



Gisle Johnsen

## Veiledning med fokus på skolens læringsmiljø

### SAMMENDRAG

*Veiledning er en kontinuerlig utfordring i utviklingen av gode prosesser for lærere i relasjon til foreldre med barn og unge i utsatte lærings- og samspillssituasjoner. Empirien kommer fra deltakere i den nordiske, spesialpedagogiske forskerkonferansen, "Gemensama vägar", Vasa 2014 med fokus på handledning som grunnleggende tema. Det fokuseres på veileders evne for utvikling av gode relasjoner til skoleledelse og lærere som forutsetning for styrking av skolens læringsmiljø. Gjensidig fortrolighet mellom partene danner basis for beslutninger om oppfølging av elevers faglige – og sosiale utvikling. På grunn av nære sammenhenger blir rådgivning og veiledning vurdert som nærmest synonyme begreper.*

### FAGLIG TILNÆRMING

Gjennom dagspressen og i profesjonsrettede fagmiljø som skole og pedagogisk-psykologisk tjeneste(PPT) er veiledning i nære relasjoner et stadig tilbakevendende og aktualiserende tema (Lassen, 2014). Det tenkes på tjenestemottakere som lærere, skoleledere samt elever og foreldre som ofte sitter inne med spørsmål de ønsker å aktualisere og få svar på.

Lavt læringsutbytteutbytte og uro i skolen er eksempler på utfordringer, hvor barn og unge ofte er i livssituasjoner med behov for tydelige

voksne som kan sette grenser for både seg selv og dem det gjelder (Johnsen, 2009). Spesialpedagogiske tilnærminger er en del av strategien med ofte kombinerte lære- og atferdsvansker som igjen kan redusere vekst og trivsel samt danning av gode relasjoner i hjem og skole. God veiledning handler følgelig om å være tilgjengelig for skolens fagpersoner, elever og foreldre med profesjonell hjelp til dem som måtte trenge det. "Helping children" er et godt hverdagsuttrykk som kanskje i første rekke ikke har det store bredde- og dybdeperspektivet, men som

*Gisle Johnsen er ansatt ved Universitetet i Nordland, Lærerutdanning, Kunst- og Kulturfag(LUKK) med hovedansvar for pedagogikk og spesialpedagogikk på ulike nivå og områder. Faglige interesser er vitenskapsteori og metode samt veiledningsstrategier med tilknyttede prosesser, relasjonsdanning og beslutninger.*

ved nærmere ettertanke gir gode refleksjoner for dem det gjelder.

Ulike fagkulturer har gjerne egne begrepstradisjoner, men hvor vi likevel legger merke til visse sammenhenger (Lassen, 2014). Veiledning, rådgivning og terapi er eksempler på det, hvor en profesjonell utøver gis i oppdrag å lede og avklare målrettede prosesser innenfor sitt yrkesområde. I den kommunale helse- og sosialtjenesten får veiledere på høyt utdannings- og profesjonsnivå ansvar for at nytilsatte sosionomer og barnevernspedagoger finner seg til rette med økende ansvar for klientene sine. Rådgiving blir gjerne benyttet i mer allmenne sammenhenger med for eksempel foreldre som rådsøkere, men hvor rådgiver er en profesjonell utøver tilknyttet for eksempel PPT. Terapi har en lignende forståelse som veiledning og rådgivning, men blir først og fremst forvaltet i kliniske sammenhenger som innen Barne- og ungdomspsykiatrien (BUP).

I skolen handler god veiledning om å vise hensyn til grunnskoleloven, dens forskrifter, læreplaner, og kanskje sist, men ikke minst om hvordan lover og planer bør forvaltes i praksisnære sammenhenger (KD, 1998, KD, 2006). De offisielle retningslinjer må reflekteres som referanser for godt samspill i skolen, men hvor også visse skjønsmessige – og erfaringsmessige sider må ivaretas til beste for læreres forvaltning av både fag og sosiale tilknytninger.

