

Bjørn Hauger

Ulykker i skolen, og barns hverdagsliv

En studie av ulykker ved Lindhøy barneskole, Vestfold

Hvert år må ca. 150.000 barn få legebehandling etter ulykker. De fleste av disse ulykkene skjer i hjemmet. Men svært mange ulykker skjer også på skolen. En undersøkelse fra Vestfold tyder på at ca. 5 % av alle skolebarna utsettes for en ulykke hvert år (Hauger 1996), og skoleulykkene utgjør i Norge ca 6 % av det totale antallet ulykker (Kjølner 1996).

Forebygging av skoleulykker er nå et prioritert innsatsområde for myndighetene, og det er utarbeidet en nasjonal handlingsplan på dette området (Sosial- og helsedepartementet 1997). Handlingsplanen legger blant annet vekt på å styrke det ulykkesforebyggende arbeidet på kommunalt nivå (op. cit.). Et slikt arbeid må basere seg på lokale problems beskrivelser og lokale tiltaksanalyser. Spørsmålet er imidlertid hvordan man skal gjøre dette. I dag preges forskningen omkring ulykker av medisinsk tenkning, og kartlegging og problemanalyse skjer ved hjelp av sosialstatistiske metoder (Roberts m.fl. 1995). En viktig begrensning ved en slik tilnæringsmåte er at man tar det for gitt at det er den medisinske skaden som er ulykkens viktigste resultat og kjennetegn, og at man kan utlede både årsaksforhold og forebyggende tiltak med utgangspunkt i kunnskap om de forhold som fører til medisinsk skade.

Men ulykker kan også ha andre konsekvenser som har betydning for barnas helse og trivsel. En av utfordringene man står overfor i det ulykkesforebyggende arbeidet er å få til en mer *helhetlig* tenkning. Dette innebærer for det første at man må se ulykker i sammenheng med andre forhold som har betydning for helse. Det er ikke gitt at et sikkert oppvekstmiljø er det samme som et godt oppvekstmiljø for barn, og det er heller ikke gitt at barn har de samme opplevelser av hva som er vondt og leit i forbindelse med en ulykke som fagfolk har. Det kan også tenkes at ulykker gir barna viktige erfaringer, og verdifulle opplevelser som de kan dra

nytte av på andre livsområder (Hauger 1995). Å tenke helhet betyr også å se etter variasjoner og mangfold i de situasjonene som fører til ulykker. Ulykker som skjer i en gymnastikktime skjer f.eks. under andre sosiale betingelser enn de som skjer i et friminutt, og forholdet mellom barn, og mellom barn og det fysiske miljøet endrer seg fra situasjon til situasjon. En helhetlig analyse av en ulykke må derfor ta utgangspunkt i den virksomheten som barna holder på med når ulykken skjer.

Den medisinske forståelsen, og de naturvitenskapelige metodene bør derfor suppleres med samfunnsvitenskapelige perspektiv og kvalitative metoder. I det lokale arbeidet har man en mulighet til å kombinere valg av perspektiv og metoder. Arbeidet bør da ta utgangspunkt i *stedsnivå*, det vil si på den enkelte skole. Gullestad (1989) hevder at det bare er på dette nivået det er mulig å få forvaltningen til å tenke helhetlig.

For å vinne erfaringer med hvordan dette kan gjøres har jeg gjennomført det som kan kalles en *flerkontekstuell* analyse av ulykker på en barneskole i Vestfold (Nerheim 1995). Jeg har både sett på medisinske og sosiale aspekter ved ulykkene, og kombinert både kvalitative og kvantitative metoder. I den kvalitative studien har jeg blant annet intervjuet barn som har vært utsatt for ulykker. Da man har liten tradisjon i å bruke barn som informanter innenfor medisinsk og sosiologisk forskning vil jeg redegjøre for noen metodiske utfordringer i denne typen undersøkelser. Et sentralt tema for studien av ulykker på Lindhøy barneskole er hvordan ulykker relaterer seg til barns hverdagsliv. Bl.a. har vi søkt å belyse hvordan ulykker kan forstås på bakgrunn av den sosiale organiseringen av skolehverdagen og relasjonene mellom barna på ulykkestidspunktet. Videre har vi vært opptatt av hvordan barn opplever ulykker og det som er farlig på skolen. I denne artikkelen vil jeg presentere noen av resultatene fra denne undersøkelsen, og jeg vil drøfte hvordan man kan bruke disse erfaringene for å utvikle et mer helhetlig ulykkesforebyggende arbeid ved skolen.

Innsamling av lokale ulykkesdata

Lindhøy barneskole ligger i Tjøme kommune i Vestfold. Skolen har i dag ca. 280 elever. Skolen ble påbegynt i 1953. I en periode har den fungert som en kombinert barne- og ungdomsskole. Nå har skolen bare elever på barnetrinnet, det vil si fra 1.-6. klassetrinn. Skolen består av tre bygninger, idrettshall og barnehage. Det er 13 klasserom på skolen. Utearealet består i hovedsak av store asfalterte flater. På mange måter representerer Lindhøy en gjennomsnittsskole i Vestfold både i forhold til antall elever og i forhold til antall registrerte ulykker (Hauger 1996).

En styrke med stedsanalyser er at man kan ta i bruk både kvantitative og kvalitative metoder (Gullestad 1989). I denne studien har jeg benyttet meg av begge metoder. Datainnsamlingen om ulykker ved skolen startet opp i 1995. Da gjennomførte jeg kvalitative intervju med barn som hadde blitt utsatt for ulykker ved skolen. Denne studien ble etterfulgt av en kvantitativ studie av alle ulykkene som hadde blitt registrert ved skolen i perioden 1977 til 1996.

I 1996 gjennomførte jeg nye intervjuer med elever som hadde vært utsatt for ulykker, og de kvalitative dataene fra intervjuene ble supplert med innsamling av tegninger og data fra gruppesamtaler med barn.

