

STEMME- SKIFTER⁴

- Når skolen gjør vondt i magen

HOLD FAST - HOLD UT - HOLD OM

Utarbeidet av Geir Kvalheim og Espen Endresen (red.)

Logg Martin, vårsemesteret 2015. kontaktlærer Olav Brakestad.

Mand. 5.januar 12.15. – 13.30.	Musikkpedagog Øystein var med. Da vi kom satte han seg i stua, eg gikk inn på rommet for å få Martin opp. Han var lite villig til dette, da eg fortalte at Øystein satt inne og ville hilse på han, ble han først litt brydd, men stod opp og var med inn, og inngikk lett i en god dialog med Øystein. Han var nysgjerrig på opplegget til Øystein og gav utrykk for at han var klar for å prøve seg. Understreket stadig at han ikke kunne noe som helst om musikk... gjorde avtale om at Øystein skulle komme igjen på onsdag.
Fred. 9.januar 9.45. – 11.30.	Sov da eg kom. Leste han våken, og temaet om terror i Paris engasjerte han, så god samfunnsfagtime her. Avslutta m å spille Geni.
Mand. 12. jan.	Øystein vikar for Olav.
Fred. 16.jan. 10.30. -12.45.	Sov da eg kom, relativt lett å få han opp. Laga kakao til meg og var i bra humør. Prøvde å få han med på å lage strategi på å komme inn på skolen. Han forteller at han gjerne vil, men at det for han ikke går an å planlegge slikt. Kanskje han kan være med å bygge opp musikkrommet sammen m Øystein, er en mulighet som gjør det lettere å tilnærme seg skolen. Spilte Geni.
Mand. 19.januar.	Fikk melding om omgangssyke i heimen, så reiste ikke inn.

LOGG Martin, HØST 2014. OLAV BRAKESTAD, KONTAKTLÆRER. ALREKSTAD SKOLE.

Fred 29.08.
Kl. 9.30 – 11.

Martin satt klar i stuen og så TV. Slo av TV og vi fikk fort en god dialog. Han var åpen om vanskene sine, og gav uttrykk for at han ville møte meg igjen.

Bergen kompetansesenter for læringsmiljø (BKL) har som mandat fra byrådet (2012) å øke nærskolens kompetanse i relasjon, samspill og klasseledelse. BKLs virksomhet er bygget opp omkring det å bidra til at barn og unge mestrer å fullføre grunnskolen, slik at sjansen for drop-out på videregående skole reduseres.

Arbeidet med å utvikle den nye organisasjonen som kompetansesenter er i full gang, (se modellen s. 29).

I Djupedalutvalgets NOU 2015:2 slås det på nytt fast at faglig og sosial læring hører sammen. Utvalget minner oss om elevenes rett til en opplevelse av sosial tilhørighet i en inkluderende skole. Det er avgjørende for elevenes mestring og utvikling at de møter trygghet, gode relasjoner og modige voksne som tør møte dem der de er.

I mandatet legges det opp til at kommunen støtter seg på evidensbaserte program som har høy grad av dokumentert effekt. Ved søknad om bistand til elever eller klassemiljø i nærskolen er tidlig innsats viktig – både ved at vi kommer tidlig inn i utviklingsløpet og at vi kommer raskt i gang med bistanden. Tidlig innsats for barn i risikozonen (TIBIR) for å hindre utvikling av samspillsvansker, innbefatter verktøyene Skolekonsultasjon og Foreldrerådgivning. I tillegg kan vi sette inn PMTO (Parent Management Training, Oregon modell) eller ICDP som er et veiledningsverktøy for foreldregrupper.

Mobbeprogrammene Zero og Olweus kan være til god hjelp i arbeidet med å skape gode relasjoner mellom elever, slik at enkeltelever kan oppleve trygge og gode lærings- og klassemiljø.

I en årrekke har det vært jobbet med skolevegring på BKL. Blant annet har MOTPOL – motivasjonsprosjekt for læring – vært sentralt i arbeidet med denne elevgruppen på ungdomstrinnet. For å møte den store økningen i søknader til oss, opprettet vi høsten 2014 Skolevegringsteamet. Hovedmålet er å være en pedagogisk kompetanseenheter på skolevegring, med fokus på tilrettelegging av skoledagen og tilbakeføring til skolen.

Stemmeskifter 4 gir eksempler på et viktig prinsipp som ble lagt til grunn for opprettelsen av BKL: Å samle teori- og erfaringsbasert kunnskap innenfor fagfeltet, videreutvikle den og formidle videre til kommunens barnehager og skoler.



Svein Davidsen,
Rektor, BKL



Marit Brekke
avd.leder
Utadrettet tjeneste



Geir Lid
avd.leder
Alrekstad skole



Anita Lerøy
avd.leder
Alternative arenaer

MED SEKK PÅ RYGGEN

Av Geir Kvalheim

I en lang periode av norsk skolehistorie reiste læreren rundt fra sted til sted og drev undervisning der elevene befant seg. Undervisningen foregikk ved kjøkkenbordet, og undervisningsmateriellet bar læreren med seg i en sekk på ryggen. Læreren sluttet å reise, pakket bort sekken, og elevene måtte komme til ham i stedet, i skolehuset. I begynnelsen var det ikke rom for alle. Døve og blinde fikk hus for seg selv, og barn med «smitsom Sygdom og slet Opførsel» fikk undervisning på tvangsskoler. Nå er alle i samme hus, men noen elever vil ikke komme. De føler seg ikke trygge og sitter hjemme på vent. Omgangsskolelæreren er gjenskapt i Reiselærertjenesten, nå Utadrettet tjeneste ved Bergen Kompetansesenter for Læringsmiljø (BKL), og «ryggsekken» er byttet ut med «verktøykassen» som inneholder atferds og læreprogrammer, slik at lærere og elever kan arbeide og trives i samme hus.

«Hva mer må bo inne i et menneske gjennom livet, helt til døden? Håp! Håp om forbedring av meg, håp om en bedre verden, håp om at noe vidunderlig skal skje» (Per Fugelli)

Mats går ikke på skolen. Lærere og foreldre bekymrer seg og prøver å tilrettelegge skoledagen for ham. Tilbudene har vært pakket inn med fristende belønninger, men de virker bare i korte perioder. Mats trekker dynen over hodet. Så lenge foreldrene er på jobb kan han flykte inn i spillene sine, og helt uforstyrret leve et annet liv. Reise rundt i verden og utgi seg for å være en annen person. Han kan gi seg hen til eventyret, skifte alder og kjønn for å tilpasse seg sine virtuelle venner i spillene. Der får han den anerkjennelsen han trenger.

Mats blir vekket hver morgen av foreldre og søsken. Han spiser frokost og er med i morgentrafikken når alle gjør seg klare for skole og arbeid. Noen dager klager han på kvalme og hodepine og går tilbake til sengen. Mor og far forhandler i tur og orden med Mats for å få ham avgårde til skolen. De når ikke fram, for Mats bærer på hemmeligheter: han har ingen å være med, han får kjeft når han ikke følger med i timene, eller når leksemappen mangler underskrift. Han tør ikke fortelle om korte skoledager, og den store hemmeligheten om det som skjedde i en gymsal.

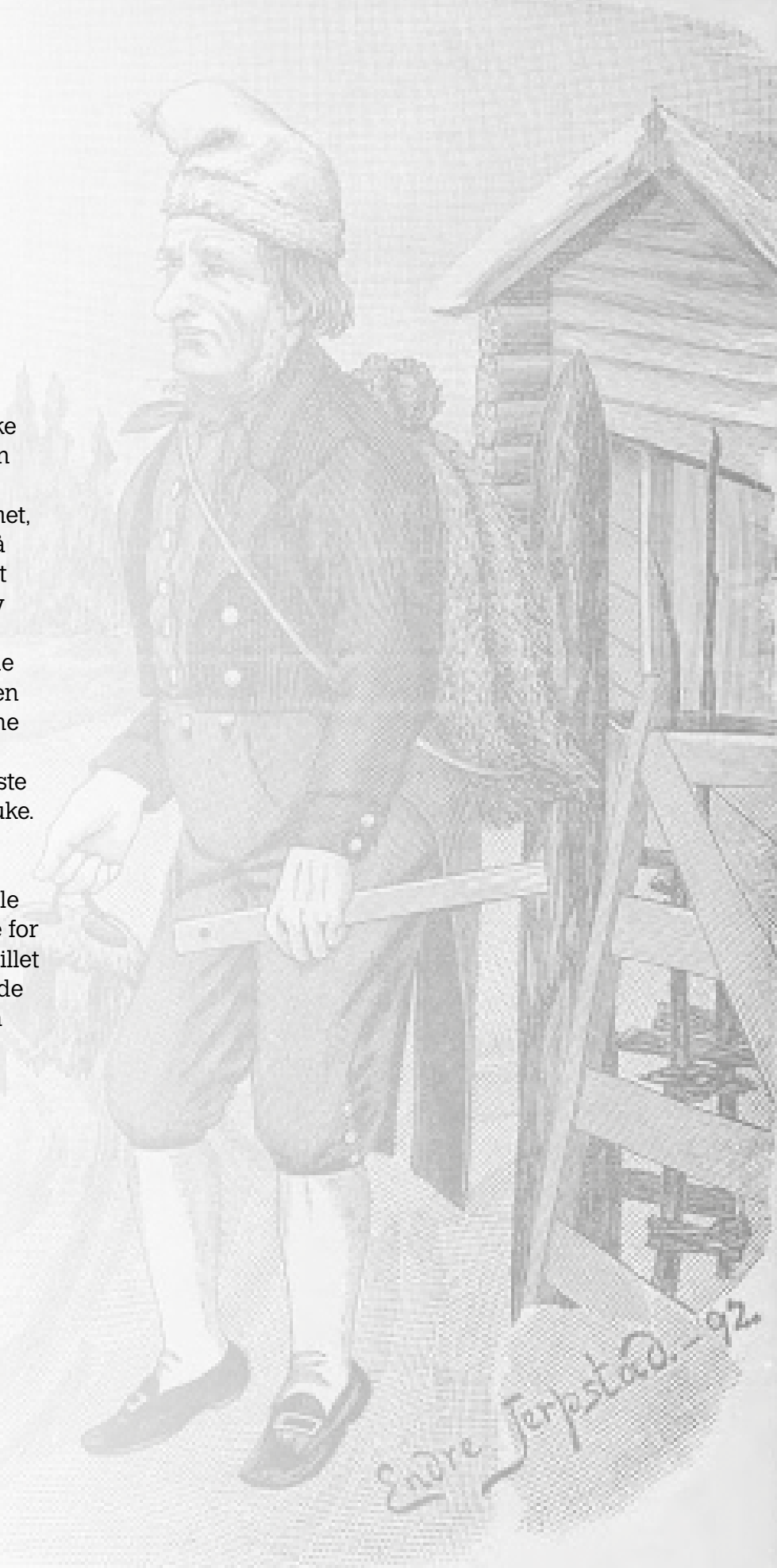
Skolen meldte tidlig fra om en urolig og lite skolemotivert elev med utagerende oppførsel. Mats ble observert og testet. Var det en diagnose som kunne forklare skolevegvingen? Fantes det medisiner som kunne hjelpe? Foreldrene levde i håpet om en snarlig løsning, og alle stilte seg spørsmålet om hva som kunne få Mats tilbake på skolen.

Mats får skolearbeid og lekseplan hjem hver uke. Foreldrene veksler på å være «hjelpelærere» for Mats. De føler seg ikke kvalifisert for dette arbeidet, og Mats gir mye motstand. En uke skal han fylle ut et skjema om han har oppnådd læringsmålene i de ulike fagene. Mats river arket i fyller og skriker ut: «Jeg er ikke god til noen ting!»

Skole og foreldre søker hjelp fra BKL. I møte med foreldrene opplever «Skolevegringsteamet» at foreldrene skammer seg over å ha en gutt som ikke er som gutter flest. De forteller om tiden da Mats var sammen med venner på fritidsaktiviteter eller inne på gutterommet, i spillebullen, som far vitset med å si. Nå sitter han venneløs og alene på rommet sitt. Manglende fysisk aktivitet og uteliv har gjort Mats både bleik og utilpass. Døgnet er snudd på hodet og de digitale søvntyvne er i ferd med å ta livsgnisten fra Mats. Krisen toppet seg da foreldrene oppdaget at Mats spilte «World of Warcraft» midt på natten. Spillet til den eldste broren som han ikke hadde lov til å bruke.

Gode hjelpere fra skole og BKL kikket i sine «verktøykasser», og foreldrene ble rådet til å finne ut hva spillene betydde for Mats, og da Mats skulle forklare hva spillet gikk ut på, «glemte» far å komme med de vanlige innvendingene om at spillingen var skadelig og gjorde ham dum. Han hørte med interesse på hva Mats hadde å fortelle, uten fordømmende innvendinger, og merket at Mats hadde glede av å forklare ham spillene sine. Det ble en øvelse i å snakke sammen. De nærmet seg hverandre.

Det sies at i livet er håpet det siste som forlater et menneske.



GI MEG DIN HÅND

Av Magnus Midthjell

Mye slurv i hjemmearbeidet.
Regneboka er ikke pen,
fettete og stygg
Lærer, gi meg din hånd

Gi meg din hånd, lærer.
Jeg er ikke som jeg skulle.
Er ikke som du vil.
Forstyrrer i timene, skravler,
kommer med kommentarer
til ting du sier.

Er vel litt frekk enkelte ganger.
Du får klager på meg.
Bråk i gangene ved inn- og utmarsj.
De sier jeg sloss i timene.
Doven? Ja, jeg virker vel slik,
med mange feil.

Jo, jeg leser nok litt lekser,
Men ikke mye.
Det hjelper så lite.
Jeg får ikke noe inn i hodet.

Du sier jeg må konsentrere meg.
Ikke så lett det, lærer,
når en ikke er glad,
og når tankene flyr
som fuglene over hav
uten kvist å sette fot på.

Stort å være glad, lærer.
Da ville jeg ikke vært slik
som jeg er nå.

Ikke vær sint på meg, lærer.
Jeg mener egentlig ikke å være vemmelig.

Gi meg din hånd, lærer,
en usynlig hånd,
av kjærlighet.

Jeg venter ikke ros for prøver
eller for orden i skriftlige arbeider.

Men lyset i dine øyne,
det leter jeg etter,
det som jeg ser der
når de flinke får sine prøver
tilbake, de med få eller ingen feil.

Gi meg litt vennlighet, lærer.
En hånd av kjærlighet,
fordi jeg er et menneske
med et hjerte som er tungt
bak en flirende maske.

Gi meg din hånd, lærer,
en utstrakt hånd av kjærlighet.



De som er slått i dag reiser seg i morgen - leseveiledning	10
To bein	11
Er ikke alt skulk da?	12
Hvordan forstå skolevegring	14
Når skolen svikter, forsvinner lærelysten	18
Skolevegring og autisme	20
Lærer Gamledager	21
Multisystemisk terapi	22
Samtidsproblematikk og skolevegring	24
Skolevegring i prestasjonssamfunnet	27
Selvregulering i skolen	30
Den kopernikanske vendingen	32
Alle barn vil på skolen	34
Skolen suger - hold ut	38
Det usynlige biblioteket	40
Rom 206	42
Refleksjon over praksis	48
Drømmeskolen	51
Jeg er mammaen til Emil	52
Bidragsyttere Stemmeskifter 4-rapporten	54
Litteraturliste	55

De som er slått i dag reiser seg i morgen

En kort leseveiledning

Tittelen over avslutter diktet til Thorvald Steen, «To bein». Som stridende fagfolk på feltet skolevegring skal vårt praktiske bein vant bevege seg med den strevende ungdommen, med dennes familie, og med det øvrige hjelpeapparatet. Det andre beinet skal hvile støtt i teorien. Samlingen av tekster du møter i Stemmeskifter 4 gjenspeiler dette. Vårt ønske er derfor at tekstene leses med den reflekterende praktikers blikk.

Tekstene peker mot ulike forklaringer på skolevegring og viktige betingelser for å reise seg og komme tilbake til skolen. Forskningen skiller mellom skulk og vegring. Mens skulk knyttes til manglende skolemotivasjon hos eleven, ønsker vegreren å gå på skolen, men klarer det ikke av ulike grunner. To av de mest anvendte teoretikerne på feltet, Kearney og Silvermann, oppsummerer årsakene til vegring slik:

- 1) Unngåelse av spesiell frykt eller overengstelighet på skolen.
- 2) Unngåelse av ubehagelige situasjoner på skolen.
- 3) Søking etter oppmerksomhet fra betydningsfulle personer (f.eks. foreldre).
- 4) Konkurrerende, attraktive aktiviteter som fungerer som belønning, eksempelvis tilgang til TV og venner.

Loggteksten om Martin løper gjennom hele heftet og gir et bilde av vegrerens hverdagsliv, med vondt i magen og hodepine når utfordringene blir for store. Det er en fortelling om voksne som ikke gir opp, om de små steg for å få Martin opp av sengen og ut i verden, og kanskje til skolen.

Mens flertallet av tekstene i Stemmeskifter 4 tegner ned ulike avskygninger av vegreren og av det direkte arbeidet med vegringsproblematikk, vender også enkelte av tekstene blikket bort fra vegreren selv og retter det mot samfunnet som omgir den vegrerende. «Er det slik at det er måten vi innretter samfunnet vårt på som er med på å skyve unge mennesker vekk fra belastende skolehverdager? Og hva gjør en globalisert og teknologisert verden med våre selvforhold?» er noen av de mer grunnleggende spørsmålene som stilles i samlingen.

“Motstridende krefter er alle tings far”, skriver Steen. Så gjør som lærer Gamledager og ta imot hjelp fra SOLESEL. Det gir dybdelæring i lesingen av tekstene. Tvi-tvi!!

Geir og Espen

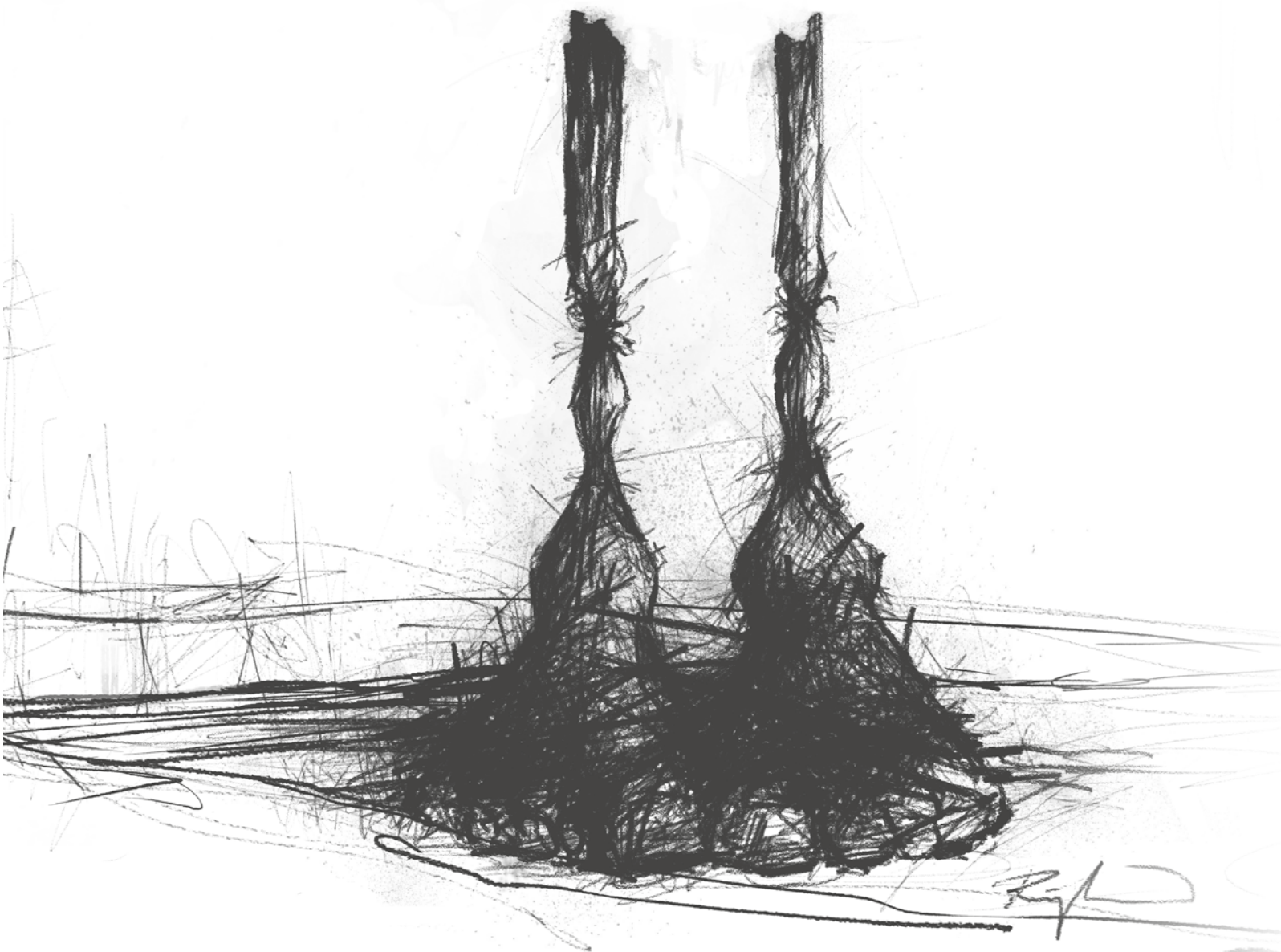
TO BEIN

Av Thorvald Steen

Jeg står på to bein.
Det ene sier:
I dag er ikke i morgen.
Vi kan ikke to ganger stige ned
i en og samme elv.
Det andre sier:
Motstridende krefter
er alle tings far.
Jeg er ikke en tanke
innesluttet i en stein.
Jeg lever. Er bevegelsen.

I spenningen mellom treet
og kullet lever jeg,
i ett og alt:
en del kjærighet, en del hat.