Veiledning, rådgivning og terapi har følgelig ulike tradisjoner, men hvor førstnevnte i det følgende blir benyttet i en mer samlende forståelse. Forståelsen inviterer til gjensidighet mellom partene, men også i form av et visst hierarki mellom hjelper og hjelpesøker (Eide, 2008). Det kan i visse sammenhenger være en enkel, men likevel krevende oppgave for sjåførlærer å forklare eleven om hvordan de teknisk, regelstyrte og relasjonelle sider kan mestres ved bilkjøring. Det hersker liten tvil om nødvendigheten av å stoppe for trafikk fra høyre, men hvor en samtidig må oppleve relasjonen mellom aktørene. Vi må følgelig vise aktsomhet og dynamikk i trafikken for å avverge ulykker, selv om ikke alltid retten er på ens egen side (Samferdselsde-

partementet, 1965). For å kunne være en god og akseptert veileder i skolen blir det også vesentlig å ha gode referanser til læreplanen for hva som er nødvendig å lære, men hvor en samtidig må åpne for fleksibilitet i den tilpassede opplæringen med nødvendige tilpasninger mellom lærere og elever (KD, 1998).

De innledende veiledningsfaser er gjerne sirkulære som på ulike nivå aktiviserer de involverte parter med målsetting om å utvikle forståelser for hvordan den hjelpesøkende kan relatere seg til omgivelsene sine. En grunnleggende intensjon for lærer blir følgelig å kunne planlegge og gjennomføre tiltak i ofte emosjonelt sett, belastende miljø. Kanskje kan en god strategi i en begynnerfase være å bevisstgjøre seg hva hun har lyktes og mislyktes med? Kanskje læreren ender opp med å være på plussiden når utfordrende hendelser skal drøftes og oppsummeres med foreldrene? Veileder får gjerne i slike sammenhenger en aktiv og bevisstgjørende rolle i den oppfølgende evalueringen. Skolens ledelse må fra sin side kjenne på ansvaret i å markedsføre gode erfaringer som forutsetning for utvikling av tillitsfull klasseledelse som forutsetning for elevers læring og trivsel (Moltubak, 2015, Udir, 2014). Samtidig blir det vesentlig for skoleledelse og lærere å se på skolen som en lærende organisasjon med referanse til gode erfaringer i møte med utfordrende episoder som umiddelbart må håndteres. Veileder med sin noe utenforstående rolle får i slike sammenhenger anledning til å påskjønne gode hendelser sammen med evnen til å relatere hjelpesøker til utfordringer av mer negativ karakter.

Der det trengs bistand for elever og foreldre i sårbare familiesituasjoner, blir det gjerne et gjensidig mål for hjelpesøkende og veileder å bli best mulig kjent med hverandre for derigjennom å kunne fremme og løse miljømessige konflikter. Det viser seg for øvrig at noen barn tåler i stor grad hjemmemiljø preget av alkohol og vold, mens andre fort blir nervøse og nedstemt ved mindre ubehag. Resiliens handler følgelig om å kunne klare seg godt i dagliglivet til tross for et risikopreget nærmiljø (Borge, 2010, Bekkhus, 2012). Barn og unge reagerer

følgelig nokså forskjellig på trusler og vold, selv om de blir utsatt for noen av de samme påkjenninger (Olsen og Traavik, 2010). Vi er her inne på dimensjoner rettet mot både arv og miljø med arvemessige variasjoner mellom individer og familier. I mobbelignende situasjoner blir det noen ganger reflektert over at elever kan reagere nokså ulikt på noen av de samme former for plaging. Evnen til å tåle motgang kan følgelig spille inn i ulike sosiale sammenhenger, men hvor også de med god genetisk bakgrunn lar seg lettere trene opp til å tåle større påkjenninger. Slike forståelser må imidlertid ikke bli en unnskyldning for skoler som ikke har gode nok tilnærminger til utvikling av læringsmiljøet til nytte og gagn for skolens elever og personale. Det er kanskje i slike sammenhenger ikke alltid til det beste for skolen å konkurrere på nasjonale nivå om hvem som yter best i regning og lesing. Den reinte faglige konkurransen kan lett av ressursmessige – og holdningsmessige grunner føre til en nedprioritering av miljømessige tiltak. Selv om ikke mobbing synes å være et stort, statistisk problem, påhviler det likevel skolen å ivareta en gjennomgående styrking av læringsmiljøet (KD, 1998). Kanskje kan miljømessige strategier bli til gagn for elevenes mer faglige prestasjoner? For veileder med sitt noe utenforstående blikk vil slike refleksjoner være sentrale for igjen å kunne forstå hvorfor både elever og foreldre kan reagere nokså forskjellig på ulike utfordringer i skolen.

