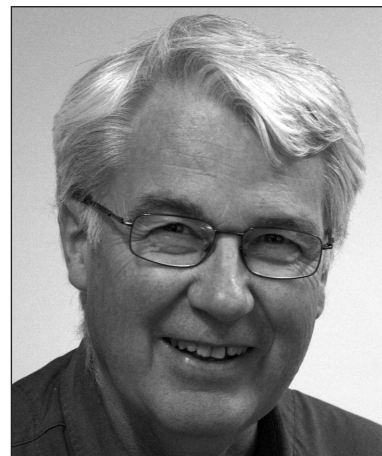


Nettbasert veiledning som bidrag til avlæring og forebygging av mobbing i skolen



Av Gisle H. Johnsen

Til tross for lokale- og nasjonale mobbeprojekter med politiske føringer og oppfølgende manifest mot mobbing, fortsetter trakasseringen i skolen. Utøvelsen gjør seg gjeldende i form av både direkte utøvende vold samt bruk av distanseoverbringende medier som mobiltelefon og internett. Den skolebaserte nettveilederen "Lærerforum" gir profesjonell rådgivning til de impliserte med anmodning til refleksjon og løsningsmessige strategier i et on-line fellesskap med tilliggende invitasjon til kollegabasert medvirkning.



Gisle H. Johnsen, Dosent. Cand. Ped. Spec, 1989 ved Statens Spesiallærerhøgskole. Spesialisering i rådgivning, Norges Pedagogforbund, 1997. Han har arbeidet i grunnskolen og pedagogisk psykologisk tjeneste, leder ved PPT-Salten i perioden 1993-1999 og nå tilsatt som dosent i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Bodø. Hans forskningsinteresser omfatter utvikling av ulike veiledningsstrategier samt tilpasset opplæring i et individ- og systemperspektiv.

INRODUKSJON

Mobbing i skolen er et oppfølgende og dagsaktuelt tema med tilhørende diskusjoner i media (Engh, 2010, Juul, 2010). Det dreier seg om utfrysning og isolering med anvendelse av både fysisk og verbal vold foruten bruk av elektroniske medier som for eksempel internettbaserte "facebook" (Gamst, 2010). Disse formidlinger handler først og fremst om mobbing med isolering av den utsatte sammen med bruk av nedsettende betegnelser. Det ser i denne sammenheng ut til at skolen trenger en fortløpende offensiv med utvikling av gode sosiale relasjoner sammen med mobbereduserende tiltak. Voldsutøverne neglisjerer gjerne skolens trivselsregler med utagerende og aggressiv atferd overfor både elever og lærere uten tilsynelatende å føle noen form for skyldfølelse.

Mobbing fremkommer gjerne som en langtidsekkende trakassering, fysisk eller psykisk og utføres av et individ eller ei gruppe mot en elev som ikke makter å forsvare seg i den aktuelle situasjonen (Roland, 2007). Dette perspektivet kan også ses i en mer utvidet sammenheng, hvor den destruktive atferden knyttes fortløpende til fysiske, emosjonelle, sosiale og verbale tilnærminger for å kunne skade den andre (Lines, 2008). Mobbing kan dermed ses i et noe utvidet perspektiv med handlinger som over tid får den utsatte til å føle seg sint, skadet eller opprørt. Det er i slike sammenhenger vanlig at også foreldrene på begge sider involveres med ofte sterke følelser og gjensidige beskyldninger.

Disse betraktninger kan i følge Brain (1994) ses i en noe mer utvidet sammenheng, hvor

aggressiv elevatferd assosieres med handlinger som tar sikte på å påføre både lærere og elever fysiske og psykiske skader med påfølgende langtidsvirkende ubehag (Smith, 2004). Hvis slike skadelidende forhold får anledning til å utvikle seg, kan det igjen føre til sykdom og sykemeldinger hos lærere med mindre de får adekvat støtte hos sine arbeidsgivere og kolleger (Johnsen, 2007). De miljømessige arbeidsforhold varierer imidlertid fra skole til skole, hvor det for øvrig kan vise seg at enkelte skoleledere ønsker at den utsatte læreren helst bør slutte i arbeidet sitt på grunn av manglende evne til å lede klassens fellesskap. Spørsmålet om hvorfor noen elever fremviser usosiale og truende atferdstrekk, er ikke så lett å besvare. Men det er likevel rimelig å hevde at visse grunnleggende personlighetstrekk går mer i retning av markeringer og oppmerksomhet gjennom trakassering og ydmykelse i stedet for konstruktive innsatser med utvikling av seg selv gjennom inkluderende fellesskap (Roland, 2007).