De kvantitative dataene bygger på skademeldingsskjema fra skolen. Alle norske skoler er pålagt å registrere alle ulykkene på egne skjema som skal sendes inn til Trygdekontorene med kopi til Arbeidstilsynet. Kopi av skjemaene blir oppbevart av den enkelte skole. Fram til nå har skolene brukt et skjema for registrering av ulykker i arbeidslivet (RTV blankett 11.01). I dag er det imidlertid svært få skoler som har noen praksis med å nyttegjøre seg informasjon fra de eksisterende skjemaene. Kopi av skademeldingsskjemaene som sendes til Trygdekontoret legges i et arkivskap, og der blir de liggende. Og selv om skjemaene som har blitt brukt for ulykkesregistrering er mangelfulle inneholder dette arkivmaterialet viktig lokal informasjon som kan brukes for å igangsette ulykkesforebyggende tiltak på den enkelte skole.

Skademeldingsskjemaene er utarbeidet med henblikk på ulykker i arbeidslivet, og de inneholder først og fremst data om den skadede, skaden og skadesøyblikket. Skademeldingsskjemaene gir ikke et fullstendig bilde av alle ulykkene som har skjedd ved skolen. Hva slags praksis skolene har for registrering av ulykker varierer en del fra skole til skole. Og at en ulykke blir registrert betyr ikke at den medfører legebehandling. Lindhøy skole hadde i 1994 registrert en ulykkesinsidens på 5 %. Dette er et gjennomsnitt for Vestfoldskolene (Hauger 1996). Dette kan tyde på at de har en registreringspraksis som ikke avviker vesentlig fra andre skoler. Disse skadeskjemaene inneholder imidlertid en del viktig informasjon som er utelatt i den nasjonale skadestatistikken. For det første inneholder den informasjon om skader som blir behandlet utenfor helsetjenesten (tannskader), og den inneholder informasjon om ulykker som ikke fører til behandlede skader. Erfaringene fra disse ulykkene kan være vel så viktige i et forebyggingsperspektiv som de ulykkene som har gitt «fysiske skader».

Skjemaene inneholder også en åpen kommentarrubrikk der det er mulig å gi utfyllende kommentarer om ulykken. På 2/3 av skjemaene var denne rubrikken utfylt. Disse kommentarene ga mye viktig informasjon om selve ulykkessituasjonen. Med utgangspunkt i skademeldingsskjemaene ble det gjennomført intervjuer med barn som hadde blitt utsatt for ulykker i 1994 og

1996. Foreldrene til disse barna fikk skriftlig forespørsel om intervju, og til sammen 15 barn ble intervjuet. Dette utgjør i overkant av 50 % av de barna som ble utsatt for ulykker disse to årene. I tillegg til å intervju barn som hadde vært utsatt for ulykker, har jeg latt barn i 2. og 3. klasse tegne og snakke om det de opplever som fint, og det som de opplever som farlig ved skolen.

Barn som informanter

En innvending som ofte har blitt brukt mot å bruke barn som informanter er at de er mindre pålitelige enn voksne, at de mangler evnen til objektivitet, at de misforstår, feiltolker, projiserer osv. (Tiller 1988). I mange sammenhenger vil man kunne oppleve dette. Men dette vil ifølge Tiller først og fremst skje i situasjoner der den voksne legger sine kategorier, eller dimensjoner til grunn for et intervju, og ikke tar utgangspunkt i forhold som inngår i barns opplevde hverdag. Med andre ord: I den grad vi klarer å intervju barn med utgangspunkt i ting som de selv har erfart, og som de selv er opptatt av, vil den informasjonen som barna gir oss være pålitelig. Hvis tema er hva barnet opplever, f.eks. i forbindelse med en ulykke, er det bare barnet selv som kan uttale seg om dette (op. cit.). Tiller skriver et annet sted (1989) at utsagn om subjektive opplevelser bør behandles som objektive data. Når barnet f.eks. uttaler seg om en ulykke, er det ikke en objektiv beskrivelse av alle ulykker, det er en beskrivelse om dette barnets forhold til akkurat den ulykken som han eller hun ble utsatt for.

Fra mange hold har det blitt pekt på at det å skaffe seg informasjon om barn og fra barn er helt forskjellig fra å skaffe seg informasjon fra - og om- voksne (Tiller 1989, Solberg 1994). Ikke minst gjelder det i situasjoner der man skal skaffe seg informasjon fra små barn. En antagelse er at man trenger spesiell kunnskap om barn, og bruk av særegne teknikker beregnet på barn. En annen antagelse er at forholdet mellom den som «utforskes» og den som «utforsker» i større grad påvirkes av ulik posisjon og ulikhet i makt. Små barn reagerer f.eks. med taushet når de møter makt. Intervju med små barn kan derfor lett bli «tause intervju».

I deres forskning om barn oppsummerer både Tiller og Solberg (op. cit.) at man bør være spesielt oppmerksom på den konteksten man er i når man skal skaffe seg informasjon om barn, og hvordan denne påvirker måten barnet presenterer seg selv på. Solberg (1994) anbefaler f.eks. at man som forsker bør forsøke å skape situasjoner der man samhandler med barna på en så tillitsfull måte som mulig, uten å ha en eksplisitt autoritetsrolle.

I min studie av ulykker på Lindhøy skole har jeg prøvd ulike metoder/teknikker for å få tilgang på barnas tanker og synspunkter på ulike aspekter rundt ulykker og barns hverdagsliv. Jeg har benyttet meg av både *kvalitative intervju*, og bruk

av *tegninger i kombinasjon med intervju* (Hauger 1998). Ved gjennomføringen av kvalitative intervju har jeg dels vært alene, dels sammen med en lærer som kjenner barna. Å være sammen med en voksenperson som kjenner barna, og som barna har tillit til har vært av betydning for å skape en trygg ramme rundt intervjuet. Men dette har igjen vist seg å være problematisk når vi tar opp tema der barna har gjort noe, eller opplevd noe som de ikke får lov til å gjøre på skolen. Da vil barn lettere kunne si informasjonen hvis det f.eks. er en lærer til stede. Jeg har derfor valgt å være alene når jeg har intervjuet de større barna.