Det blir følgelig vesentlig for både lærere og ledelse å reflektere skolen som en lærende organisasjon med tanke på både kartlegging og utvikling av læringsmiljøet (Udir, 2014). Veileder må for eksempel i slike sammenhenger kunne være en pådriver for skolens ledelse gjennom styrking av god klasseledelse som forutsetning for elevers læring og trivsel (Moltubak, 2015). For skolen handler gjerne slike verdier om å sette grenser for avvikende atferd sammen med utvikling av regler for gode fellesskap. Herunder kommer også avhjelping og forebygging av mobbing med ulike kampanjer, men også inkluderende målsettinger for elevene om å styrke seg i miljøet med evne til å tåle ulike påkjenn-

ninger. Det påhviler følgelig utfordringer for veileder i å inneha en noe utenforstående rolle med målsettinger om trivsel og trygghet for den enkelte i fellesskapet (KD, 1998, 2005).

Herav fremkommer følgende problemstilling; *Hvordan kan veiledning i skolen bidra til å utvikle læringsmiljøet med inkludering av elever i utsatte livssituasjoner?*

### METODISKE TILNÆRMINGER

Empiri er samlet inn gjennom intervju av deltagere i den nordisk, spesialpedagogiske konferansen "Gemensama vägar – 2014" i Vasa, Finland (Dalen, 2011). De to svenske informantene har bakgrunn som henholdsvis yrkeslærer i den videregående skolen og skolepsykolog med erfaring fra grunnskole og kommunale mottak av ungdom i utsatte livssituasjoner. Sistnevnte er nå tilknyttet skolen, men hvor begge engasjerer seg som veiledere overfor lærere og foresatte i forhold til barn og ungdom med lære- og atferdsvansker. Med noe ulik utdannings- og erfaringsbakgrunn har de likevel et felles engasjement med fokus på elevers vekst og trivsel i hjem og skole. Psykologen er for øvrig veileder i det to-årige Umeå-prosjektet, "Levla Lär miljön" som igjen inviterer til utvikling av læringsmiljøet med god læring og trivsel for elever, lærere og ledelse.

Informasjonen fra samtalene følges opp med en kritisk, kvalitativ analyse, hvor ulike synspunkter blir beskrevet hver for seg eller satt sammen under aktualiserte overskrifter (Kvale og Brinkmann, 2009, Krogh, 2014). Herav fremkommer det ulike faser, hvor de første, analyserende overskrifter kan være av rimelig eksperimentell og generell karakter. Men etter hvert som flere innspill trekkes inn i prosessen, fortsetter analysen med forsterkning av eksisterende forståelser, eller at disse endres og ses i lys av nye induserte innspill.

### RESULTATER

**Kartlegging av elevers ståsted** sett i lys av individ og fellesskap er grunnleggende med målsettinger om å avgrense og forsterke et mindre, aktualiserende område fremfor et større

med begrenset fokus. På både de faglige – og atferdsmessige områder bør kartleggingsverktøyene forbedres, noe som særlig aktualiseres i den innledende veiledningen. Verktøyene blir fort utydelig i forhold til skolens målsetting om en skole for alle, noe lærerne har en viss forståelse for. Når aktuelle situasjoner på den andre siden oppleves som tydelig og oversiktlig for partene, blir gjerne veiledningen av god kvalitet. Psykologen fokuserer på skolens begrensede ressurser for gjennomføring av planlagte tiltak. Men han ser likevel utfordringer i å kunne forvalte og avgrense innsatsene i relasjon til hva som er mulig innenfor de gitte ressursrammer. Slike begrensninger må skolen og dens veiledere leve med, selv om målsettingen må være å legge inn ressurser som i større grad harmonerer med observasjoner i klassens og skolen for øvrig.

**Nullstilling av egne holdninger og verdier** er i fokus hos yrkeslæreren for å kunne åpne for rådsøkers utfordringer med påfølgende målsettinger om tilrettelegging av arbeidssituasjonen. Det er i slike sammenhenger vesentlig å reflektere gjensidighet mellom partene for å kunne se seg selv i sin nestes lys, men hvor veileder samtidig må bevisstgjøre sin egen autorative rolle. I den spesialpedagogiske fordypningen er det særskilt vesentlig å være oppmerksom på individets rolle med vurderinger av både faglig - og sosialt ståsted med oppfølgende tilpassede hjelpemidler på en god og tjenlig måte. Mange elever sliter med dårlig selvtillit på grunn av læreansker, men med fokus på kartlegging av elevers relativt sett sterke sider blir situasjonen desto mer forståelig med tanke på bevisstgjøring av deres mestring i relasjon til medelever.