I følge Isdal et al (2003) synes aggressiv elevatferd å ha sammenheng med barnets utvikling og opplæring til selvkontroll. Selv om individuelle forhold som biologi og arv gjerne spiller en viss rolle, er det ofte belastende for barn og ungdom å vokse opp med foreldre som synes å mangle evne til danning av gode relasjoner til barna sine. Herav fremkommer også reduserte forutsetninger i oppdragelsen for oppøving av barnas selvkontroll, noe som igjen kan strekke seg inn i skolens hverdag. Forventninger fra foreldre til læreres yrkesutøvelse med krav om ro og orden i elevgruppa kan i slike sammenhenger bidra til stress og følelser av tilkortkomning (Ogden, 2009). Her kan vi merke oss hennes utfordrende rolle som klasseleder med ivaretagelse av både individ og fellesskap. Den utøvende plageren blir gjerne i slike sammenhenger sett på som en subleder i konkurranse med lærerens mangelfulle evne til å vise ansvar for både enkeltelever og tilknyttede fellesskap (Roland, 2007). Labile former for klasseledelse ses følgelig i sammenheng med manglende evne til organisering sammen med utfordringer i å utvikle relasjoner til både gruppa og dens tilknyttede deltakere (Klette, 2004).

Forebygging og avlæring av mobbing blir følgelig sett på som en vesentlig del av klasseleders utfordringer med bevisstgjøring av skolens etiske verdier i samarbeidet med elever, hjemmet og øvrige, aktuelle hjelpeinstanser som for eksempel den pedagogisk-psykologiske tjenesten (PPT) og barne- og ungdomspsykiatrien (BUP) (Roland, 2007, KD, 2009-2). Skolen skal følgelig rette seg etter gjeldende retningslinjer med krav til tilpasset opplæring og tilhørende velfungerende psykososialt læringsmiljø samt ivaretagelse av elevers helse, trivsel og læring (KD, 1998). Læreren må følgelig planlegge arbeidet sitt med oppfølgende vurderinger, men hvor hun også må være forberedt på å møte uforutsette forhold i form av elevkonflikter med tilhørende evne til umiddelbar problemløsning (Hofstad, 2009). Klargjøring av slike uoverensstemmelser utfordrer henne følgelig til å kunne kommunisere om både sosiale og rent faglige spørsmål samt formidle informasjon til hjemmene om aktuelle planer, kunnskapsmål og praksisnære utfordringer. Herunder følger også evnen til å organisere fellesskapet med struktur og forutsigbarhet som forutsetninger for orden, trivsel og relasjonsdanninger mellom lærere, elever og hjem. Rollen hennes ses også i retning av å være veileder med evne til å lytte og gi elevene tilpassede arbeidsoppgaver i en rent faglig og sosial sammenheng med oppfølgende ansvar for egen læring (KD, 2006).

Men til tross for elevenes ansvar for både seg selv og deler av fellesskapet innebærer ikke alltid lærerrollen å være avventende til elevers initiativ, men heller nokså spontant å kunne være problemløsende både på vegne av den enkelte og fellesskapet. God klasseledelse skal følgelig føre til et godt læringsmiljø med oppøving av lærer-elev-relasjoner sammen med struktur og gjennomgående god kommunikasjon mellom lærer og elever (Ogden, 2009). Hun må følgelig kunne fordele sin oppmerksomhet i klassen på en rettferdig måte med bruk av positiv forsterkning i form av for eksempel ros for å kunne stimulere til positivt samspill mellom dem. Men på den andre siden må hun kunne sette umiddelbare grenser for elevers uthenging av medelever.

Veiledning og rådgivning ses i et prosessorientert, eklektisk perspektiv med involvering av ulike teoretiske retninger (Carkhuff, 2000). Prosessen starter med en lyttende og speilende dimensjon som i stor grad reflekterer et humanistisk, filosofisk perspektiv. Herunder fremkommer målsettinger om utvikling av relasjoner og tillit mellom partene som utgangspunkt for å finne fram til løsninger på de utfordringer rådsøker står overfor. I den oppfølgende og mer avsluttende fasen vektlegges den behavioristiske tradisjon med vurderinger av prioriterte, alternative løsninger. Når veileder møter læreren første gangen, blir det følgelig vesentlig å være lyttende til hvilke problemer hun møter når elever blir mobbet på skolen. Utvikling av gode relasjoner mellom partene blir følgelig et mål i seg selv gjennom hele prosessen, men hvor likevel mulige løsninger blir mer påtrengende og nødvendig etter hvert. Her kan også situasjonsbetingede råd være aktuelle med tilhørende utfordringer i forhold til aktuelle lovparagrafer eller bestemte avsnitt i læreplanen for Kunnskapsløftet. Til førstnevnte fremkommer for eksempel § 9a i Opplæringsloven (1998) med alle elevers rett til et godt fysisk og psykososialt miljø til fremme for helse, trivsel og læring (KD, 1998). Eller Kunnskapsløftets generelle læreplan med vektlegging på det meningsseekende – og samarbeidende menneske til fremme for gjensidig respekt i relasjon til sin neste og øvrig fellesskap (KD, 2006).

Den utsatte læreren trenger med andre ord å møte en veileder hun kan fatte tillit til med forståelse for den utfordrende situasjonen hennes. Her er det tale om å utvikle strategier for å kunne løse trakasserende situasjoner på en felles arena i ulike relasjoner mellom mobber, offer, kolleger, skoleledelse og foreldre (Roland, 2007). Både veileder og lærer bør i første rekke som profesjonelle aktører kunne skille mellom mobbing og konflikter, hvor sistnevnte i stor grad utspilles mellom likeverdige parter. Mobbing handler derimot om trakassering med en sterk, destruktiv part overfor den svake over tid.

Den nasjonale nettveilederen "Lærerforum" med vektlegging på praksisnære utfordringer i skolen er særskilt utviklet for lærere og lærerstudenter (Johnsen, 2009). Forumet er tilknyttet et profesjonelt veilederteam på ni fagpersoner bestående av grunnskolelærere med omfattende praksis, lærerutdannere og personale fra den pedagogisk-psykologiske tjenesten. Undertegnede har vært hovedansvarlig for utviklingen av nettveilederen i tillegg til å lede veiledningsteamet. "Lærerforum" fremkommer med ni veiledningsområder, hvorav et av dem har overskriften "Veiledning mobbing". Forumet inviterer i denne sammenheng registrerte brukere til innlegging av utfordrende, praksisnære case eller spørsmål.

Den profesjonelle nettveiledningen følger i stor grad de allmenne, fysiske nærere rådgivningsprinsippene (Carkhuff, 2000). Rådsøkere og deres kolleger får sammen med profesjonelle veiledere muligheter til læring av og med hverandre i et distansebasert, anonymt fellesskap. Som en forsterkning av denne dimensjonen fremkommer også "Blended learning" eller sammensatt, gjensidig læring som et gjennomgående, reflekterende perspektiv (MacDonald, 2008). Gjennom nettmessige samhandlinger er det følgelig en målsetting i seg selv at veileder bevisstgjør seg sine muligheter for å påskynde en konstruksjon av kunnskaper i det åpne, distansebærende fellesskapet (Peavy, 2006). Læring gjennom rådgiveres og kollegers medvirkning ses følgelig i et sosio-kulturelt perspektiv med vektlegging på kommunikasjon og samhandling foruten dimensjoner som deltagelse, innflytelse og medbestemmelse (Witek, 2004, Thrana, 2008).

Dermed fremkommer følgende problemstilling;

Hvordan fremstiller lærere og lærerstudenter mobbing i skolen gjennom "Lærerforum", og hvordan kan trakasseringen avlæres og forebygges gjennom veiledning og kollegers medvirkning i det distansebærende fellesskapet?

METODE

Den oppfølgende tekstanalysen tar utgangspunkt i fremkomne case, slik de fremstilles med sine praksisnære utfordringer gjennom "Lærerforum". Disse er innlagt av registrerte lærere og lærerstudenter med påfølgende veiledning av profesjonelle rådgivere foruten kollegaers deltagelse. I den kvalitativt, analytiske tilnærmingen blir de praksisnære utfordringer og tilknyttede veiledninger hver for seg analysert, bevisstgjort og kodet i form av meningsbærende enheter (Kvale and Brinkmann, 2009). Disse retter seg etter prinsippene for induksjon og abduksjon med utvikling av begrepsmessige forståelser som skal kunne gi dekkende mening for innholdet (Blaikie, 2007). For å få en mest mulig relevant presentasjon av innholdet måtte det også gjennomføres en meningsfortetning med reduksjon og forenkling av kompleksiteten i det foreliggende materialet. Det utvikles dermed mer generelle, overliggende begrep som hver for seg representerer de underliggende utfordringer. Den hermeneutiske tradisjon reflekteres med klargjøring av egen forforståelse for derigjennom å kunne fremme et best mulig metaperspektiv i fortolkningen og utviklingen av de overliggende forståelsene (Gadamer, 1997).

Prosessen blir forsterket gjennom prinsippene i "grounded theory", hvor assosierte forståelser kodes og fanges opp av overliggende begrep som igjen tilpasser seg etter hvert som nye underliggende forståelser fremkommer (Corbin & Strauss, 2008). De utviklende og etter hvert gjeldende overskrifter blir dermed stående inntil nye, mobbenære utfordringer med sine meningsbærende enheter trekkes inn og bidrar til å endre de overliggende forståelser. Etter hvert som nye enheter fremkommer, må de følgelig kodes med tilhørende oppmerksomhet mot enten nye forståelser, eller at de føyer seg inn mot allerede gitte begrep.

Ut fra det foreliggende materialet starter følgelig prosessen med å fange opp elementer under felles, dekkende forståelser for det underliggende innholdet (Blaikie, 2007, Johnsen, 2009). Her fremkommer også ulike

faser, hvor de første, overliggende forståelser med sine koder kan være av rimelig eksperimentell, generell karakter. Men etter hvert som flere innspill og antagelser trekkes inn i prosessen, fortsetter analysen med forsterkning av allerede eksisterende overskrifter, eller at de ses i lys av nye induserte, abduerte forståelser.

RESULTATER

Mobbings karakter i skolen fremkommer som et mangfold av spørsmål fra informantene som i første rekke handler om akutte problemer med trakassering av elever i skolen. Uheldige og nedbrytende hendelser viser seg både på småskole- barne- og ungdomstrinnet, hvor forholdene i visse sammenhenger forsterker seg ved overgangen til den videregående skolen. Mobbingen er i form av utestenging fra klassemiljøet med tilhørende slag og spark samt støtende meldinger på mobiltelefon og gjennom internett. Elever blir isolert fra de andre i klassen, uten at lærer klarer verken å sette ord på hva som skjer eller å kunne sette inn oppfølgende tiltak. For særlig eldre elever oppleves slike hendelser som nedverdiggende og som noe de helst ikke vil at foreldrene skal kjenne til.

Læreres erkjennelse av mobbing skjer i visse sammenhenger etter påtrykk fra foresatte med noe mangelfull erkjennelse av at elever blir holdt utenfor klassefellesskapet. Klasseledere opplever heller en gjennomgående god stemning i klassen, men når de blir gjort kjent med hva som foregår, fremkommer både overraskelser og fortvilelse med en følelse av tilkortkomning. Lærerne opplever for øvrig at mobbeutsatte elever ikke nødvendigvis involveres i elevkonflikter og er i så måte noe avventende, men likevel opptatt av hva de på skolens vegne kan gjøre for å bedre de utsattes trivsel i skolens fellesskap. Det skjer for eksempel at ei stille, rolig og skoleflink jente på sjette årstrinn blir isolert når ikke lærer er umiddelbart tilgjengelig i gymnastikksalens garderobe. Men til tross for at enkeltelever blir mobbet, kan likevel klasseleder oppleve en generelt sett god stemning i elevgruppa med en noe uforstående holdning til enkeltelevers opplevelser av trakassering.

Utløsende forhold til mobbing viser seg å være mangesidig, men visse sammenhenger mellom lærevansker og ytre forhold som uklippet hår, uren hud sammen med en generell oppfatning av at offeret er lite tilpasset barne- og ungdomskulturen vår. Foreldre prøver å forbedre de ytre forhold med kjøp av tidsaktuelle klær, men plagingen fortsetter likevel med slag, spark og utestegning. Etter slike negative forbedringsforsøk blir imidlertid den utsattes rolle forsterket med tilhørende ydmykelse. Noen ganger virker også noe uvanlige kroppstrekk negativt inn på relasjonene til medelever med tilhørende motivasjon hos mobbere til å utfordre den svake parten på en uttillatelig måte

Det viser seg også at en kombinasjon mellom beskjedenhet, å være skoleflink og stille i timene kan være utløsende forhold, men her viser det seg også at mer aktive elever kan være utsatt for plaging.

Samarbeidet skole-hjem utfordres når enkeltelever utsettes for negative holdninger, men hvor også utfordrende familieforhold med mye flytting mellom skoler og kommuner virker negativt inn på de utsattes livsstil. Det er imidlertid ofte vanskelig for foreldrene å få informasjon om mobbingen på grunn av at barna deres synes det er nedverdiggende med en opplevelse av skyld i hendelsene. De foresatte begynner imidlertid å undre seg over at noe er galt med barnet eller ungdommen deres på grunn av endrede atferdstrekk i form av både utrygghet, isolering og utagering. Foreldre uttrykker for øvrig at barna deres i varierende grad ikke vil gå på skolen og må følgelig ofte presse dem til å følge opp skolegangen med en økende begrunnelse for opplæringens plikt og nødvendighet. På grunn av mange sosiale sammenhenger mellom skole og fritid blir utestengning gjerne et resultat på begge arenaer. Ei jente var den eneste i klassen som ikke ble invitert i fødselsdagsselskap hos ei som burde vært ei klassevenninne på linje med de andre i klassen. Noe av det samme skjer også i det lokale idrettslaget med isolering, ondskapsfulle blikk og mangelfulle henveltelser både før, under og etter trening.

Den oppfølgende, profesjonelle veiledningen innleder vanligvis med å reflektere rådserne gjennom sine skriftlige oppsummeringer for den situasjonen de er inne i. Refleksjonene fremkommer med forståelse for de bekymringer lærerne sitter inne med, hvor også ulike spørsmål fremkommer i forhold til rådgivers ønske om å få ytterligere informasjon i saken. Har du som lærer lagt merke til plagingen over tid? Kan du si noe mer om hvordan mobbingen fremkommer? Er det bruk av åpen vold med støtte fra flere elever? Deretter følger gjerne en nærmere beskrivelse av hva veileder forstår med mobbing i form av maktbruk over tid sammen med de utsattes opplevelse av avmakt. Til denne forståelsen fremkommer refleksjoner av å være utsatt for mobbing, hvor en kanskje attpåtil ikke blir oppfattet som et vanlig menneske. Offeret tar ikke igjen, men prøver heller å tilpasse seg plagerne gjennom utføring av negative handlinger som kan være av mer eller mindre kriminell karakter. Det reflekteres videre ulike karaktertrekk hos mobbere sammen med spørsmål om lærers relasjoner til dem og foreldrene. Tankene følges opp med spørsmål om hvordan lærer kan tenke seg å løse den vanskelige situasjonen som både hun, mobber, offer, de berørte elever og foreldre er inne i. Etter disse innledende betraktninger blir veileder mer løsningsorientert med vurderinger av mer målrettede og løsningsrettede strategier. Her følger krav om umiddelbar stans i de uverdige handlinger sammen med ansvarliggjøring av skolen som organisasjon. Mobbingen må stanses med ivaretagelse av den utsatte sammen foreldrene hans.

Noe av den samme tilnærmingen tilrås overfor den utsatte eleven, men nærmest på motsatt vis. Eleven kontaktes og om nødvendig også foreldrene for å forklare nærmere om lærers forståelse av hendelsene sammen med oppfølgende strategier for å fremme relasjoner og trivsel for den utsatte. Skolen må ivareta henne på best mulig vis med håndheving av dens trivselsregler sammen med tiltak for å få de involverte parter til å samarbeide. Det skal settes en klar stopper for plagingen i samarbeid med skolens ledelse og foreldrene

etter nærmere vurderinger. Det tilrås oppfølgende vurderinger i samarbeid med foreldrene, herunder også å kontakte skolens samarbeidspartnere, i første rekke den pedagogisk-psykologiske tjenesten (PPT) på grunn av dens forvaltningsmessige nærhet til skolen. Det kan for øvrig i denne sammenheng være greit med en utenforstående, faglig samarbeidspartner i tillegg til skolens ledelse og assosierte kolleger.

Kollegers medvirkning føyer seg i stor grad inn i den direkte rådgivningsformen med tilråding av konkrete tiltak. Her fremkommer det i noen sammenhenger en diskusjon mellom den eller de profesjonelle veilederne og øvrige aktører fra enten skole eller lærerutdanning. Rådgiverne stiller fortsatt spørsmål med tilhørende undring og ønske om oppfølgende, løsningsorienterte diskusjoner i det nettmessige fellesskapet. Det overordnede perspektivet i diskusjonen vektlegger i stor støtte grad støtte til læreren med krav om umiddelbar opphør av trakasseringen. Det er følgelig noe gjennomgående i de oppfølgende diskusjoner at de profesjonelle veilederne i stor grad er både prosess- og løsningsorientert med vektlegging på førstnevnte i de begynnende drøftinger, mens kollegaer er noe mer utålmodige med skissering av noe mer umiddelbare løsninger.

OPPSUMMERING OG DISKUSJON

Trakasseringen i skolen har fått nokså stor oppmerksomhet i "Lærerforum" i retning av både voldsutøvelse og isolering med tilliggende bruk av distanseovergripende medier som mobiltelefon og internett (Johnsen, 2006, Roland, 2007, KD, 1998). Ulike nasjonale, skoletilknyttede tiltak har vært igangsatt med nulltoleranse mot mobbing som gjennomgående mål for innsatsene. Disse ses i sammenheng med flere landsdekkende manifeste mot mobbing med positive signaler om tiltakenes virkning. Det er likevel verdt å merke seg at evalueringen to år etter den første iverksettingen i 2002 var for kort tid til å kunne ha en god nok formening om mobbeprogrammenes effekt (Haanes, 2009).

Manifestet har blitt fornyet flere ganger, sist for perioden 2009-2010, men til tross for det har de gode visjonene om nulltoleranse mot mobbing uteblitt. Den nokså nyetablerte og forsterkede § 9A i Opplæringsloven (1998) vektlegger en nasjonal offensiv med markering av at elevene har en lovfestet rett til et godt fysisk og psykososialt skolemiljø (KD, 1998). Lovformuleringen har imidlertid i stor grad vært passiv i ettertid med manglende rettsmessige markeringer (Haanes, 2009).

Kjønns og kulturmessige forskjeller med sine ulike atferdsformer synes å være både situasjons- og tradisjonsbetinget. Hos gutter er det helst tale om fysisk og direkte verbalt, utøvende vold med evne til å trekke medelever til seg som tilskuere (Roland, 2007). Hos jentene er det på den andre siden mer stillestående og ondskapsfulle blikk med tilliggende bruk av mobiltelefon og internett (Flack, 2009). Disse kjønnsbetingede forskjeller har kanskje sammenheng med vår kulturelle oppdragelse, hvor jentene helst skal være noe mer beskjeden enn guttene. Vold mot medelever skal helst ikke vise seg, men hvor likevel målsettingen er å skade den utsatte på en mer stillferdig måte. Men enten det gjelder gutte- eller jentemobbing, er ofte mindreverdighet utgangspunktet hos de utøvende elevene med behov for å markere seg med tilhørende støtte fra omgivelsene. Det blir i denne sammenheng ikke noe mål i seg selv å gradere de kjønns- og kulturmessige forskjeller i forhold til hva som er best og verst. Jentemobbingen kan være vel så ondskapsfull som hos gutter, kanskje mest på grunn av isolering både i nærmiljø og på avstand gjennom bruk av distansemessige effekter. Men noen livssituasjoner er nok mer utfordrende enn andre som kroppsøving med av- og påkledning i garderoben samt dusjing. Her er det tale om stor grad av fysisk – og følelsesmessig nærhet med oppfølgende muligheter for at mobberen får medelever med seg som forsterkende tilskuere med økende negative signaler overfor den utsatte (Roland, 2007). Selv om slike saker gjerne er vanskelig å løse, bør likevel dusjing med garderobebruk vurderes i forhold til nødvendighet i alle deler, og om det

eventuelt bør være noen voksne til stede. Det er nok ikke så hensiktsmessig i seg selv å vurdere hva som er verst eller best av jente- eller guttemobbing (Flack, 2010). Det er uansett ondt for den det gjelder, med et oppfølgende mål for skolen å holde et våkent øye med hele skolemiljøet (KD, 1998).

Lærerenes evne til klasseledelse er følgelig av stor betydning for både den utsatte, mobberen, de omkringliggende elever og de mer langsiktige og forebyggende tiltak (Roland, 2007, Ogden, 2009). Når det gjelder den trakasserende eleven, er det gjerne tale om en subleder med omkringliggende støtte som det kanskje ikke er så lett for læreren å konkurrere med. Hun vil nokså snart kunne oppfatte seg selv som den tapende parten med mangelfull evne til å danne offensive, ledende relasjoner til både enkeltelever og fellesskap. Klasseleder står følgelig overfor en utfordring med bevisstgjøring av egen og andre berørte roller i et best mulig samarbeid med elevene og skolens ledelse (Ogden, 2002, Nordahl, 2007). I utfordrende mobbesituasjoner kan det følgelig lett komme til å skje at hun mister kontrollen over egne følelser med en opplevelse av tap i konkurranse med de øvrige deltagerne. I denne prosessen vil det nok være en styrke for henne å utvikle en kognitiv evne til å styre og regulere sine emosjoner, slik at ikke disse får nærmest fritt spillerom i de ofte utfordrende elev- og lærerrelasjoner (Sutton og Harper, 2009).

Selv om mange i den tause, deltagende elevgruppa egentlig er imot det som skjer, har de likevel ofte ikke mot til å vise motstand mot den trakasserende og ledende utøveren (Roland, 2007). For læreren er det kanskje heller ikke så enkelt å kunne innse at hun har fått en konkurrerende part med ondskapsfulle hensikter. Men på den andre siden er kanskje mobberens motivasjon for sine ledende strategier å kunne veie opp for egne, negative emosjoner gjennom utøving av makt overfor den mobbeoverlevende eleven med tilhørende tilhengere (Oudmayer, 2010). Disse betraktninger gir kanskje en noe mer ballansert holdning til den trakasserende parten med noe større utfordringer for lærer

i å utvikle klasseledelse gjennom relasjonskapende strategier og strukturer i forhold til alle parter i saken, inklusiv hjemmet.

Samarbeidet skole-hjem utsettes for utfordringer med foreldres overordnede ansvar for både oppdragelse og opplæring (KD, 1998). Elevene skal i så måte lære seg til å vise evne til samarbeid og toleranse for annerledes tenkende, men også i å sette klare grenser for utøving av vold og nedsettende betegnelser til skade for sin neste. Her kan det i visse sammenhenger være nødvendig for læreren å vise forståelse for foreldre som kanskje i sin fortvilelse velger å flytte til en annen skole eller kanskje helst en alternativ kommune i håp om å finne fram til et bedre oppvekstmiljø for både seg selv og barna sine.

Skoleledelsen har et overordnet ansvar for at alle elever får sin tilpassede opplæring, faglig og sosialt etter evner og forutsetninger (KD, 1998). Trivsel som utgangspunkt for skolefaglige prestasjoner er en anerkjent verdi i seg selv med rom for ulike elever i et tilknyttet fellesskap. Slike intensjoner må imidlertid intensiveres og stadig fornyes på alle samfunnets nivå og områder (Cowie og Jennifer, 2008). "A whole School Approach" blir følgelig en overliggende forståelse og målsetting, hvor alle dens deltagere ses i sammenheng med det øvrige samfunnet på både lokalt og nasjonalt nivå. Den inkluderende skolen med plass for den enkelte og rom for alle er følgelig en grunnleggende målsetting, hvor også våre politiske myndigheter samt rådgivende og bestemmende organer må ta sin del av ansvaret. Det har gjennom de senere årene vært rimelig stor konkurranse både mellom OECD-land og skoler på lokalplanet om best mulige skårer i ulike fag, men hvor det også er vesentlig å merke seg at generell trivsel gjerne danner utgangspunktet for faglig mestring (KD, 2009-1).

Den interaktive, profesjonelt baserte veiledningen tar tak i de innkomne, praksisnære spørsmål og melder seg i stor grad inn i nevnte diskusjon ved i første rekke å reflektere de innkomne utfordringer gjennom beskrivende fortellinger av hva rådgiver oppfatter som radsøkers praksisnære utfor-

dringer (Carkhuff, 2000). Kanskje særlig i et nettbasert medium bør veiledere være varsome i begynnerfasen med bruk av forbasante uttrykk og holdninger som i verste fall kan føre til misforståelser med tilhørende utvikling av negative relasjoner til rådsøkerne. Speiling mellom partene blir følgelig et mål i seg selv med veileders ønske om i første omgang å uttrykke forståelse for den utfordrende situasjonen rådsøker står i. Rådgiverne fremviser imidlertid noe ulike begynnerfaser, hvor noen benytter relativt lange oppsummeringer med forståelse for de utfordrende situasjoner lærerne er inne i. Andre benytter noe av det samme reflekterende utgangspunktet, men fremskynder og prioriterer de konkretiserende tiltak noe. Selv om de innledende faser er noe forskjellige, ser det likevel ut til at veilederne bevisstgjør seg den nettbaserte veiledningen ved å vektlegge den innledende kontaktfasen med påfølgende og tilnærmende relasjonsdanninger som forutsetning for løsninger (Peavy, 2006). Nettbasert veiledning viser seg i så måte å være noe mer sensitiv enn den fysisk baserte med en følelse av en viss usikkerhet for hvordan rådsøker umiddelbart vil reagere (Eide, 2008, MacDonald, 2008). Kanskje kommer veileder for nær rådsøker i en sårbar situasjon? Han har jo aldri møtt henne rent fysisk og kommer vel heller ikke til å gjøre det heller? Det er i alle fall naturlig for den selvkritiske veileder å stille seg slike spørsmål. Herav følger gjerne et ønske om en oppfølgende, nettbasert diskusjon med gjensidig oppklaring av problemet sammen med oppfølgende målsettinger om læring og trivsel (Salmon, 2004).

Det kan følgelig være vesentlig for veilederne å bevisstgjøre seg om hvordan ulike rådgivningsmessige referanser kan passe inn mot den situasjonen eller fasen en er inne i (Nye, 2000). Når rådgiver skal kommentere en ny tekst for første gang, kan det være god grunn til å bevisstgjøre seg både Freud og Rogers ved å vise respekt for rådsøkers ofte utfordrende livssituasjon med en følelse av avmakt i en gitt mobbesituasjon. Samtidig prøver hun etter hvert å frembringe et ønske

om at rådsøker bevisstgjør seg gjennom en oppfølgende tekst om hva problemet egentlig består i. Men lærere flest vil nok føle misnøye med nettveiledningen om en ikke lykkes med å frembringe konkrete råd. Hva kan jeg gjøre i den gitte situasjonen? Her kan Skinner være en referanse i den oppfølgende prosessen med sine refleksjoner om forholdet mellom foranledning for handling sett i relasjon til konsekvenser for elevens handlinger.

Den veiledende medvirkningen fra kolleger fremkommer i oppfølgende sammenhenger, men i stor grad etter at en av de profesjonelle veilederne har lagt inn førende perspektiv med oppfølgende invitasjon til deltagelse fra både lærere og lærerstudenter (Peavy, 2004, Salmon, 2006). Kolleger synes i disse sammenhenger å være gjennomgående opp-tatt av å gi mer direkte råd i gitte situasjoner (Nye, 2000). Det viser seg for øvrig at den samlede prosessen blir rimelig god når rådsøker kommer tilbake med oppfølgende kommentarer og spørsmål. I andre sammenhenger kan den ønskede prosessen stoppe etter at veilederne har gitt sine kommentarer. Kanskje det kan ha sammenheng med en noe manglende bevissthet både hos rådsøker og kollegaer om å være deltager i et distansebasert, nettmessig fellesskap (MacDonald, 2008)? Her kan det kanskje være nyttig med større vektlegging på introduserende kurs for aktuelle målgrupper i bruk og bevisstgjøring av nettbasert veiledning.

Den nettbaserte lærerveiledningen har nok ikke festet seg godt nok blant skolens tilsatte og tilknyttede lærerstudenter. Her trengs det nok en bevisstgjøring hos deltagerne om både muligheter og begrensninger i forhold til profesjonell, nettbasert veiledning (Salmon, 2006). Det er imidlertid verdt å merke seg at i sammenhenger hvor rådsøkerne følger aktivt opp i diskusjonen, ønsker også kolleger i større grad å melde seg inn i fellesskapet til forhåpentlig berikelse og læring for både seg selv og de øvrige, deltagende aktører.

LITTERATUR

- Blaikie, N. (2007). *Approaches to Social Enquiry*. 2nd Edition. Cambridge: PolityPress
- Carkhuff, Robert R.(2000). *The art of helping in the 21st century*. Amherst, Mass.: Human Resource Development Press.
- Flack, T. (2010). *Skjult mobbing*. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Senter for Atferdsforskning. http://img2.custompublish.com/getfile.php/1078532.1542.xaveqqrfdw/Skjult+mobbing_Tove+Flack.pdf?return=www.fug.no. 23.04.2010.
- Corbin, J. M., Strauss, A.(2008). *Basics of Qualitative Research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Calif.: Thousands Oaks, Sage.
- Cowie, H. og Jennifer, D. (2008). *New perspectives on bullying*. Maidenhead, England New York: Open University Press.
- Eide, S. B. (2008). *Til den Andres beste: En bok om veiledningens etikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Engh, C. (2010). *Byttet skole etter mobbing*. Oslo: Aftenposten, 04.02.10.
- Gadamer, H. G.(1997). *Sanning och metod*. I urval. Göteborg: Bokforlaget Daidalos AB.
- Gamst, G. (2010). *Intervju med rektor ved Framnes ungdomsskole, Narvik*. Bodø: NRK, lokalnytt, 21.04.2010.
- Hofstad, T. (2009). *Er det likheter mellom det å lede en klasse/elevgruppe og det å lede en skole?* Ss. 165-176. I Andreassen, R. A, Irgens, E. J., Skaalvik, E. M. (red.). *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Haanes, K. (2009). *Arbeidet mot mobbing og Barneombudets rolle*. S. 2. *Skolepsykologi*, 2/2009.
- Johnsen, G. (2006). *Nulltoleranse for mobbing*. Rapport fra deltagelse i det nasjonale Zeronettverket i tiden 2003-2006, med vektlegging på egen prosjektlederrolle tilnyttet avhjelping og forebygging av mobbing i Vestvågøy kommune. Bind nr 19/2006. Del av serien HBO-rapport. Bodø: Høgskolen i Bodø.
- Johnsen, G. (2007). *Aggressiv elevatferd og konsekvenser for læreres yrkesutøving*. Ss 19-27. *Skolepsykologi*, 1/2007.
- Johnsen, G. (2009). *Utvikling av praksisrettet, nettbasert veiledning i grunnopplæring og lærerutdanning*. Ss 17-25. I *Skolepsykologi*, 5/2009.
- Juul, J. (2010). *Dagbladet. Mobbet og venneløs*. <http://www.dagbladet.no/tekstarkiv/index.php?string=mobbing+i+skolen>, 09.02.10.
- Kvale, S., Brinkmann, S.(2009). *Interviews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Los Angeles: California Sage.
- Kunnskapsdepartementet (KD, 1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa*
- Kunnskapsdepartementet (KD, 2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*.
- Kunnskapsdepartementet (KD, 2009-1). *St.meld.nr. 11. Læreren, Rollen og utdanningen*
- Kunnskapsdepartementet(KD, 2009-2). *Nytt manifest mot mobbing*. <http://www.regjeringen.no/-/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2009/nytt-manifest-mot-mobbing.html?id=545562>. 26.04.2010.
- Lines, D. (2008). *The Bullies; Understanding Bullies and Bullying*. London Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- MacDonald, J. (2008). *Blended learning and online tutoring. Planning learning support and activity design*. 2nd edition. Hampshire, England: Gower publishing Limited.
- Nordahl, T. (2007). *Kvaliteter i skoleledelse som fremmer læringsmiljøet*. Kapittel i Hansen, O. *Skoleledelse og læringsmiljø*. Fredrikshavn: Dafelo.
- Nye, R. D. (2000). *Three psychologies: perspectives from Freud, Skinner and Rogers*. Belmont, Calif.: Wadsworth/Thomson Learning.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Oudmayer, K. (2010). *Fordi jeg fortjener det? En bok om mobbing, håp og ansvar*. Oslo: Humanist forlag.
- Peavy, R. V.(2006). *Konstruktivistisk vejledning. Teori og metode*. 2. utgave, 1. oplag. Danmark: Rådet for Uddannelses- og Ervervsvejledning.
- Roland, E. (2007). *Mobbingsens psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Salmon, G. (2004). *Moderating. The key to teaching & learning online*. London: Routledge Falmer.
- Smith, L. (2004). *Barn med atferdsvansker. En utviklingspsykopatologisk tilnæringsmåte*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Sutton, R. E., Harper, E. (2009). *Teachers' emotion regulation*. I Saha, L. J, Dworkin, A. G., eds. *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. New York: Springer Science and Business Media LLC.
- Thrana, H. M. (2008). *Vil jeg bestemme? Om barn og ungdoms medvirkning*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Gisle H. Johnsen

Høgskolen i Bodø
LUKK, 8049 Bodø

E-post: Gisle.Johnsen@hibo.no