Når jeg var alene med de minste barna opplevde jeg av og til det som Solberg kaller «tause» intervju. Det vil si at barna hadde lite å berette, og det var lett for meg som intervjuer å havne i en rolle hvor jeg «måtte dra ordene» ut av barna. I en slik situasjon er det lett at det blir den voksne som legger «ordene i munnen på barna». Dette skjedde først og fremst når jeg var alene med barnet. Den beste kontakten med de minste barna fikk jeg da jeg var gjest i deres klasserom, og barna holdt på med normale aktiviteter. Når jeg var i klasserommet brukte jeg barnas egne tegninger som utgangspunkt for et intervju (Hauger 1996). Denne metoden er brukt blant barn i aldersgruppen 7-9 år. Gjennom tegninger kan man lettere få tilgang på den *konteksten* barna refererer til (Gulbrandsen 1996). Og når tegningen ligger på pulten flyttes fokuset vekk fra meg som intervjuer og over til tegningen. Det skjer også lettere et skifte av fokus fra min verden, og over til barnas verden. Dermed øker sannsynligvis også påliteligheten av den informasjonen som barn gir om det som vi snakker om (Tiller 1988). Gjennom tegningen lever barna seg inn i «fortiden». Det som har skjedd bli mer nærværende. Dersom slike tegnesituasjoner også foregår i vante og trygge omgivelser, - f.eks. i klasserommet sammen med elever og lærere de er trygge på - åpner barna seg, blir mer spontane og direkte.

Å få tilgang på barnas erfaringer og tanker dreier seg om å forholde seg til mange ulike perspektiv og erfaringer. Barn har ikke ett perspektiv. Barn vil ha ulike posisjoner, og et og samme barn kan variere fortellerposisjon fra en situasjon til en annen.

Egenrapporterte skader på Lindhøy skole i perioden 1977-1996

Innledningsvis vil jeg starte opp med å presentere noen av de «medisinske» dataene fra undersøkelsen: Antall skader, skadetyper og litt data om hvem som skades, og i hvilke situasjoner skader har skjedd på Lindhøy skole.

I Norge er det ikke noe nasjonalt register over ulykker som skjer i skolen. Statens institutt for folkehelse utarbeider skadestatistikk basert på behandlede skader i noen få utvalgte kommuner i Norge. Med utgangspunkt i dette datamaterialet har man beregnet at anslagsvis 27.000 skoleelever får behandling på legevakt eller sykehus etter ulykker som har skjedd i skolen (Kjølner 1996).

En gjennomgang av skolens egne ulykkesregistre vil derfor kunne gi et mer helhetlig bilde av bredden i skader, og ulykkestyper slik de framkommer og oppleves i en skolehverdag. Fordi det skjer så få ulykker hvert år har jeg valgt å gjøre en mer retrospektiv studie av ulykker ved skolen.

En gjennomgang av de arkiverte skademeldingsskjemaene for de siste tyve årene viser at man har hatt 160 registrerte ulykker. Dette gir et snitt på 8 registrerte ulykker per år. Og når vi her snakker om registrerte ulykker vil dette ikke si det samme som behandlede ulykker. Ulykkene er registrert på skolen etter skjønn. Man har både registrert ulykker som har resultert i behandling, og ulykker som man har antatt kan få betydning for barnas helse på et senere tidspunkt.

I løpet av de 20 årene som har gått har det ikke vært registrert en eneste skade som har vært av alvorlig karakter. Materialet viser at tannskader er den hyppigst forekommende skaden på skolen i løpet av de siste 20 årene. Ca. en av fem skader på skolen har vært en tannskade.

Undersøkelsen viser også at hodet er den mest utsatte kroppsdelen når barna skader seg. Rundt 40 % av alle ulykkene har ført til skader i hoderegionen (hode/ hals/ tenner/ øye). Benbrudd og forstuinger synes også å være vanlige skader når barn utsettes for ulykker på Lindhøy skole.

De fleste av ulykkene skjer blant gutter. På Lindhøy skole står guttene for 60 % av skadene. Dette er i tråd med funn fra andre studier av skoleulykker (Hauger 1996, Kjølner 1996). Det er også markert flere ulykker i storskolen (5.,6. og 7. klasse) enn på småskolen.

Ulykker i barneskolen skjer først og fremst i friminuttene. Halvparten av alle ulykkene på Lindhøy fant sted i forbindelse med friminuttsaktiviteter. Ulykker

som skjer i gymnastikktimen kommer som en klar nummer to (25 %). Dette er også i tråd med andre funn (Hauger 1996). Dette endrer seg med overgang til ungdomsskole. Her har ulykkene i gymnastikktimene omtrent like stort omfang som ulykker i friminuttene.

Tabell 1. Antall skader fordelt på ulykkesarena.

	Antall	% av alle	% av gyldige
Friminutt	81	50,6	50,9
Gymnastikktimen	41	25,6	25,8
Skolevei	7	4,3	4,4
Skoletur	4	2,5	2,5
Annet	26	26,2	26,3
Manglende data	1	0,6	0,6
Sum	160	100,00	100,00

Ut fra opplysninger som er gitt i skademeldingsskjemaene er det vanskelig å peke på hvilke enkeltfaktorer som har størst betydning for at det oppstår skader blant barn. Det er noen aktiviteter som har hatt en liten opphopning av ulykker: Innebandy (8 ulykker), fotballspilling (8 ulykker), leking på glatt underlag og lek ved smashballstativet. Men da disse ulykkene er registrert over en 20 års periode kan man vanskelig snakke om at fotball eller innebandy er risikoaktiviteter ved skolen.