Vegen jeg går på er merket:
Så lenge det er liv, si ikke aldri.
I horisonten ruver
en god erfaring:
De som er slått i dag
reiser seg i morgen.



Er ikke alt skulk da?

Av Ingvild Vestrheim

I mitt hovedfagsprosjekt gjennomførte jeg i 2000 en undersøkelse blant PPT-kontorene i Bergen Kommune i forhold til fenomenet skolevegring. Bakgrunnen for min interesse for temaet var at jeg i mitt daglige arbeid som PPT-rådgiver kom i kontakt med elever som ikke klarte å komme på skolen, dvs. ikke klarte å komme seg hjemmefra. Det var i praksis ingen å spørre dersom du stod fast i slike vanskelige saker, og ingen rutiner man kunne følge. Slike saker hadde i tillegg fått utvikle seg en tid før PPT ble koblet på. En direkte konsekvens av det er at tiden går mens problemet får utvikle seg. Jeg opplevde et stort engasjement rundt temaet, men også at det rundt om på de ulike kontorene var mye «prøving og feiling». Det kom også fram at det i liten grad var kontinuitet i arbeidet på de ulike kontorene, på en slik måte at erfaringskunnskap automatisk ble formidlet videre til nye medarbeidere. Erfaringskunnskap er i mange sammenhenger oppfattet som synonymt med intuisjon.

En kommentar fra en kollega fikk meg virkelig til å bli interessert i å forske på fenomenet. Vi diskuterte en sak der en elev hadde et høyt skolefravær. Jeg satte spørsmålsteget ved hvorvidt det var skulk eller vegring? Hun svarte følgende: «Er ikke alt skulk da?». Det viste seg senere forøvrig i arbeidet med denne eleven at det i aller høyeste grad var snakk om vegring og mye angst. Vår forståelse av fenomenet vil være avgjørende for hvor vi plasserer problemet og for valg av metode eller tiltak.

Parallelt med min undersøkelse, våren 2000 ble temaet skolevegring/skoleskulk aktualisert i en avisartikkel der det kom fram gjennom intervju med flere ledere av PPT-kontor i Bergen at antall ungdommer som hadde ulovlig fravær var økende i flere bydeler. Det ble antydning et tall på mer enn 100 elever til sammen. I en bydel opplevde de at gjennomsnittlig fire elever fra hver ungdomsskole var borte fra skolen i flere måneder i skoleåret 1999/2000. Tidligere omtalte de fraværet

som skulk, men nå mente en av lederne at det var et økende problem med elever som var borte fra skolen både uker og måneder. Det ble videre i artikkelen uttrykt et behov for å gå inn i skolen med en mer nyansert kartlegging av problemene knyttet til fravær og mistrivsel på skolen. Likeledes ble det pekt på at skolene måtte ta fatt i utfordringen med å skape alternative skoletilbud til de unge.

Jeg opplevde i min egen praksis at det var lite fokus på fenomenet, lite relevant teori å forstå fenomenet ut fra og manglende handlingskompetanse eller rutiner. Følelsen av å komme til kort i arbeidet med elever med skolevegring, samt erfaring med at både de ulike hjelpetjenestene, skolene og foreldrene generelt hadde for lite kunnskap om fenomenet var utslagsgivende for at jeg ønsket å sette søkelys på det. Grunnen til at jeg valgte PPT som forskningsfelt var at denne organisasjonen står sentralt i arbeidet med å styrke den generelle kompetansen til skolene og barnehagene, samt forventninger til at PPT skal ha grundig innsikt i ulike vanskeområder samt evne til både å forstå og handle.

Vi handler i mange situasjoner spontant ut i fra rutine, erfaring eller umiddelbare følelser. I en sterkt presset hverdag kan det se ut som om det er viktig å kunne handle raskt. Vi har ikke tid til å lese, ringe til en ekspert, orientere oss i faglitteratur eller reflektere så mye før vi handler – noe må bare skje! Selv når vi handler «rasjonelt», kan det ofte dreie seg om rutinehandlinger som vi ikke lenger tenker gjennom, vurderer opp mot andre alternativ og grunngir overfor oss selv eller andre. En forutsetning er at den teoretiske forankringen vi trenger ligger lagret et sted i ryggmargen og at den hjelper oss til å handle faglig forsvarlig i slike situasjoner. Denne tause kunnskapen sammen med den erfaringen og rutinen vi etter hvert opparbeider oss gir oss handlingskompetanse.

Handlingskompetanse ble således i denne sammenheng et interessant begrep som naturlig dukket opp i prosessen. Hva ligger i begrepet handlingskompetanse? Jeg støttet meg bl.a. til Arneberg og Overland (2001) som hevdet at det i begrepet handlingskompetanse ligger både en forståelsesdimensjon og en handlingsdimensjon. Handlingskompetanse kan defineres som vilje og mot til å arbeide med f.eks. pedagogiske utfordringer på en bevisst, målrettet og reflektert måte på bakgrunn av didaktiske og etiske vurderinger og valg (ibid). Stensmo (1998) hevder at bak enhver handling ligger det en teoretisk forståelse og en filosofi, og at denne forståelsen vil være avgjørende for valg av metode og tiltak.

Hva må gjøres av endringer i systemet, både når det gjelder skole og hjem, for at det skal tilpasses elever som strever med manglende motivasjon og manglende mestringsopplevelser? Når man gjennom arbeidet med slike saker får innsikt i hva de ulike elevene som strever trenger for å kunne trives på skolen, er det nærliggende å tenke seg at man neste gang kan ligge i forkant og forhindre at elever faller ut. Erfaringsmessig er det nødvendig i arbeidet med denne problematikken å ha tilstrekkelig fokus på det barnet som strever, mens en på samme tid har fokus på å tilrettelegge på en slik måte at barnet kan fungere i et ofte alt fastlagt system. Med andre ord bør individrettet og systemrettet arbeid gå «hånd i hånd».

Månd 1.09. Kl.8.45 - 10	Sov tungt da jeg kom. Var inne og vekket han. Ble enige om at han skulle få 15 min å gjøre seg klar på, men det skjedde ikke noe innen avtalt tid. Var sovnet igjen. Han beklaget at han hadde sovnet igjen. Han var da så omtåket og han ville bare sove, hadde ikke sovnet før kl. 05, påstod han. Enige om at eg. skulle komme tilbake på fredag.
Fred 5.09. Kl.9.15 -10.30	Var våken og pratsom. Snakka om problematikken rundt å treffe andre mennesker. Avtalte at han skulle prøve å være med ut på gården neste gang. Interessant om hundene våre kunne treffes.

Hvordan forstå skolevegring

– refleksjon rundt forebygging & behandling

Av Guri Holgersen og Kari Fasting

Skolen er ikke bare et sted for læring, men også en arena for sosialt samvær og utvikling. Sammenliknet med elever i mange andre land er trivselen i norsk skole høy. Nasjonale studier fra de siste 20 årene viser at norske ungdomsskoleelever i økende grad trives, og at det er færre som kjeder seg, eller som gruer seg til å gå på skolen¹. Dette tyder på at den norske skolen lykkes med å skape et læringsmiljø som oppleves som positivt av det store flertallet av elevene. Motivasjon for læring er en sentral drivkraft bak ungdoms resultater i skolen, og kommer til syne gjennom de utdanningsvalgene elevene tar, den innsatsen de legger ned, og elevenes oppslutning om skolens formål og regler generelt. Flere undersøkelser viser at ungdomsskoleelever er mer pliktoppfyllende og disiplinerte enn for noen tiår siden. Stadig færre skulker, og flere bruker mye tid på lekser. Undersøkelsene tyder på at ungdom i sin alminnelighet er skolemotiverte². Skolevegring anslås likevel å forekomme hos ca. 10.000 norske skolebarn³. Med skolevegring mener vi barn og unge som helt eller delvis er borte fra skolen uten gyldig grunn. Vi forstår vegringen som et symptom på andre problemer. Barn og unge som ikke klarer å møte på skolen, mister ikke bare muligheten for faglig påfyll, men minst like viktig er det at unge går glipp av den viktige sosialiseringen som skjer i skolen. I første rekke er skolevegring et problem for den unge selv og hans eller hennes familie. Ettersom tiden går vil som regel flere faggrupper og instanser bli involvert. Skolevegring har også konsekvenser på lengre sikt, da det er en korrelasjon mellom fravær på skole i ungdomstiden og senere fravær i arbeidslivet⁴.

Da vi ble ansatt i Ambulante tjenester i BUP for 8 år siden, hadde vi hatt lite befatning med skolevegring. Over 50 % av henvendelsene Ambulante tjenester får, omhandler denne problematikken og vi fikk raskt rikelig med erfaring. Ungdommer vi møtte de første årene

hadde som regel vært borte fra skolen over måneder og av og til år, og hadde lite eller ingen kontakt med sitt gamle klasse miljø. Mange av disse ungdommene hadde dessuten kuttet ut fritidsinteresser og venner. Vi hadde en forestilling om at skolevegring først og fremst rammet unge med ulike skolevansker, men til vår overraskelse var flertallet tvert i mot i utgangspunktet skoleflinke, aktive og populære.

Forståelsen for hvorfor den unge ikke klarer å gå på skolen handler som regel om at det knytter seg et emosjonelt ubehag ved å komme til, og å være på skolen. I de sakene ambulante tjenester bidrar, har flertallet av ungdommen en eller annen form for angst. Ambulante tjenesters bidrag inn i denne problematikken er derfor blant annet å drive angstbehandling, det vil si å tilrettelegge for en gradvis eksponering for det som skaper ubehag, samtidig som den unge lærer nye måter å tenke om det som de opplever angstfremmende. Sammen med familien og skolen blir vi enig om tiltak som kan bidra til at den unge opplever mindre ubehag ved å møte på skolen. Tiltak i skolen kan blant annet være at en blir enig om at læreren møter ungdommen på skoleplassen når han kommer på skolen, eleven får eget grupperom, fritak fra fremføringer, fritak fra gym, redusert timeplan og så videre. Disse tiltakene ser ut til å lykkes på kort sikt; den unge kommer seg på skolen etterhvert, og foreldre og skole er fornøyd. Problemet oppstår etter ferieavvikling eller sykdom. Til tross for de ulike tiltakene som er satt i gang, vegrer ungdommen seg for skolen. Hvorfor?

Med økende individualisering og et sterkere press om å lykkes i skolen har flere vært bekymret for utviklingen av ungdoms psykiske helse. Ungdata-undersøkelsen i Stavanger i 2013 viser at 39 % av jentene ofte føler seg skuffet over seg selv mot 30 % i 2010. Dette

bekreftes i flere artikler ungdom har skrevet i Bergens Tidene det siste året, der de forteller om hvor slitsomt det er å leve opp til kravene de opplever om å måtte være flink, det være seg på skolen, eller på fritidsarenaer, være slank og pen og være populær. Ungdom sammenligner seg med jevnaldrende, og i et samfunn der prestasjoner verdsettes høyt vil dette ha konsekvenser for hvordan den unge forstår seg selv i relasjon til andre. På sosiale medier blir glansbilder av virkeligheten presentert, noe som øker presset på ungdom om hva det innebærer å være vellykket og hvor viktig det er. Ungdom er spesielt sårbare for denne typen sammenligninger.

HENRIETTE 15 ÅR

Jeg er så dum! Mamma og pappa er skuffet over meg, fordi jeg ikke klarer å gå på skolen. Hvis jeg ikke får en god karakter på matematikkentamen, blir det avslørt hvor uintelligent jeg er, og alle kommer til å synes jeg er kjempeteit. Det er typisk meg å ikke få noe til. Hvis jeg sier det jeg mener vil ingen like meg, det er jeg sikker på.

Etter utallige erfaringer med tilbakefall var det Henriette som fikk oss til å tenke annerledes rundt skolevegring. Til nå hadde vi forstått skolevegring som vansker med å møte på skolen grunnet emosjonelt ubehag, og hatt fokus på å jobbe med angsten ved gradvis å eksponere henne for det vi i fellesskap hadde kommet frem til skapte dette ubehaget. Nå endret vi spørsmålet fra: «Hva skal til for at du skal klare å gå på skolen?» til «Hva skal til for at du skal ha det bra med deg selv?» Istedenfor å snakke om skole og angst, og forsøke å finne årsaken til at Henriette ikke gikk på skolen, rettet vi fokuset mot Henriette sin vurdering av seg selv. Det viste seg at Henriette vurderte seg selv altoverveiende negativt, og hadde fokus på svakheter og feil ved seg selv. I lys av dette viste det seg at tilretteleggingen som ble gjort for at Henriette skulle klare å være på skolen, ble en bekreftelse på at hun ikke fikset det samme som dem hun sammenlignet seg med, og forsterket den negative oppfatningen hun hadde om seg selv. Tilrettelegging for at Henriette skulle klare å møte på

skolen kunne bidra til en mestringsfølelse og gi selvtillit, men hadde en kortsiktig effekt. Løsningen ble en del av problemet.

Overbevisninger eller oppfatninger vi har om oss selv, verden og fremtiden forstås som grunnantagelser. De forteller oss; Hvordan vi oppfatter oss selv, hvordan vi tror at andre oppfatter oss og hvordan vi bør oppføre oss. Mange grunnantakelser er slik at vi har glede av dem, men hvis grunnantakelsene er uhensiktsmessige kan de skape problemer. Antakelser blir sannheter for den enkelte. I en utdanningsituasjon kan vi arbeide mye med pensum og få gode karakterer for at ingen skal oppdage det vi egentlig tenker og føler. Vi kjemper mot den uhensiktsmessige grunnantakelsen slik at den ikke skal dominere oss. Hvis man så kommer i en situasjon hvor man ikke klarer å jobbe hardt lenger ryker forsvarsmekanismen en har bygget seg opp i forhold til den grunnleggende selvantagelsen, og man risikerer å bli veldig sårbar. Når en domineres av uhensiktsmessige grunnleggende selvantagelser, det vil si vi vurderer oss selv overveiende negativt, og har fokus på svakheter og feil ved oss selv, er dette uttrykk for usunn selvfølelse. Selvfølelse viser til vår generelle mening om oss selv, hvilken verdi vi setter på oss selv, uavhengig av prestasjoner. Usunn selvfølelse får uttrykk gjennom hva en person typisk sier til, og om seg selv. Selvkritiske kommentarer, og fokus på negative sider ved en selv, vitner om usunn selvfølelse. Selvfølelse handler også om hvordan en takler motgang. «Selvtillit» forveksles ofte med «selvfølelse», men mens selvtillit handler om evner og prestasjoner og kan varierer fra situasjon til situasjon, er selvfølelse knyttet til opplevelsen av å være god nok, og er nokså konstant. Har en sunn selvfølelse er selvtillit sjelden noe problem, det motsatte er ikke tilfelle.

Det er svært stor forskjell på å vite at en ikke er flink til noe og på å føle seg mislykket og dum

Skolen er en arena hvor ungdommers sine negative antagelser utspilles og opprettholdes. Den amerikanske psykologen Wigfield gjorde en studie i USA der han spurte 1. klassinger på første skoledag, om hvem som

var best i klassen. Nesten alle svarte “jeg!”. Et halvt år senere stilte han de samme elevene samme spørsmål. Da rangerte elevene seg selv på samme måte som læreren rangerte dem⁵. I skolesammenheng kan usunn selvfølelse komme til uttrykk gjennom; underyting, en unngår utfordringer eller motsatt, perfeksjonisme, liten evne til å kreditere seg selv når en lykkes og legger skylden på seg selv når noe går dårlig. Usunn selvfølelse kan bidra til at en føler seg energiløs og anspent, er usikker i relasjon til andre og unngår ofte øyekontakt. Det er viktig å være klar over at også barn og unge som “klovner seg og bråker” kan ha usunn selvfølelse, og forsøker å skjule det bak en fasade om ikke å bry seg⁶. Selvfølelsen er et produkt av de erfaringer en har hatt i møte med viktige andre i barndom og ungdomstid. Både foreldre, søsken, besteforeldre, lærere og venner har betydning for hvordan et barn ser på seg selv. I familier der prestasjoner gis stor oppmerksomhet og barnet får lite anerkjennelse for den de er, øker sannsynligheten for utvikling av usunn selvfølelse. Men også storsamfunnets verdisyn har betydning for hvilke egenskaper som blir anerkjent og verdsatt, og er således med å påvirke selvfølelsen til både barn og voksne. Sunn selvfølelse handler om å erkjenne egne følelser, kjenne sine egne reaksjoner og handle ut fra dem, til beste for seg selv og andre. Hvordan barnet blir møtt på sine følelser av sine nærmeste pårørende har stor betydning for unges selvfølelse. Gjennom hele barndom og ungdom er det viktig at barn blir bekreftet og anerkjent, ikke bare for ting de mestrer, men vel så mye for at de er den de er. Dersom en vokser opp med et bilde av seg selv av at en må prestere for å bli sett, elsket og likt, vil krav og forventninger en møter, bli noe en må leve opp til for å føle seg verdifull. Denne måten å se på seg selv, betegner vi som usunn selvfølelse, og vil ha konsekvenser for den enkeltes handlinger og psykiske helse. Ungdom med usunn selvfølelse vil med dagens krav til vellykkethet og prestasjoner oppfatte seg selv som lite verdt i egne og andres øyne, dersom de ikke lever opp til de forventninger de har satt for seg selv. Det presset de pålegger seg selv, vil på sikt for mange oppleves så tyngende at de gir opp. Unni Karin Moksnes sin doktogradstudie fra 2011; *Stress and health in adolescents: The role of potential protective factors*,

underbygger disse påstandene. Studiet viste at selvfølelse hadde en modererende påvirkning på relasjonen mellom stress av press fra jevnaldrende, kjæresteforhold, skoleprestasjon og utfallet av emosjonelle problemer.

Skolevegring er således i mange tilfeller et symptom på usunn selvfølelse slik vi forstår det. På grunnlag av dette er det vi mener at forebygging og behandling av skolevegring også må handle om å fremme sunn selvfølelse.

Nyere hjerneforskning viser at tenåringshjernen er nesten like plastisk som spedbarns hjerne, og utviklingen og kapasiteten for ombygging av hjernen er enorm fra 12-13 års alder og langt inn i 20-årene. Det foregår en voldsom overproduksjon av hjerneceller i årene frem mot puberteten noe som betyr at barn møter tenårene med mengder nye hjerneceller som er klare til å bygge nettverk og gjøre forbedringer. Noe som blant annet innebærer at tenårene er en fase for påfyll og reparasjon av selvfølelsen⁷. Følelsesbevissthet, anerkjennelse og aktiv lytting er med på å bygge unges selvfølelse. Skolen er en viktig arena for reparasjon av selvfølelsen. Studier viser at elever som har en positiv relasjon til læreren blir motivert til god arbeidsinnsats og elevene vil ha bedre forutsetninger for å utvikle og styrke selvfølelsen⁸. En nylig publisert studie⁹ understreker kraften i unges tankeverden, og skaper håp om enkle fremtidige intervensjoner. Hypotesen i studien var; “*Opplevelser som gir en følelse av uforbeholden aksept, kan gjøre at barn føler seg verdifulle i seg selv, uavhengig av hvordan de presterer*”. Rundt 250 barn i alderen 11–15 år ble randomisert til å reflektere i et kvarter over opplevelser med venner hvor de følte uforbeholden aksept, eller over andre venneopplevelser. Etter tre uker fikk barna karakterer på skolen, og som forventet hadde barna med dårlige karakterer dårligere selvfølelse enn de andre. Dette endret seg imidlertid hos dem som tre uker tidligere hadde mobilisert minner om uforbeholden aksept fra venner. Refleksjon over slike opplevelser reduserte signifikant den dårlige selvfølelsen.

HENRIETTE 16 ÅR

Jeg har gode venner og foreldre som bryr seg. Selv om jeg ikke får så gode karakterer lenger synes jeg at jeg har det bedre enn jeg hadde det før. Det er helt normalt ikke å være best i alt, og jeg vet mamma og pappa er glad i meg selv om.

Ved å jobbe med samspillet og kommunikasjonen i familien bidro det til at Henriette opplevde seg sett og hørt av foreldrene, og ble etter hvert trygg på at hun ikke hele tiden måtte prestere for å være god nok i foreldrenes øyne. Blant venner øvet Henriette seg på si det hun mente, også når hun var uenig, og opplevde at hun både fortsatt ble likt og respektert i vennegjengen. Henriette fortsatte å ha et noe redusert skoletilbud, men opplevde ikke lenger at det var bevis på at hun var mindre verdt, men tvert i mot at dette vare en måte å ta vare på seg selv. Avslutningsvis er det viktig å poengtere at tilrettelegging i skolen kan være til god hjelp for den enkelte elev som strever med skolevegring, men at det alene ikke er nok. Skole og foreldre må i tillegg jobbe for å utvikle et miljø der glede, samvær og aktiv lytting er viktig ingredienser.

¹Øia, T. (2013). *Ungdom, rus og marginalisering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

²NOVA (2014). *Ungdata. Nasjonale resultater 2013*. NOVA Rapport 10/14. Oslo: NOVA

³"Få får hjelp for skolevegring" (2006). NRK; <http://www.nrk.no/nyheter/1.518677>

⁴SINTEF/NTNU(2012). Rapport: Holdninger til fravær og nærvær i skole og arbeidsliv. www.sintef.no

⁵Wigfield, A (2004). *Motivating Reading Comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction*. London: Routledge.

⁶Fennell, M. (2007). *Å bekjempe lav selvfølelse*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

⁷Øiestad, G. (2011). *Selvfølelsen hos barn og unge*. Oslo: Gyldendal

⁸Federici, Roger Andre og Einar M. Skaalevik (2013). «Bedre skole, tidsskrift for lærere og skoleledere», nr. 1.

⁹Brummelman E, Thomaes S, Walton GM et al (2014). *Unconditional regard buffers children's negative self-feelings*. *Pediatrics*; e-publisert 3.11.2014 .

