», og som kunne belyse det kvalitativt. Og vi ønsket en liten gruppe i samtale slik at vi kunne gå dypere og avdekke eventuelle faktorer med betydning for hvor de unge befinner seg i dag. Vi hadde samtale med tre grupper à 2 timer, til sammen åtte unge menn.

Håp, delseire og anerkjennelse

Samtlige unge voksne rapporterer på ulikt vis om slitsomme skolehverdager i hjemmeskolen. I samtalene kommer det tydelig frem hvordan Alvøen – tiltaket har skapt oppblomstring og ikke minst troen på eget talent

og verdi. Inn i en anerkjennelsesteoretisk modell handler dette først og fremst om sosial anerkjennelse og hvordan unge og ubefestede gutter kommer inn i en kultur gjennomsyret av et variert arbeidsmessig fellesskap. Det du gjør, og også den du er, blir anerkjent av medelever og det voksne fellesskapet. De opplevde at krenkelser i form av teoretisk forvirring og jakten på relevans i hjemmeskolen ble byttet med anerkjennelse for noe de fikk til.

Hvem er jeg? Hva er min oppgave, hvor er det en plass for meg, noen som ser meg og har bruk for meg? Dette er spørsmål som mange unge stiller seg i dag, spesielt gutter i ungdomsskolealder og i det videre utdanningsløpet. Etter reform 94 og L 97 har det blitt et økende teoritrykk i skolen, med få «verdighetsventiler» ut for de som lærer best fra praksis til teori. Og det er nettopp denne måten å lære på som kjennetegner Alvøen – tiltaket og som samtlige unge fremhever som det som snudde selvforståelsen. Jeg er verdt noe, jeg får det til og de andre ser det. Håpet kom tilbake gjennom mange små delseire og anerkjennelse.

Lei av skole, men villig til å lære

Vi møtte ungdommer i fast arbeid og med ordnet økonomi. De hadde med seg fortellinger om skoleliv som ingen ville misunne dem. Den eldste av ungdommene var med i prosjektets begynnelse, mens den yngste sluttet for to år siden. Et spenn på nærmere tjue år. De kjente seg igjen i hverandres fortellinger fra strevsomme skoleår hvor hatet til skolen bare vokste og vokste. Endagstilbudet med arbeidstrening ble vendepunktet. De ble møtt, sett og tatt på alvor. Noen brydde seg og ga dem oppgaver som de klarte å utføre. Sammen med andre ungdommer i samme situasjon skapte de et fellesskap med trivsel og rom for erfaringsdeling. Ungdommene fortalte at de hadde skulket mye. En av dem hadde til sammen ett år med skulk i løpet av ungdomsskoletiden. «Kloke hender» var blitt lammet av for mye skoleteori, spesielt når skolen klarte å gjøre «gymmen» til et teorifag.

«Eg hadde endt i parken. Eg kom ut av faensskapet takket være sjansen eg fikk til å være med Geir og Rune. De så ikkje meg som en fiende».

«Eg var snill på barneskolen. Læreren var streng. Når eg spelte feil tone på blokkfløyten ble eg sendt på gangen».

«Eg hadde alltid verktøy med meg i sekken. Så gikk eg rundt på skolen og skrudde på ting. Plutselig kunne noe ramle ned».

«De er lei av skole, men ikke trøtt av å lære», sier Geir Skjold, og forteller at det kom fram i praten når de hadde lunsj. Vi spiste, leste aviser og diskuterte aktuelle hendelser. Guttene likte godt et slag kort. Det førte til ro og trivsel. Så ble det snakket om hvilke planer de hadde for framtiden. Ungdommene ser tilbake og er takknemlige for tilbudet de fikk. De så fram til den «ene dagen» og skjerpet seg. De var redde for å miste den. Den gjorde en forskjell. Nå snakker de med stolthet om fagutdanningen de har skaffet seg. Vi snakker om jobbene de har. En har jobb i et firma som driver med rørinspeksjon. En annen forteller om hvordan det er å være lærling på en fiskebåt i Barentshavet.

De var skolevegrere som ikke vegret seg for å arbeide og som profiterte på praktisk tilrettelegging av undervisningen. De handlet byggevarer og kalkulerte kostnader. På den måten fikk fagene mening når de ble knyttet til det praktiske arbeidet de gjorde.

Tenk, en skoledag uten teori! En skoledag hvor man får brukt kroppen sin, vært ute, lært ved å gjøre, ikke ved å høre.

Å halleluja!

Samuel Massie

Eg fikk motoroljen inn ved fødselen

Tre ungdommer rundt 20 år. En blikkenslager, en tømmer og en rørlegger. En med avlagt fagprøve. De to andre skal ta fagprøven i nærmeste framtid. Alle i fast arbeid.