Tvert imot kan det faktisk se ut til at en aktivitet som f.eks. fotball synes å beskytte en del mot ulykker. På bakgrunn av det man vet om hvor mange som spiller, og hvor ofte man spiller fotball kan man stille spørsmålstegn ved hvorfor det ikke skjer flere ulykker på fotball-løkka. Ekskursjoner derimot er noe som foregår relativt sjeldent og dersom man hadde hatt en opphopning av ulykker mens barna er på ekskursjon kunne det ha gitt grunn til bekymring. Men det er ikke spesielt mange ulykker som har skjedd i forbindelse med ekskursjoner de siste 20 årene.

Man kan imidlertid forsøke å forstå forholdet mellom aktivitet og ulykker på en annen måte. I det ulykkesforebyggende arbeidet har det vært en tendens til at man ser på farer og risiko som et statisk forhold. Fall fra en stor høyde gir sannsynligvis større skade enn når man faller fra en liten høyde. Voldsom lek gir sannsynligvis flere ulykker enn mindre voldsom lek. Men det man lett overser er at barn vinner erfaringer gjennom å *gjøre* som gjør at de utvikler både fysiske, motoriske og sosiale ferdigheter til å mestre utfordringer og farlige situasjoner. Gjentakelse, trening og institusjonalisering kan i seg selv forebygge ulykker. Og

en del studier har vist at det er skiftningen fra situasjoner som man kjenner, til de man ikke kjenner som ofte innebærer risiko (Roberts m.fl. 1995, Hauger 1995).

Aktiviteter som foregår i friminuttet vil i all hovedsak være *egen-initiert* av barna. Noen av aktivitetene vil være *regelbundne*, og godt organisert som f.eks. i fotball og paradishopping. Mens andre aktiviteter vil settes igang mer *spontant*, som f.eks. når noen av barna napper luene fra hverandre. En del av ulykkene skjer i forbindelse med aktiviteter som er organisert og regelbundne. Men som jeg pekte på ovenfor er det ikke så mange. I forbindelse med fotballspilling hadde vi registrert 8 skader i løpet av en 20 års periode. Smashball har også klare regler, og er organisert som et eget aktivitetstilbud ved skolen. I løpet av de siste fire-fem årene har det skjedd 8 ulykker ved smashballstativet. Det var imidlertid bare registrert en ulykke i klatrestativene i løpet av disse 20 årene.

Tabell 2. Fordeling av skader etter type aktivitet og arena. N = 160.

	Skolegården	Gymn.sal	Klasserom/ gang	Sum
Regelstyrte aktiviteter	17	28	6	51
Spontane aktiviteter	28	1	10	39
Voldspregede aktiviteter	11	1	2	14
SUM	56	30	18	104

I figuren ovenfor er ulykkene fordelt på type aktivitet og arena. Det som kjennetegner ulykker som skjer i skolegården er at aktivitetene i all hovedsak er initiert av barna selv. Som vi ser er det en relativt liten del av ulykkene i friminuttene som skjer i forbindelse med de regelstyrte aktivitetene, som fotball, smashball, Konge på haugen osv. 11 av ulykkene skjer i situasjoner som er voldspregede. Dvs. i forbindelse med slåssing, dytting, sparring osv. Dette skal jeg behandle litt mer utførlig senere i artikkelen. I gymsalen har de fleste av ulykkene skjedd i forbindelse med regelstyrte aktiviteter. Den aktiviteten som har flest ulykker er innebandy med 8 ulykker. Både i klasserommet, og i gymsalen er de fleste aktivitetene styrt, eller tilrettelagt av voksne. Noen av ulykkene inne har skjedd på sløydalen, i forbindelse med bruk av «farlig» verktøy.

En gjennomgang av datamaterialet viser at det er en relativt stor andel av som ulykkene i friminuttet som skjer i forbindelse med de *spontane* aktiviteter. Barn vimser, kommer borti hverandre, snubler, springer etter hverandre. Dette synes å være en medvirkning til et stort antall av ulykkene på Lindhøy skole. I følge

opplysninger gitt på skademeldingsskjemaene var ca. halvparten av ulykkene i friminuttet knyttet til slike «diffuse» eller «tilfeldige» situasjoner. Og som vi skal komme innpå senere synes det også å være en del eksempler på at når ulykken først skjer innenfor den regelbundne eller institusjonaliserte leken eller aktiviteten, er det fordi rammene for samspillet mellom barna brytes.

Ulykker og hverdagsliv

Å bruke hverdagsliv som et perspektiv når man skal studere ulykker blant barn betyr en «mikroorientering». Formålet er å beskrive fenomenet nedenfra slik det oppleves av barna selv. Men å studere ulykker med utgangspunkt i barnas hverdagsliv dreier seg også om å kontekstualisere, å finne ut hvordan ulykkene knytter seg sammen med barnas daglige aktiviteter. Mellom de daglige aktivitetene som omgir ulykken, og barnas opplevelser av ulykken og det som er farlig er det sannsynligvis viktige sammenhenger.

Vi kan si at dagliglivet på en skole er organisert gjennom et skiftende sett av situasjoner med klare regler og rammer for samhandlingen mellom barna, og mellom barn og voksne. Disse mønstrene kan vi kalle sosiale anledninger (Haavind 1987), og vi kan skille mellom ulike typer klasseromsaktiviteter, ankomst til og fra klasserommet, ulike former for friminuttsaktiviteter, ekskursjoner osv.

I løpet av en skoledag vil en del av de aktivitetene som barna er med på være forbundet med risiko. Dette kan dreie seg om forhold knyttet til trafikken, f.eks. å gå langs en trafikkert skolevei, å være med på leker som er voldsomme, eller å leke Konge på haugen. Men det som kjennetegner mange av disse situasjonene er at det er mange ting som skjer på en gang, eller det er situasjoner som er preget av kryssende interesser.