Månd 8.09. Kl.09 – 14.15	Låg i senga da eg kom og uttrykte at han ikkje greide å være med meg på gården. Etter mye fram og tilbake, men med fokus på at han og min hund skulle få møtes, var han klar kl 10.30. Var i godt humør, men svært spent. Hundene stod i fokus, ellers var han med til hønene og på beite til sauene. Etter ei stund var det også helt ok at datteren min kunne komme ut og hilse på han og Tassen. Helt adekvat samspill her. På tilbaketuren var han sliten og kvalm, og sovnet før vi kom i Stølsvegen. Utrykte tilfredshet m dagen, men trodde ikkje han kunne mestre dette flere ganger.
-----------------------------	--

Når skolen svikter forsvinner lærelysten

Av Lena Charlotte Tungodden

Mitt mål er å være en god scenearbeider hvor familien og ungdommen spiller hovedrollen i sine egne liv. For å få dette til er vi avhengige av at alle fagpersoner som er involvert i ungdommens liv spiller på lag med familien. Det gjelder skolen og andre behandlings- og hjelpeinstanser. Familien skal oppleve at hjelpen de får er viktig og nyttig for dem!.

Vi scenearbeidere må være samkjørte og tilstrebe felles forståelse og metoder for å hjelpe ungdommen og familien. Det har vært formålet med prosjektet om gruppebasert tilnærming til ungdom med skolevegring og deres foreldre, som ble etablert i samarbeid med Ambulante tjenester og Senter for familieveiledning i 2011. Vi har i den gruppeterapeutiske praksisen på senteret gjennomført evaluering på slutten av hver gruppe. Hva har vært til hjelp for foreldre og ungdom, og hva var mindre nyttig for dem? Alle profesjonsgrupper må ta i mot konstruktiv kritikk og prøve å endre seg til det bedre. Jeg er ydmyk overfor den smerten og sårheten mange foreldre og ungdommer føler i møte med ulike instanser, eller opplevelsen av totalt fravær av engasjement for å hjelpe dem på rett vei.

Det jeg har erfart i min yrkespraksis og gjennom egne erfaringer som forelder i møtet med skolesystemet er liten forståelse og engstelse overfor barn med ekstra utfordringer. Det kan være svært sensitive barn, barn og ungdom med forskjellige lese- og skrivevansker, unge med forskjellige tilstandsbilder som ADHD, atferdsforstyrrelse, autismspekterforstyrrelser og Tourette. Det gjelder også barn/ungdom utsatt for omsorgssvikt eller lettere psykisk utviklingshemming. Familien og ungdommen møter ofte et skolesystem som kan lite om tilstandsbildene og hvilken hjelp de skal tilrettelegge for å forebygge stigmatisering, mobbing og utvikling av alvorlige tilleggsvansker som angst, depresjoner og skolevegring.

Foreldre fortviler når barna deres stadig kommer hjem fra skolen med krenkelseserfaringer faglig eller sosialt. Barna

begynner sakte men sikkert å utvikle negative tanker om seg selv når de stadig har dårlige mestringsopplevelser. Selvtilliten er dalende og det smitter over på andre arenaer i barnets liv. De er på god vei inn i angstens fengsel, og foreldrene blir meklere mellom skolen og deres egne barn. Redselen for å få et barn som ikke fungerer som normalt, og presterer etter samfunnets normer og regler, smitter over på foreldrene: Gjelder dette bare mitt barn? Hva gjør jeg galt som ikke har et normalt fungerende barn? Hvorfor får ikke mitt barn det til? Hva feiler det barnet mitt?

Hva feiler det norsk skole?

Vi kan jo også snu på problemstillingen: Hva feiler det norske skoler som ikke klarer å utvikle trygghet hos barn og ungdom? Hva feiler det skoler som ikke opprettholder barnas lærelyst? Hva feiler det skoler som nekter å tro på fortvilte foreldre som forteller om gråtende barn som er helt utslitte når de kommer hjem fra skolen, og som går gråtende til sengs og utvikler omfattende psykosomatiske symptomer og til slutt gir opp? Hva feiler det lærerskolene og skoler som ikke dyktiggjør lærerne på forskjellige tilstandsbilder? Ta disse barnas opplevelser og behov på alvor! Handler ikke dette om å bryte loven i forhold til å opprettholde et godt psykososialt arbeidsmiljø for barn i skolen? Hvor er skolens fleksibilitet og kreativitet? Foreldre må slippe å høre at skolen og andre "hjelpere" ikke har nok ressurser og at lærerne har for mye å gjøre! Hjelpen må tilrettelegges i tide, det må lages gode prosedyrer på tiltak i samarbeid med foresatte. Det må gjøres grundig kartlegging, lages gode strukturelle planer og spissing av tiltakene for å forebygge en enda mer negativ utvikling. Alt må skje ut i fra det enkelte barns behov.

Disse flotte barna/ungdommene ender ofte opp med å stemple seg selv som dårlige mennesker som ingen har lyst å være sammen med. Neste henvisende instans er barnevern eller BUP: Barnet er på vei til å utvikle alvorlige psykiske lidelser. Problemet blir ofte isolert til et problem i barnet og familien, også når det i stor grad handler om mangel på tilrettelegging, opplæring og å skape en

trygghet i møte med voksenpersoner på skolen, i fritiden og i hjemmet.

Veiledning av lærere

Jeg har både i mitt arbeid i BUP og på senter for familie-veiledning veiledet lærere parallelt med foreldrene. Det har vært veldig givende og lærerikt. Samtlige skoler jeg har vært i kontakt med har tatt i mot veiledningen og er godt tilfreds med å få denne formen for opplæring og hjelp. Jeg ser at behovet er stort. Dette er et viktig satsings-område som politikere og skole og opplæringssetat bør ta mer tak i.

Parallell opplæring av foreldre og skole/lærere gir gode resultater. Etter at foresatte får satt en diagnose hos BUP holder det ikke med en rapport som anbefaler tiltak i skolen. Jeg ser ofte gode BUP-rapporter og sakkyndigrapporter fra PPT med anbefalte tiltak som ikke blir integrert i skolehverdagen. Jeg har større tro på å gi lærere og foreldre direkte, systematisk opplæring i felles verktøy de kan bruke og prøve ut i en veiledningsprosess knyttet til behandling og forståelse av den utfordringen ungdommen står i. Rådgivere og helseteam på skolen må ta i bruk enkle kartleggingsverktøy for å fange opp begynnende utfordringer hos barn/ungdom. Her må både lærere, barna og de foresatte involveres. Jo tidligere problemene blir fanget opp, og desto raskere man kommer inne med gode systematiske tiltak, jo lettere blir det å snu en skjev utvikling.

”Ta deg sammen”!

Senter for familieveiledning har hatt tre foreldregrupper som møttes 10 ganger. Senteret har tilstrebet å gi gruppen bred forståelse av ungdommens uttrykksform, enten de reagerer med utfordrende atferd eller tilbaketrekking og vegring. Hva gjør dette med foreldrene og hvordan kan de håndtere ungdommen uten å krenke dem, men fremdeles være gode og tydelige foreldre? Vi hjelper dem til å se hvor viktige de er for barnet sitt, at de bryr seg om dem selv om de har ambivalente følelser overfor ungdommen. De følelses-messige påkjenningene de har når ungdommen ikke fungerer i hverdagen, gjør noen handlingslammet, andre blir ekstra sinte. Noen foreldre gir opp eller er i konstant krig med sitt eget barn. Ekstra belastende blir det når foreldrene opplever mistillit fra skolen. Dette forsterker følelsen av hjelpeløshet. Denne maktesløsheten blir en ny

forstyrrende faktor i samarbeidet med skolen. Slik oppstår det mange ganger gjensidig mistillit. Flere foreldre forteller at det blir lagt gode planer mellom dem og skolen, som de formidler til ungdommen. Foreldrene følger opp sin del av planen ved for eksempel å følge ungdommen til skolen og forteller barna at nå skal skolen følge dem opp. Så opplever sårbare ungdommer at skolen *ikke* følger opp avtalen. De blir derimot presset til faglige prestasjoner altfor tidlig, de tvinges inn i samarbeid med andre elever når de ikke er klare for det. Dette tåler barna dårlig. De kommer hjem fortvilte og forteller foreldrene at skolen ikke gjorde det mor eller far sa. Da er det foreldrene som får unngjelde for at planen ikke ble fulgt opp!

I slike situasjoner mister ungdommen tillit både til skolen og foreldrene sine, og går dermed på et nytt nederlag. Mange av barna har over tid hatt en overvekt av negative tilbakemeldinger, både sosialt og faglig. Når man har 30 % mestringsfølelse og 70 % nederlagsfølelse så kan alle miste motet. Da handler det ikke lenger om ”å ta seg sammen”!

De små skrittene

I mange tilfeller sitter mistilliten og følelsen av nederlag så dypt at det blir en lang systematisk jobb å snu utviklingen. Ofte helt unødvendig, hvis problemet hadde vært tatt på alvor tidligere. De voksne må ta ansvaret for denne snuoperasjonen. Fra å komme ut av en tilstand der barnet uttrykker et ”unnskyld at jeg lever”, trenger det kjærlig og forståelsesfull hjelp fra kloke, gode voksne som forstår dem. Voksne må være villige til å bruke nok tid og ressurser til å *se dem og følge dem i barnets eget tempo*. Gi dem tid og forståelse i utfordringene, ikke gi dem for store utfordringer. Modning kognitivt og sosialt må skje i individuelt tempo, ikke som om de skulle være små soldater som marsjerer i takt. Gi mye ros og oppmuntring på veien. Først skal de oppleve å mestre de små skrittene. Voksne som ser at de mestrer mer, må beskrive seirene for barna. Når ungdommen selv ser at de mestrer ting, slutter de med selvmobbingen. Da kan de snu negative tanke-mønstre og begynne å tro på det positive som skjer i livet!

Skolevegring og autisme

Av Mona K. Larsen

Skolevegring beskrives ofte som et symptom på noe annet. Dette totale «andre» kan en tenke er en hovedårsak eller forklaring til barnets ofte omfattende vansker. Denne hovedårsaken tenker en ofte også omfatter flere vansker enn det at barn ikke kommer seg på skolen.

Autisme kan være en slik hovedårsak. Skal man lete etter en god grunn for å ikke komme seg “ut og avgårde” i verden er en autismediagnose en omfattende og grundig forklaring. Når en kjenner til symptomene på autisme, er det egentlig ikke vanskelig å forstå at det kan føles vanskelig eller svært belastende å gå på skolen eller høyst nødvendig og fortjent å ta seg en lang pause. Pauser som varer i måneder og år lenger enn sommerferien.

Barn med autismediagnoser beskrives ofte å ha vansker på tre hovedområder; sosialt samspill, kommunikasjon og rigiditet i atferd. At disse vanskene ofte kan vises i størst grad på skolen er logisk. Skolen er en sosialt krevende arena som krever stor fleksibilitet. Total forutsigbarhet i et skolebarns hverdag er umulig å oppnå med alternative dager rundt ferier og lærere som blir syke. Det å ha ferier med brudd i rutiner og nye omgivelser oppleves ikke nødvendigvis som et gode for mange av disse barna.

Det er også krevende for barn med autisme at skolen er en arena som utfordrer deres sansemessige hypersensitivitet i forhold til støy, “armer og bein” med mange barn, for mange visuelle og auditive inntrykk. Videre kan både talte ord og ikke-verbal kommunikasjon gi et hav av muligheter til å misforstå og bli misforstått. Uforutsigbarhet og kreativiteten som kreves i friminutt, praktisk estetiske fag og gymtimer kan være nærmest angstfremkallende og mystiske. Hvor er oppskriften på «hva en gjør» i frilek i et friminutt når en trenger den?

Barn med autismediagnoser som har normale forutsetninger for å lære, kan også streve med oppgavene som

gis på skolen. Arbeid i grupper er vanskelig, og det å skulle skrive med egne ord en tekst der en skal forestille seg at en lever livet til et juletre kan oppleves uendelig vanskelig og ikke minst totalt meningsløst.

Vennskap eller det å ha noen å være med er noe mange barn og unge med autisme beskriver at de sterkt ønsker og savner. De vil og savner, men vet ikke hvordan de skal gå frem. Hva skal de snakke om med andre og hva skal de finne på av aktiviteter? Mange barn med autisme forteller også om mobbing på skolen. Det å være annerledes og tenke annerledes koster, det får konsekvenser.

Det er ikke vanskelig å sette seg inn i hvorfor skolen blir en vanskelig arena for disse barna. Likevel er det mulig å hjelpe. For å kunne hjelpe må vi være nysgjerrige og kreative. Vi må forsøke å sette oss inn i hvordan dette barnet tenker og ikke minst være utholdende for å hjelpe disse barna tilbake til skolen og hjelpe dem til å holde ut når de er tilbake.

Nysgjerrighet hos oss voksne er spesielt viktig for å hjelpe disse barna da de kan motiveres og demotiveres av helt andre årsaker enn det vi har fantasi til å forestille oss. Dette fordi autisme er en annen måte å tenke på. Her kommer også muligheten for misforståelser opp som vi gjerne ikke har evne til å forestille oss. Krever skolen at en skal kunne alt utenat som står i lærebøkene? Må alle skrive stiler om juletræs liv? Må alle gutter spille fotball i friminuttene? Må alle barn ha gym?

Som psykolog er jeg ikke i tvil om at det jeg kan gjøre for at et barn skal få det bedre på skolen med tilpasninger, samt det å bli bedre forstått er av en mye større betydning enn hva jeg kan gjøre som terapeut i samtaler med dette barnet på kontoret mitt. Vi vet at altfor mange personer med autismediagnoser blir arbeidsuføre. Tilpasning og tilrettelegging til et fungerende voksenliv starter på skolen.

Lærer Gamledager

Av Geir Kvalheim

Lærer Gamledager gikk fra skolen i dårlig humør. Nok en dag med mistrivsel og manglende mestringsfølelse. Det hadde vært en tung dag. Han satte seg på en benk i Byparken, så på fuglelivet og tiggerne, mens han pleide depresjonen. Han duppet av et øyeblikk. Da kom Solesel, hilste og satte seg ved siden av lærer Gamledager.

LG: Kem e du?

SE: Kjenner du meg ikke igjen?

LG: Nei! tekst, velger lese måte, velger

SE: Jeg er jo på skolen din hver dag! Forresten, du ser litt trist ut. Noe i veien?

LG: Eg har ikkje lyst te å gå på skolen

SE: Jeg sliter litt selv. Etter mange skolebesøk har jeg fått leseforstoppelse, og for å si det som det er, ganske mett av kognisjon

LG: Alt er bare maul. Jeg føler meg ordforrådt.

SE: Bli med meg. Jeg skal vise veien.

LG: Kem e du?? egne antagelser

SE: Skriv navnet mitt på en lapp og hold den opp mot speilet. Da får du svaret.

Lærer Gamledager våknet med et rykk.

ord, tegn, avsnitt, sjanger...

metakognisjon

reflektere over egen forståelse, reflektere over egne strategivalg

leseforståelse

strukturerer, stiller spørsmål gjengir, gjenskaper, vurderer

ordforråd

ser etter ukjente ord, lærer/bruker dem

Før

Under

Etter

SOLESEL

Mett-av-kognisjon

Maul

FØR

UNDER

ETTER

Leseforstoppelse

Forforstillelse

Ordforrådt

Koping

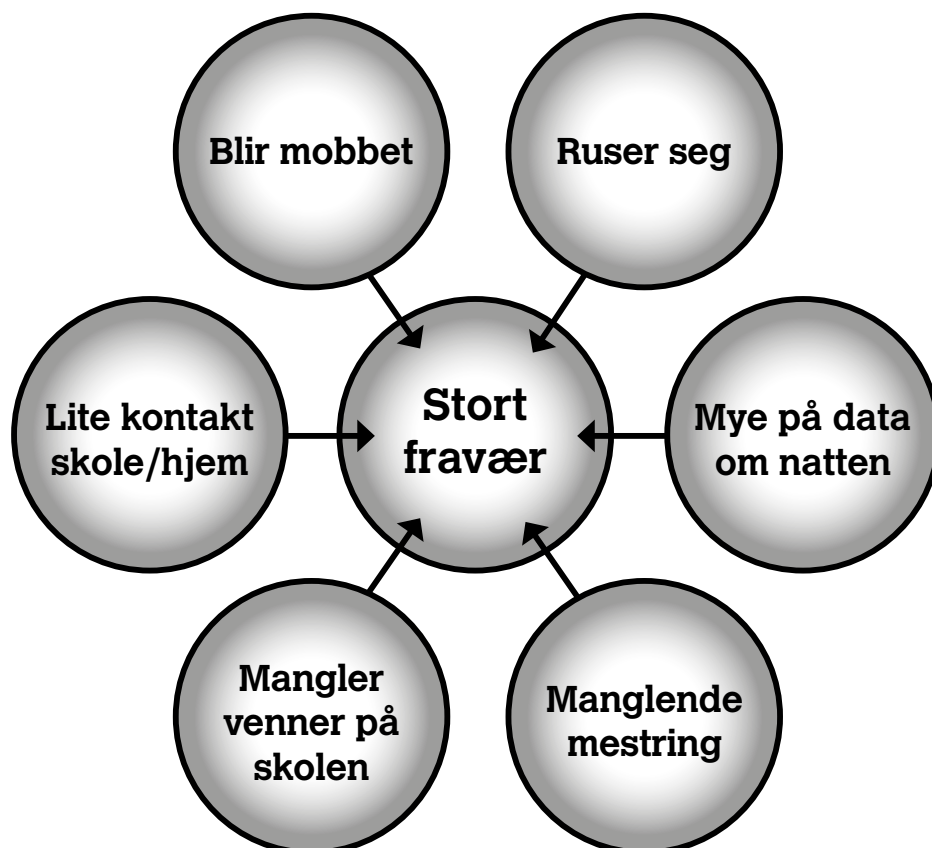
Multisystemisk terapi

Av Åshild Brügger

Multisystemisk terapi (MST) er et tiltak innen Barne-, ungdoms- og familieetaten som skal arbeide med barn og unge med store atferdsproblemer og er et alternativ til plassering utenfor hjemmet. Behandlingen er hjemmebasert og rettet mot ungdommen, familien og familiens nettverk. Behandlingen forutsetter tett samarbeid og samordnet innsats på ulike arenaer som hjem, skole, fritid og nettverk. De aller fleste ungdommene vi møter har utfordringer knyttet til skolehverdagen sin. Vanskene kan vise seg i form av stort fravær, sosiale vansker eller lærevansker. Ofte strever de med en kombinasjon av det meste. Å falle utenfor, eller ikke lykkes på skole er en tøff belastning for de unge. Det øker også risikoen for problemer på andre områder i ungdommens liv. Det finnes ingen «oppskrift» på dette arbeidet, en rekke faktorer er ulike fra ungdom til ungdom og veien frem blir derfor aldri lik.

Å kartlegge problemer knyttet til skolearbeid

Starten er likevel alltid den samme: Gjennom samtale med ungdommen, foreldre og skole forsøker vi å danne oss et bilde av hva ungdommen strever med, og hvorfor. Vi trenger å spørre oss «hvorfor», fordi dette danner grunnlag for hva vi skal ha fokus på videre, hva vi skal jobbe med. Vi bruker multisystemiske analyser som grunnlag for alt vi gjør. En analyse over stort skolefravær kan se slik ut:



Å utvikle og igangsette tiltak

Analysene lager vi sammen med foreldrene, ungdommen og gjerne også skolen. De ulike sirkelene (vi kaller dem drivere) blir prioritert, vi kan ikke jobbe med alle på en gang. Hva er viktigst å prioritere? Hvor kan ungdommen raskest oppnå mestring og positiv endring? Hvor ligger den største snublesteinen for akkurat *denne* ungdommen? Det handler om å finne tiltak som gjør skolehverdagen håndterbar. For noen betyr det at dataen må av om natten, for andre at lærere må justere krav og forventninger til hva den unge kan mestre. Noen unngår skolen fordi det er ingen som venter på dem der, ingen som sier «hei, kjekt å se deg» om morgenen. For de aller fleste er problemet sammensatt, ingen enkle løsninger på store utfordringer som har vart over tid.

De 9 behandlingsprinsippene

Disse ligger til grunn for alt vi gjør i MST:

1. *Multisystemisk problemanalyse* (som over) – for å forstå sammenhengen mellom problemene og deres bredere systemiske kontekst.
2. *Positiv- og styrkefokusert* – behandlingen vektlegger det positive og bruker systemets styrke for å fremme endring.
3. *Øke ansvarligheten* – tiltak utformes slik at de fremmer ansvarlig atferd hos familiemedlemmene.
4. *Her og nå fokusert, handlingsorientert og veldefinert* – tiltak er rettet mot konkrete og definerte problemer, her og nå.
5. *Fokus på atferdsekvenser* – innen eller mellom de ulike systemer (eks skole, hjem, ungdom).
6. *Tilpasset utviklingsnivå* – tilpasset ungdommens modenhetsnivå og behov.
7. *Kontinuerlig innsats* – tiltakene krever daglig eller ukentlig innsats.
8. *Evaluering og ansvarlighet* – evalueres kontinuerlig fra ulike systemer.
9. *Generalisering* – tiltak utformes for å fremme generalisering og langsiktige resultater.

Terapeuten blir fortløpende evaluert av familien. At terapeuten er trofast mot prinsippene har betydning for om familien får det bedre etter endt behandling. MST er et frivillig hjelpetiltak som krever mye av familien. Når ungdommen er over 15 år kreves det samtykke av den unge for at familien skal få tilbud om MST.

Fredag 21. nov

Har hatt møter med skolen og lest gjennom elevmappen. Øivind har ikke vært på skolen i hele 5.kl. Skolen er klar med et tilrettelagt skoletilbud for Øivind.

Mandag 24.nov

Snakket med far. Gjorde avtale om hjemmebesøk. Ba far om å forberede Øivind på at jeg kommer.