**Utvikling av tillit mellom partene** er grunnleggende for den oppfølgende prosessen med evne til å lytte og være ydmyk overfor hjelpesøkers holdninger og verdier. Erfaringer tilsier at tilrettelegging av lærende og sosiale fellesskap i skolen er vesentlig for å kunne lykkes med veiledningen. Psykologen uttrykker begeistring for deltagelse på andre året i Umeå-prosjektet, "Levla Lärmiljön". "Levla" innebærer å heve

skolens miljø til et så høyt nivå at alle elevene får ta del i det lærende - og sosiale fellesskapet. Prosjektet kan for øvrig ses på som en innovasjon med styrking av elevers, foreldres, læreres og skolelederens verdsetting av skolens fellesskap. Det første prosjektåret, 2013-14 ble knyttet til utvikling av læremidler, mens det andre, inneværende skoleåret retter seg mot gjennomføring av programmet med tilhørende evaluering. Prosjektet er i stor grad holistisk orientert med hele skolen som arena, hvor også elevers lære- og atferdsansker inngår som et utfordrende og prioritert område. Det tilhørende veiledningsmateriellet skal bidra til å styrke kartleggingen av fag, atferd og miljø med utfordringer om å være til nytte for elevers faglige og sosiale utvikling.

**Å kunne lykkes med veiledningen** har i stor grad sammenheng med gjennomtenkte og avgrensede målsettinger i relasjon til elevers faglige – og emosjonelle ståsted. Det er ikke alltid så enkelt å vurdere hvilke tiltak som gir tilfredsstillende utbytte, men selv om gjennomføringen kunne vært bedre, uttrykker psykologen at veiledningen likevel bidrar til å senke lærernes stressnivå med evne til å fornye og fokusere på elevers vekst og trivsel. De presiserer at evnen til å danne gode relasjoner til de hjelpesøkende, er en forutsetning for å lykkes med veiledningen både på fag- og atferdsområdet.

**Skolens ledelse** utfordres som en naturlig konsekvens av fokuseringen på elevers og læreres faglige - og sosiale mestring med respekt for hverandres holdninger og verdier i fellesskapet. God forvaltning av skolens lovgrunnlag er for øvrig en felles referanse som alle parter må vise hensyn til. Herav følger læreres og elevers trivsel sammen med prosesser som retter seg mot avhjelping og forebygging av mobbing og trakassering i skolen. For å kunne mestre veilederrollen er det en fordel å ha en god relasjon til skolens ledelse som forutsetning for den mer utøvede veiledningen overfor lærere og foreldre.

## DISKUSJON

Råd til den som vil hjelpe;  
*At man når det i sandhed skal lykkes en  
 at føre et menneske hen til et bestemt sted,  
 først og fremmest må passe på at finde ham  
 der,  
 hvor han er og begynde der.  
 Dette er hemmeligheten i al hjælpekunst.*  
 (Kirkegaard, 1859, s. 96-97)

Kartlegging av elevers fag- og atferdsområder blir følgelig en grunnleggende forutsetning for å finne frem til faglig ståsted, både på individ og systemnivå. Veileders evne til å nullstille egne holdninger for å kunne åpne for gode relasjoner mellom partene, innebærer både en grunnleggende innsikt og toleranse for den andres verdier og holdninger. Rogers(1990) forsterker Kirkegaard(1859) ved å tilrå en speilende prosess gjennom både verbale – og kroppslige uttrykk. Evnen til å nullstille seg selv med aktualiserende spørsmål som grunnlag for utvikling av gjensidig tillit, blir følgelig et mål i seg selv med fortrolighet og felles oppfatning av situasjonen som forutsetning for oppfølgingen. Men til tross for målsettinger om gjensidighet mellom partene med veileders ansvar om å være åpen for hjelpesøkers holdninger og verdier, kan det likevel være utfordrende å oppnå slike forståelser i den oppfølgende prosessen. Personlige verdier og holdninger er ofte dyptgripende og ikke alltid så enkle å vike bort fra (Gallagher, 2012). Den innledende kartleggingen kan følgelig bli noe forenklet og til dels vanskelig å etterkomme i iveren etter å fremme felles løsninger for veien videre. Som eksempel kan det være lett for lærer å feile i opplæringen av grunnleggende, matematiske ferdigheter for yngre elever med matematikkvansker? Addisjon av tall kan være eksempler på det.  $2+2=4$  er en grunnleggende forståelse som ikke alltid er så enkel å oppfatte hos elever med lærevansker i tidlig skolealder. Addisjoner av denne karakter er gjerne en etablert sannhet som likevel må læres, forstås og godtas, men for den reflekterte matematikklæreren er kanskje ikke svaret så åpenlyst. Den didaktiske evnen utfordres