Hensynet til hva som er farlig i en situasjon må f.eks. veies opp mot andre forhold som er betydningsfulle. Tone forteller om et slikt dilemma i forbindelse med en ulykke som skjer ved smashballstativet. Ballen som de brukte i smashballspillingen var borte. Og i snoren der ballen skulle henge var det bare en karabinkrok av stål som ballen er til å feste i. Denne kroken er relativt stor, og flere av elevene i Tone sin klasse begynte å spille smashball med karabinkroken som ball. Tone forteller at «kroken kunne treffe meg, hodet mitt eller noe sånt». Men dette hensynet måtte settes opp mot et annet hensyn: Å ikke være med på leken som de andre jentene i klassen var med på. Det var ikke lett. «Smashball er populært». Å spille skaper samhørighet, å vinne gir status. Å stå på sidelinjen mens de andre spilte var derfor ikke noe godt alternativ, «så jeg ville liksom være med», forteller Tone. Under spillet får imidlertid Tone karabinkroken i ansiktet.

«Det var egentlig ikke noen grunn til at det skjedde», sier Tone, «men motspilleren slo jo selvfølgelig kroken rundt, det er jo liksom derfor kroken traff».

Studier omkring barns utvikling viser at rutinene danner et viktig utgangspunkt for barnas sosialisering (Haavind 1987). Gjennom gjentakelser av situasjoner skapes det rammer som gjør at barnet lærer seg å se betydningen av egne og andres handlinger i en bredere sammenheng. Rutiner antas videre å ha en viktig betydning i forhold til å vurdere og mestre hva som er farlig. Rutiner som matlagings situasjoner og stellesituasjoner kjennetegnes også av ulike former for rollerelasjoner og samspill mellom mor og barn. Noen situasjoner er fellesaktiviteter som er preget av stor grad av nærhet, f.eks. stellesituasjoner. Andre situasjoner er preget av parallelle handlinger, eller atskilte handlinger, f.eks. når mor lager mat og barnet leker.

Gjennom de rutiniserte handlingene lærer mor og barn å kjenne hverandre, situasjonene er preget av gjensidighet. Når det inntreffer en ulykke i forbindelse med disse rutiniserte handlingene kan dette være et resultat av «sprang» i barnets utvikling. Barn som før satt mens mor laget mat, har plutselig lært å reise seg. En ny situasjon oppstår, og en ny form for gjensidighet må utvikles mellom moren og barnet. I noen sammenhenger brytes dette rutiniserte samhandlingsmønsteret opp. Andre omsorgspersoner kan komme inn i familien (barnepike, besteforeldre o.a), mor kan være syk, eller det inntreffer et skifte i familiens rutiner. Flere studier har vist ulykker blant barn øker når rammen for den normale omsorgen for barn bryter sammen (Sibert 1975, Slater, Slater og Goldfarb 1987, Hauger 1995).

I det ulykkesforebyggende arbeidet er det viktig å forstå at rammene for samspill mellom voksne og barn og barna seg i mellom på mange områder er vesentlig forskjellig på skolen enn på andre arenaer der barn oppholder seg i løpet av dagen. Mette Gulbrandsen (1996) hevder at skolen står i en særstilling som «barnelivsorganisasjon».

«Denne sosiale organiseringa bidrar til andre sosiale erfaringer enn fritidas både gjennom de relasjonstypene de legger opp til, og de rammene som tilbys for fortolkning av disse relasjonene» (Gulbrandsen 1996:170).

De fleste ulykkene blant elever på Lindhøy skjer i friminuttene. Forstått som en sosial anledning er forholdet mellom voksne og barn og barna i mellom av en helt annen karakter enn i klasserommet.

« Når klasseromsdøra går opp og ungene setter kursen for skolegården, sprer de seg mer, både bokstavelig ved at de oppholder seg på

forskjellige steder ved at de velger forskjellige aktiviteter. Innen den enkelte klassen utvikler det seg aktiviteter som «vi» holder på med i perioder, eller som deler av klassen er engasjert i». (Gulbrandsen 1996:183)

Kjønn synes å være et viktig organiserende prinsipp for barns lek. Dette gjelder ikke bare der hvor gutter og jenter leker hver for seg, f.eks. når guttene sparker fotball og jentene hopper strikk, men også i situasjoner der jenter og gutter møtes i felles lek, f.eks. i ulike former for erte-jage-fangevirksomhet. Da er det guttene som skal fange jentene, eller jentene som løper etter guttene. De voksne spiller en perifer rolle i forhold til barnas egne aktiviteter i friminuttet. Med en eller to inspiserende lærere i skolegården som beveger seg i avstand eller halvavstand til barna er det vanskelig å gripe inn i situasjoner som kan være farlige før det «er for sent».

En av tingene som slo meg raskt da jeg begynte å analysere datamaterialet var at relativt mange av ulykkene hadde skjedd i forbindelse med det vi kan kalle *voldsom* lek. Knuffing, dytting, eller slåssing. Innenfor forskning omkring ulykker er det vanlig å trekke skille mellom ulykker som en ufrivillig hendelse og vold som er en bevisst handling der man har til hensikt å skade en annen. (Guldvog, Thorgersen og Ueland 1992). I barns måte å leke på er det ikke så lett å trekke et entydig skille mellom lek og slåssing og dermed heller ikke mellom ulykker og vold.

Ulykker og lek

I leken, forstått som en sosial anledning, vil «aktiviteten bære preg av *gjensidighet* og/eller fysisk jevnbyrdighet» (Gulbrandsen 1996:186). I mange lekesituasjoner vil imidlertid relasjonene mellom barna kunne endre seg underveis. Leken kan ende i en konflikt. Lekeslåssing kan gå over til ordentlig slåssing.