Onsdag 26.nov

Hjemmebesøk. Øivind er inne på rommet sitt. Døren er åpen. Han sitter opptatt ved PC-en sin og vil ikke komme inn i stuen. Lukker døren når far ber han være med i samtalen. Far forteller at Øivind synes det er flaut å møte på skolen når han har vært så lenge borte. Han er redd for å bli mobbet.

Fredag 28.nov

Nytt forsøk. Formiddag. Øivind sover når jeg kommer. Far forteller at Øivind føler seg deprimert pga trist hendelse i familien. Øivind står opp etter en stund, kommer inn i stuen og sier at det ikke er noen vits at jeg er der.

Mandag 1.des

Far ringer og forteller at Øivind er syk. Avtale avlyses. Vi samtaler en stund, og far forteller at han kvir seg for å ta kontakt med skolen som vi avtalte. Øivind har sagt til far at grunnen til at han ikke vil gå på skolen er at han tror det er så mye nytt å lære. Det tror han at han ikke får til.

Samtidsproblematikk og skolevegring

Av Helene Fellman

Jeg skriver dette med utsikt til "Hervardseggi". Stiv kuling sørger for at det ikke er mulig å være utendørs. Jeg befinner meg på Langvasstølen, der Bergensbanen går inn i Gravhalsen, tunnelen som i lang tid var Nord-Europas lengste, med sine 5311 meter. Jeg leser "Brobyggerne", Jan Guillous roman om blant annet bygging av Bergensbanen. Eppersom vestavinden gjør det umulig å holde hytta varm, befinner jeg meg under dyna. Tiden jeg har til å skrive denne artikkelen er i fred med å renne ut. Jeg burde stå opp og sette meg til å skrive. Historien om brobyggerne er spennende, varmen under dyna.da kan jeg kjenne vegring i kroppen, en fornemmelse. Å bare bli liggende blir straks en kroppsligjort erfaring. Øynene blir tunge, hodet tungt på puta, hele kroppen dovner bort i tunghet. I det øyeblikket jeg gir etter for lysten til å bli liggende sprer en varm lettelse seg i nakken.

Dette er et gyldent utgangspunkt for artikkelen:

I arbeid med skolevegring anno 2015, må vi støtte fysiologiske prosesser, heller enn å falle for provokasjonen i kampen om hvem som har rett om hva som på langsikt er best.

La oss fokusere på to, la oss kalle det, prosesser.

Den ene:

Fra skolevegrer til spilleavhengig

Jeg møter barn og unge som vegrer seg for å gå på skolen. De er hjemmesittere. De spiller dataspill. Som mange andre. Disse omtales i dag gjerne som spilleavhengige.

Spilleavhengighet er en diagnose som beskriver en uønsket og ukontrollert pengespillatferd - personen satser penger, ofte mer enn han eller hun har tilrådighet, i håp om å vinne tilbake det tapte. (DSM-5, 2013) Dataspillavhengighet er enda ikke en diagnose. Når vi allikevel bruker begrepet spilleavhengighet om dataspillrelaterte problemer, kan det være fordi det gir oss en opplevelse av å forstå noe vi egentlig ikke forstår. Vi gir det ukjente et skjær av gjenkjennelse ved bruk av et kjent begrep. Noen ganger er dette lurt. Andre ganger gir det kun næring til våre fordommer (Holmgren, 2010). Våre fordommer står som kjent i veien for vår forståelse av helheten.

Mens dataspillrelatert problematikk er et kontemporært fenomen, så er skolevegring det ikke. Skolevegring er et permanent fenomen, uavhengig av tidsepoker og århundrer. At noe er kontemporært betyr at det er samtidig, noe skjer nå i forhold til tidligere. Fenomenet er tilpasset tiden som er. Vi som møter kontemporær problematikk i terapirommet eller i klasserommet, må forholde oss mer deltakende enn betraktende, mer subjektivt enn objektivt. Det betyr at vi må vektlegge personens erfaringer slik at vi unngår å fremstå som eksperter, som vet best og mest- og fremfor alt noen som ser noe personen ikke ser selv.

Den andre:

Fra legenden om Ødipus til League of Legends

Vi kjenner alle legenden om Ødipus som drepte sin far i en diskusjon om hvem som hadde forkjørsrett i et veikryss på vei til orakelet i Delphi. Far og sønn kjente ikke hverandre igjen, derfor fant tragedien sted. League of Legends, LOL, er et massivt free-to-play onlinespill med 67 millioner brukere pr måned, 27 millioner pr dag og 7,5 millioner brukere i en gjennomsnittlig time.

Å ikke kjenne hverandre igjen og å nesten drepe hverandre i kampen om hvem som har (forkjørs)rett, kjennetegner mang en familie med dataspillrelatert problematikk. Foreldrene kjenner ikke sine barn igjen.

De kjenner seg heller ikke igjen i sine barn. Barna bruker sin fritid på noe de selv verken kjenner eller forstår. Barna kjenner ikke sine foreldre igjen. Foreldre som tidligere har støttet sine barn i ett og alt, vært tilstede for dem og gjort alt for å unngå tragedien, tar i bruk oppdragelsesmetoder de selv har tatt avstand fra for lenge siden. Tragedien rammer familien på samme måte som den rammet Ødipus og hans familie. Arbeid med å øke igjenkjennelse familie-medlemmer imellom er et arbeid som utføres i triangelet mor, far og barn.

Ville Ødipus og far ha kjent hverandre igjen dersom mor hadde vært tilstede?

I følge Zygmunt Baumann lever vi i "the liquid" (flytende) tiden, en tid med stadige forandringer i relasjoner og identitet, og konstant mobilitet (Baumann, 2002).

I følge Baumann kan konsekvensene av vår flytende tid best sees i kontemporære tilnærmelser til selv-identitet, det vil si personens refleksive forståelse av selvet i lys av egen historie.

I vår tid er det å bygge en identitet som er holdbar over tid stadig vanskeligere.

Baumann hevder at vi har beveget oss fra en tidsperiode hvor vi, nærmest som pilegrimer, søkte etter en dypere mening med livet for å finne oss selv, til i dag hvor vi mer likt turister søker multiple flytende sosiale opplevelser.

Vårt samfunn i dag preges av globalisert kommunikasjon, sosiale medier via Internett og virtuelle virkeligheter.

Familier preges av at det å være i kontakt er stressende. Noen og enhver slapper best av foran en skjerm, surfende på Internett. Generasjonen av 20-åringer kan ikke i like stor grad som tidligere lene seg til intergenerasjonelle tradisjoner for støtte og fotfeste (Spagunolo Lobb, 2013).

I vårt arbeid med å hjelpe barn og unge i dag blir vi lett insensitive for deres behov for fotfeste. Vi opphøyer viktigheten av selvstendighet og uavhengighet som passet bedre i den postmoderne tid, da behov for differensiering og opprør var tilstede. På samme måte opphøyer vi viktigheten av personens valg, som noe bare han eller hun kan ta. Vi sier: "den eneste som kan gjøre noe med dette er deg selv" eller "jeg kan ikke hjelpe deg hvis ikke du selv vil." Dette er ofte teknikker vi bruker fordi vi mener de skal motivere til å ta tak: ta et valg og endre på en vanskelig situasjon.

Til unge som spiller så mye at det skaper problemer for dem selv eller deres omgivelser, sier vi at deres erfaringer og vennskap fra spillet ikke har gyldighet. Vi sier det fordi vi mener å se noe som den unge ikke ser selv.

Unge mennesker har ofte ikke akkumulert nok oppmerksomhet om egne sensasjoner og behov. I tillegg fører online-livet til en gradvis desensitivisering av kroppen. I møte med deres erfaringer, ofte fenomenologisk erfart i spillet, får vi tilgang til råmateriale som vi sammen kan foredle. Råmateriale foredles som kjent for å gi økt verdi, både bruksverdi og egenverdi (Singer, 2001).

Å identifisere den unges ulike selverfaringer i livet og i spillet, og å se på spillingen som en kreativ tilpasning, vil kunne øke effektiviteten i vår hjelp.

Vi kan hjelpe unge mennesker å finne fotfeste i selverfaringer fra spillet. Vi kan støtte levde erfaringer og kroppens impulser fra spillet, slik at personen kan rekonstruere opplevelsen. Derfra kan vi støtte personen i å orientere seg selv med energi fra denne opplevelsen.

Som sagt innledningsvis, vi må støtte fysiologiske prosesser, heller enn å falle for provokasjonen i kampen om hvem som har rett om hva som på langsikt er best. Dette gjelder selvfølgelig også i familien. Det er her denne kampen som ofteste kjempes både lenge og hardt.

Ord for ord:

- H: «jeg er mere meg selv i spillet enn utenfor»
er det sant eller usant?
- X: «jeg er ganske lik, tror jeg.....»
- H: «så at det er vanskelig for deg å konsentrere deg, skjer det i spillet også?»
- X: «ja ja, det skjer. De andre lurer på om jeg har logget av eller sovnet»
- H: til far: «visste du det?»
- Far: «nei -.....han forteller jo aldri meg noe»
- H: Til X: «Kan du si det til faren din- at du har vanskelig for å konsentrere deg i spillet også?»
- X: (til far): «jeg har vanskelig for å konsentrere meg i spillet også, akkurat som på skolen- noen ganger er det akkurat som at jeg har sovnet- ikke hørt- mistet noe vesentlig av det som ble sagt...»
- H: (til far): «hva hører du at han sier?»
- Far: «jeg hører at han sier at han har vanskelig for å konsentrere seg i spillet også- men da skjønner jeg ikke.....hvorfor kan du spille og ikke gå på skolen...»
- X: (til far): «jeg spiller PVP- da er det bare en til en - ikke så mange- da blir det lettere- og lettere å fange opp det jeg ikke har fått med meg....»

- H: (til far): « hva hører du at han sier?»
- Far: (til H): «at det er lettere når det ikke er så mange - det kjenner jeg igjen fra da jeg var ung - jeg likte meg aldri når det var mange eller store grupper av folk....det tok lang tid før jeg likte det»
- H: (til far). «kan du si det til han?»
- Far: (til X): «uhm.....jeg likte heller ikke store grupper av folk, jeg kan kjenne meg igjen....»

Litteraturhenvisninger:

- Baumann, Z. (2002). *Liquid modernity*, Cambridge: Polity Press.
- Holmgren, A (2010). *Terapifortellinger*, Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Singer, A. (2001). Coming out of the shadows, i McConville, M. Wheeler, G, ed. *The Heart of Development*, Cambridge: Gestaltpress.
- Spagunolo Lobb, M. (2013). Fundamental and Development of Gestalt Therapy in the Contemporary Context, i Francesetti, G. Gecele, M. Roubal, J, ed. *Gestalt Therapy in Clinical Practice*, Milano: FrancoAngeli.
- The American Psychiatric Association's *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Fifth Edition (DSM-5) (2013).

Fred 12.09. Kl. 12 – 13.15.	Satt og spiste og så på TV. Slo denne fort av og vi prata godt i lag. Prøvde å diskutere neste steg, om at jeg skulle hente han på torsdag før resten av gruppen kom ut på gården. Han lovet å prøve, men uttrykte skepsis.
Torsd 18.09. Kl.8.20 -9.30	Var sovnet igjen da jeg kom. Vanskelig å få han skikkelig våken. Våken etter en stund, mente da det var for sent å dra ut på gården nå, ettersom vi nå ikke ville komme før resten av gruppen. Insisterte på at han ikke ville mestre å møte de andre. Fikk han ikke med. Uttrykte at han var lei seg for at han ikke kunne imøtekomme mine forslag.
Mand 22.09. 8.30 -9.20.	Sov tungt, vanskelig å få kontakt. Uttrykte irritasjon over mitt initiativ/nærvær. Fikk han ikke i tale.

Skolevegring i prestasjonssamfunnet

Av Arne Klyve

Skolevegring er inntil videre ingen individuell diagnose, men noe som må forstås i et samspill mellom en rekke faktorer. På mikronivå handler det gjerne om forhold ved skolen, forhold hjemme og/ eller i venneflokket. Han er en skolevegrer, sies det noen ganger og makten i kategorien får oss gjerne til å leite inni gutten og uvaner han har lagt seg til. På samme måte som vi kategoriserer elever med atferdsvansker, umotiverte elever, verstinger eller elever som unndrar seg omsorg. Elever omtales i passive, negative kategorier og vi glemmer gjerne å ta oss selv med i betraktningen.

Vi lever i en tid der sosiale problemer i stigende grad individualiseres, psykologiseres og medikaliseres. Skolevegring er et langt mer omfattende fenomen som ikke kan reduseres til innsikter fra medisin – og psykologifaget, men som favner mange motsetninger, mellom det å klare seg godt og ha det godt og mellom samarbeid og konkurranse. De overordnede samfunnsmessige motsetninger og nyttetenkningen slår inn i skolen og setter rammene for elevenes utvikling. Og OECD er blitt premissleverandør for norsk skole. Alle målkravene, all testingen, alt prestasjonstrykket skaper ubehag for en betydelig gruppe av norske elever. Fanger det målbare, testingene, programmene, standardiseringene og diagnostiseringene opp det vesentlige? Eller reduserer, rangerer og sorterer det mennesket og skygger for verdier som omsorg, trivsel, snillhet og medmenneskelighet?

For å gå til roten av ondet, må vi se på samfunnsstrukturer og utviklingstrekk som også skyver unge mennesker vekk fra belastende skolehverdager. Ett veldig klart trekk er den vestlige megatrenden: **individualisering** med ansvar for egen læring og ansvar for egen helse og i forlengelsen: skyld i egen fiasko. Med økt individuelt ansvar følger naturlig økt individuell risiko. Ansvar for egen læring betyr ikke bare et stigende prestasjonspress på elevene, det betyr også et ekstra trykk på foreldrene og at ”den sosiale tyngdeloven” slår enda sterkere inn. Ditt viktigste konkurransefortrinn blir hvem dine foreldre er og hvilke skolehistorier de bærer med seg.

Utviklingen er i økende grad slik som den danske psykologen Ida Koch beskriver: Der vi tidligere hadde samfunn blir det mer og mer ”hver – for – seg – funn”. Vi får unge mennesker som er opptatt av fremgang og synlighet, med alt for stort individuelt ansvar og med begrenset makt til å innfri forventningene og alle valgmulighetene. Det er det frie markedets konkurranselover som gjelder og som gjenspeiles i skolen og tenkningen ”det er ditt valg” og ”du kan nå så langt du vil, bare du vil det sterkt nok.” Da er det fristende å sitere fra en Folkefiende av Ibsen i talen til Dr. Stockmann (DNS 2015): ”I det frie markedet er det bare markedet som er fritt.”

Skolen er nasjonal arena for anerkjennelse og krenkelse. Det begrunnes i at skolen er den eneste arenaen du ikke kan forlate uten å bryte loven. Hvis du er dårlig å spille fotball, ikke trives med å øve piano eller lignende: alle disse stedene kan du forlate. Men på skolen skal du være i 10 år, fra du er seks til du er 16 år, uten at du kan beskytte deg mot krenkelsen ved ikke å strekke til. Samtiden hyller vinnere fra morgen til kveld og har liten oppmerksomhet på alle konkurransenederlagene. Av den grunn må vi skape rom for strukturelle forklaringer på skolevegrerens individuelle problemer.

Betegnelsen skolevegring er generelt sett en mer eller mindre sterk motvilje mot å gå på skolen. Den kan være en begynnelse på noe som kan utvikles til skolefobi (Noshila Riaz, UiO 2007). I tillegg til motvilje mot å møte opp eller uvilje med å fullføre skoledagen, kan vegringen også vise seg når eleven er tilstede. I en viss forstand er det skolevegring når elevene bare sitter der, med ulyst for å delta i arbeidsoppgavene. Skolevegring er sannsynligvis en måte å beskytte seg på mot alle krav, forventninger og påminnelser om at en ikke strekker til.

Skolen har, som en av sine viktigste oppgaver å sortere dugelige og mindre dugelige, men det er i den skjulte læreplanen. I den åpne læreplanen kan vi lese om det samarbeidende mennesket, det integrerte mennesket, det meningssøkende mennesket og det skapende mennesket

(Læreplanverket for kunnskapsløftet 06). Hvorfor står det ikke noe om det konkurrerende mennesket? Sannsynligvis fordi konkurranse også skaper åpenbare konkurranse-nederlag. Det er ingen nyhet at en god del elever kommer ut av obligatorisk skole med erkjennelsen av egen util-strekkelighet som sin mest gjennomgripende læring.

Anerkjennelsen ble forbeholdt de dugelige. Krenkelsen du bærer på er ditt eget ensomme ansvar; skyld ikke på andre, når du hadde muligheten. For mange elever har

motgangen vært så stor at vi ikke kan forvente at de skal fortsette å kjempe mot den lenger. "Mennesker reiser seg gjerne opp av støvet de første ti gangene de blir slått over ende. En kan kalle det et rimelig krav kanskje. Men den ellefte gangen må det få bli liggende, til den som har slått har gått sin vei." (Mellin- Olsen og Rasmussen "Skolens vold" 1977: 63). Derfor er det grotesk å tvinge barn og unge inn i skolesituasjonen og deretter kvalitets-sortere dem uten at de kan beskytte seg.

Fred 26.09. 09. – 11.15.	Sov da eg kom. Fikk han etter hvert våken. Las nyheter fra BT. Han foreslo selv at vi heller skulle gå inn i stua. Ble enige om at han skulle vise meg rundt på Espeland, der han bodde som liten. Skulle kjøpe oss en bolle på Hjelle bakeri, men han maktet ikkje å gå inn sjøl. Svært pratsom underveis og fortalte om ulike episoder fra der han vokste opp. Følger godt med i trafikken, og er noe urolig om ting går bra.
Mand 29.09. 09. – 11.15.	Sov da jeg kom, men våknet fort. Gjennomgikk noen nyheter i BT. Var enige om å ta Tassen med og kjøre til Espeland Leir og innom Hjelle bakeri. Greide heller ikkje i dag å kjøpe bolle sjøl. Gikk tur rundt på stier i området, kjent område for han. Er opptatt av at vi ikke kommer i kontakt m andre mennesker, eller vekker «oppsikt» av noe slag. Sier han er trygg på meg i trafikken, men er opptatt av potensielle faresituasjoner når vi er ute og kjører. Er ikke klar for å være med ut på Stalloftet. Er blid og i godt humør.
Fred.3.10. 9.15 -11.30.	Vekker han med å lese overskrifter i BT. Står fort opp og lurar på hva jeg skal ta han med på i dag. Enige om å utforske Espeland området videre. Han opplevde stor personlig seier etter å ha gått over en elendig bro, som krysset en stri elv. Erkjenner at han er i dårlig form, men uttrykker begeistring over å være i naturen. Vi har en særdeles god dialog.

Bergen kompetansesenter for læringsmiljø

(betjener 89 skoler + privatskolene i Bergen kommune)

Kunnskap, kompetanse, kommunikasjon

Alrekstad skole

elevener 8.-10.tr.

(Indikert tiltak)

- Foreldreveiledning
- Ansvarsgruppearbeid
- KOR-skjema

Utadrettet tjeneste

elevener 1.-10.tr

(Universelt tiltak)

Verktøy på ulike nivå:

- PMTO
- TIBIR
 - Foreldrerådgivning
 - Skolekonsultasjon
- ICDP
- PALS
- CogMed
- Klasseledelse
- Skolevegringsteam
- Veiledning
- Olweus/Zero-mobbeprogr.
- Alternativ arena
- Relasjonsarbeid
- Kurs/foredrag/workshop

Alternativ arena

(en-dags tilbud)

elevener 5.-10.tr.

(Selektert tiltak)

(Se Stemmeskifter 3)

Relasjoner/Samspill

Mand.13.10. 10.00.– 11.00.	Sov tungt da jeg kom. Gikk lang tid før det kom noen respons. Overbeviste meg om at han ikke kom til å klare noe i dag, dessuten hadde han kastet opp om natten.
-------------------------------	--

Selvregulering i skolen

Av Kristian Øen

Det stilles stadig nye krav til å være elev i den norske skolen. PISA-undersøkelsene har vært en viktig premissleverandør for deler av denne utviklingen gjennom å påpeke hvilke ferdigheter som kreves av fremtidens elever. Dette for at Norge kan være konkurransedyktig på det internasjonale markedet også i fremtiden. Som et resultat av dette, har det vokst frem et stadig økende krav til at elevene skal bli selvstendige i sitt eget læringsarbeid. Roar C. Pettersen (2005) skriver:

En av lærerens viktigste oppgave er å bidra til at den enkelte elev og student styrker sin læringskompetanse, slik at de blir i bedre stand til å styre og kontrollere egen læring.

«Ansvar for egen læring» blir mer og mer sentralt, og Kunnskapsløftets fokus på læringsstrategier er et klart uttrykk for dette. Læringsstrategier blir ofte knyttet til teori om selvregulering, og denne måten å forstå læringsstrategier på kommer tydelig til uttrykk i stortingsmeldingen «Kultur for læring» (2003-2004):

Læringsstrategier kan defineres som evne til å organisere og regulere egen læring, kunne anvende tid effektivt, kunne løse problemer, planlegge, gjennomføre, evaluere, reflektere og erverve ny kunnskap og viten, og kunne tilpasse og anvende dette i nye situasjoner i utdanning, arbeid og fritid.