følgelig hos lærere med elever som kanskje ikke har de beste forutsetninger for læring av grunnleggende, matematiske forståelser. Hvordan kan hun med andre ord danne gode relasjoner til elever som strever med faget, og hvor kanskje ikke foreldrene kan bidra med så mye i opplæringen (KD, 2006)? Hvordan kan på den andre siden den didaktiske, matematiske forståelsen reflekteres i en mer prosessorientert sammenheng, hvor lærere, elever og foresatte spiller mer på lag enn mange av dem har vært vant til? Her påhviler det følgelig en utfordring for veileder i å innta et utenforstående og spørrende blikk for å kunne se elevens utfordringer i relasjon til lærerens evne i å tilpasse opplæringen (Lassen, 2014).

For å kunne være en god veileder er det følgelig vesentlig å være godt kjent med lærerens arbeidsdag og dens faglige utfordringer med organisering i klasserommet (Lassen, 2014). Systemarbeid i skolen blir gjerne fremstilt som en overliggende målsetting, men ofte uten en nærmere konkretisering av hva det egentlig innebærer. Yrkeslæreren påpeker imidlertid verdien av å være oppmerksom på den enkelte elev med lærevansker i forhold til både faglig – og sosial mestring (KD, 1998). Med eleven og hans lærevansker i sentrum, bør en avklare ulike former for organisering med en overliggende relasjon til klassens fellesskap. Psykologen var i denne sammenheng opptatt av skolens læringsmiljø, hvor også elever med lærevansker fremkommer i relasjon til enten ei gruppe eller klassen (Levla Lärmiljön, 2015, Landstad, 2015). Systemarbeid i skolen kan følgelig gjøres tydelig, men hvor det i visse sammenhenger blir en utydelig forståelse som rommer alt og intet. En grunnleggende og konkretiserende målsetting kan følgelig være å inkludere eleven med lære- og atferdsvansker i klassen med fokus på den enkelte i fellesskapet.

Det nasjonale, femårige prosjektet (2013-17), ”Ungdomstrinn i utvikling” kan i denne sammenheng bidra til å forsterke målsettingen om å gjøre hverandre god ved å være sammen om den faglige og sosiale læringen (Udir, 2015-2). Det fokuseres på eleven, klassen, læreren og skolens

ledelse, hvor veiledere fra lærerutdanningen ved nærliggende universitet og høyskoler bidrar til innovasjon og utvikling med målsetting om styrket klasseledelse med tilhørende utvikling av lærernes evne til å styrke opplæringen i lesing, skriving og regning. Prosjektet følger ikke den lange tradisjonen med innleie av kursledere som skal lære fra seg mest mulig på avgrensede dagskurs, men heller å kunne innta en veiledende rolle med refleksjoner om utvikling av den didaktiske evnen hos både skoleledere og lærere.

Vi har drøftet innledende strategier for tilnærminger mellom veileder og hjelpesøkere, men hvorfor merker vi oss noen ganger nærmest umiddelbare, gode relasjoner mellom partene (Lassen, 2014)? Det fins neppe noen enkle svar på spørsmålet, men vi uttrykker gjerne at når kjemien er god mellom partene, er forutsetningen til stede for både å finne seg vel til rette samt komme frem til gode løsninger. Et vesentlig poeng er likevel at gode relasjoner som forutsetning for oppfølgende tiltak, kan utvikles ved hjelp av en bevisst og utviklingsorientert veileder som etter hvert vinner forståelse og aksept hos lærere og foreldre. Her kan både Kirkegaard(1859) og Rogers(1990) reflekteres med veileders evne til å speile rådsøker sammen med oppfølgende spørsmål og kroppsmimikk. Det fremkommer dermed en mulighet for veileder til å forsikre seg om at partene forstår hverandre, samtidig som det blir vesentlig at prosessen ikke bare dreier seg om samtaler om her og nå, men også om den mer praksisnære oppfølgingen. I den grad fortroligheten er til stede, blir det også mulig for foreldre å stille kritiske spørsmål til veileder foruten involverte instanser som BUP og barnevernet (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 1992, Helse- og omsorgsdepartementet, 1999). Selv om familiens livssituasjon er komplisert og truende, kan likevel tilliten mellom partene utvikles gjennom en forståelsesfull og autorativ veileder med syn for samspill og utfordrende samarbeid. Skolens innsats for elevers trivsel med nulltoleranse for mobbing er gjennomgående i fokus hos skoleledere, lærere, elever, foreldre og vei-