Noen leker handler om å prøve ut styrke eller stadfeste sosiale grenser mellom barn. Dette gjelder i lek som Konge på haugen, bryting på benken, politi og røver osv. Leken kan ha en voldsom karakter uten å være voldelig. Om vinteren leker Jan «Konge på haugen» hver dag så lenge det er snø, og han forteller at «det bare er noen ganger hvor det går hardt for seg.» At leken er hardhendt betyr nødvendigvis ikke at den er farlig.

Det som slår meg etter at jeg har snakket med mange av barna som har blitt utsatt for ulykker er at det synes som om mange av ulykkene inntreffer i situasjoner der barn blir aggressive, og der f.eks. den voldsomme leken blir voldelig. Ulykken

som Jan opplevde synes å være et eksempel på det. Ulykken skjedde mens han lekte Konge på haugen. I denne leken er ofte utgangspunktet at noen elever erobrer en (snø)haug og forsvarer den mot angrep fra andre elever. Det kan være en klasse mot en annen klasse, gutter mot jenter, eldre elever mot yngre elever osv.

Rammene for denne formen for lek både stadfester grenser mellom barna (f.eks. alder og kjønn), samtidig som den skaper kontakt og samhørighet mellom de barna som er med. Det er imidlertid viktige grenser for hvor voldsom man kan være, og hvor «alvorlig» man skal ta leken. Det å bli kastet ned fra haugen kan være gøy, og som en av elevene sa: «Når vi ble kastet ned (så var det) fordi vi ville det sånn.» Men noen ganger er det fordi at noen av barna går ut over de uskrevene reglene for hvordan man oppfører seg «på haugen.» Når Jan ble skadet var det ifølge ham selv fordi en av de andre elevene hadde blitt «sånn gæ'ern.»

«Plutselig slang han meg ned, og så prøvde han å dytte meg ned igjen...Så skulle jeg dytte, og da hoppet han på beinet mitt, og da ble det forstuet, og så måtte jeg dra rett til legen.»

Thomas har også blitt utsatt for en ulykke som kan føres tilbake til lek der gjensidigheten brytes, og leken går over til å bli slåssing. «Ulykken» skjedde inne i klasserommet. Elevene holdt på med førstehjelp. Elevene skulle blant annet legge bandasje. Thomas satt oppå sin pult, men en av de andre elevene holdt på å bandasjere armen hans. Da kommer ei av jentene i klassen bort til pulten hans og dytter ham ned, og «så kom hele over-head'en oppå fingeren liksom.» Jeg spør Thomas om hvorfor denne jenta hadde dyttet til ham, og så forteller han meg om en episode som skjedde i friminuttet rett før ulykken skjedde. Han og denne jenta som hadde dyttet ham hadde spilt smashball sammen. Men også dette spillet har klare rammer for hvordan man oppfører seg, og for hvor hardt man f.eks. kan slå ballen. Da Thomas spilte smash sammen med den jenta som dyttet ham ned fra pulten hadde han «boksa til ballen skikkelig». Ballen treffer stangen, og spretter i ansiktet på jenta. I smashball skal man ikke «bokse» ballen. Det blir oppfattet som en aggressiv handling, og er utenfor rammen av leken, og fører til at gjensidigheten går over til et asymmetrisk forhold der den ene bruker makt mot den andre. Leken har gått over til en form for slåssing. At jenta som et resultat av dette har fått ballen i ansiktet gjør ikke saken noe bedre.

Jeg spør derfor Thomas om han trodde at denne jenta hadde dyttet ham ned på pulten fordi hun var sint på ham. «Ja», svarer Thomas, «men det var ikke akkurat det deiligste da. Det var utrolig vondt.»

Ulykker og mobbing

I leken er gjensidigheten mellom barna det dominerende aspektet ved rollerelasjonene. Ovenfor har jeg imidlertid vist at det i leken også ligger en mulighet for at denne gjensidigheten brytes. *Symmetriske* relasjoner går over til å bli *asymmetriske*. Leken går over til slåssing.

Men det er ikke alltid at det er leken som er utgangspunktet for kontakten mellom barna. Mange barn opplever å bli plaget av andre elever. Vold utgjør en viktig del av denne plagingen. Og selv om målet fra de andre elevene ikke er fysisk å skade «mobbeofferet» blir dette ofte et resultat av handlingen. Blant de elevene jeg intervjuet om ulykker på Lindhøy skole var det en slik mobbeepisode som hadde resultert i en skade. Kristian på 11 år forteller om en episode i forbindelse med gymnastikktimene. På vei ut fra dusjen blir han slått i ryggen av en av de andre elevene. Han blir slått så hardt at han faller, treffer en benk eller noe annet hardt og det oppstår en indre skade som etter noen dager fører til at det kommer blod i urinen (rapport fra legevakten).

Jeg spør Kristian hvorfor han tror dette skjedde. Og han forteller at han og den andre eleven hadde vært «uvenner» i lang tid. Han hadde blitt mye ertet og dette var noe som «alltid skjedde i friminuttet». Da Kristian kommer tilbake på skolen etter «ulykken» fortsetter plagingen. Kristian forteller at «han begynte å erte meg som vanlig (...) han sa masse ting til meg og sånn (...) og da ble jeg sur og lei meg».

Det er langt verre å «reparere» de emosjonelle skadene som oppstår i forbindelse med erting, mobbing eller voldslignende handlinger. Og for svært mange av barna er bekymringen for disse aspektene rundt ulykkeshendelser viktigere enn de fysiske skadene. Når barn i tredje klasse på skolen ble bedt om å beskrive og tegne det farlige på skolen rettes oppmerksomheten mot elever som er «slemme» mot hverandre: Smashballer som med vilje kastes i hodet på andre elever, kasting av stein, sparking og erting.

