

Nyere mobbeteori – fellesskapende didaktikk

I det en setter *fellesskapende* sammen med didaktikk-begrepet rettes fokus mot hvordan undervisningens mål, metoder og innhold proaktivt kan samle elevene om et faglig innhold som det *felles tredje* (Hansen, 2014). Det kan være den ene eleven som ofte ikke blir aktiv deltaker i gruppearbeidet, det kan være de to bestevenninnene som aller helst vil arbeide sammen, eller de tre som jobber godt sammen og ikke ønsker «forstyrrelser» fra andre, som gjennom *måten* undervisningen blir ledet på kan møtes i læringsfellesskapet. Og her er det læreren som er den avgjørende, det er han/hun som leder prosessene.

Som vi ser av figur 4.2, er det få av tiltakene som rettes direkte inn mot klasseledelse og lærers relasjonskompetanse. Med fokus på klassens sosiale dynamikker som bakgrunn for å forstå at mobbing oppstår, er det avgjørende at også tiltak settes inn her. Det kan synes som om fylkesembetene vegrer seg for å anbefale tiltak knyttet direkte til lærere, og det kan være mange årsaker til dette. I intervjuene er embetene tydelige på at lærere ikke er part i skolemiljøsakene, og at saksbehandlerne ikke ønsker å gjøre dem til part hvis ikke det er nødvendig. Likevel er det eksempler på vedtak med tiltak der det gjøres flere endringer i pedagogiske tilnærminger, støtte i klasserommet i form av skoleassistent eller andre pedagoger, eller reallokering av lærere mellom klasser. Alle disse tiltakene er innenfor en rektors styringsrett og berører ikke en lærers rettigheter. Vegringen for tiltak rettet direkte mot læreren kan komme av usikkerhet om tiltaket vil påvirke en lærers rettigheter, som så vil medføre at læreren blir gjort til part med alle de rettigheter og plikter som følger av forvaltningsloven.

Fokusgruppeintervjuene med skolelederne viste at rektorene så det som sin plikt å ivareta de ansattes stemme og rettssikkerhet i skolemiljø saker, men at mange ikke var fornøyd med tilgangen til dialog og felles utvikling av løsninger på sakene. Mange rektorer mener at fokus på skriftlig tilbakemelding ikke er nok. Rektorene var tydelige på at dersom en lærer må endre arbeidsmetoder, tilnærminger, holdninger eller endre arbeidsoppgaver (bytte klasse) så er dette en sak mellom arbeidsgiver og arbeidstaker, ikke en del av skolemiljø saken med fylkesmannen. Det er tydelig et behov for mer direkte dialog i utviklingen av tiltak, og

samtidig bedre veiledning i saksbehandlingsrutiner for hvilke tiltak som berører rettigheter til tredjeparter. Saksbehandlingen sett i lys av nyere mobbeteori vil måtte omfatte involvering av voksne og barn som er sentrale for å møte opplevelsen av utrygghet. Dette vil kunne møte rektorer, læreres og andre interessenters behov for dialog om gode tiltak uten at partene i saken må endres.

I dagens saksbehandling av skolemiljø saker er ikke den/de som krenker part i saken, om ikke tiltak vil berøre deres rettigheter. Etter dagens praksis må hver av dem sende inn en egen sak for å kunne ha direkte medvirkning i saksbehandlingen, men vel å merke som en helt separat sak fra den som ble meldt av eleven som opplevde krenkelsen. Tilsvarende kommer tydelig frem av intervjuer med embetene. Saksbehandlerne viser til at der det for eksempel er saker med opplevelse av destruktive eller utrygge klassemiljø, må hver enkelt elev med foreldre melde inn separate saker vedrørende det samme klassemiljøet. Fra dokumentanalysen ser vi at denne typen saker forekommer ofte. Det understrekes av embetene at hverken FAU, elevråd, grupper av elever eller foreldregrupper har mulighet til å sammen melde en sak, kun elev eller foreldre (se kapittel 5.3.1). Og det bør stilles spørsmål ved om lovverket skal endres/utvides slik at det er mulig for denne type «grupper» å melde inn en skolemiljø sak.