ledere (Nordseth, 2015). Det kan likevel i slike sammenhenger fremkomme sterke uttalelser i media om foreldre som avslår ethvert samarbeid med skolen. Foruten skolens miljø kan det være uheldige hjemmeforhold som bidrar til dårlig trivsel i forhold til både den som mobber og den truede parten. Men uansett hva årsaken kan være, blir det vesentlig for veileder med sin noe distanserte rolle å være tilgjengelig for de hjelpesøkende samt stimulere til utvikling av skolen som institusjon og kollegialt fellesskap (Udir, 2011, Roland, 2014).

Bodø kommune legger til rette for en langsiktig plan i utviklingen av læringsmiljøet, hvor også forebygging og avhjelping av mobbing tematiseres (Landstad, 2015). Tall fra den siste elevundersøkelsen(2014) i Bodø for sjuende og tiende trinn viser at gjennomsnittlig en elev pr klasse blir mobbet to til tre ganger i måneden, noe som igjen samsvarer med landsgjennomsnittet. Med bakgrunn i oppfølgende vurderinger legger kommunen opp til at elever får tilgang til en mobbknapp på skolens hjemmeside når utfordrende hendelser fremkommer. Skolens innsats- og veilederteam skal umiddelbart følge opp meldingene sammen med skolens ledelse og lærere.

Men det ville nok vært greit om teamet kunne avklare nærmere med lærerne hva som forstås med mobbing og nærmere bakgrunn for å gjøre bruk av mobbknappen (Roland, 2014). Uoverensstemmelser finner lett sted uten at det nødvendigvis innebærer vedvarende plaging. Vi uttrykker gjerne at mobbing er systematisk fysisk eller psykisk vold fra en eller flere mot en, og hvor vedkommende ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen. For skolen og dens veilederteam blir det følgelig vesentlig å kunne drøfte med sine ansatte og på foreldremøter hva en forstår med mobbing. Dermed kan det gis muligheter for forebygging av slike hendelser med tanke på utvikling av et godt og tillitsfullt læringsmiljø.

Undervisningssjefen i kommunen forsterker for øvrig foreldrenes delansvar for utviklingen av læringsmiljøet, både enkeltvis og som del av skolens fellesskap (Landstad, 2015). Det

overliggende, nasjonale samfunnsansvaret blir gjerne fremmet gjennom en skole som både er et godt sted å være og lære (Udir, 2015-1, Stette, 2015). I lokal sammenheng foreligger det for første gang en samlet, forpliktende plan for utviklingen av læringsmiljøet for de rundt 6.000 elevene i Bodøskolen (Landstad, 2015). Foruten skolene i kommunen blir det en utfordring for det kommunale innsats- og veilederteamet å ta nye initiativ i den oppfølgende evalueringen og utviklingen av planen som en vesentlig del av det innovative læringsmiljøet.

I mer praksisnære sammenhenger er det kanskje ikke så interessant med mange definisjoner og avklaringer om hvordan mobbing defineres, men heller mer generelt sett å kunne rette fokus mot høyning av elevers trivsel og faglige vekst. Slike målsettinger skal også kunne bidra til å styrke elevers og læreres helse, noe som igjen er en gjennomgående intensjon ved vår nasjonale folkehelse. Utvikling av elever som trivselsledere med skolegården som overliggende arena har i disse sammenhenger blitt et godt tiltak, hvor elevene blir oppfordret til å ta ansvar for utvikling av trivsel i skolegården (Levla Lärmiljön, 2015, Trivselsprogrammet, 2015, Ulleberg, 2015). Skolens ledelse, veiledere og lærere blir sett fra sin side tillagt ansvar i å bevisstgjøre elever fra 4. - 10. trinn til aktivitet og fellesskap i friminuttene med særskilt fokus på nulltoleranse for mobbing. Skoleledelsen får i slike sammenhenger et overliggende, aksjonslærende ansvar for videreutvikling av de fornyende prosessene gjennom målrettede samtaler med klassene (Moltubak, 2015, Udir, 2014). Vi er med andre ord inne på en bevisstgjøring av alle nivå i skolen, hvor også fornyelse av PPT i relasjon til skolen og foreldrene får høy prioritet (KD, 1998). Det skal i denne sammenheng fremmes et godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve trygghet og sosial tilknytning i fellesskapet.

Foreldrene har sett fra sin side ofte krevende roller med behov for veiledende instanser som kan hjelpe dem og barna deres i å håndtere utfordringer i hjem og skole. Ei enslig mor med en sønn på 12 år fortalte at hun aldri hadde hatt

samtalepartnere med synspunkter på når barn bør være hjemme om kvelden. Det var igjen noe som skapte usikkerhet hos henne med konflikter i relasjonen deres. Skolen bør følgelig kunne ivareta og utvikle arenaer, hvor foreldrene i mindre grupper får anledning til å drøfte ulike sider ved skolens opplæring, hvor også samarbeidet skole-hjem inngår (KD, 1998, Levla Lärmiljön, 2015). Det er følgelig noe som kan berike og gi innspill til ulike aktiviteter i fritiden, og som igjen kan gi gode effekter for barnas læring og trivsel i skolen.

Veiledning av nyutdannede lærere har etter hvert fått høy prioritet i retning av en mentorordning (KD, 2008). Profilen har en tradisjon tilbake til antikkens Hellas og middelalderens håndverkslaug, men orienterer seg nå mer mot de siste års profiler innen humanistisk tradisjon (Rogers, 1990, Udir, 2015-3). Erfarne og relasjonssterke lærere benyttes som veiledere med fokus på læring og trivsel foruten forebygging av uheldig elevatferd (Levla lärmiljön, 2015). Det optimistiske menneskesynet forsterkes gjennom målsettinger om lærers vekst, hvor hun i samråd med mentor evaluerer undervisningen med målsettinger om veien videre. Vi merker oss for øvrig skolens forankring i en grunnleggende humanistisk tradisjon med referanse til Generell læreplan i Kunnskapsløftet (KD, 2006). Danning og utvikling av tillitsfulle kollegafellesskap med skolens målsettinger om tydelig klasseledelse med veiledning og inkludering av unge lærere, kan ses på som en bevisstgjøring og fornying av skolens humanistiske tradisjon.

### OPPSUMMERING

Veiledning og rådgivning har til dels blitt sett på som nærmest synonyme begreper, men hvor veiledning likevel har en mer profesjonsrettet tradisjon enn rådgivning. Å være veileder kan være noe som aktuelle yrkesutøvere blir tildelt gjennom tilsettingen sin, men som i skolen også kan være en avgrenset rolle gjennom et visst tidsrom. Erfarne lærere med aktualiserende videreutdanning som veiledere overfor nyutdannede er eksempler på det, men hvor også rollen

aktualiseres når elever i en avgrenset tid får i oppdrag å være trivselsledere med tilknyttet veiledning av medelever i friminuttene. Det tenkes likevel først og fremst på tilsatte veiledere i skolen eller i nærliggende rådgivningstjenester som for eksempel PPT. Samfunnet stiller for tiden store krav til skolen, hvor bla nulltoleranse for mobbing fremkommer på høyt politisk og faglig nivå sammen med skjerpene faglige krav til faglige resultater på bla nasjonale prøver. Vi legger for øvrig merke til nasjonale aksjoner som "Levla Lärmiljön" og "Trivselsprogrammet" med utfordringer til skolen om utvikling av gode relasjoner mellom lærere, elever og foreldre som forutsetning for gode rammebetingelser for elevers læring (Levla Lärmiljön, 2015, Trivselsprogrammet, 2015). En veileder med en noe distansert rolle til den daglige virksomheten i skolen kan bidra til å forsterke den tilpassede opplæringen både når det gjelder fag og sosiale tilknytninger.

#### Litteratur

Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet

(1992). *Lov om barneverntjenester*

Bekkehus, M.

(2012). Resiliens, hvorfor klarer noen barn seg på tross av risiko. <http://www.sv.uio.no/psi/om/aktuelt/aktuelle-saker/2012/resiliens-bekkehus.html>. Nedlastet; 20.12.2014

Borge, A. I. H.