Ulykker som møte mellom jenter og gutter

Mange av aktivitetene som foregår i friminuttet er organisert med utgangspunkt i kjønn. Guttene holder på med sine leker. Fotballspilling står i en særstilling blant guttene. Men selv om dette er aktiviteter som involverer mange barn i store deler av skoleåret er det relativt få ulykker som har skjedd på fotballbanen. Selv om denne formen for lek kan gå voldsomt for seg er det relativt sjelden at dette går ut over frivilligheten og jevnbyrdigheten i leken. Fotballspilling er en form for lek med klare institusjonaliserte trekk for hvordan man skal oppføre seg, og hva som er sømmelig. Jentenes lek er i det store og hele mer fredelig. De hopper strikk, paradis, går sammen i smågrupper og snakker.

Noen leker, eller aktiviteter søker å utfordre og overskride kjønnsbarrierene mellom barna. Blant de minste barna skjer dette i det som Gulbrandsen (1996) kaller erte-jage-fange virksomheten. Jenter ertes gutter, gutter tar jenter. Denne typen aktiviteter er både populære, og «farlige». Tegningen nedenfor illustrerer situasjonen. Den er laget av ei jente i 2. klasse. Jeg var i klasserommet da hun laget tegningen. Tegneoppgaven er «mitt beste skoleminne». Hun laget en tegning av to jenter - henne og ei venninne. Hun forteller at «jeg står og spiller smashball, og ertes guttene». Tegningen viser to gutter som står ved siden av - de har «sure munn», jentene er strålende fornøyde. «Vi erta guttene i friminuttet,» sier 2. klassingen, og «de fløy etter oss hele tida. Det er morsomt. De blir veldig sinna, og *det* er veldig morsomt».

Leke-ertingen kan starte med at guttene napper ei lue fra ei jente og springer sin vei, eller jentene kan erte noen gutter, slik at de blir «sinna» og springer etter jentene. Flere av ulykkene som oppstår har skjedd i forbindelse med denne typen lek. Ei av jentene i 1. klasse fortalte at hun brakk armen etter å ha blitt dyttet litt hardt av en gutt som hun hadde ertet.

Blant de større elevene kan også den voldsomme leken være innfallsvinkelen til kontakt med jentene. Og noen ganger kan også denne «leken» bli for voldsom. Tone (13 år) forteller om en slik episode. Det hadde ringt ut til friminutt og hun skulle gå ut i skolegården sammen med ei venninne. To av guttene i klassen stengte imidlertid døra for jentene. Tone klarte å trenge seg forbi, mens venninna ble stående igjen. Venninna ble «sinna», og sparket mot gutten som stod og stengte døra. Tone stod på den andre siden, og bøyde akkurat hodet og fikk sparket i ansiktet.

Ulykker og trøst

Ulykker innebærer noe mer enn fysisk skade. Studier av hjemmeulykker blant barn viser at ulykken er en anledning som innebærer tette emosjonelle relasjoner mellom foreldre og barn (Hauger 1995). Barn som utsettes for skader får trøst og positiv oppmerksomhet, og får på denne måten bekreftet at de er et høyt verdsatt medlem av familien. Vi kan med andre ord si at ulykker bidrar til sosial integrasjon av barna i familien. De sosiale rammene for ulykker som skjer på skolen er på mange måter annerledes. Det er ikke den samme grad av nærhet mellom barna og mellom barna og voksenpersonene på skolen som i hjemmet. Barna er i et miljø preget av sekundærrelasjoner. På skolen vil derfor ikke barna få den samme omsorgen etter en ulykke som i hjemmet. For barna er det derfor viktig at mor eller far varsles når det skjer en ulykke. Et slikt ønske er ikke nødvendigvis avhengig av skadens størrelse. Ulykken gir barnet en mulighet til å få oppmerksomhet fra sine foreldre, til å få lov til å være liten, og til å bli stellet med, kost for og trøstet.

Men det er ikke alltid lett for skolen å få tak i mor eller far. Mona (12 år) ringer hjem etter at hun har fått en karabinkrok i ansiktet. Ingen er hjemme: «Da tenkte jeg, søren å. Å være på skolen resten av dagen med vondt, det ville ikke være noe særlig.»

Petter (9 år) opplever at skolen ikke vil ringe til mamma etter ulykken. «Læreren sa at det ikke var noen vits i å snakke med mamma. Men jeg ville det. Jeg ville til mamma jeg.»

Blant de minste barna kan frøken være en betydningsfull person. Hun kan få status som en reservemamma. Når det skjer en ulykke blant de små barna vil det derfor være viktig å få trøst av frøken. Da Jon ble skadet opplevde han at det «var litt dumt, ja tragisk» at frøken var den siste som kom til ulykkesstedet. I den timen som Jon hadde blitt skadet hadde de hatt en annen lærer, og denne hadde ikke skjønt hvor viktig det var å hente frøken for å trøste den forulykkede.

Å bli utsatt for en ulykke og få en skade, blir en hendelse som er med på å bekrefte barnas sosiale posisjon på skolen og i klassen. Blant de «populære» barna kan det å bli skadet bety mye positiv oppmerksomhet fra de andre barna, og fra skolens lærere. Jenny opplever f.eks. å få «masse trøst» fra de andre i klassen: «Jenny åssen går det med deg - Jenny gjør det vondt, og masse sånt.» «Og når det var friminutt var det mange som samlet seg rundt meg.»

Petter opplever det helt motsatt. Han fikk en hodeskade, og ble lagt inn til observasjon en dag på barneavdelingen ved Sentralsykehuset. Da han kom tilbake på skolen dagen etter innleggelsen, var det ingen av de andre som «trodde på han»

når han fortalte hva han hadde opplevd. «Stian han oppfattet det ikke helt, han måtte spørre om jeg virkelig hadde fått hjernerystelse, og Trond bare blåste i meg. Han spurte mora mi» (om det var sant at han hadde vært på sykehuset).