Skaalvik og Skaalvik (2009) hevder at det bør være et sentralt mål i alt pedagogisk arbeid at elever skal bli i stand til å ta ansvar for egne liv. De konkluderer videre

med at dette igjen krever evne til å regulere egen atferd og læring. Det er deres klare oppfatning at arbeidsplaner er et sentralt redskap i utviklingen av selvregulering. Bruken av arbeidsplaner har etter hvert fått stor gjennomslagskraft i skolen de siste årene. Skaalvik og Skaalvik (2009) viser til elevundersøkelser fra 2009 som slår fast at 60 % av elevene på ungdomstrinnet benytter seg av denne arbeidsmåten. Arbeidsplaner er også en mer og mer vanlig arbeidsform langt ned på barnetrinnet. En slik arbeidsform utfordrer i stor grad elevenes evne til å planlegge, organisere og regulere eget læringsarbeid og krever stor selvdisciplin blant elevene. Nordahl (2013) påpeker derfor at de som sliter med svake indre strukturer, fort kan bli hengende etter andre. Følgende eksempel fra en gutt i 10.klasse kan illustrere dette, da han forteller om bruk av arbeidsplan:

Jeg hadde fra dag til dag lekser på barneskolen. Det ble en rutine å jobbe hver dag. Jeg arbeidet med arbeidsplanen første halvår i 8. klasse, men sluttet da arbeidet ikke ble sjekket. Det første jeg sluttet med, var alle leseleksene. Jeg ser på arbeidsplanen kanskje en gang i måneden. Leser aldri notater som er skrevet av tavla. Tar aldri vare på papirer som blir utdelt. Får vite om hvilke sider som skal leses til prøver dagen før, og jeg har for stor frihet hjemme med lekser.

Zimmerman (2000) hevder at evnen til selvregulering kan betraktes som en av de viktigste egenskapene hos oss mennesker. Vansker med selvregulering får derfor store konsekvenser. Evnen til selvregulering stiller særlige krav til det vi kan kalle «eksekutive funksjoner» eller «styring og kontrollfunksjoner». Disse funksjonene blir særlig satt på

prøve i situasjoner hvor det skal tas et valg, tas en beslutning eller gjøre vurderinger i forhold til handling knyttet til fortid og fremtid. Zimmerman (2000) hevder videre at konsekvensene av manglende evne til selvregulering ser ut til å være enda større i et vestlig basert samfunn der menneskets frihet er stor. I et samfunn der «alt» er mulig, du kan bli hva og hvem du vil, kan det fort bli krevende å være for mange. Dagens samfunn er også preget av flere fristelser som også er langt mer tilgjengelig enn før. En kan spørre seg om dette er en av årsakene til at noen snakker om en oppblomstring av enkelte diagnoser der nettopp selvreguleringsvansker er et karakteristisk trekk. Når skolen i tillegg ser ut til å ha den selvregulerende og strategiske eleven som sitt fremste ideal, er det ikke vanskelig å se hvor krevende skoledagen kan være for en del elever.

I forbindelse med en kartlegging som ble gjort i forkant av et omfattende kompetanseprosjekt i Hedmark fylkeskommune, intervjuet Thomas Nordahl (2013) 40 gutter i Hedmark som ikke hadde klart seg bra på videregående og var på vei ut av utdannelsessystemet. Mange av guttene uttrykte at de hadde for stor frihet på skolen og at dette etter hvert var blitt et stort problem. I kartleggingen kan det se ut til at særlig gutter mangler både motivasjon og indre strukturer og indre kontroll. Nettopp disse indre strukturene blir avgjørende i forhold til selvregulering og mestring av dagens skole. Berger (2011) understreker følgende:

The process of self-regulation can be conceptualized as a gradual transition from external control to internal and efficient self-control.

I kartleggingen konkluderer Nordahl (2013) med at når elever med svake indre strukturer møter en skole som stiller høye krav, svarer de med å trekke seg tilbake og vike unna problemene. Mange flykter inn i en verden av TV- og dataspilling på gutterrommet.

Litteratur:

Nordahl, T (2013). *Vekket og kjørt til skolen av læreren hele skoleåret*. Oslo: Aftenposten. Tilgjengelig fra: <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Vekket-og-kjort-til-skolen-av-lareren-hele-skolaret-7348320.html>

Berger, A. (2011). *Self-Regulation: Brain, Cognition, and Development*. Washington, D.C: American Psychological Association.

Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining Self-Regulation*. I: Pintrich, P. R., Zeidner, M. & Boekaerts, M. (red.) *Handbook of self regulation*. San Diego, Calif.: Academic Press. xxix, 783 s.

Utdannings- og forskningsdepartementet. *Kultur for læring*. St.meld. nr. 30 (2003-2004). Tilgjengelig fra: <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDDPDFS.pdf>

Øen K. (2010). *ADHD i en skole med selvregulering som ideal: et litteratur-studium omkring tilpasset opplæring for elever med ADHD* [Masteravhandling i pedagogikk]. Bergen: NLA Hogskolen.

Pettersen R (2005). *Kvalitetslæring i høgere utdanning: innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009). *Arbeidsplaner fremmer flere mål. Bedre skole*, 3: 17-21.

Fred. 17.10. 10.30 – 11.45.	Vekker han med å lese overskrifter i BT. Er ganske trøtt, men er åpen for å være med på ut på biltur. Kjører til Brattland og langedalen, som er ukjent område for meg. Han kvikner til når han kan «guide», og har moro av hvor nysgjerrig jeg er. Jeg foreslår at vi nå reiser en liten tur inn på skolen, men han uttrykker klart, at akkurat i dag er han ikke i form til slikt. Han er både kvalm og skal på do. Ellers god stemning og åpen samtale om personlige og familiære forhold.
--------------------------------	---

Den kopernikanske vendingen

Av Tore André Strand

Kopernikus snudde om på vårt verdensbilde ved å hevde at jorden kretset rundt solen, mens man tidligere hadde antatt det motsatte. Når noe endrer vårt verdensbilde eller vår erkjennelse radikalt, snakker vi om en kopernikansk vending.

Bergen Kompetansesenter for Læringsmiljø (BKL) har startet veiledning etter metoden «Problemløsning Gjennom Samarbeid» (PGS).

PGS bygger på filosofien om at barn gjør det bra hvis de *kan* (kids do well if they can), og hvis et barn *kan* gjøre det bra *vil* det også gjøre det bra. Å kunne gjøre det bra er barnets foretrukne valg, fordi barn ønsker å kunne gjøre det bra. Det betyr at dersom en godtar dette premisset vil det si at utfordrende atferd er forårsaket av manglende ferdigheter, ikke manglende motivasjon. Oppmerksomheten vil dermed bli rettet mot problemer som er forårsaket av manglende ferdigheter og det å løse dem, i stedet for å modifisere atferd. Videre skal problemene i denne metoden løses i samarbeid med barnet. Det gjøres fordi en trenger informasjon av barnet for å kunne vite hvilke problemer som oppstår på bakgrunn av barnets manglende ferdigheter. For å kunne hjelpe barnet må en forstå, for det å forstå er den viktigste delen av å kunne hjelpe. Hele problemløsningen skal virke forebyggende og være proaktiv.

Grunnlaget for å kunne hjelpe barn med manglende ferdigheter, og de problemene som oppstår i kjølvannet av det, er guiden «Assesment of lagging skills and unsolved problems» (ALSUP). På guiden er det over 20 ulike ferdigheter som et barn kan mangle innenfor gruppene

eksekutive ferdigheter, språkbehandling og kommunikasjonsferdigheter, regulering av følelser, kognitiv fleksibilitet og sosiale ferdigheter. De som skal hjelpe barnet, inkludert foresatte, skal diskutere hvilke ferdigheter de tror et barn mangler og hvilke problemer barnet møter for hver av disse ferdighetene. Guiden er ment som et diskusjonsgrunnlag for å bli enige, det er ikke en sjekklister for å komme fram til hvilke diagnoser barnet har. Fordelen ved å bruke ALSUP er at den hjelper oss til å rette fokuset mot hva vi kan gjøre noe med, og at problemer som kommer av manglende ferdigheter er mulig å forutse og kan forebygges. Etter at guiden er gjennomgått skal en først prioritere de problemene som har mest betydning for liv og helse og som har høyest frekvens.



Innholdet i metoden dreier seg om en samtalemetodikk mellom den voksne og barnet som bygger på tre steg; empati, den voksnes perspektiv og invitasjon. I empati-steget skal en innhente informasjon fra barnet og dets bekymringer vedrørende de problemene det møter. Dette steget er det vanskeligste å gjennomføre og det som er mest tidkrevende. Målet med empati-steget er å få den mest mulige presise forståelsen av barnets bekymringer eller perspektiv på et uløst problem. Ved steget som handler om den voksnes perspektiv er målet å introdusere bekymringen som de voksne har. Utfordringen her er at voksne sjelden vet hva bekymringen er, selv om vi tror at vi vet hva løsningen er. Begge de to første stegene er løsningsfrie soner. De er reserverte til barnets og den voksnes bekymringer. Ved det siste steget, invitasjon, er målet å ha en idebank om løsninger som er realistiske å få til, og som er gjensidig tilfredsstillende. Utfordringene her er å ha en god formulering på invitasjonen til barnet, å la barnet komme med det første forslaget, samt at løsningen må forenes med

begges ideer. Målet til slutt er å komme på løsninger slik at problemet ikke oppstår igjen. Steget avsluttes med en enighet om at en skal prøve igjen, dersom det første forslaget til løsning ikke fungerer. Det er viktig å være klar over at metoden bygger på en trinnvis problemløsning. Den første løsningen er sjelden den endelige, de fleste problemer krever mer enn en diskusjon.

«Problemløsning Gjennom Samarbeid», bygger som nevnt på filosofien om at barn gjør det bra hvis de kan. Altså dreier utfordrende atferd seg om at barnet mangler ferdigheter til å gjøre det bra, eller gjøre det

som er forventet av omgivelsene. Motsetningen til at barn gjør det bra hvis de kan, vil være barn som gjør det bra hvis de vil, eller at barn viser utfordrende atferd fordi det lønner seg for dem i den situasjonen de er i. Metoder som bygger på det siste premisset vil i stor grad bygge på å gjøre noe med barnets motivasjon for å oppføre seg slik som omgivelsene forventer.



Mand. 20.10. 10 – 11.00	Sover tungt når jeg kommer. Leser høyt fra avisen, prøver å få i gang dialog, lar Tassen komme opp i senga til han, men liten respons fra Martin. Prøver igjen, men ingen respons i dag.
Fred. 24.10. 10 -12.15.	Relativt lett å få han opp, var enige om å ta med Tassen og gå på tur opp i Bjørndalen. Sier han ikke vil ha bolle da <u>eg</u> stopper utenfor Hjellev bakeri. Vil ha bolle om han slipper å gå inn. (!)Jubler over alt vannet i elven og uttrykker glede over å være på tur m tassen. Vi har gode «betraktninger» over <u>tilværelsen</u> og medgir at det er dumt at han i så liten grad kan delta. Er heller ikke i dag klar for å kjøre ned på skolen. Er i svært godt humør.
Mand. 27.10. 10 – 12.00.	Sover tungt, og responderer lite på spørsmål rundt dagens avisoverskrifter. Blir noe nysgjerrig på opplysningen om at <u>eg</u> har tre høner i bilen. Står opp og blir med ut for å se hvordan Tassen reagerer i møte m hønsene. Det er surt og kaldt ute, så noen tur blir ikke aktuelt i dag, gir han klart uttrykk for. Det blir en grei «naturfagstime» om høns.
Fred.31.10. 09.00 -11.15.	Sover tungt, får han etter hvert våken. Er mer el mindre motvillig til forslaget om å kjøre bort på Haukeland gamle stasjon og se oss om der. Blir med, han mestrer heller ikke i dag å gå inn og kjøpe bolle. På stasjonsområdet blir han sittende i bilen mens <u>eg</u> går rundt og ser meg rundt. Uttrykker at det kan bli pinlig om det kommer noen, og mener det er «kleint» at <u>eg</u> er så nysgjerrig på saker og ting. Er absolutt ikke klar for en tur ned på skolen. Dersom <u>eg</u> gjør det, vil han anmelde meg for kidnapping.... Er i godt humør, men sier han føler seg uvel.

Alle barn vil på skolen

Av Tine Hammerich

Utgangspunktet for å jobbe med elever som av en eller tusen grunner ikke klarer å gå på skolen, er nettopp dette: Alle VIL på skolen. Noen ganger trenger man hjelp, og når hjelpen er troverdig, kan man finne viljen igjen. På BKL har vi et skolevegringsteam bestående av tre lærere fra utadrettet tjeneste. Vi ønsker å prioritere skolevegrerne foran de andre sakene vi har. Tidligst mulig innsats kan korte veien tilbake. Vi møtes en dag i uken, fordeler saker, trøster og bærer hverandre. Vi diskuterer arbeidsmetoder, tiltak og tilnærming til den enkelte elev og skole, lærer eller foreldre. Vi har mange tiltak på veien. Noen får gå på Motpol, et tilbud om to halve skoledager sammen med andre som ikke går på skolen, i nøytrale lokaler. Noen er innom en gård en dag i uken eller et snekkerverksted. Andre trenger alenetid med en av oss, og første steg er ut av huset og inn på kafé, ut på en biltur eller en tur ut i skogen.

Hovedfokus i skolevegringsteamet er: Tidligst mulig innsats. Å slutte å gå på skolen er så alvorlig at vi må begynne veien tilbake med en gang. Hver dag eleven ligger under dynen uten at noen fra skolen bekymrer seg sammen med eleven er en hjelp til «den dårlige selvfølelses utvikling»... Klarer jeg, eller en annen voksen, å bryte dette negative mønsteret, ta tak i mestringen, selvfølelsen og viljen og få til en hel eller delvis skolegang. Da er jobben ofte gjort!! Andre atferdsvansker kan følge hele skolelivet, men hvis en vegrer klarer å gå på skolen igjen kan det være en hjelp som endrer livet til den eleven.

Det er oftere tusen grunner enn bare en grunn til at skolegangen ble vanskelig: Angst og traumer, konflikt i hjemmet, ansvar i hjemmet, søvnrutiner, PC-spill og sosiale medier, mobbing, tilkortkomning faglig eller sosialt, forventningspress, tap, sykdom, utseende, kropp, ensomhet, skoleerfaringer, skam, skyld, lærere som ikke forstår, foreldre som ikke forstår... ingen som forstår... Vondt i magen, kvalm, redd, sint, det går sikkert over med en dag til i sengen. For mange dager i sengen mens verden går videre kan lett føre til mistriivsel.

Mistrivsel kan føre til sårbarhet, psykiske symptomer og lidelser og psykiske symptomer og lidelser kan føre til mistrivsel. Det baller på seg. Det trenger ikke være angst og psykiatri, men ofte kan vegringen for å komme tilbake til skolen, treffe de andre, tanken på hva de andre tenker, utvikle seg til angst og depresjon. Alle barn vil på skolen. Skolevegring er et nederlag. Eleven har gitt opp å mestre det alle andre mestrer.

Relasjonen må bygges. Eleven må få tid til å tro på at vi ikke gir opp. Avvisningen i forkant må vi gjennom, men man gir ikke opp. Mange har erfart nettopp det at hjelperne gir opp. All avvisning har vært vellykket. Mange etater har vært innom og forsvunnet igjen. Barnevernet har avsluttet, støttekontakten sluttet, familieveiledning er ferdig, BUP sier at de ikke får i gang behandling og kontaktlærer ringer ikke så ofte lenger. I alle saker må det forskes.

Om eleven går i første klasse, eller tiende klasse, eller et sted midt imellom. Hva er skolevegringens funksjon for akkurat denne eleven? Er det å unngå negative opplevelser, negative stimuli som vekker emosjonelt ubehag, negativ affekt eller generelt ubehag? Eller er det å unngå sosiale situasjoner som å snakke, eksponere seg, bli evaluert? Eller er det å oppnå positive opplevelser, oppmerksomhet fra foreldre, venner, viktige andre? Kanskje dreier det seg om å oppnå goder utenfor skolen: data, venner, rus, søvn (basert på Kearney 2001).

I samtalen på grupperommet på skolen, i sofaen hjemme, i bilen, på kafe eller i skogen forsøker vi å finne ut av dette. Vil du unngå eller oppnå? Eller er det litt av begge deler? Hva har kontaktlærer og skolen gjort da fraværet økte. Er relasjonen god? Har det vært hjemmebesøk, alternative timeplaner, avtaler, kontakt på telefon eller data. Hvis ikke må den relasjonen opprettes, så eleven føler seg ønsket og savnet. Samarbeid med PPT, BUP, barnevern, MST, familieveiledere, ambulante tjenester, miljøterapeuter eller støttekontakter er viktig. Hvem har gjort hva, hvordan er fritiden og hva skjer i skoletiden?

Foresatte er den viktigste samarbeidspartneren. Hvordan er forholdet til skolen og hjelpeapparatet? Er de fornøyd med tilrettelegging for deres barn på skolen, kontakten hjem og klassemiljøet? Hva gjør eleven når han ikke er på skolen? Kan rutiner for søvn og data endres hjemme?

Hver sak er unik og alle tiltak må tilpasses enkelteleven, familien og skolen.

En gutt på mellomtrinnet. Fraværet har økt og gutten er på skolen en til to dager i uken. Skolen er bekymret for at fraværet etter hvert blir totalt. Foresatte melder at han har blitt mobbet. Mobbesak er opprettet og det er konkludert med at dette ikke er tilfelle. Saken startes opp med observasjon i klassen, både med gutten i klassen og på dager han ikke er til stede. Mange samtaler med skolen og etter hvert et hjemmebesøk. Mor er skeptisk til skolen og mener de ikke tilrettelegger godt nok. Gutten sitter på rommet og vil ikke treffe meg. Etter flere besøk med koselig prat gjennom døren kommer gutten ut av rommet og etter noen ganger blir han med på tur uten mor. Etter noen koselige utflukter er gutten klar til å nærme seg klassen. Han er redd for hva de andre elevene vil si. Han vil ikke skille seg ut ved å være på grupperom eller ha synlig assistent i klassen. Han vil heller ikke ha kortere dager eller andre tiltak som gjør han spesiell. Han begynner på skolen igjen, men er ofte syk. Det ser ut som om han trives og har venner, han er aktiv i klassen verbalt, spiller fotball i friminuttene og klarer seg godt faglig. Hjemme forteller han at han blir plaget, må lese høyt i klassen, blir tvunget til å være ute, har ingen å være med og fraværet starter igjen. Observasjoner og samtaler med kontaktlærer klarer ikke å avdekke guttens påstander. Her må både mor og sønn trygges mye. Det blir klart at de begge trives best når han er hjemme. Slike saker tar tid. Mange samtaler med gutt, mor, skole alene og sammen. Det er en prosess å løsrive seg, være trygg for at mamma ikke savner han for mye og hun må stole på at han har det bra på skolen. BUP jobber med mor, og barnevernet setter inn støttekontakt slik at gutten kommer ut av huset på fritiden. Sakte men sikkert

innser familien at lærer er grei og at skolen er et godt sted å være. Sannsynligheten for at denne gutten gjennomfører skoleløpet er nå større. Tidlig innsats nytter.

MOTPOL

Jente i 10 klasse. Fraværet har vært totalt siden starten av 9 klasse. Hun har hatt hjemmeundervisning men ellers lite kontakt med skolen. Angsten har tatt over. Vi tilbyr Motpol.

Gutt 10 klasse. Noen få dager på skolen. Har et stort sosialt liv i PC-spill, men er lite utenfor døren. Begynner å bli misfornøyd med utseende som bærer preg av stille-sittende liv i forhold til kostholdet. Sover til langt på dag, er våken til langt på natt. Vi tilbyr Motpol.

Motpol er et alternativt tilbud drevet av skolevegrings-teamet på BKL. Tilbudet er to halve skoledager i uken for 6-8 elever på 9.-10. trinn. Elevene blir hentet hjemme for så etterhvert å komme selv med taxi eller buss. På Motpol har vi først lunsj, så gjennomgår vi nyheter for så å jobbe med fag som norsk, matematikk og engelsk. Vi spøker og ler, spiller spill og bruker mye tid på trivsel. Det å klare to dager i uken, få ned skuldrene, treffe andre helt vanlige ungdommer som også synes det er vanskelig å gå på skolen og mestre de viktigste fagene, gjør noe med elevidentiteten. Fra å være sengeliggende hele dagen og på data hele natten til å gjennomføre noe skole gir fremtidshåp, og det er det viktigste på Motpol. Vi besøker videregående skoler med en og en elev. Vi motiverer, vi prater, vi ringer når de ikke kommer, vi sender sms og drar hjem. Vi bryr oss og vi gir oss ikke, for alle barn vil på skolen. Mange er noen timer på sin egen skole de andre dagene, men noen klarer ikke å gå tilbake til den store ungdomsskolen i det hele tatt. Da må skolen lage et opplegg som ivaretar opplæringen. Samarbeid med skolen, PPT og andre i ansvarsgruppen er viktig.

De to elevene som er beskrevet ovenfor går nå på videregående skole og har minimalt med fravær.

Mange Motpolelever har i ettertid sendt SMS med beskjed om at de klarer seg på skolen og klarer seg i livet. Bilder av bryllup, barn, mesterbrev og vitnemål har i løpet av årene kommet inn på telefonen og PCen min. Det er så hyggelig at de husker, og tenker at et sted snudde utviklingen til det bedre.

Det har fra oppstart i 2001 vært over 100 elever på Motpol. Vi har jobbet med flere hundre skolevegrere som ikke har gått på Motpol og det ser ut som om det er en vekstnæring. Skolene har blitt flinkere og mer bevisst på at skulk kan være vegring, og kreative ivaretagende tiltak settes i gang overalt. Vi er glad for å være en del av det, og enda mer glad hvis det ikke er behov for oss.

ALREKSTAD - SYNDROM



Før var jeg svak og et vrak.
Før var jeg sliten og liten.
Nå er jeg sterk og et mesterverk.
Hvis du vil ha noe i livet, gå og hent det.

Mand.3.nov. 10. – 11.45.	Sover tungt, våkner men sovner stadig på igjen. Blir lei høytlesningen fra avisen og lover å komme inn i stuen. Er ikke i form til å gå ut, men er med på avislesing og samfunnsfag. Har god innsikt og meninger om mangt. Samtaler om at han mister mye faglig og er opptatt av hvor de andre i klassen befinner seg faglig. Er enige om at jeg skal ta med noen oppgavehefter neste gang.
Mand.10.nov. 10 – 11.45.	Sov tungt da eg kom, kom etter hvert i kontakt m han. Forteller at han sovnet først kl.06.30. Er trøtt og gretten og forteller at det fullstendig bortkastet at eg er her.
Mand.17.nov. 10 – 11.30.	Martin har snudd døgnet, står ikke opp, får ikke etablert noe dialog. Eg Leser litt avis , men får minimalt m respons.
Fred.21.nov. 10 – 11.	Står opp etter en stund og er med inn i stua, er lite motivert for aktiviteter, blir litt småprat. Det er lite vits at eg er der, sier han.