Arbeidstreningen ble pustehullet. Opp om morgenen. Du visste at det ble en dag da ingen ville «drite deg ut». Ut av klasserommet, jobbe med hendene og ha tankene fri. Skoleklumpen i magen var borte. Vente på å bli hentet. Ingen var for seine. Møte de andre og få orientering om dagens oppdrag, og håpe på at det ble en lang lunsj med kortspill og en god prat. Og en sjanse til å stille mange skrå spørsmål. På denne måten beskriver ungdommene opplevelsen av å bli respektert og ivaretatt. Alle hadde funnet seg fort til rette i prosjektet. De kunne føle seg trygge, og det hadde vært en lettelse. Ingen behøvde å være engstelige for å feile. De savner tiden. Spoler ofte tilbake og tenker på hvor fint de hadde det i en liten gruppe. Bli sett og hørt. Læring gjennom praktisk arbeid var det som funket for dem.

«Eg var ekstremt skolelei. Lesing og skrivning gikk seint. Eg hadde makk i ræven. Det tok meg to-tre minutter så skjønnte eg at her ville eg trives. Det var jo helt normale mennesker (Geir, Rune og Bjarte) som ikkje var de paragrafrytterne vi møtte på skulen. Det var Bjarte så fikk motoren min i gang. Uten han og snekkerverkstedet hadde eg ikkje vært der eg e i dag».

«Eg har biler som hobby. Du kan vel si det sånn at eg fikk motoroljen inn då eg ble født. Faren min e bilmekaniker. Vi har mekket på biler sammen. Han har bygget denne bilen som eg no har fått. Den e min (viser et bilde til oss). Skole sleit vi med begge to».

Vi møtte ungdommer som var stolte over å ha klart å ta en fagutdanning. Dagen med arbeidstrening ble vendepunktet. De så sammenhenger mellom teori og praksis i byggeoppgavene de var sammen om å utføre. «Eg var dårlig i matte. Skjønnte ikkje dette med trekantar og diagonaler. Kordan eg skulle måle og regne ut. Når eg skulle konstruere trekantar på skolen, kunne eg bare tenke på alle trekantene eg så når eg bygget. Då vakkje det nokke problem lenger».

Eg sa at eg hadde vært i himmelen

«Læreren kunne se det på meg at eg hadde godt av en dag på arbeidstrening. Han sa at eg var i bedre humør og mer arbeidsvillig på skolen. Derfor fikk eg en ekstra dag på arbeidstreningen, og det funket for meg».

*Man skal ikke dytte på noen kunnskap.
Kunnskap skal deles, og for å dele må den
andre parten ta imot*

Samuel Massie

Ungdommene fortalte at de fikk ulike arbeidsoppgaver, og at det var variasjon i oppdragene og arbeidet. De fikk prøve seg på ulike oppgaver, fikk ansvar og kontakt med ulike fagfolk (tømrere, mekanikere osv.) De lærte av hverandre og delte på kunnskapene som de fikk. En viktig lærdom var å passe tiden. Ikke komme for seint. Dette ble en viktig øvingsbit som de senere fikk erfare var viktig i arbeidslivet. Det å få prøve seg i ulike fag fikk de nytte av da de selv skulle velge fagutdanning.

De er alle ganske klare på at uten tilbudet om arbeidstrening ville de ikke klart å gjennomføre skoleløpet. Motivasjonen ble styrket gjennom vennskap i gruppen. Det var ulike grunner til at de fikk tilbudet. De fleste fikk ikke skoledagen til å fungere, men ingen opplevde tilbudet som stigmatiserende. Klassekamerater visste om tilbudet og noen spurte hvor de hadde vært. «Eg sa at eg hadde vært i himmelen», svarte en av ungdommene med et godt smil. Han fikk energien ut av kroppen, ble trøtt, og det likte han godt. Tillit og respekt hadde åpnet den mentale veien som kunnskapen skulle transporteres på. De endret seg, «ble forvandlet til en sommerfugl og fløy sin kos».

Begynte å falle som et løv.

Angret seg halvveis ned,

Ble forvandlet til en

sommerfugl

og fløy sin kos.

Eva Kilpi



*«Vi bygger selvtillit på elevene
og gjør de rustet for livet»*



En spiker med i laget

Av Geir Kvalheim og Helge Toppe

Pedagogene

De var tre lærere med evne til taktfull omsorg for elever som ikke mestret skolens oppgaver. Samhandlingsvansker var elevenes språk som lærerne måtte tolke og forstå for å kunne verne elevenes sårbare områder ved å gi dem mestringsopplevelser i vid betydning. Disse lærerne hadde gartnerforståelse. Skal noe vokse må du sørge for lys, varme og næring. Slik er det også for elevene, som med alt annet i naturen. De skapte et levende prosjekt, Posidriv, og ble samhandlingsvanskenes gode oversettere. Tre lærere hadde funnet hverandre i en felles interesse for praktisk-estetiske fag og friluftsliv. En visjon ble realisert.

Ut i verden på husjakt

Posidriv ble født på Blokkhaugen skole i 1993, men flyttet tidlig hjemmefra til Michelsens Plass i 1995, nærmere bestemt Tellevik i Åsane. Stedet var et gammelt, nedlagt gårdsbruk i et kulturlandskap med bygninger som trengte oppussing og vedlikehold. Beste vern av stedet var å ta det i bruk.