Sett i lys av nyere mobbeteori vil praksisen med å unnlate eller ha indirekte involvering av voksne som har en mulighet til å bedre skolemiljøet være kontraproduktivt. Likeledes vil dagens praksis med å ikke tillate en samlet behandling av flere elevers eller foreldres opplevelse i samme sak være kontraproduktiv. Klassemiljøet må sees på som en helhet og voksnes bidrag til å bedre miljøet må inkluderes i en saksbehandling som følger nyere mobbeteori.

Departementets veileder for saksbehandlingen av skolemiljø saker beveger seg på alle nivåer i forhold til vedtak (individ, klasse og skole). Likevel ser vi av dokumentanalysen at tiltakene ofte er på individnivå, selv om embetene forteller om større fokus på helheten i miljøet.

Klassemiljøarbeid har alltid hatt en sentral plass i alt arbeid mot mobbing (Olweus 1997, Roland & Wåland, 2003). Men som understreket tidligere, vektlegger nyere mobbeteorier de sosiale dynamikkene i klasserommet langt mer for å forstå mobbing og for å sette inn tiltak

enn det tradisjonelle mobbeteorier gjør (Søndergaard, 2012). På mange måter kan vi si at de sosiale dynamikkene i klasserommet kommer på første plass i alt arbeid mot mobbing i skolen i nyere mobbeteori. Det handler om hvordan barn og unge blir til i møte med hverandre i læringsfellesskapet, der de øver seg på å samarbeide, være uenige, sinte, nysgjerrige, fortvilet, glade og forskjellige sammen med veiledning og støtte underveis fra en tydelig og varm klasseleder. Det er her fellesskapene oppstår, og det er her mobbingen kan ha gode eller dårlige vekstvilkår.

Kartleggingen av skolemiljøsakene i fylkesmannsembetene viser at mange av sakene handler om selve klassemiljøet, ikke om hendelser mellom individer, men heller om destruktive miljøer der den sosiale omgangen kan være mer «rå» eller skarp i tone og form. Dette er miljøer der det aksepteres adferd og hendelser som ellers ikke ville bli akseptert. Slike miljøer skaper grobunn for mobbing og andre krenkelser.

Elevenes relasjonserfaringer har startet hjemme og i barnehagen, og i det barnet trer inn i klasserommet som seksåringer starter skolelivet som skal bli en av de viktigste kontekstene i ett barns liv. De har med seg sitt temperament, sin sårbarhet og tidligere erfaringer på å bli møtt, avvist og elsket inn i klasserommet, inn i relasjonene til de andre barna og til lærerne. Det samme har lærerne. De har med seg sin kunnskap, posisjon, relasjonskompetanse, temperament, personlighet, erfaringer og lederstil. Alt dette møtes i klasserommet der læring og fellesskap utvikles. Det hjelper lite med tiltak ensrettet mot eleven eller elevgrupper der en har lærere som ikke tar ledelsen og bygger relasjoner til elevene og mellom elevene gjennom systematisk og målrettet arbeid.

Sett i lys av en nyere forståelse av mobbing må lærere involveres (se kapittel 5.3.1 og 5.3.6). Indirekte involvering gjennom skolens skriftlige dokumentasjon skaper ikke et fellesskap for å løse utryggheten til eleven. Saksbehandlingen i skolemiljø saker bør omfatte møteplasser for dialog om løsninger som kan ligge til grunn for fylkesmannens tiltak. Her bør det være mulighet for at partene deltar, men også andre voksne og barn som er sentrale i løsningen av utryggheten, uten at partene må endres av den grunn.

Gjennom å løse oppgaver sammen, få ansvar, fordele ansvar, utforske og meningsforhandle om informasjon, opplevelser og handlinger kan gode felleskapsopplevelser oppstå. Aktiv

deltakelse mot et felles mål med mulighet for mestring alene og sammen kan skape samhörighet, og gi en opplevelse av å være en betydningsfull person i og for fellesskapet. De du løser oppgaver sammen med, reflekterer sammen med, og strever litt sammen med i både enighet og uenighet, for deretter å komme ut av det sammen med i mestring, er det mindre sjans for at du utsetter for krenkelser som mobbing (Plauborg, 2011).

Uforutsigbarhet er en del av mange undervisningssituasjoner. Uenigheter som oppstår på fritiden og i friminutt kan bli med inn i klasserommet, og de sosiale prosesser kan komme på avveie. Det er en del av den kompleksitet som oppstår der mennesker er sammen. Det er også elever som er mer sårbare enn andre, som strever med å regulere både følelser og atferd i møte med ulike relasjoner og situasjoner. Som en rektor uttrykte det:

«Tror det er viktig å trygge lærerne, slik at lærerne også er trygge på hvordan de skal gå frem. Vi blir skremt av å høre at en tredjeklassing slår læreren. Dette er krevende for lærere i barneskolen å håndtere.»

Som det kommer frem i intervjuene er for eksempel både psykisk sårbarhet og barnevernsproblematikk en del av skolemiljøsakene som skaper ekstra utfordringer for den enkelte skole. Og det stilles spørsmål ved hvordan en kan forvente at en lærer skal kunne håndtere denne kompleksiteten. «Å legge sten til byrden» ved å pålegge lærere mer kan være ett argument for å ikke rette tiltak direkte mot klasserommet og læreren.

«Vi fikk noen pålegg på individnivå, og på systemnivå. Opplevde dette nyttig, men krevende.» - rektor

Det er elever som strever og som trenger ekstra hjelp, og det er kommuner som har velfungerende systemer for samarbeid og tiltak knyttet til særskilt sårbarhet.

Fokusgruppeintervjuene viser et stort forebyggende arbeid og gode samarbeidsrelasjoner mellom kommunale tjenester som bygges utenfor konkrete skolemiljø saker og som kan benyttes inn i vanskelige saker som skulle oppstå. Konkrete samarbeid kan være PPTs systemrettede arbeid og bistand på enkelte skoler. Andre samarbeid vises gjennom ressursgrupper og basisgrupper ved skoler der alle tjenester rundt en elev samles for gjensidig oppdatering og utvikling av tiltak for barnet. I noen embeter er saksbehandlerne til fylkesmannen svært aktive i opplæring og veiledning i arbeidet med skolemiljøet før saker

meldes. Her får embetene god oversikt over skolens og kommunens arbeid inkludert muligheter for involvering av andre tjenester skulle en skolemiljøsak bli meldt.

Forskning viser at det kan både være de elevene som strever med å finne sin plass blant de andre og som dermed utsetter andre for mobbing i kampen for å få en plass, og det kan være den jenta som trekker seg helt tilbake og blir taus (Lund, 2012).

Ambisjonene der *felleskapende didaktikk* styrer undervisningen, er aktiv deltakelse i undervisningen for alle. Da må undervisningen tilrettelegges og tilpasses elevene, med et ekstra skråblikk på de som strever med å finne sin plass i fellesskapet. Når fellesskapende didaktikk blir argumentert inn i arbeidet mot mobbing er det også fordi forskningen viser at i de klasser der det er fellesskapende aktiviteter som preger læreprosessen, er det økt trivsel og mindre mobbing (Eriksen & Lyng, 2018).

Inn i dette landskapet blir det ikke spørsmål *om* vi skal veilede og støtte den eleven som utsetter andre for mobbing, men *hvordan* det kan gjøres på best mulig måte. Konsekvensen av å rette fokuset mot hvordan undervisningen og relasjonene ledes er at skolemiljøsakene alltid må stille spørsmål inn mot klassemiljø, klasseledelse, relasjonsledelse og fellesskapende didaktiske muligheter og løsninger. Læreren er ikke alene om dette arbeidet i klasserommet. Han/hun står i en sammenheng, har selv en leder, og er selv en del av et fellesskap der det må utvikles gode samarbeids- og støtterutiner. Økonomi, prioriteringer og delingskulturer på personalrommet er en del av det som påvirker hvert enkelt klasserom og hver enkelt elev. Skolen rommer både arbeidsmiljø for de voksne og for barn/unge, der ledelse av voksne og ledelse av klassen er en viktig faktor for hvilket miljø det er i skolen, og i klassen. Undersøkelser som skal omfavne skolemiljø og klassemiljø bør også omfavne arbeidsmiljø og ledelse ved skole og i klassen. Saksbehandlingsrutiner for skolemiljø saker bør derfor omfatte undersøkelser av om endringer i utøvelse av ledelse, enten i lærerværelse eller i klasserommet, kan forhindre destruktive miljø eller grobunn for aksept for krenkelser og mobbing.