(2010). *Resiliens og sped- og småbarns psykiske helse*. I Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse / Vibeke Moe, Kari Slinning og Marit Bergum Hansen (red.) ; [etterord, Elisabeth Smith]. Oslo: Gyldendal akademisk

Dalen, M.

(2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget

Eide, S.B.

(2008). *Til den Andres beste: En bok om veiledningens etikk*. Oslo: Gyldendal akademisk

Gallagher, S.

(2012). *Phenomenology*. University of Hertfordshire, UK

Helse- og omsorgsdepartementet

(HO, 2011). *Lov om kommunale helse- og omsorgstjenester*

Johnsen, G.

(2009). *Utvikling av praksisrettet, nettbasert veiledning i grunnopplæring og lærerutdanning*. Ss 17-25. I *Skolepsykologi*, 5/2009

Kierkegaard, S.

(1859). *Synspunktet fra min forfattervirksomhed. Rapport til historien. Paragraf 2*. Samlede Værker. Bind 18, 4. udg. København: Gyldendal

Krogh, T.

(2014). *Hermeneutikk: om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal akademisk

Kunnskapsdepartementet

(KD, 1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*.

Kunnskapsdepartementet

(2005). *Lov om barnehager*

Kunnskapsdepartementet

(KD, 2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*.

Kvale, S. og Brinkmann, S.

(2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk

Landstad, T.

(2015). *Bodøskolene får mobbknapp*. Avisa Nordland, 11.06.2015

Lassen, L.

(2014). *Rådgivning; Kunsten å hjelpe og sikre vekstfremmende prosesser*. Oslo: Universitetsforlaget

Levla Lärmiljön

(2015). <http://pedagogiskpsykologi.se/levla-larmiljon/>. Nedlastet 05.05.2015

Moltubak, J.D.

(2015). *Gnistrende undervisning: håndbok i klasseledelse og undervisningsdesign*. Oslo: Gyldendal akademisk

Nordseth, P.

(2015). *Jeg gråter. Jeg vil ikke snakke med skolen han gikk på. Jeg vil brenne den ned*. Dagbladet, 04.08.2015. [http://www.dagbladet.no/2015/08/04/kultur/tegneserier/tegneserierfigur/nemi/lise\\_myhre/40453774/](http://www.dagbladet.no/2015/08/04/kultur/tegneserier/tegneserierfigur/nemi/lise_myhre/40453774/), nedlastet 07.08.15

Olsen, M.I. og Traavik, K.M.



- (2010). *Resiliens i skolen : om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge : teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget
- Rogers, C.  
(1990). *Client-centered therapy*. I H. Kirschenbaum & V.L. Henderson(red.), Carl Rogers: Dialogues(s. 9-41). London: Constable
- Roland, E.  
(2014). *Mobbingens psykologi. Hva kan skolen gjøre?* 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget Samferdselsdepartementet
- (1965). Lov om vegtrafikk
- Stette, Ø.  
(2015). *Elevenes skolemiljø*. Oslo: Pedlex Trivselsprogrammet
- (2015). *Velkommen til trivselsprogrammet*. <http://www.trivselsleder.no/no/HJEM/>. Nedlastet 07.10.15
- Ulleberg, H.P.  
(2015). *Skolegården som læringsmiljø*. I Karlsdottir, R. og Hybertsen, I. D.(red.) Læring, utvikling, læringsmiljø. En innføring i pedagogisk psykologi. Bergen: Fagbokforlaget Utdanningsdirektoratet
- (2011). *Arbeid mot mobbing. Veileder for ansatte og ledere i grunnskolen* Utdanningsdirektoratet
- (2014). *Bedre læringsmiljø*. <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/>. Nedlastet 20.12.2014
- Utdanningsdirektoratet
- (2015-1). *Mobbing*. <http://www.udir.no/laringsmiljo/arbeid-mot-mobbing/>. Nedlastet 07.08.15
- Utdanningsdirektoratet
- (2015-2). *Ungdomstrinn i utvikling*. <http://www.udir.no/utvikling/ungdomstrinnet/>. Nedlastet 10.08.15
- Utdanningsdirektoratet
- (2015-3). *Veiledning av nyutdannede*. <http://www.udir.no/Utvikling/Veiledning-av-nyutdannede-larere/>. Nedlastet 20.08.15

*Gisle H. Johnsen*

Høgskolen i Bodø

LUKK, 8049 Bodø

E-post: [Gisle.Johnsen@hibo.no](mailto:Gisle.Johnsen@hibo.no)