Det huser seg

Ved hjelp av statlige og kommunale midler begynte arbeidet med å etablere egne lokaler på Michelsens plass. Det startet med en brakkerigg, som i løpet av 1999 ble omformet til et torvdekket hus i krattskogen. Elevene fikk eierforhold til stedet ved å bli involvert i byggarbeidene under mottoet: «Alle skal ha en spiker med i laget».

Vendepunkt

De siste ti årene har Posidriv hørt til under avd. alternative arenaer ved BKL. Sentralt i Posidrivs virksomhet er relasjonsbygging og styrking av elevenes sosiale kompetanse. Et bredt tilbud av aktiviteter har gitt mestringsopplevelser og motivert elevene til «å ta tak i egen situasjon». For mange elever har Posidriv vært medisinen som lindret den personlige smerten ved ikke å fungere

i elevrollen. Posidriv ble vendepunktet som startet en endringsprosess der elever og lærere kunne arbeide med forandring, utvikling og utdanning. Utvikling av sosial kompetanse ble ikke bare et spørsmål om tilpasning, men også en dannelsesprosess.

En moderne Cato d.e.

Noen ville kalle det «hakk i platen» når Terje ved ulike anledninger slo et slag for å få ergoterapien inn i skolen. Han kunne daglig observere elevenes glede når kroppen mestret de ulike aktivitetene på Posidriv. Når en ønsker å arbeide med hele mennesket, da blir skolens undervisningsperspektiv for snevert, og det er nettopp her ergoterapien kommer inn med sitt perspektiv på aktivitet. Når pedagogen og ergoterapeuten slo seg sammen, kunne skolen på en bedre måte forebygge utstøting og frafall fra skolegang ved se «kropp og sjel» som to sider av samme sak. Forståelsen for sammenhengene finnes blant pedagoger. Terje var en av dem som ville gjøre noe med det. Kunne han vinne fram?

Det var på denne måten Karthago og den romerske senatoren Cato den eldre tok bolig i Terje sitt hode på Posidriv.

Byen Karthago var en by med velstand og en trussel mot Roma. Derfor avsluttet Cato sine taler i senatet med ordene «For øvrig mener jeg at Karthago bør ødelegges».

De samme ordene brukte Terje for å minne tilhørerne på hvorfor ergoterapien var så viktig for å kunne utvikle elevenes faglige og sosiale kompetanse. Karthago ble tilintetgjort i år 146 f.kr. Kan Terje tidfeste at pedagogen og ergoterapeuten har slått seg sammen?

Svart belte i kakandu

En trygg relasjon mellom lærer og elev trumfer de pedagogiske metodene, som virker best når de utøves i en relasjon hvor barnet føler seg sett. Dette gjelder

også når kolleger skal finne fram til hverandre og samarbeide. Helge Toppe skal nå fylle tomrommet etter Terje på Posidriv: «Mestring, ja. Terje har svart belte i kakandu. Elevene sier: Hæ? Joda, Terje har svart belte i kakandu. Ekspert på å hente fram det eleven kan, og bygge på det». Terje er et levende uttrykk for Posidrivmodellen, hvor samspill med elevene er preget av humor, tydelighet, tiltro og vilje til å forstå dem. En modell som involverer hjemmeskole, foresatte og aller mest eleven selv.

Jens Bjørneboe sa at «lærerens egentlige arvesynd er to laster: pedanteri og humørløshet». Disse lastene er Terje fri for. Med sitt gode humør, underfundige blanding av saklighet og humor har elever og kolleger mottatt hans helt spesielle omsorg på Posidriv og blitt trygge, modige og sosialt kompetente mennesker.

Ceterum censeo Carthaginem esse delendam

Bidragsyttere i Stemmeskifter 6-rapporten

Olav Brakestad	Spesialpedagog og bonde, BKL
Marit Brekke	Avd.leder. Utadrettet tjeneste, BKL
Espen Endresen	Konsulent, KYKEON
Per Bjørn Foros	Tidligere førsteamanuensis NTNU
Britt Eva L. Hirth	Avd.leder og PALS – teamleder, Ådnamarka skule
Arne Klyve	Spesialrådgiver, BKL
Geir Kvalheim	Spesialpedagog, Utadrettet tjeneste, BKL
Vibecke Moldestad	Lærer, Rolland skole
Geir H. Skjold	Avd. alternative arenaer, BKL
Helge Toppe	Spesialpedagog, BKL, avd. Posidriv
Kristian Øen	Spesialpedagog, BKL

Litteratur

Bauman, Z. og Tester, K. (2002) *Samtaler med Baumann*. Oslo: Vidarforlaget A/S.

Klyve, A. (2016) *Sinte, unge, villfarne menn*. Bergen: Fagbokforlaget.

van Manen, M. (1993) *Pedagogisk Takt*. Bergen: Caspar Forlag.

Storstein, O. (1946) *Framtiden sitter på skolebenken*. Oslo: Tiden Norsk Forlag.

Øen, K. (2017) "En spesialpedagogisk arbeidsmodell". *Spesialpedagogikk, 01*.