Skolen suger - hold ut!

Av Geir Kvalheim

Skjønnlitteraturen lærer oss noe om det å være menneske, om tanker og følelser som styrer vårt dagligliv og valgene vi tar. Midt på 50-tallet utga Jens Bjørneboe romanen «Jonas». Den skapte en heftig debatt om norsk skolevesen, særlig omkring lese og skrivevansker. Jonas har dysleksi. De gode lærerne anført av overlærer Jochumsen kjemper mot «salamanderne», representert ved lærer Strange og frøken Bø, som vil sende Jonas på «Idioten» når de oppdager at han ikke kan lese. Tenker vi tilbake på vår egen skoletid kan de fleste av oss minnes første skoledag, møtet med en lærer og ABC-boken. Vi husker gode og dårlige lærere og kanskje de siste best, plageåndene.

*When we grew up and went to school
There were certain teachers who would
Hurt the children anyway they could.....*

Pink Floyd

I «Seierherrene» forteller Roy Jacobsen om oppvekst og skolegang i Groruddalen på 60-tallet, en tid da læreren nærmest hadde ubegrenset makt i klasserommet. Her blir «jeg»-personen stigmatisert og møter ubehagelige situasjoner på grunn av broren... «og jeg trudde faktisk at det skulle være sånn at en lærer var snill, helt til jeg datt ned i et svart hull i annen klasse da vi fikk ei gammel kjerring som het Astrid Røed, kalt Rødspetta, og som ikke tålte synet av meg.

- Du er broren til Harald, er du ikke?

- Jo, smilte jeg.

Og da var det liksom gjort, selv om jeg aldri fikk vite av Harald eller Rødspetta hva gærent han kunne ha gjort som fikk det gamle hespetreet til å plage meg så inn i helvete i løpet av de to åra vi hadde henne».

«Elling», Ingvar Ambjørnsens romankarakter i boken «Elsk meg i morgen» sliter med psykiske problemer og lengter tilbake til en enklere tilværelse: «Så enkel og samlende verden hadde vært den gang! Det var bare et par tre tiår siden, men livet hadde vært grunnleggende annerledes. En kanal på TV. Alle så de samme programmene med like stor entusiasme. Når mandagen kom, drev faktisk voksne folk og diskuterte en delfins gjøren og laden rundt om på arbeidsplassene. Når Helgenen viste seg på skjermen hver fredag, gikk det et gys gjennom en samlet befolkning. Gater og torg lå øde fra Karasjok til Kragerø». Jan Eggums «Kor e alle helter hen» tonesetter denne lengselen til en svunnen tid hvor lek i gaten var den største fritidsbeskjeftigelsen i barns oppvekst.

I «Hold fast» følger vi Samuel Massies dramatiske reise til Antarktisk. Parallelt følger vi «skolevegneren» Samuel sitt oppgjør med sin egen skoletid hvor han møtte lærere som var mer skoletrøtte enn han selv.

Skolen har vel vært den største skuffelsen. Selv der begynte jeg bra, det var til og med gøy. Men da jeg begynte å sluntre unna og heller ville henge i skolegården enn å sitte i timene, gikk det til helvete også.....«Du kan hvis du vil, Samuel», sa lærerne, men jeg ville jo ikke, jeg gidder ikke! Jeg lærer bare tull! Ikke en eneste gang har læreren spurt meg om hva JEG vil lære. «Samuel, hva er det som interesserer deg?» Aldri! ...«Jeg konkluderer med at mine fiaskoskoleår er litt min feil og masse skolen sin feil».

De store skolereformene startet med Mønsterplanen (1973). Planen åpnet for den nye pedagogikken med tverrfaglig undervisning, lærersamarbeid og elevmedvirkning som skulle avløse gamle arbeidsformer i den tradisjonelle puggeskolen. Læreren som kunnskapsformidler ble avløst av læreren som tilrettelegger for elevenes læring. Trivsel, undring og aktivitet ble viktige pedagogiske virkemidler. Ansvar for egen læring ble det nye mantraet. Læreren abdiserte fra undervisning og autoritet og la hovedbyrden for kunnskapsinnlæringen på elevene. Det er først med Gudmund Hernes (1996)

og læreplanen for den tiårige skolen at det kom tydelige signaler på at lærerens rolle som kunnskapsformidler skulle gjenreises. Kristin Clemet kom med målstyringen (2006).

Kunnskapsløftet (KL06) ble oppskriften på hvordan skole og samfunn skulle tilpasses en globalisert verden. Styringsideologien i skolen er blitt kritisert for å være nyliberalistisk. Målstyringsprinsippene har ført med seg kartleggingsprøver, nasjonale prøver og rapporteringer, som går på bekostning av viktig relasjons- og dannelsesarbeid. Nytt, fleksibilitet og endringskompetanse er verdier som holdes høyt. Vi hører stemmer som omtaler systemet som mobbing. Et system som forvandler pedagoger til «salamandere», og elever med manglende måloppnåelse blir de nye «Jonasene».

Tidsspennet i romantekstene ovenfor er mer enn femti år. «Rødspetta» hadde lydighetssamfunnet som trygt ståsted, og elevene hadde et ståsted, en tradisjon og noe å gjøre opprør mot for å finne sin egen vei i livet («Fast modernitet» P.B.Foros).

*We don't need no education,
We don't need no thought control
No dark sarcasm in the classroom.....*

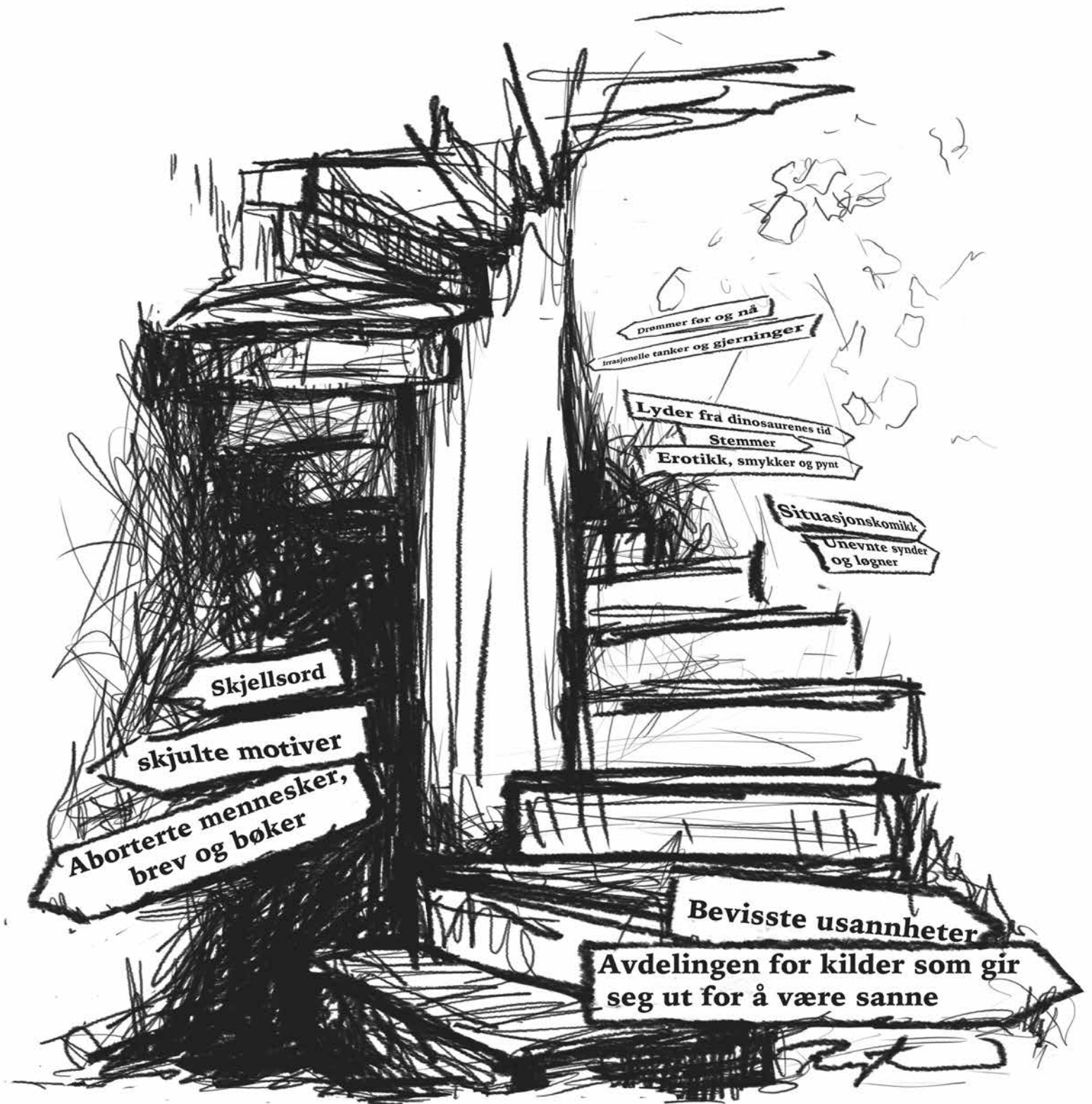
Pink Floyd

Det enkle livet som Elling lengter etter, er avløst av en verden med velstand, valgfrihet og foranderlighet. Dette gjør det vanskelig å få svar på de mange eksistensielle spørsmål som melder seg når alt er foranderlig og tradisjonen er oppløst. Foreldre og lærere engster seg for å sette grenser i frykt for å være autoritære («Flytende modernitet» P.B.Foros).

Tor Smaaland, tidligere slottsgartner, forteller om hvordan norske parker visnet da New Public Management ble

innført tidlig på 1990-tallet. Gartnere ble for dyre, og de grønne verdiene passet ikke inn i bestiller-dokumenter. Han har tatt til orde for mer New Park Management, mer håndverksfaglig vedlikehold utført av gartnere. *Spede spira lyt få stå* og vokse i fred uten krav til avkastning. Elevene i Bergen følger nå leselos-draftet, en kollektiv los for læringsarbeidet i skolen. Behovet for ny fasthet i skole og samfunn gjør det nødvendig å gjenreise læreren som kultur og kunnskapsformidler. Vi trenger lærere som gode fagformidlere, lærere med mot og vilje til å være reflektert og kritisk til egen praksis. New Leselos Management blir kanskje en måte å ta pedagogikkfaget tilbake, gjenerobre lærernes autonomi og yrkesetikk, og la elevene få det spørsmålet som Samuel Massie aldri fikk: Hva har du lyst til å lære?





Det usynlige biblioteket

Av Thorvald Steen

Det usynlige biblioteket er det største av alle bibliotek. Mesteparten av våre kunnskaper finnes ikke i de synlige bibliotekene. Talene, tankene, erfaringene, fortellingene som ikke blir nedskrevet, finnes i Det usynlige biblioteket. Her finnes de uskrevne bøkene, men også de tekstene eller bøkene som er skjult for oss. Her er blant annet beretningene fra historiens tapere. Nasjonalbiblioteket utgjør en promille sammenliknet med dette enorme biblioteket, som hele tiden vokser. Da jeg bestemte meg for ikke å styre unna, men utforske historiens hvite felter, måtte jeg oppsøke Det usynlige biblioteket.

En biografi eller et portrett av et menneske kan, på sitt beste, skildre deler av det. Et menneske er ikke bare sammensatt, men har så mange egenskaper som aldri blir eller kan bli nedtegnet. I Det usynlige biblioteket finnes ikke bare bøkene eller skriftene som er holdt bevisst skjult for oss. En stor del av biblioteket viser historien om menneskenes irrasjonelle atferd. Her klarer ikke engang vår fantasi å sette grenser for blant annet vår bestialitet, kjærlighetsevne og utholdenhet.

Bli med inn i Det usynlige biblioteket: Rett foran oss står det et skilt: «Avdelingen for kilder som gir seg ut for å være sanne». Her er stabel på stabel med beviser på at jorda er flat, at India ikke finnes og at kvinnene ikke har sjel. I samme etasje er også en avdeling som heter «Beviste usannheter». I etasjene over finnes « Unevnte synder og løgner». Over den igjen; « Situasjonskomikk og utilsiktet humor» (overraskende stor), men selvfølgelig ikke like omfattende som «Vitser og sarkastiske historier», men altså – frydefullt svær. De neste etasjene; «Erotikk, smykker og pynt», «Sanger», «Stemmer», «Fuglekvitter», «Lyder fra dinosaurenes tid», «Latter og gode gjerninger i verdenshistorien», «Brente og forbudte bøker» ligger ikke langt fra avdelingene som oppbevarer «Forsvunne folkeslag, land, matretter, sivilisasjoner, dialekter og språk». «Avdelingen for utdødde insekter» er svært mye større enn jeg hadde tenkt meg, det samme

gjelder «Sivilisasjoner i Afrika». I etasjen over finnes enda større avdelinger. For enkelhets skyld kalles etasjen for «Fantasilandskapet».

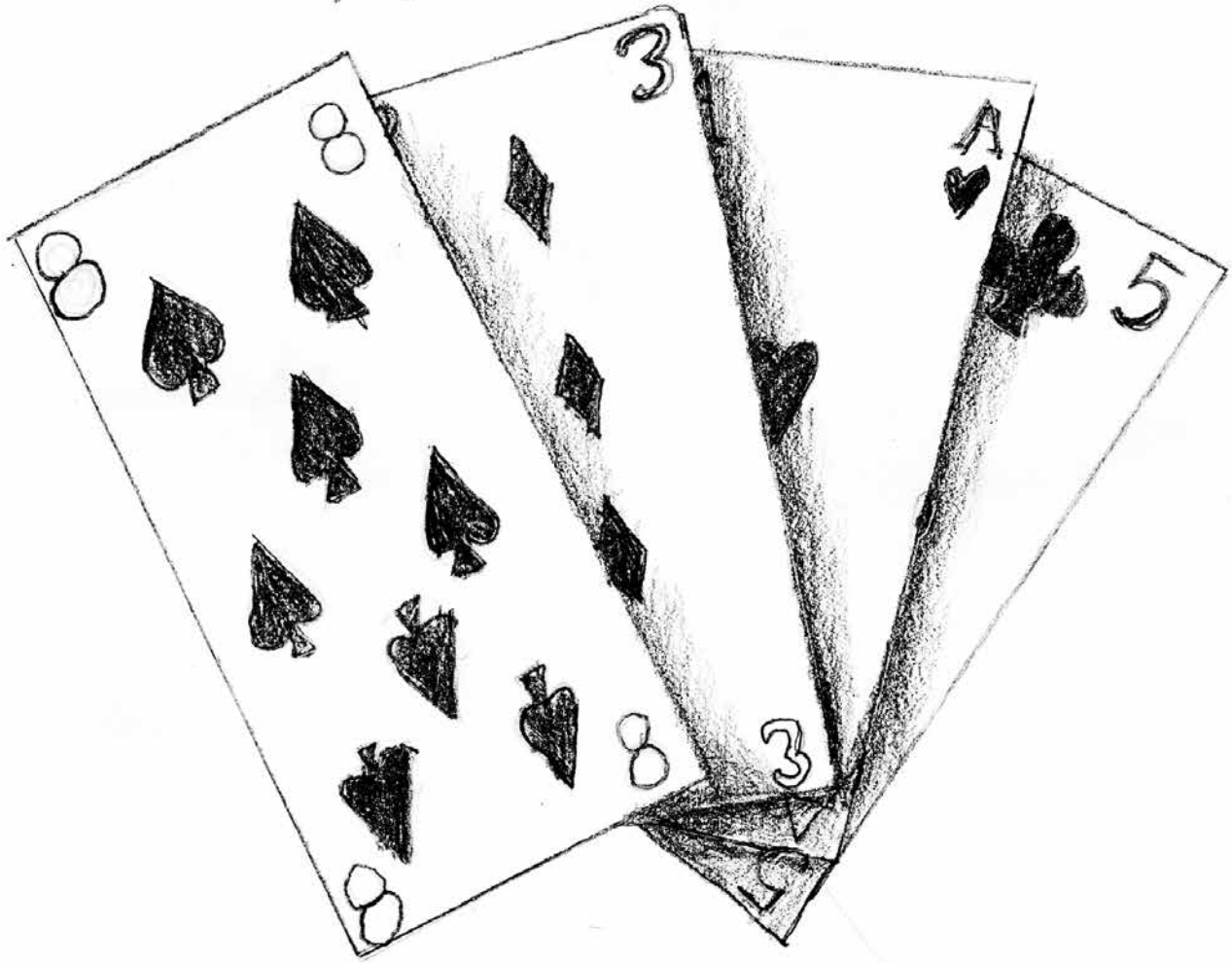
Etasjen over er enda større. Her er alt det uoppdagede i verdensrommet, her kan man følge utviklingen av ørets underlige parabole form. Her finnes også «Irrasjonelle tanker og gjerninger». I den nederste finnes avdelingen for «Aborterte mennesker, brev og bøker», «Skjellsord», «Forbudte sanger», «Skjulte motiver», «Lukter og honningfeller», «Brutale og gode handlinger», og helt på toppen; «Det underbevisste» og «Drømmer før og nå», som er den største avdelingen.

Om jeg ikke henter materiale fra Det usynlige biblioteket, vil jeg aldri nærme meg å forstå et menneske blant de levende eller i historien.

Min erfaring er at den som ikke er skråsikker, men som er interessert i å søke ny kunnskap, også har ydmykhet i møte med mennesker og «den andre». Den største delen av vår historie, enten det gjelder vårt eget liv, vår families eller vårt lands og verdens historie – er ukjent. Like ukjent som hjernen er det for nevrologene og verdensrommet for astronomene. For å søke ny erkjennelse om vår historie kreves en åpen, fri utforskning innenfor vitenskap og alle litterære sjangre, uten fordommer, for å rekonstruere, ikke dekonstruere, våre liv og levde liv.

Utdrag fra essayet *Det usynlige biblioteket*.

ROM



2006

Rom 206 – Et rom for dem som strever med å komme seg på skolen

Av Halldis Krossnes

Blokkhaugen skoleåret 2013- 2014

Et vanlig skoleår, men ikke for alle:

Eleven i 8. klasse har mye magetrøbbel og holder seg stadig oftere hjemme. Dagene blir til uker og måneder. Den dårlige samvittigheten gnager, han vet at han er for mye borte. Han tør ikke å fortelle sin bestevann om hva som plager han, at han føler seg utrygg og blir uvel på skolen, selv om han ikke blir plaget, selv om han har noen å være med i friminuttene.

En annen føler seg ofte syk og dårlig, sliter med søvnen og forbinder skolen med mye stress. Han får ikke til å være i klassen alle timene hver dag, eller alle dagene i uken. Han synes noen av de voksne er ok å snakke med, men er usikker på elevene i klassen.

En tredje elev har også slitt lenge, og i midten av skoleåret blir det for mye. Nå orker han ikke å gå mer. Han holder seg hjemme og tør ikke gå ut, andre kan jo se han og spørre hvorfor han ikke er på skolen. Å komme tilbake til Blokkhaugen er uaktuelt, han vil ikke treffe lærere og elever som vet at han har skulket skolen.

På Blokkhaugen har vi flere skolevegrere enn disse... Etter råd fra PPT og BUP og i samarbeid med foresatte prøver vi ut tiltak for å komme elevene i møte: Vi lager tilpasninger som personlig timeplan med redusert antall timer og andre frammetider enn det som gjelder for vanlig undervisning. Vi gir eneundervisning på skolen og undervisning hjemme. Vi lar eleven møte direkte til en voksen, og vi prøver oss med hjemmebesøk. For kontaktlærere, avdelingsledere og rådgiver blir det vanskelig å følge opp de ulike ordningene. Det er et tankekors at noen elever som følge av tiltakene, får lite kontakt med medelever. Foreldre er glade for det vi prøver å gjøre for deres barn, men er bekymret for den outsiderstatusen barna deres er i ferd med å få. Etter hvert vokser det fram et ønske hos lærere og skoleledelse om å ta et mer helhetlig ansvar for elevenes opplærings situasjon:

- *Vi har ansvar for alle elever ved skolen, også de som ikke møter jevnlig. Vi kan ikke sende fra oss alle elever som vegrer å komme!*
- *Vi må se på disse elevene som unge som gjerne vil på skolen, men ikke får det til.*
- *Det handler om elever som nok vil lære, og de vet jo inderlig vel at de burde gå på skolen. Men, det er så vanskelig for dem ...*
- *Vi må gi elevene mulighet til å være dårlig her, i stedet for å holde seg hjemme fordi de føler seg dårlig.*
- *Vi må gi et kortreist tilbud til elever som strever med reisen, lage en lokal løsning for et lokalt behov.*

Våren 2014 drøftes problematikken med representanter fra fagavdeling skole, BUP, PPT og Utadrettet tjeneste ved BKL. Engasjement, ideer og drøftinger blir til en prosjektbeskrivelse, og fører til en søknad om økonomisk støtte. Ved skolestart høsten 2014 er «drømmen» blitt virkelighet. Da kan vi tilby elever som strever med skolevegring plass i en egen gruppe på vår egen skole. Navnet blir Blokkhaugen 206, eller bare Rom 206, etter klasserommet vi bruker.

Undervisning på 206 skoleåret 2014 - 2015

Foreløpig har vi 5 elever fra 9. og 10. trinn med i tiltaket. Alle har en bakgrunn med lengre tids fravær. Flere strever med sosial angst.

Til 206 kan elevene komme uten å måtte gå gjennom hovedinngangen på skolen. Undervisningen starter litt etter at de andre elevene har begynt. Noen har drosje for å komme seg til skolen. Vi har fast timeplan, etter hvert med 12 timer fordelt på 4 dager. Det er klare rutiner for dagen, med fokus på noen fag, matematikk, norsk og samfunnsfag, fra januar også engelsk. Fire lærere og en assistent er knyttet til tiltaket. Tre av dagene starter vi med felles frokost og samtale. Det gis ikke lekser.

Hovedmål for Blokkhaugen 206 er å skape et forutsigbart og trygt læringsmiljø, med minimalt stress i forhold til det å komme seg til skolen, være der og gå hjem igjen. Viktigste av alt er at elevene kommer. Mer langsiktige mål er å utvikle elevenes sosiale kompetanse, bygge relasjoner mellom elevene og skape muligheter for vennskapsforhold. Vi ønsker å legge til rette for en best mulig personlig utvikling, ved hjelp av mestringsopplevelser, faglig og sosialt. Å gi dem opplevelsen av å være mest mulig vanlig skoleelev og ungdom er vesentlig. Vi vil hjelpe elevene til å bli vant til å arbeide med skolefag og forhåpentlig bidra til at deres arbeidskapasitet øker. Vi tenker at ved å tåle mer av faglige utfordringer, kan de bli bedre rustet for videregående opplæring. På sikt tilbake til klassen?

Tilbakemeldinger fra foreldre

Foreldrene sier at de er glade for at deres barn har fått tilbudet. Noen av dem har kommentert faglige og sosiale aspekter ved 206:

- *Gruppe 206 fremstår som akkurat det motsatte av en vanlig klassesituasjon. Skolehverdagen i gruppen er rolig og trygg, noe som gir en nødvendig oversikt og forutsigbarhet. Det er få elever og voksne å forholde seg til, undervisningen er varierende og inkluderende.*
- *Det synes som om prosjektet har lyktes i å skape en trygg arena for ungdommene som går der, og vi ser at opplegget med passelige porsjoner med timer har slått an for vår ungdom.*
- *Med sine utfordringer, som for alvor ble merkbare for oss høsten i 7. klasse, har sønnen vår kjent på et stort ubehag og mye stress ved å være i en klassesituasjon med mange elever. Det å skulle følge undervisningen, samt utføre arbeidsoppgaver knyttet til den, ble etter hvert uutholdelig for han. Han opplevde hverdagen som et kaos med mye støy og mange krav. Han kjente på en stadig større grad av mislykkethet. Resultatet ble vegring mot å gå på skolen og store psykosomatiske plager.*

På 206 har han funnet et fristed hvor han kjenner på trivsel og aksept. I løpet av høsten har det å skulle gå på

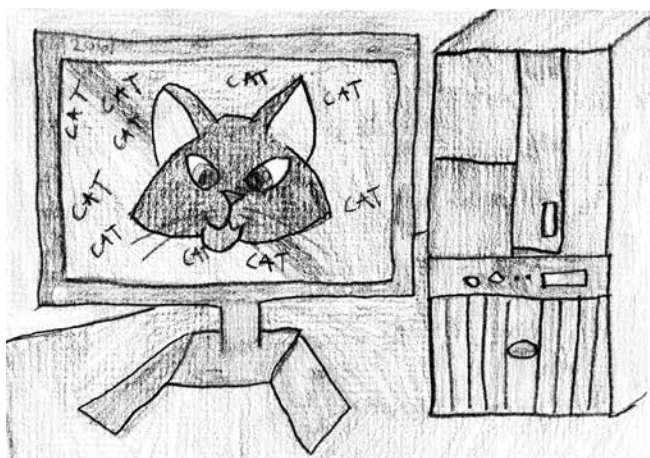
skolen de tre dagene blitt noe han gjør som en selvfølge, noe som er hans daglige plikt.

- *Sønnen min gir veldig gode tilbakemeldinger. Han påpeker at han liker arbeidsroen og derfor føler mindre stress. Rommet utgjør en stor forskjell for han – fra ikke å ha god skolehverdag til å akseptere, og delvis like, faste skolerutiner. Ulempen er kanskje at han er veldig fokusert på de 3 dagene med ordningen og motivasjonen for å gå de andre dagene er liten.*
- *Det er vanskelig å se for seg at vår ungdom hadde deltatt i undervisning i ordinær klasse. At Gruppe 206 er blitt etablert ved skolen er et svært heldig tiltak og redning for ham.*
- *For vårt barn og også som foreldre har Blokkhaugen 206 betydd enormt mye i arbeidet med å komme tilbake til skolen etter lang tids skolevegring.*
- *Et poeng er det også at det er nærskolen som har initiert dette slik at det var mulig for han å fortsette å gå på skolen i nærmiljøet og at de ansvarlige fra begynnelsen av har hatt kontakt med spesialpedagoger i lignende tiltak.*
- *I går ba jeg ham om å beskrive hvordan det er å være i gruppen. Han svarte ganske kjapt: «Det er gøyalt – lærerikt – rolig - vennlig».*

Tanker om Blokkhaugen 206 etter et halvt års drift Undervisningen på 206

Foreldres inntrykk er at undervisningen på 206 foregår i en rolig atmosfære. Slik opplever vi lærere det også. Gruppestørrelsen, rutinene, de faste voksenpersonene og elevene vi har med oss, bidrar til dette. Elevene viser at de ønsker å lære og å gjøre skolefaglig arbeid. I det store og hele handler de positivt i forhold til det som blir forventet av dem. Vi merker jo at ikke alle er like glad i alle fag og emner, men de lar seg bevege til å komme i gang uten at det blir konflikter og uro i gruppen. Å få drosjehjelp til å komme seg avgårde, har vært avgjørende for flere av elevene. Etter hvert som de har blitt vant til å komme på skolen, har vi sammen med foresatte og BUP drøftet om denne kjøringen bør

avvikles. Foreløpig ser det ikke ut til at vi kan ta bort denne hjelpen. Det at elevene kan komme til klasserommet gjennom egen inngang og at undervisningen her gir en mulighet til å være ganske tilbaketrasket i skolemiljøet, ser ut til å være av betydning for de fleste elevers fremmøte. Vår oppfatning er at elevene er blitt trygge på 206, på lærerne og på hverandre. Innenfor de kjente rammene i gruppen på 206 tåler de ganske mye av faglige utfordringer. De har blitt mer vant til å gjøre skolearbeid, og å holde ut lengre økter.



Fremmøte på skolen

Selv om elevene er blitt vant til å komme til Blokkhaugen 206, har de fleste ikke klart å øke oppmøtet i egen klasse. Spennet går fra den som ikke har møtt i klassen på nærmere to år, men møter stadig opp i gruppen på 206, via elev som i takt med økt tilstedeværelse på 206, har kommet mindre til egen klasse enn før, til eleven som opprettholder kontakt både med egen klasse og gruppen på 206, men uten å ha god nok tilhørighet noen av stedene. Foreldrene til våre elever har i lang tid kjempet i forhold til sitt barns skolevegring, og noen av dem evner å pushe ungdommen sin mer enn andre. I lengden ser det likevel ut til at om foreldrene har lyktes i forhold til 206, har de måttet gi opp prosjektet «gå i egen klasse».

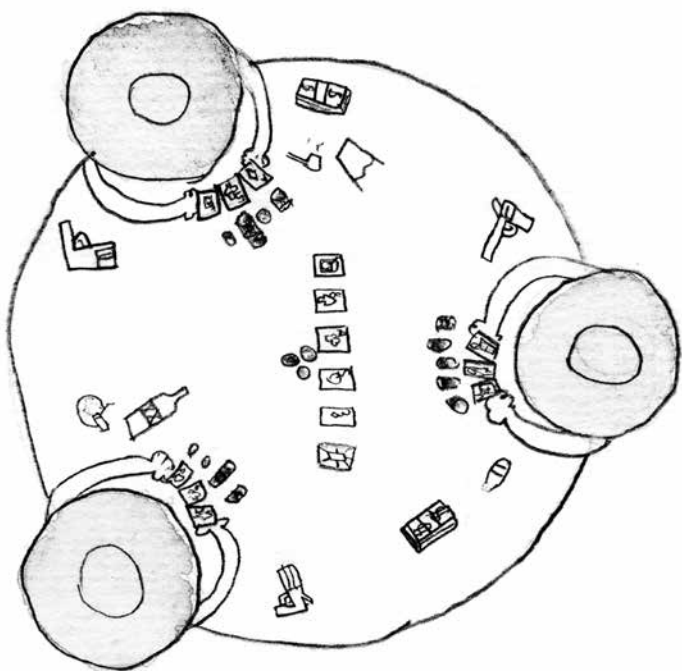
Det er nok mulig at tryggheten på 206, med lite støy og uro og god forutsigbarhet i skoledagen, gjør at

kontrasten til det å være i klassen blir stor for eleven, og at det derved føles best å satse på å komme seg til 206, «da er jeg i hvert fall på skolen!». For enkelte er det en så stor bragd å klare å møte på 206, at BUP og PPT i første omgang bare har lagt vekt på at elevene skal møte der. Hvordan elevenes tilstedeværelse i egen klasse hadde vært uten deltakelsen i 206, vet vi lite om. Uansett, for de elevene som har fått godt fotfeste i gruppen, har gode og flotte ting skjedd: De er igjen blitt skoleelever, som arbeider med fag, og som har etablert god kontakt med noen av sine medelever. Spørsmålet er om og når elevene kan være klar for nye utfordringer mht. til fremmøte andre steder enn i gruppen på 206.

Utvidelse av skoletilbudet

I løpet av høsten begynte vi å tenke på hvordan vi kunne få til en utviding av tilbudet til elevene. Tross alt var undervisningen på 206 et begrenset skoletilbud, og vi ville gjerne gi elevene mer. Vi diskuterte ulike modeller for utviding. I et møte i samarbeidsgruppen som vi har rundt tiltaket, ble vi utfordret til å prøve å hjelpe elevene tilbake i klassen, i stedet for å gi dem flere timer i gruppen. Vi drøftet forslaget om økt tilstedeværelse i egen klasse med noen foresatte, BUP og PPT. Flere foreldre mente at deres barn ikke var klar for timer i klassen. De var redde for at det ubehaget ungdommen deres hver dag trosset for å komme seg på skolen, ville bli for overveldende dersom vedkommende også skulle presses til å møte i klassen. Fremmøtet i 206 ville da bli mindre. I noen tilfeller støttet BUP denne vurderingen. I løpet av høsten prøvde vi å få i stand avtaler med flere av elevene om å gå i noen timer i klassen, timer med liten grad av stress. Dessverre fikk vi ikke elevene til å møte. Før jul gjorde vi et eksperiment: I forbindelse med skolens juleshow utvidet vi undervisningstiden på 206. Vi ba dem møte nesten hver dag i en 14 dagers periode, og være lenger enn de var vant til. Vi erfarte dette: Elever som vanligvis møtte til 206, møtte til alle avtalene i de to ukene. Elever som hadde hatt mer ujevnt frammøte, kom noen dager eller uteble i denne perioden. Vår tanke om hva elevene kunne tåle av utviding av skole- og undervisningstid gikk i retning av at de fleste greit kunne klare flere timer på

206, men at å be dem møte til enkelttimer i klassen ville bli for utrygt, selv om de kunne få følge av en assistent de kjente. Fra midten av januar valgte vi derfor å utvide timeplanen for Blokkhaugen 206 med en ekstra dag, med to timer engelskundervisning. Undervisnings-tilbudet utvides også ved at elevene trenes i å ha skole på annet sted enn på 206. I vårhalvåret vil vi derfor flytte noe undervisning bort fra det «trygge» rommet, ved kinobesøk, korte ekskursjoner mm. Vi ønsker å bidra til at elevene blir tryggere i å ta seg fram i nærmiljøet og Bergen by.



Vennskap og det å føle seg vel sammen med jevnaldrende

«For første gang har jeg fått venner som liker meg sånn som jeg er!» har en av elevene våre uttalt. For vedkommende har gruppen blitt et veldig godt skolealternativ. Trivselen varierer, men alle elevene gir uttrykk for at de trives bedre i gruppen enn i egen klasse. Noen av dem er helt klar på at i klassen vil de ikke gå.

Det ser ut til at våre elever kan trenge mer tid enn jevnaldrende før de blir husvarme og tør å delta i samtale og annen aktivitet. Graden av tilhørighet til 206 varierer, og for enkeltelever har vi en vei å gå før vi kan si at vedkommende er godt inkludert. Men, de elevene som har hatt et jevnt frammøte har fått god kontakt med hverandre. De er blitt mer pratsomme, livligere og opptrer mer som en gruppe enn i starten. Dette synes vi er svært gledelig.

Veien videre

Noen elever er godt i gang på 206, andre strever mer. Også andre elever ved skolen har fått tilbud om å være med, men har ikke klart å ta imot dette. Vi ser fram til å utvikle prosjektet videre og mener at vi har erfaringer nok til å si at det er nødvendig. Noen elever skal over i videregående skole kommende år, men de resterende vil trenge gruppen på 206. Vi håper også å få med oss de andre elevene som kan trenge tiltaket. Vi ønsker å gi dem endret status, fra skolevegrer til å bli elev ved Blokkhaugen 206 og derved være en del av et lærende fellesskap. Fremtiden er usikker, både økonomi og romforhold vil bli en utfordring, men vi håper at vår «drøm» kan fortsette å være virkelig!

Mand.24.nov. 09. – 11.15.	Er stått opp når <u>eg</u> kommer. Mor har <u>vore</u> heime og fått han i riktig døgnrytme. Er i bra humør. Vi gjennomgår avisnyheter, han <u>googler</u> og fordyper seg i noen av nyhetene. Vil <u>ikkje</u> være med ut på tur, el med på skolen. Avslutter med <u>maxiyatzy</u> , der også moren er med. En god seanse...
Fred. 28.nov.	Sitter klar i stuen, lager kakao til meg og er i svært godt humør. God situasjon m avislesing og samtale om aktuelle nyheter. Avslutter m yatzy. Han viser evne til å ha gode strategier i plassering av de riktige summene i spillet.
Mand. 01.des.	Er våken og i godt humør. Serverer kakao, og understreker viktigheten av at <u>eg</u> skal drikke av koppen som det står BQSS på!! Er delaktig i nyhetene og fordypning i samfunnsfagbok. Avslutter m yatzy, der han med god strategi knuser læreren.....
Fred. 05.des.	Er våken, lager kakao til meg og er i godt humør. Prøver meg med litt realitetsorientering i forhold til at han skal komme inn på skolen. Vrir seg unna og sier han ikke vil snakke om dette. Avslutter m yatzy.
Mand.08.des. 10 – 10.50.	Satt svært så opptatt ved PC på rommet sitt. Meddelte i en saklig tone at i dag kunne <u>eg</u> bare bruke tid og krefter på en annen elev, han var absolutt <u>ikkje</u> klar for å være m meg. Snakket en del om spillene han holdt på med, men minna meg om at bare kunne avslutte besøket. Han hadde ingen motivasjon for å være med meg, meddelte han.

Refleksjon over praksis – en måte til å bli bedre til å gjøre jobben sin

Av Gus Strømfors

Praktisk fagkompetanse tilegnes i hovedsak gjennom å utføre praktisk, utøvende arbeid, og ikke gjennom å sette seg inn i allmenne, abstrakte teorier og begreper. I vårt moderne samfunn er det den teoretiske kunnskapen som har størst anseelse og som verdsettes i størst grad. Det gjelder både i forhold til ansettelse i stillinger og i forhold til hvordan stillinger avlønnes. En som har beskrevet hvordan praktisk kunnskap gradvis vektlegges i mindre grad er den danske mureren, Mattias Tesfaye. I boka, *Kloge hænder – et forsvar for håndverk og faglighet* (Tesfaye 2013), viser han gjennom en rekke eksempler hvordan den praktiske utøvende kunnskapen fortrenkes til fordel for abstrakt, teoretisk og akademisk kunnskap både i utdanningene og i det konkrete, praktiske arbeidet på arbeidsplassene. Han argumenterer for at den praktiske fagligheten utvikles gjennom å fokusere på det konkrete, på detaljer. Hva vil et slikt fokus konkret si? Skjer det en læring, en tilegnelse av praktisk kompetanse automatisk ved å utføre det daglige praktiske arbeidet, så å si av seg selv, uten en egen anstrengelse?

Arbeidsplassen som et sted å lære, som et sted ansatte kan utvikle sin egen praktiske kompetanse, har lenge vært undervurdert. Fokuset for nødvendig opplæring har gjerne blitt satt på kortvarige kurs og seminarer på 1-2 dager, eller på formell teoretisk, abstrakt etter- og videreutdanning som har gitt formelle studiepoeng. Denne formen for opplæring blir ofte holdt på et globalt, overordnet nivå, med allmenne problemstillinger. Det er lite anledning til å overføre den teoretiske og generelle kunnskapen til konkrete, lokale forhold. Deltakere opplever sjelden at de får drøftet og reflektert over sine egne konkrete erfaringer.

Refleksjon over praksis – en måte å utvikle faglig skjønn og klokskap på

Velferdsetaten (tidligere rusmiddelsetaten) i Oslo kommune driver en lang rekke klientrettede virksomheter. I over ti år har etaten drevet et systematisk arbeid

for å studere og reflektere over hva ansatte konkret gjør når de samhandler med brukere og klienter. Arbeidet er beskrevet og analysert i boka, *Jeg visste ikke at jeg kunne så mye* (Strømfors og Edland-Gryt 2013).

I sosialt arbeid er det nødvendig, men ikke tilstrekkelig med teoretisk og abstrakt kunnskap. I tillegg anvendes det også en form for praktisk, handlingskunnskap. Denne er opparbeidet over tid gjennom å utføre det praktiske, konkrete arbeidet. Handlingskunnskapen er som oftest taus, i betydningen av at den er vanskelig å få øye på eller å beskrive, hverken på en muntlig eller skriftlig måte. De fleste erfarne praktikere er selv i begrenset grad bevisst at de innehar denne tause, ikke-formulerte handlingskunnskapen. Refleksjon over ansattes konkrete praksiserfaringer kan belyse og bevisstgjøre hva handlingskunnskapen som anvendes består av og på hvordan og hvorfor den settes ut i livet i en konkret situasjon. Dersom refleksjonen gjøres på en systematisk måte i et fellesskap med andre kollegaer som arbeider med samme type oppgaver, kan kunnskapen overføres og formidles til andre, mindre erfarne kollegaer. Slik utvikles det faglig skjønnet og klokskapen både til den enkelte ansatte og til det kollegiale fellesskapet.

Denne modellen kalles gjerne for *Den reflekterte praktiker*. Den tar utgangspunkt i et syn på virkeligheten og på praksis som går ut på at de situasjoner praktikere må forholde seg til er usikre, sammensatte og problematiske. Disse situasjonene framstår sjelden som gitte, oversiktlige og tydelige. Møtene med klienter og brukere varierer fra gang til gang. De er ikke identiske eller like, selv om ansatte kjenner eller har møtt klienten før. Av denne grunn kan man ikke som fagperson handle ut i fra forhåndsbestemte rutiner eller standarder, det vil si ut fra vedtatte oppskrifter eller håndbøker. Før problemene kan løses må de beskrives, defineres og tolkes. Dette skjer ut fra klientens eller brukerens egne subjektive historiske erfaringer, i bestemte konkrete kontekster.

Forutsetninger for å lære av praksisrefleksjon

Det er både kulturelle, organisatoriske og individuelle forutsetninger for å reflektere over praksis slik at det fører til læring og kompetanseutvikling for de som deltar. De som forteller om detaljer fra sitt eget arbeid, gjerne om noe de selv synes var vanskelig eller som de strevde med, befinner seg i en sårbar og utsatt posisjon. En slik åpenhet forutsetter en trygg og støttende arbeidskultur. Det må være lov å prøve og å feile. Dersom arbeidskulturen er preget av angst for å gjøre noe feil og av normative sanksjoner fra andre, er det sannsynlig at ansatte lukker igjen og unngår å være åpne og ærlige om sitt eget arbeid og sine egne erfaringer.

Organisatorisk er det viktig at refleksjonsprosessen forankres hos lokal leder. Det vil si at leder må ønske at det settes av tid og ressurser. Det er også viktig at leder selv deltar i prosessen. Deltakelsen må imidlertid skje på lik linje med de andre ansatte og ikke som en sensor eller overdommer som stempler og godkjenner praksisutøvelsen.

Individuelt er det viktig at den enkelte ansatte selv ønsker å lære nye ting og er tilstrekkelig åpen for at dette kan skje. Det innebærer blant annet at en selv ikke forvalter en absolutt sannhet og at en er villig til å betrakte egne praksissituasjoner fra andre perspektiver enn en selv anvendte.

Intern arena for læring

De fleste ansatte ønsker og setter pris på å gå grundig gjennom sine egne praksiserfaringer. Det er det gjerne begrenset mulighet for i en krevende hverdag. Organisatoriske og administrative forhold krever stor oppmerksomhet. Det er derfor en utfordring å etablere egnede, interne arenaer for å drive praksisrefleksjon. Arenaene bør gjerne være forutsigbare. Det vil si at tid, sted og normer for prosessen bør være bestemt på forhånd. Dette er erfaringsmessig sentrale faktorer for å etablere et trygt miljø som kan fungere som en inspirerende læringsarena.

¹Modellen er beskrevet av den amerikanske vitenskapsteoretikeren Donald Schön i bøkene, *The Reflective Practitioner* (1983) og *Educating the Reflective Practitioner* (1987).

Kan praksisrefleksjon anvendes i arbeidet med skolevegring?

Når profesjonelle skal arbeide med ungdom som ikke går på skole, er det viktig å være bevisst de kontekstuelle forholdene. Refleksjon over praksis har som mål at deltakerne skal bli bedre til å handle i konkrete situasjoner. Det vil si i møter og samtaler med aktuelle ungdommer. Schön (1983) skriver at faglig refleksjon over praksis består av to elementer.

Det ene er å sette navn på problemene (*naming*). Det betyr å beskrive situasjonen eller møtet så konkret som mulig. Her vil valg av ord og begreper belyse hvordan den profesjonelle forstår situasjonen og konkretisere det perspektivet som anvendes i beskrivelsen. Hvordan den profesjonelle forstår situasjonen til den enkelte ungdom har betydning for valg av handling. Her kan det tenkes faktorer knyttet til skolemiljø, hjemmemiljø eller faktorer knyttet til individuelle forhold hos den enkelte ungdom.

Det andre elementet går ut på å tydeliggjøre de kontekstuelle rammene for møtene eller samtalene (*framing*). Et forhold som har betydning er for eksempel om ungdommen går på ungdomsskole som er obligatorisk, eller om det dreier seg om videregående skole som er valgfritt. Det har også betydning hvor den profesjonelle arbeider. Oppgavene og mandatet til ansatte som arbeider som lærer, som helsesøster, som oppsøkende feltarbeider er ikke identiske. De er ulike og vil derfor påvirke hvordan den profesjonelle forholder seg og framtrer i det enkelte konkrete møtet med ungdommer.

Utviklingen i dag går i retning av at praksis styres av manualer, retningslinjer og veiledere. En svakhet med dette er at det ikke legges tilstrekkelig vekt på den profesjonelle som person og på etablering av relasjon til klienter, brukere eller elever. Forskning på endring og terapiprosesser viser at relasjonen og forhold ved klienten utgjør de viktigste faktorene for resultatet. Valg av teknikker og metoder er en mindre viktig og underordnet faktor (Gullestad og Killingmo 2013:29).

Greta Skau (2002) knytter den personlige kompetansen til den enkelte til dennes profesjonelle kompetanse. Hun definerer den personlige kompetansen slik: «Vår evne til å tenke og handle på nye måter i nye situasjoner, vår følsomhet for samspill, vår intuitive viten, vår ansvarsfølelse, vårt sosiale mot og vår skaperkraft» (s. 51).

Faglig refleksjon over egen og andres praksis har vist seg som en nyttig og anvendbar måte å styrke den personlige kompetansen på.

Litteratur

Gullestad, S. E. og Killingmo, B. (2013). *Psykoanalytisk terapi i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. USA: Basic Book.

Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.

Skau, G. M. (2002). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse som utfordring*. Oslo: Cappelen Akademisk.

Strømfors, G. og Edland-Gryt, M. (2013). *Jeg visste ikke at jeg kunne så mye. Praksisrefleksjon på arbeidsplassen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Tesfaye M. (2013). *Kloge hænder – et forsvar for håndværk og faglighet*. København: Gyldendal Forlag.

Fred.12.des. 10 – 11.00.	Sover når jeg kommer. Leser nyheter, ingen respons før om lang tid, gir uttrykk for at han gir faen, sier han er deprimert, er lei seg på grunn av en trist hendelse i familien, orker ikke å snakke. Han er klar på at eg kan bruke tid og energi på andre elever. Respekterer hans klare avising, men han bekrefter at han ønsker at eg skal komme tilbake på mandag.
Mand.15.12. 10 -12.	Står rimelig fort opp når eg kjem inn på rommet. Står opp og lager kakao til oss. Godt humør, deltar aktivt i nyhetssaker. Han foreslår at vi må ha en juleavslutning her før jul, selv om han ikke går på skolen . avslutter med å spille Geni. God stemning. Prøver å ta opp muligheten om å være med inn på skolen snart, han prøver å prate denne problemstillingen vekk, men uttrykker at han ønsker det. Er enig i at musikkpedagog Øystein kan komme en dag i uken etter jul. Martin fylte ut samtalevurderingsskjemaet CSRS.
Fred.19.12. 9.30. – 11.00.	Martin stod klar i døren, blid som en lerce, da jeg kom. Mormor hadde dekket bordet med alle de syv sortene, pluss multer og krem!! Martin hadde laget kakao. Stor stemning rundt bordet og begeistring fra vertene for at læreren viste stor appetitt for borets gleder. Spilte Geni. Virkelig en hyggelig <u>juleavsluttning</u> .

Drømmeskolen

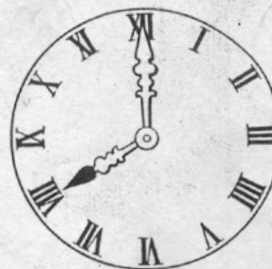
“Elevene sover på skolen, ikke hjemme i sengene sine”.

Trude Ringheim // Dagbladet Magasinet, 4. april 2015

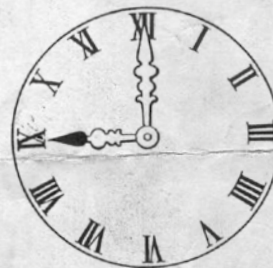
FRISKE SKOLEBARNS SENGETID

En grei regel: 8 års barn i seng kl. 8, senere ett kvarters tillegg pr. år.

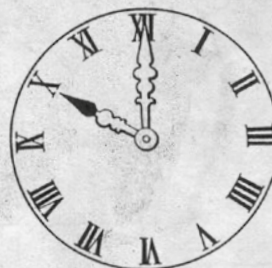
8 år



12 år



16 år



Senere enn til kl. 10 bör ikke skolebarn være oppe.-For svakelige elever kan det være nødvendig å være tidligere i seng enn her anført.

DE N. NORSKE NATIONALFORBING. MITT TUBERKULOSEN.

Jeg er mammaen til

Send Chat Vedlegg Adresse Fonter Farger Arkiver som utkast Bildenavigering Vis maler

Til:

Kopi til:

Blindkopi til:

Svar til:

Emne:

Signatur:

Denne mailen har jeg lenge tenkt på å skrive men det ender alltid med at den blir stående halvferdig i hodet på meg. Det er ikke så enkelt å sette disse ordene på «papiret» og dele med andre, men ser det kan være lurt av meg å gjøre nett dette selv om...

Jeg er mammaen til Emil i klassen.

Dette er Emil:

Han er en gutt som er veldig snill god og omsorgsfull. Han er opptatt av at andre rundt han skal ha det bra. Han er oppfinnsom og full av i fantasi. Han er glad i konstruksjon og er veldig flink med for eksempel å bygge lego. De siste årene har vært veldig tøffe for Emil og oss rundt han. Vi har i stor grad sett en Emil som sliter. Han er frustrert og sint. Dette som skulle bli så kjekt, nemlig å begynne på skolen ble veldig vanskelig.

Emil fikk i stor grad kjenne på det å ikke mestre det han skulle gjøre i løpet av en dag. Dette innebærer å lese, skrive, sitte i ro, leke med andre...osv. Han har i stor grad fått oppleve at andre syntes det var «gøy» å se hvor stort temperament han har.

Det første skoleåret fikk Emil kjenne på det å bli terget ganske ofte. Gjerne daglig. Han kunne bli holdt fast av andre for at de skulle ha han sint så han kunne løpe etter de etterpå å være sint. I ett tilfelle måtte vi komme opp på skolen å hjelpe Emil å roe seg. Da hadde noen andre gutter fra en annen klasse prøvd å fange Emil med et tau.

Og Emil endte opp med å bli så frustrert og sint at han ikke var til å komme i kontakt med. Jeg husker enda hvor tøft det var å komme opp på skolen den dagen å skulle hjelpe Emil å «lande» igjen. Jeg husker hvor våt av svette han var fordi han var så sint og frustrert. Jeg husker hvor lang tid jeg brukte for å i det hele tatt få gutten min opp på fanget mitt for å roe han. Og hvordan han sølte over hele seg da han skulle få noe å drikke fordi han var så ute av seg at han bommet på munnen med drikkeflasken med flere cm.....

Heldigvis (!!) er vi så utrolig heldig at vi på skolen har ansatte som virkelig gjør sitt for å hjelpe. Emil har etter det jeg opplever en bedre dag på skolen når det kommer til disse problemene. Men han sliter veldig enda. Emil trenger nemlig litt ekstra. Han er under utredning for ADHD. Han trenger blant annet mye forutsigbarhet og forståelse. Så dersom du møter Emil på skolen i ett mindre heldig tilfelle.. Eller får høre fra ditt barn at i dag satt Emil under en pult og nektet være med på undervisningen eller Emil kjeftet og sa masse stygt...Vel.. Vær så snill og husk på noe av dette jeg har skrevet her..For dette gjenspeiler ikke Emil sin personlighet egentlig. Dette er ting som er utenfor Emil sin rekkevidde enda å kontrollere. Dette jobber vi og Emil selv med daglig å gjøre noe med. Vi jobber masse med å lage/ finne strategier for Emil som han kan bruke.

Noe av det som jeg synes selv er veldig vanskelig er at jeg vet at Emil selv er klar over dette. Til tider ser jeg min sønn trekke seg bort fra ting fordi han av erfaring vet at han ikke mestrer situasjonen. I store deler av dette skoleåret vi har påbegynt har jeg måtte kjenne på Emil sin panne. - Mamma, er jeg syk? Kan du kjenne om jeg er syk? Og hvorfor vet jeg...Ikke fordi han føler seg dårlig.. Men fordi han syntes det å være på skolen er tøft og vanskelig..

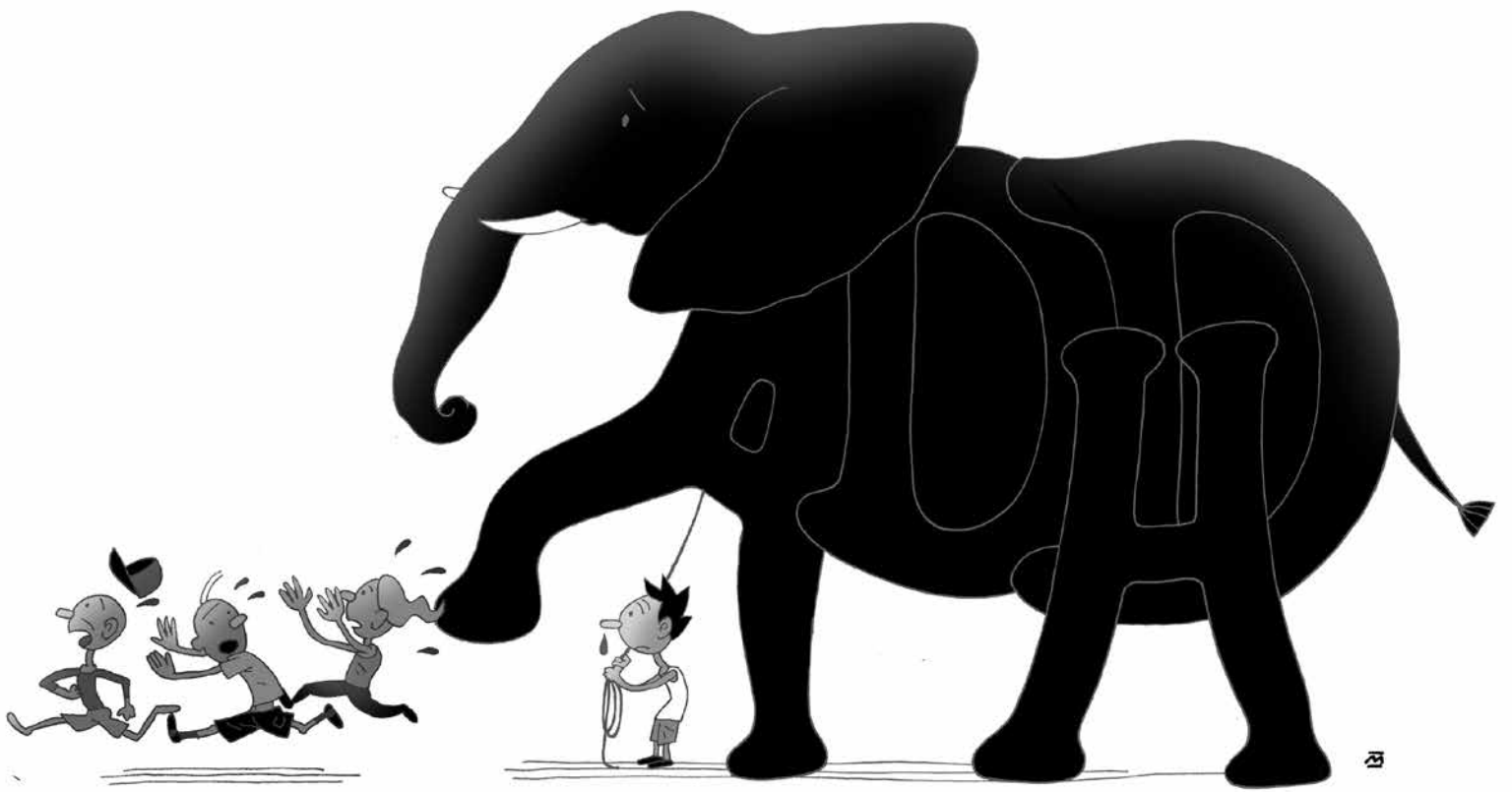
Jeg har ikke sagt direkte til Emil at han blir utredet for ADHD. Men jeg har sagt at det kan være vanskelig for han i litt større grad enn for andre å kontrollere sine følelser og reaksjoner.

Jeg forstår dere godt om dere syntes det er vanskelig å forholde seg til. Og jeg vet at Emil kan være ett uromoment i klassen. Selv om det ikke er så mye jeg kan gjøre med det vil jeg at dere skal vite at dette blir jobbet med daglig og jeg har all forståelse for at dere andre syntes dette er dumt men jeg kan ikke beklage det om dere forstår.. Det er slik Emil er fødd.

Men kanskje dere kan snakke med barna deres om det? Jeg ville satt pris på at i første omgang ikke det blir nevnt ADHD. Men bruk gjerne ord som jeg har brukt her.. At det er vanskelig for Emil å kontrollere alle følelsene sine.. Jeg vet ikke. Jeg prøver enda finne ord og forklaringer selv til Emil.. Men jeg vil ikke «tre diagnoser og store ord over han» før alt er sikkert og evt medisin er under prøving.

Håper der syntes denne mailen var OK å få. Den er kanskje stykkevis og delt ikke vet jeg. Den er ikke ment som noe annet enn å la dere bli litt kjent med gutten bak atferden. For Emil er en utrolig grei og god gutt. Det er bare ikke alltid like lett for han å la dette lyse gjennom i en hverdag påvirket av alle disse momentene. Det å leve under dette stresset hver dag er ikke noe godt for han og jeg håper på å se flere lyspunkt i tiden fremover.

Hilsen Solfrid



21

Bidragsyttere i Stemmeskifter 4-rapporten

Olav Brakestad	Spesialpedagog og bonde, BKL
Åshild Brügger	MST
Marit Brekke	Avd.leder. Utadrettet tjeneste, BKL
Elever på rom 206	Blokkhaugen skole
Espen Endresen	Spesialrådgiver, BKL
Kari Fasting	Fagkonsulent, Psykisk helsevern for barn og unge, Ambulante tjenester
Helene Fellman	Gestaltterapeut / KoRus Øst
Tine Hammerich	Spesialpedagog, Skolevegringsteamet, BKL
Guri Holgersen	Fagkonsulent, Psykisk helsevern for barn og unge, Ambulante tjenester
Elena Jacobsen	Elev på Alrekstad skole
Arne Klyve	Spesialrådgiver, BKL
Halldis Krossnes	Rådgiver, Blokkhaugen skole
Geir Kvalheim	Spesialpedagog, Utadrettet tjeneste, BKL
Mona K Larsen	Psykolog, BUP/ Betanien
Orion Righard	Billedkunstner
Thorvald Steen	Forfatter
Tore André Strand	Spesialpedagog, Skolevegringsteamet, BKL
Gus Strømfors	Cand.polit. i sosialt arbeid, KoRus Oslo
Lena Tungodden	Klinisk sosionom. Senter for familieveiledning
Ingvil Vestrheim	Leder PPT Arna
Solfrid Ystebø	Mor til Emil
Kristian Øen	Spesialpedagog, BKL

Litteraturliste

- Arneberg, P og Overland, B. (2001). *Fra tilskuer til deltaker. Om skoledemokrati, tilpasset opplæring og inkludering*, Oslo: NKS-Forlaget.
- Bauger, L., Warholm V. & Sundby J. (2009). Problematisk skolefravær i ungdomsskolen. En studie av forekomst, mulige årsaker og tiltak i en stor bykommune. *Skolepsykologi* 2, 39–47.
- Baumann, Z. (2002). *Liquid modernity*, Cambridge: Polity Press
- Berger, A. (2011). *Self-Regulation: Brain, Cognition, and Development*, Washington, D.C: American Psychological Association.
- Brummelman E, Thomaes S, Walton GM et al. (2014). Unconditional regard buffers children's negative self-feelings. *Pediatrics*.
- Fennell, M. (2007). *Å bekjempe lav selvfølelse*, Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Foros, P.B. og Vetlesen, A.J. (2012). *Angsten for oppdragelsen*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Greene, R.W. (2011). *Utenfor; elever med atferdsutfordringer*, Oslo: Cappelen Damm akademiske.
- Greene, R.W. (2005). *Eksplorative barn*, Oslo: Pedagogisk forum.
- Gullestad, S. E. og Killingmo, B. (2013). *Psykoanalytisk terapi i praksis*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Henriksen, J.O. og Vetlesen, A. J. (2006). *Nærhet og distanse – Grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker*, Oslo: Gyldendal akademisk.
- Holden, B. og Sällmann, J.I. (2010). *Skolenekting – årsaker, kartlegging og behandling*, Oslo: Kommuneforlaget.
- Holmgren, A. (2010). *Terapifortellinger*, Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Ingul, J.M. (2005). Skolevegring hos barn og ungdom. *Barn i Norge: «Se meg»*. Rapport. www.vfb.no/xp/pub/vestre/rod/tema/skolevegring/240112
- Johansen, J.B. og Sommer, D. (red.) (2006). *Oppdragelse, danning og sosialisering i læringsmiljøer*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Juul, J. (2013). *Aggresjon - en naturlig del af livet*, København: Akademisk forlag.
- Kearney, C.A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth. A contemporary review. *Clinical Psychology Review* 28, 451–471.
- Kearney, C.A. (2006). Confirmatory factor analysis of the school refusal assessment scale-revised: Child and parent versions. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment* 28, (3), 139–144.
- Kearney, C.A. (2003). Bridging the gap among professionals who address youths with school absenteeism: Overview and suggestions for consensus. *Professional Psychology: Research and Practice* 34, 57–65.
- Kearney, C.A. & Silverman, W.K. (1996). Evolution and reconciliation of taxonomic strategies for school refusal behavior. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 3, 339–354.
- Klitmøller, J. og Sommer, D. (2015). *Læring, dannelse og utvikling – Kvalifisering til fremtiden i daginstitution og skolen*, København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvalheim, G. (2014) *En skole for kvikke hoder*, Bergens Tidende 8.november.
- Kvalheim, G. (2015) *Skolens bjørnetjenester*, Bergens Tidende 24.februar.
- Lihme, B. (red) (2013). *Socialt arbeid med utsatte unge*, København: Akademisk forlag.
- Madsen, O. J. (2014). *“Det er innover vi må gå”; en kulturpsykologisk studie av selvhjelp*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Massie, S. (2014). *Hold fast*. Oslo: Spartacus.
- Mellin – Olsen, S. og Rasmussen, R. (1975). *Skolens vold*, Oslo: Pax Forlag.
- Nordahl, T (2013). *Vekket og kjørt til skolen av læreren hele skoleåret*. Oslo: Aftenposten.
- NOVA (2014). *Ungdata. Nasjonale resultater 2013. NOVA Rapport 10/14*. Oslo: NOVA.
- Oslo kommune, Utdanningsetaten (2009). *Skolevegring. En praktisk og faglig veileder*.
- Riaz, N. (2007). *Skolefobi – begrepsdrøfting, symptomer og behandling [masteroppgave]*, Oslo: UiO.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, USA: Basic Book.
- Singer, A. (2001). Coming out of the shadows, i McConville, M. Wheeler, G, ed. *The Heart of Development*, Cambridge: Gestaltpress.
- SINTEF/NTNU(2012). *Rapport: Holdninger til fravær og nærvær i skole og arbeidsliv*. www.sintef.no
- Skau, G.M. (2002). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse som utfordring*, Oslo: Cappelen Akademisk.
- Soltvedt, T. (2013) *Voksesmerter*, Bergen: Kapabel.
- Spagunolo Lobb, M. (2013). *Fundamental and Development of Gestalt Therapy in the Contemporary Context*, i Francesetti, G. Gecele, M. Roubal, J, ed. *Gestalt Therapy in Clinical Practice*, Milano: FrancoAngeli.
- Steen, T. (2014). *Den besværlige historien (essays)* Oslo: Oktober.
- Stensmo, C. (1998). *Pedagogisk filosofi*, Bergen: Fagbokforlaget.
- Strømfors, G. og Edland-Gryt, M. (2013). *Jeg visste ikke at jeg kunne så mye. Praksisrefleksjon på arbeidsplassen*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Sällmann, J.I. (2008). *Hvordan kan vi hjelpe barn og unge som har skolevegring?* *Spesialpedagogikk*, 2, 12–15.
- Tesfaye, M. (2013). *Kloge hænder – et forsvar for håndværk og faglighet*, København: Gyldendal Forlag.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). *Kultur for læring*. St.meld. nr. 30 (2003-2004).
- Wigfield, A (2004). *Motivating Reading Comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction*, London: Routledge.
- Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining Self-Regulation*. I: Pintrich, P. R., Zeidner, M. & Boekaerts, M. (red.) *Handbook of self regulation*. San Diego, Calif.: Academic Press. xxix, 783 s.
- Øen K. (2010). *ADHD i en skole med selvregulering som ideal: et litteraturstudium omkring tilpasset opplæring for elever med ADHD [Masteravhandling i pedagogikk]*. Bergen: NLA Hogskolen.
- Øia, T. (2013). *Ungdom, rus og marginalisering*, Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Øiestad, G. (2011). *Selvfølelsen hos barn og unge*, Oslo: Gyldendal.