Konklusjon

I denne artikkelen har jeg forsøkt å vise at ulykker er en betydningsfull hendelse for barn av flere grunner enn at det medfører fysisk skade. Et av barna som jeg intervjuet sa det slik: «Før jeg ble skada så var jeg redd for å knekke armen, jeg var ikke sikker på om den ville bli bra igjen. Men nå etterpå veit jeg at det ikke er noe problem.» For mange barn er det langt viktigere hva som kjennetegner relasjonene mellom barna, og mellom barna og de voksne før, under og etter ulykken. Å bli ertet når en slår seg kan gjøre langt mer vondt enn de fysiske skadene. Mange skader seg i situasjoner hvor det skjer en eller annen krenkelse enten direkte eller indirekte. Dette har vi voksne lett for å overse, og lett for å undervurdere. Vi har prosedyrer for å reparere de fysiske skadene, men ingen prosedyrer for å kartlegge eller løse konflikter mellom barna i forbindelse med ulykker.

Når ulykken først har skjedd er dette en betydningsfull hendelse for barnet. Den er med på å bekrefte sosial posisjon. Barn som har lav sosial status på skolen har lett for å bli latterliggjort, eller oversett i forbindelse med en ulykke. Dette kan skolen gjøre noe med. Ulykken kan brukes som en anledning til å gi de oversette barna positiv oppmerksomhet, og bidra til sosial integrasjon.

Mye tyder på at mange ulykker skjer i forbindelse med voldslignende situasjoner. Det viser seg også at det er vanskelig å trekke noen entydig grense mellom vold og ulykke. Barns lek baserer seg på gjensidighet. I mange former for lek blir denne gjensidigheten utfordret. Mye tyder på at fare for ulykker kan oppstå i situasjoner der gjensidigheten brytes.

Skal man drive et godt forebyggende arbeid må man forsøke å sette det problemet man skal forebygge inn i en helhetlig sammenheng. Et risikofritt leke- og arbeidsmiljø er ikke nødvendigvis ensbetydende med et godt oppvekstmiljø for barn. Å utfolde seg og utvikle motoriske ferdigheter er ofte forbundet med en viss form for risiko. Man kan tenke seg å lage så trygge miljøer for barn at det f.eks. hemmer barns utfoldelsesmuligheter. På Lindhøy skole har det blant annet skjedd en del ulykker ved smashballstativet. Å spille smashball er forbundet med risiko. Men for mange av barna er smashball også noe av det mest morsomme som de gjør i løpet av en skoledag. Fjerning av smashballstativene vil gi færre ulykker, men et fattigere lekemiljø for barna. Smashball gir både trivsel og skaper skader, og er et eksempel på at man i det ulykkesforebyggende arbeidet står overfor en

del dilemmaer som det ikke finnes vitenskapelige riktige løsninger på. Det dreier seg både om å se og bli klar over at samme situasjon kan ha både positive og negative effekter på barns helse. Vi trenger derfor ikke bare kunnskap om risikofaktorene, men også om de dilemmaene som knytter seg til det ulykkesforebyggende arbeidet. Og skal man få kunnskap om disse dilemmaene må man se på barnas oppvekstmiljø fra ulike synsvinkler. Ikke minst vil det være viktig å åpne opp for barnas egne erfaringer, tanker og meninger.

Litteratur

- Gulbrandsen, M. 1996. *Kulturens barn: En utviklingspsykologisk studie i åtte - ni åringers sosiale landskap*. Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo.
- Guldvog, Thorgersen og Ueland. 1992. *Ulykker, vold og selvpåført skade. Personskaderapport*. Rapport nr. 1. 1992. Statens institutt for folkehelse.
- Haavind, H. 1987. *Liten og stor. Mødres omsorg og barns utviklingsmuligheter*. Oslo:Universitetsforlaget.
- Hauger, B. 1995. *Ulykker og hverdagsliv - en alternativ sosiologisk studie av hjemmeulykker blant barn*. Hovedoppgave i sosiologi. Universitetet i Oslo.
- Hauger, B. 1996. *Skoleulykker i Vestfold: Egenrapporterte skader:21-33*. I:SF rapport nr. 1/1996. Oslo:Skadeforebyggende forum.
- Hauger, B. 1998. Å kjøpe en hummer på skolen om kvelden. Om barns virkelighetsforståelse og endringsarbeid i skolen. I:T. Bugge og L. Gjems, red. *Time-out! Bilder fra nye pedagogiske landskap*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Kjølner, B. 1996. Hva vet vi om skoleulykker? Fakta om skoleulykker, omfang og type:13-20. I:SF Rapport nr. 1. Oslo. Skadeforebyggende forum.
- Nerheim, H. 1995. *Vitenskap og kommunikasjon. Paradigmer, modeller og kommunikative strategier i helsefagenes vitenskapsteori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roberts, H., S. Smith og C. Bryce. 1995. *Children at Risk? Safety as a Social Value*. Buckingham. Open University Press.
- Sibert, R. 1975. Stress in families of children who have ingested poison:87-89. *British Medical Journal*.
- Slater, S., Slater H og I Goldfarb. 1987. Burned children: A socio-economic profile for focused prevention:566-567. *The Journal of Burn Care and Rehabilitation* 6.
- Solberg, A. 1994. *Negotiating childhood*. Stockholm. Nordic Institute for Studies in Urban and Regional Planning. Dissertation 12.
- Sosial- og helsedepartementet. 1997. *Forebygging av ulykker. Hjem, skole fritid*. Handlingsplan 1997 - 2002.

- Tiller, T. 1988. Barn som sakkyndige informanter:41-73. I: Kjær Jensen, red. *Interview med børn*. København:Sosialforskningsinstituttet.
- Tiller, T. 1989. *Hverandre. En bok om barneforskning*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag.