



Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet

Innholdsliste

Innledning	3
Læringsmiljø.....	4
Hva er forskningsbasert kunnskap?.....	4
Kunnskap om læringsmiljøet	6
Forståelse av læringsmiljøet relatert til kapittel 9a i opplæringsloven.....	6
Læringsmiljøet og læreplanverket.....	7
Betydningen av et godt læringsmiljø.....	8
Avgrensninger og betingelser i læringsmiljøet.....	10
Inkludering og skolens læringsmiljø.....	12
Program om læringsmiljø	13
Ledelse og endringsarbeid	14
Gode råd i endringsarbeid.....	15
Ressurser.....	17
Klasseledelse	19
Gode fremgangsmåter for effektiv klasseledelse.....	20
Ressurser.....	21
Relasjonen mellom lærer og elev	23
Gode fremgangsmåter i arbeidet med relasjonen lærer–elev.....	24
Ressurser.....	25
Relasjonen mellom elevene	26
Gode råd i arbeidet med bygging av vennsksrelasjoner mellom elever:.....	28
Ressurser.....	29
Regler og regelhåndhevelse	30
Gode råd i arbeidet med regler på klasse-/gruppenivå.....	32
Gode råd for bruken av konsekvenser på skolen.....	32
Ressurser.....	34
Sosial kompetanse og læringsmiljø	36
Hvordan arbeide med sosial kompetanse?.....	38
Ressurser.....	39
Mobbing	41
Gode råd i arbeid mot mobbing.....	42
Ressurser.....	43
Forventninger	46
Gode råd til hvordan man kan arbeide med forventninger	48
Ressurser.....	48
Samarbeid hjem-skole	49
Gode råd i foreldresamarbeidet.....	50
Ressurser.....	51
Involvering av elever i arbeidet med læringsmiljøet	52
Gode fremgangsmåter ved involvering av elevene.....	54
Ressurser	54
Fysisk miljø	56
Ressurser	57

Innledning

Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet er utviklet av Forskergruppen ledet av professor Thomas Nordahl ved Høgskolen i Hedmark. I tillegg til Nordahl består Forskergruppen av: Sigrun Ertesvåg (førsteamanuensis, Senter for atferdsforskning), Ann Gustavsen (høgskolelektor, Høgskolen i Hedmark), Svein Nergaard (seniorrådgiver, Lillegården kompetansesenter), Anne-Karin Sunnevåg (høgskolelektor, Høgskolen i Hedmark) og Arne Tveit (rådgiver, Midt Norsk kompetansesenter).

Materiellet består av korte forskningsbaserte artikler om sentrale temaer som klasseledelse, relasjoner, forventninger, mobbing og samarbeid hjem-skole. I alle artiklene gis konkrete råd til skolens arbeid med læringsmiljøet. I tillegg til artikler, inneholder Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet ressurser knyttet til temaene.

Forskergruppen har, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, laget et selvstendig og forskningsbasert materiell, hvor de har ansvar for innhold og utforming. Materiell er beskyttet av lov om opphavsrett til åndsverk. © Forskergruppen 2009.

Thomas Nordahl presenterte materialet på konferansen "Bedre læringsmiljø" 4. desember 2009.

[Se film fra Nordahls presentasjon](#)

Læringsmiljø

Et godt og inkluderende læringsmiljø bidrar til en positiv læring og utvikling for den enkelte elev og skal samtidig sikre eleven en skolehverdag som fremmer helse og trivsel. Med læringsmiljøet forstås de miljømessige faktorene i skolen som har innflytelse på elevenes sosiale og faglige læring samt elevenes generelle situasjon i skolehverdagen. Disse faktorene er i hovedsak relatert til vennskap og deltagelse i sosiale og faglige fellesskap, relasjoner til medelever og lærere, klasseledelse, normer og regler, verdier, forventninger til læring og det fysiske miljøet i skolen. Samlet kan dette også omtales som elevenes arbeidsmiljø.

Alle ansatte i grunnskole og videregående opplæring har et ansvar for å utvikle og opprettholde et læringsmiljø på klasse- og skolenivå som realiserer den enkelte elevs potensial for læring og utvikling.

Det er lagt stor vekt på at alt som fremstilles i denne veilederen skal være forskningsbasert.

Hva er forskningsbasert kunnskap?

Forskningsbasert kunnskap betyr at den kunnskapen som formidles, er utviklet og/eller basert på forskning, og at den relatert til pedagogisk praksis, øker sannsynligheten for ønskede resultater. Denne forståelsen av forskningsbasert kunnskap ligger også nær opp til bruken av begrepet evidens eller evidensbasert forskning. På en litt bred måte kan vi si at evidens handler om at noe virker bedre enn noe annet i den pedagogiske praksis. I læringsmiljøsammenheng vil dette innebære at det er noen tilnærminger som sannsynliggjør et bedre læringsmiljø i skolen enn andre tilnærminger.

Men for å være sikker på at noe virker bedre enn noe annet, må det settes noen krav til hva som er forskningsbasert eller har evidens. I dette materialet for helhetlig arbeid med læringsmiljøet i skolen betyr forskningsbasert kunnskap om læringsmiljøet at kunnskapen skal ha et teoretisk og empirisk kunnskapsmessig grunnlag, den skal bygge på kjente prinsipper for implementering av kunnskapen i skolen, og den bør ha dokumentert gode resultater gjennom kvalitativt gode evalueringer. På bakgrunn av dette betyr forskningsbasert kunnskap her at det er kunnskap med god sannsynlighet for resultater eller eventuelt kunnskap med dokumenterte resultater.

Kunnskap med god sannsynlighet for resultater i skolens læringsmiljø

Dette er kunnskap som bygger på teoretisk og/eller empirisk forskning, og som støtter antakelser om at kunnskapen vil gi positive resultater for kvaliteten på elevenes læringsmiljø i skolen. Kunnskapen vil ha en forankring i grunnleggende teoretiske tilnærminger til dette fagområdet i pedagogikken. Kunnskapen kan også være utviklet ut fra empirisk kunnskap om for eksempel sammenhengen mellom betingelser i læringsmiljøet og elevenes læringsutbytte, eller sammenhengen mellom betingelser i læringsmiljøet og omfanget av mobbing. Denne kunnskapen skal være godt dokumentert før vi vil si at dette er kunnskap som øker sannsynligheten for gode resultater i skolens læringsmiljø. Det kan også ut fra denne type kunnskap ha blitt utviklet egne programmer eller strategier som skolen og lærerne kan anvende i arbeidet med et inkluderende læringsmiljø.

Kunnskap med dokumenterte resultater i skolens læringsmiljø

Dette er også kunnskap som skal bygge på teoretiske og/eller empirisk basert kunnskap som gir støtte til at det er mulig å oppnå gode resultater i skolens arbeid med læringsmiljøet. I tillegg til dette skal det også være dokumentert at denne kunnskapen faktisk gir gode resultater om den realiseres i praksis i skolen. Det innebærer at kunnskapen skal være godt utprøvd som strategier i skolen, og det skal være gjennomført evalueringer som viser at det

oppnås gode resultater for elevene. Disse evalueringene skal også være utformet og gjennomført på en slik måte at det er mulig å dokumentere resultater gjennom blant annet før- og ettermålinger og bruk av sammenligningsgrupper. Det er både kunnskap og flere programmer i Norge relatert til elevenes læringsmiljø som tilfredsstiller disse kriteriene for dokumenterte resultater.

Referanser

- Hattie, J. (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York; Routledge.
- Ogden, T. (2008): *Motviljen mot evidens i utdanningssystemet*. Bedre Skole nr. 4 2008, s. 75-79.
- Tengvall, K. (2003): *Evidensbaserad praktik – om strävan att öka kunskaperna om verkningsfulla insatser*. Stockholm: Sosialstyrelsen

Kunnskap om læringsmiljøet

Forståelse av læringsmiljøet relatert til kapittel 9a i opplæringsloven

Et godt og inkluderende læringsmiljø er å forstå som de betingelser i skolen som fremmer elevenes helse, trivsel og sosiale og faglige læring. Dette innebærer at arbeid med skolens læringsmiljø kan kobles direkte til kapittel 9a i opplæringsloven, "elevenes arbeidsmiljølov". Her heter det at "alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring". Denne paragrafen gir elevene rett til et godt læringsmiljø, og sammen med paragrafene 11-1a og 11-5a gir det også elevene og foreldrene rett til å ha medbestemmelse på læringsmiljøet og rett til å klage når skolen ikke arbeider tilfredsstillende med skolens læringsmiljø.

Fysisk læringsmiljø

Elevenes rettigheter i kapittel 9a er knyttet til skolens fysiske miljø gjennom paragraf 9a-2 der det heter at skolene skal planlegges, bygges og tilrettelegges slik at de fremmer trygghet, helse, trivsel og læring hos elevene. Skolens fysiske miljø dreier seg om hvordan både ute- og inneområdene er utformet. Det fysiske miljøet skal gi muligheter til fysisk aktivitet, undervisningsrommene skal ha gode lysforhold, riktig temperatur, god ventilasjon og det skal være WC, sanitærom og drikkevann med god kvalitet. Skolelederen har et særlig ansvar for å følge opp det fysiske miljøet på skolen, og det skal eksistere en internkontroll som registrerer når det fysiske miljøet er for dårlig.

Psykososialt læringsmiljø

Opplæringslovens paragraf 9a-3 konkretiserer hva et godt psykososialt læringsmiljø er. Dette handler primært om hvordan ansatte og elever oppfører seg mot hverandre, og hvilke erfaringer, opplevelser og utvikling elevene får på de sosiale og personlige områdene gjennom ulike betingelser i skolens læringsmiljø. I loven heter det at ingen elever skal bli utsatt for krenkende ord eller handlinger som mobbing, diskriminering, rasisme, utestengelse eller vold. Videre understrekes det at alle som arbeider på skolen, plikter å sørge for at ingen elever blir utsatt for slike ord og handlinger gjennom å gripe inn eller ved snarest å undersøke saken og varsle skolens ledelse.

Dette gir elevene sterke rettigheter relatert til læringsmiljøet og den personlige og sosiale utviklingen på skolen, og det gir ansatte på skolen og skolens ledelse tilsvarende sterke plikter og ansvar. Krenkende ord og handlinger er ikke bare relatert til det som skjer mellom elever, og utenom undervisningsøktene på skolen. Det innebærer også at lærerne i sin undervisning og ikke minst gjennom andre møter med elevene skal gi elevene anerkjennelse, støtte og oppmuntring. Alle ansatte på skolen skal framstå som tydelige voksne og samtidig legge vekt på å etablere et godt forhold til elevene. På mange måter uttrykker retten til et godt psykososialt læringsmiljø at alle elevene skal oppleve å bli godt likt av lærere og andre ansatte på skolen.

Referanser

- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)
- Elevenes skolemiljø. Kapittel 9a i opplæringsloven. Oslo: Utdanningsdirektoratet

Læringsmiljøet og læreplanverket

Retten til et læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring, er også klart forankret i læreplanverket. I den generelle delen heter det at skolen skal utvikle selvstendige personligheter med gode evner til å samarbeide med andre. De skal gjennom skolen få tro på seg selv og utvikle sosiale ferdigheter som gjør dem i stand til å delta i sosiale fellesskap. Skal skolen lykkes med dette, er det avhengig av at elevene møter et læringsmiljø som bidrar til positiv sosial og personlig læring, og som er relatert til aktiv deltagelse og anerkjennelse i et nært forhold til både medelever og lærere.

Skolens ansvar for elevenes sosiale og personlige utvikling

Det påpekes videre i læreplanverket at skolen ikke bare skal være fag. På skolen skal det også foregå en sosial og personlig læring gjennom å utvikle sosiale ferdigheter som samarbeid, selvkontroll, ansvar og empati for andre. Elevene skal få erfaring fra arbeid der de er gjensidig avhengig av hverandre, og der de skal få kjennskap til personlige og sosiale problemer som ofte bare kan løses gjennom gode fellesskap.

Denne forståelsen av at skolens oppgave ikke bare er knyttet til kompetansemål i enkeltfag, men også til sosial og personlig læring kan knyttes til skolens dannende oppgaver. Danningsoppgavene i skolesammenheng er relatert til at elevene skal settes i stand til å møte livet personlig og sosialt. I dette ligger det også at det enkelte individ gjennom skolegangen utvikles eller dannes som menneske, og dette er knyttet til flere erfaringer enn bare faglige. Her vil kvaliteter ved skolens læringsmiljø bli særdeles viktige. Barn og unge som gjennom skolegangen blir utsatt for mobbing, utestengelse, rasisme, diskriminering eller vold, vil få erfaringer som vi vet kan ha negative konsekvenser for både psykisk helse og sosial deltagelse i et livsperspektiv.

Formålsparagrafen i opplæringsloven

Opplæringsloven setter også skolens oppgaver inn i en bredere sammenheng enn bare fag, og understreker at læringsmiljøet er av stor betydning. Dette kommer blant annet klart til uttrykk i formålsparagrafen for skolen der det heter at elevene skal settes i stand til å "utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet" (Opplæringslova, § 1-1.). Dette understreker at elevene skal møte et læringsmiljø der de deltar i fellesskap sammen med andre og får utviklet en tro på at de kan mestre sine egne liv.

Referanser

- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2008). Oslo: Kunnskapsdepartementet

Betydningen av et godt læringsmiljø

Begrepet læringsmiljø og forståelsen av læringsmiljøets betydning kan først og fremst relateres til forskning og kunnskap om de faglige resultatene eller elevprestasjonene i skolen. De første modellene for læring i skolen var relativt enkle input – outputmodeller der det ble sett på sammenhengen mellom hva som ble puttet inn i undervisningen og hvilket læringsutbytte som ble oppnådd. Ved siden av materielle ressurser ble elevens anlegg og forutsetninger for læring sett på som viktig for læringsutbyttet sammen med undervisningsmessige forhold som organisering, klarhet i målsettinger og bruk av ulike arbeidsmåter (Ogden 2004).

Disse modellene ga imidlertid liten forståelse for og forklaring på de forskjellene som eksisterte i læringsresultater mellom ulike skoler. Dette bidro til en voksende interesse for de prosessene som foregår i skolen og det sosiale klima som undervisningen foregår innenfor. Perspektivet på hva som bidrar til gode resultater, ble langt bredere enn bare å se på forhold ved undervisningen. Det kom fram at det var den kombinerte effekten av en lang rekke faktorer som var avgjørende for den læring som ble oppnådd og ikke enkeltfaktorer som undervisningen alene.

Læringsmiljø og læringsutbytte

Særlig framsto de kontekstuelle betingelsene i klassen og skolen og det sosiale miljøet som viktig for å forstå læringsresultatene i ulike skoler. Eller sagt på en annen måte så ble skolens læringsmiljø sett på som viktig for å kunne forklare de faglige prestasjonene elevene viste. Dette har bidratt til en forståelse av at undervisningen og elevenes prestasjoner både er et resultat av og har innflytelse på et godt læringsmiljø (Nordahl 2007). Et godt læringsmiljø bidrar til gode skolefaglige prestasjoner og god sosial kompetanse samtidig som motiverte og velfungerende elever også bidrar til å opprettholde et godt læringsmiljø.

Innen den pedagogiske forskningen, særlig det siste tiåret, har det kommet en rekke studier som klart dokumenterer den betydning ulike betingelser i læringsmiljøet har for elevenes faglige og sosiale læring (Kjærnsli, 2007, Nordenbo m.fl. 2008, Hattie 2009). Av de viktigste faktorene tilknyttet elevenes sosial og faglige læring framstår:

- Relasjon mellom elev og lærer
- Klasseledelse
- Relasjoner mellom elevene
- Bruk og håndhevelse av regler
- Forventninger til elevene
- Samarbeid mellom hjem og skole

Kompetansen hos lærere

Det er særlig to store internasjonale studier som dokumenterer den sterke betydningen de ulike betingelsene i læringsmiljøet har for elevenes læring. Den ene studien er en metaanalyse som er gjennomført ved Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (Nordenbo m.fl. 2008). Analysen ble gjennomført på oppdrag av det norske Kunnskapsdepartementet. Det grunnleggende spørsmålet i dette prosjektet var: Hvilken kompetanse hos lærere kan gjennom effektstudier påvise å bidra til læring hos ungdom? Rapporten er basert på 70 publiserte studier fra effektforskning i hele verden omkring forholdet mellom læringsutbytte og lærernes kompetanse. Konklusjonen på hva som gir effekt på læring er:

- Læreren skal inngå i en sosial relasjon til den enkelte elev
- Læreren skal ha kompetanse til å lede klassen/ undervisningsforløp og utvikl og overholde regler
- Læreren skal ha fagdidaktiske kunnskaper

Her ser vi at to av tre avgjørende faktorer ved læreren er knyttet til lærerens arbeid med skolens læringsmiljø.

Betingelser i læringsmiljøet som fremmer læringsutbyttet

Videre er det utført en svært stor studie av professor John Hattie (2009) kalt "Visible learning". Hattie (2009) bygger på og oppsummerer 800 metaanalyser basert på 52 000 studier med 83 mill. elever. Her understrekes det at betingelser tilknyttet skolenivå og organisering har blitt tillagt overdreven betydning. Forhold som skolestørrelse, skolebygninger og økonomi betyr alene svært lite for elevenes læringsutbytte. Det som utgjør den avgjørende forskjellen er læreren og her understrekes forhold som:

- Relasjonen mellom elev og lærer
- Forventinger og støtte til elevene
- Direkte instruksjoner og anvendelse av regler
- Lærerens evne til å lede klasser og håndhevelse av regler

Av betingelser i læringsmiljø som ikke er direkte knyttet til læreren påpeker to avgjørende forhold til tilknyttet elevenes læring.

- Relasjoner mellom elever og læringskulturen blant barn og unge
- Foreldrene støtte og forventinger til egne barns skolegang

Oppsummert kan vi si at et godt læringsmiljø ikke bare fremmer helse, trivsel og en positiv sosial utvikling. Gode læringsmiljøer fremmer også den faglige læringen. Læringsmiljøer der det er et godt fysisk miljø og elevene ikke opplever mobbing, utestengelse, rasisme, vold og diskriminering vil bidra til en god sosial og faglig utvikling for elevene. Det er altså ingen motsetning mellom et godt og inkluderende læringsmiljø og elevenes faglige læring. Det er i større grad slik at en god faglig og sosial utvikling for alle elever er avhengig av et inkluderende læringsmiljø i skolen.

Referanser

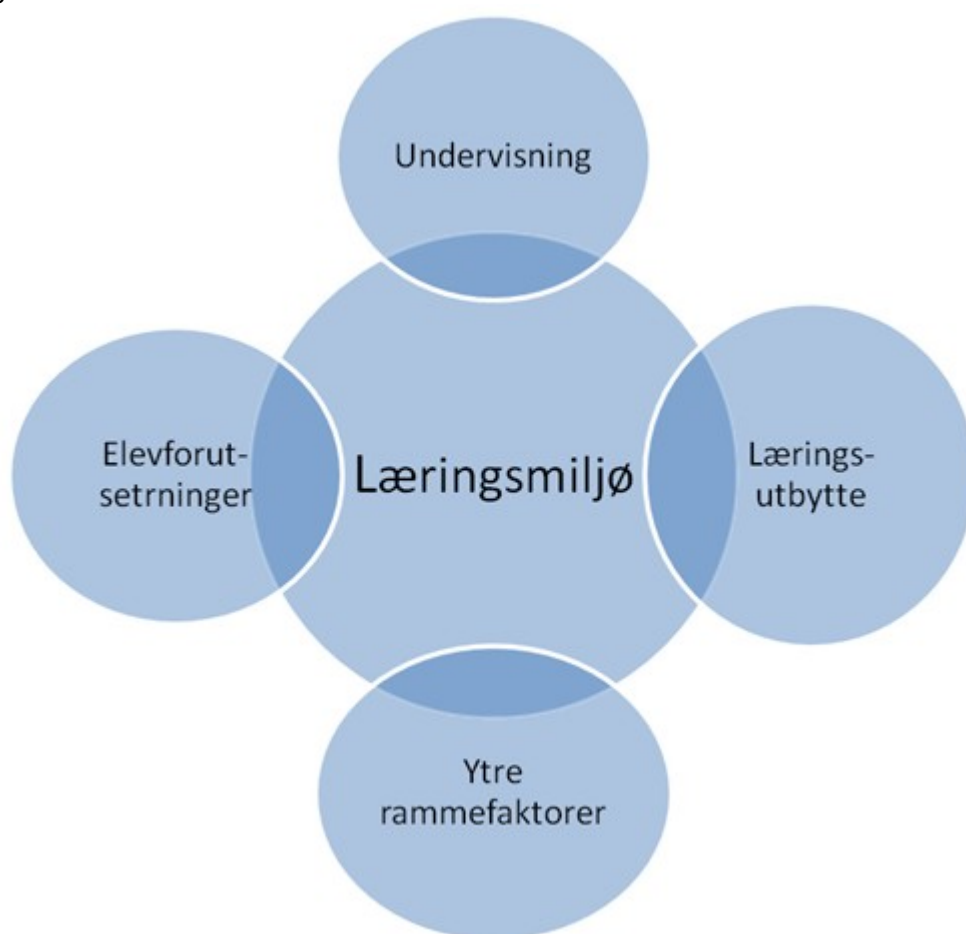
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge
- Kjærnsli, M, M. Lie, S. Olsen, R. V., Røe, A. og Trumo, A (2007): *Tid for tunge løft : norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T. (2007): *Kvaliteter i skoleledelse som fremmer læringsmiljøet. I: Hansen, O. (red): Skoleledelse som fremmer læringsmiljø*. Fredrikshavn: Dafolo forlag.
- Nordenbo, S. E., Søgaard Larsen, M., Tifticki, N, Wendt, R. E. og Østergaard, S. (2008): *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. Dansk Clearinghouse for Utdanningsforskning. Danmarks Pædagogiske Universitetssskole, Universitetet i Århus.
- Ogden, T. (2004): *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Avgrensninger og betingelser i læringsmiljøet

For å foreta en klarere avgrensning av begrepet læringsmiljø kan det også tas utgangspunkt i begrepene strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet (Ogden 2004). Med resultatkvalitet i skolen menes elevenes faglige, sosiale og personlige læringsutbytte. i skolen. Dette er ikke en del av læringsmiljøet, men læringsutbyttet har, som tidligere påpekt, en klar sammenheng med kvaliteten på læringsmiljøet. Prosesskvalitet handler om de indre aktiviteter i skolen, og her finnes helt avgjørende forhold ved læringsmiljøet. Strukturkvalitet består av rammefaktorene for skolens virksomhet, og her finnes både faktorer i læringsmiljøet og ytre rammefaktorer som økonomi, læreres formelle kompetanse, læreplaner, lovverk o.l..

En avgrensning av læringsmiljøet

I forhold til andre forutsetninger og betingelser i skolen kan læringsmiljøet avgrensnes gjennom følgende figur:



Denne modellen for forståelse av prosesser og resultater definerer undervisningen som spesifikke fagdidaktiske og metodiske tilnærminger. Med undervisningen menes bruk av mål, innhold, arbeidsmåter og vurderingsformer i de enkelte fagene, det vil si en fagdidaktisk forståelse av undervisning. Videre blir også elevforutsetninger, ytre rammefaktorer og læringsresultater definert ut av begrepet læringsmiljø. Dette er forhold i skolen som har innflytelse på læringsmiljøet, men som ikke er en del av det.

Viktige betingelser i læringsmiljøet

Et sentralt spørsmål blir da å definere hvilke faktorer læringsmiljøet består i. Eller hvilke faktorer i skolen utenom undervisning, elevforutsetninger og ytre rammer som er av betydning for elevenes læringsresultater. I modeller der læringsmiljøet blir sett på som avgjørende for både elevenes faglige resultater og sosiale utvikling, er det identifisert en rekke ulike avgjørende variabler (Nordahl 2006). Med bakgrunn i forskningsmessige tilnærminger til hvilke prosesser som er avgjørende for skolen, kan følgende forhold defineres som vesentlige faktorer i læringsmiljøet:

- **Læreren som leder.** Det er den ledelse som den enkelte lærer utøver i møte med ulike klasser og grupper av elever.
- **Relasjoner mellom elev og lærer.** Med dette menes det sosiale forholdet som eksisterer mellom lærer og elev.
- **Relasjoner mellom elever.** Dette er de sosiale relasjonene som eksisterer mellom elevene og den sosiale posisjon som enkeltelevne har i fellesskapet.
- **Bruk av regler i skolen.** Det innebærer de regler som blir anvendt i skolen og i ulike klasser, og som faktisk betyr noe for elevenes utvikling.
- **Sosial kompetanse i læringsmiljøet.** Dette omhandler hvilken sosial kompetanse som blir etterspurt og verdsatt i læringsmiljøet både mellom elever og mellom elever og lærere.
- **Skolens kultur og ledelse.** Dette forstås som ledelse, samarbeidet mellom lærere, lærings- og menneskesynet i skolen og de verdier som forvaltes.
- **Mobbing.** Mobbing er et fenomen som kommer til uttrykk i læringsmiljøet, og har sammenheng med faktorer i læringsmiljøet som relasjoner, regler, sosial kompetanse og holdninger i skolens kultur.
- **Forventninger til elevene.** Det er det læringstrykket, de forventningene og det engasjementet som er relatert til sosial og faglig læring, og som preger opplæringen.
- **Samarbeid mellom hjem og skole.** Dette forstås som den dialogen som foregår mellom foreldre og lærere, og den hjelp, støtte og oppmuntring foreldrene gir til egne barns skolegang.

Referanser

- Nordahl, T. (2006): *LP-modellen. Det teoretiske og empiriske grunnlaget*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter
- Ogden, T. (2004): *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Inkludering og skolens læringsmiljø

Alle elever har rett til å være inkludert i det sosiale, kulturelle og faglige fellesskapet på skolen. Dette kommer også klart fram i læreplanverket der det slås fast at skolen som fellesskap skal være inkluderende. I opplæringslovens paragraf 8-1 slås dette fast ved at alle elever har rett til å gå på den skolen de søker til. Samtidig skal også alle elever tilhøre en klasse eller et klassefellesskap.

Tilhørighet og verdsetting

Tilhørighet i et fellesskap kan betraktes som en grunnleggende forutsetning for at skolens læringsmiljø skal oppleves som godt for den enkelte elev. I forståelsen av inkludering som begrep ligger det også at miljøet skal tilpasse seg enkeltindividets forutsetninger og behov. Det er ikke bare individer som skal tilpasse seg fellesskapet gjennom en assimileringssprosess. I praksis innebærer dette at arbeidet med læringsmiljøet på skolen må ta utgangspunkt i den variasjon som er i ulike elevgruppers forutsetninger og behov. Om det er elever som ikke finner seg til rette i læringsmiljøet, har derfor skolen et særlig ansvar for å legge læringsmiljøet til rette på en annen måte for den enkelte elev.

Videre vil dette også innebære at gode læringsmiljøer må ta høyde for og verdsette forskjellighet og ulikheter. Alle elever må ha opplevelsen av å være verdsatt og anerkjent om de skal oppleve seg inkludert i fellesskapet. Lærere, skoleledere og andre ansatte har alle et ansvar for at hver enkelt elev skal få oppleve tilhørighet og verdsetting.

Kontinuerlig arbeid

Inkludering kan ikke betraktes som en varig tilstand som kan oppnås i skolen, men det er i langt større grad noe det må arbeides med kontinuerlig. Tilhørighet i et sosialt og faglig fellesskap gjennom betingelser som verdsetting, aktiv deltagelse og medvirkning er noe som må foregå kontinuerlig i hverdagen. Det er den daglige opplevelsen av å bli verdsatt, sett og få sosial deltagelse i fellesskapet, som gir elever opplevelsen av å være inkludert i skolens læringsmiljø. Dette understreker at alle ansatte i skolene hver dag må arbeide for at elever skal få opplevelse av faglig og sosial inkludering. Inkludering er et kontinuerlig kulturarbeid i skolen der det fysiske miljøet setter rammene for arbeidet.

Referanser

- Berg, G. D. og Nes, K (red): *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Dale, E. L. (2008): *Fellesskolen – skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Markussen, E. Frøseth, M. W. og Grøgaard, J. (2009): *Inkludert eller segregert. Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet*. Oslo: NIFU STEP. Rapport 17/2009
- Nordahl, T og Hausstatter, R. (2009): *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. Hamar: Høgskolen i Hedmark. Rapport 9-2009
- "Likeverdig opplæring. Et bidrag til å forstå sentrale begreper". Oslo: Utdanningsdirektoratet

Program om læringsmiljø

De beste programmene om forebygging av problematferd og utvikling av sosial kompetanse bygger på forskningsbasert kunnskap, legger opp til evaluering av programmet, har en klar strategi for implementering og har sjelden kun en teoretisk tilnærming til problemet. De mindre gode programmene svikter på flere av disse punktene. Programmet under er vurdert til å ha dokumentert effekt, og anbefales derfor til skoler.

[Les mer om programmene](#)

Ledelse og endringsarbeid

Læringsmiljøutvikling som endringsarbeid

Arbeid med læringsmiljøet er et kontinuerlig arbeid for alle, men når en skole har behov for å endre sine arbeidsmåter og sin praksis for å styrke læringsmiljøet, innebærer det en endringsprosess. Man kan arbeide med læringsmiljøet på ulike måter. For det første som planstyrt utviklingsarbeid der en lager handlingsplaner for skolen med situasjonsbeskrivelse, målformulering og valg av tiltak. For det andre kan arbeidet være programstyrt der en skole implementerer et program som er rettet mot utviklingen av læringsmiljøet, og som har dokumentert effekt. For det tredje kan utviklingsarbeidet skje gjennom nye tilnærminger i arbeidet med enkeltsaker på skolen, for eksempel i PP-tjenesten og skolens samarbeid om å styrke de ansattes klasseledelse. På denne måten kan arbeid med læringsmiljøet variere både i omfang, antall involverte og lengde. Selv om arbeidet utgjør en endringsprosess uavhengig av hvor omfattende den er, er det klart at kravet til organisering og strukturering øker i forhold til kompleksiteten. Langsiktig, systematisk og helhetlig arbeid med læringsmiljøet gir resultater. Samtidig innebærer dette komplekse endringsprosesser som setter store krav til ledelse og kunnskap om forutsetningene for å lykkes med arbeidet.

Endringsprosessen

En av de største utfordringene i arbeidet med å utvikle gode læringsmiljøer er å sikre initiering, implementering og videreføring av arbeidet. Man må i tillegg ha kunnskap om endringsprosesser og redskaper til å gjennomføre prosessen. I ethvert endringsarbeid på skolen framstår selve innovasjonsprosessen som en avgjørende forutsetning for de resultater som oppnås. Endringsarbeidet kan ses som en prosess med tre hovedfaser: **initiering**, **implementering** og **institusjonalisering**. Disse tre fasene kan ikke isoleres fra hverandre som en lineær prosess. De går over i hverandre og må snarere ses som sirkulære, men de indikerer likevel en retning fra initiering via implementering til institusjonalisering.

- **Initieringsfasen** handler om å ta beslutning om endringsarbeid, sikre god motivasjon hos personalet og klargjøre arbeidet i alle fasene.
- **Implementeringsfasen** handler om å iverksette opplæring av personalet og utvikle skolen mot en kollektiv, samarbeidende organisasjon.
- **Institusjonaliseringsfasen** handler om å legge til rette for evaluering av arbeidet underveis og til slutt, samt å forberede en videreføring av de erfaringer og kunnskaper en har fått, og nedfelle det i skolens daglige drift.

Fra initiering av et endringsarbeid til det er blitt en fullstendig del av skolen virksomhet, tar det gjerne 3-5 år. For at endringsarbeidet skal kunne gi resultater, trenger skolene en slik periode for at det etablerte arbeidet skal kunne samordnes med nye initiativ både på kort og lang sikt, og der videreutvikling og fornyelse av arbeidet er sentralt.

Ledelse

Selv om man ikke kan identifisere en faktor som avgjørende i endringsarbeidet, er ledelse avgjørende både i initiering, implementering og videreføring av endringsprosesser for å styrke læringsmiljøet. Ledelse innebærer å inspirere og påvirke i retning av kollektive mål for skolen. Å lykkes i arbeidet med å utvikle læringsmiljøet, vil avhenge av at man fokuserer på å utvikle skolen som organisasjon i tillegg til å tilføre kunnskap og ferdigheter til den enkelte lærer. Skoler som lykkes i arbeidet med læringsmiljøet, karakteriseres av en dynamisk, tilretteleggende ledelse og en profesjonell kultur. Personalet og ledelsen ved disse skolene utvikler et samarbeidende kollektiv som fremmer utvikling av organisasjonen. Skolelederens rolle har vist seg avgjørende for hvor vellykket endringsinitiativet har vært, men det er samtidig viktig at ansvaret fordeles mellom ulike aktører som skoleeier, skoleledelse, personalet, elever og foreldre. Kollektiv læring bidrar til å forstå målet med en endring. Videre

omfatter det hva det kan innebære for den enkelte og fellesskapet når tiltak blir iverksatt, og hvordan man skal tilegne seg kunnskap som er nødvendig for å endre eksisterende praksis. For å lykkes i et lengre perspektiv, bør arbeidet derfor også forankres på skoleeiernivå. Skoleeieren er sentral både i gjennomføringen og videreføringen av arbeidet. Et sentralt aspekt er tilrettelegging gjennom støtte til prioriteringer og med et langsiktig fokus.

Kollektiv orientering

Personalet og ledelsen ved skoler som lykkes med endringsinitiativ over tid, har utviklet en kollektiv orientering som fremmer utviklingen av skolen som organisasjon. Endringsarbeid for å utvikle læringsmiljøet vil tjene på at en fokuserer på kollektiv læring i tillegg til individuell læring hos den enkelte ansatte. Skal en forstå målet med en endring, hva det kan innebære når endringen blir implementert ved skolen, og hvordan en skal tilegne seg ny kompetanse som er nødvendig for å endre eksisterende praksis, er en kollektiv orientering sentralt. Målet er å øke skolens evne til problemløsning og utvide spekteret av mulige utfordringer skolen vil være i stand til å håndtere når de oppstår.

Utviklingen av en kollektiv kultur krever en infrastruktur som fremmer langsiktig endring. Det innebærer, blant annet, arenaer for drøfting, samarbeid og samhandling som fremmer utvikling og fornying av endringsarbeidet. For mange skoler oppleves dette som en utfordring både med hensyn til forståelsen for behovet og muligheten for å gjennomføre det. Til syvende og sist er dette et spørsmål om å prioritere noe framfor noe annet. Dersom ansatte opplever at endringsarbeidet blir prioritert av skolens ledelse, har dette innvirkning på deres egen motivasjon og involvering. Utviklingen av den enkelte tilsattes kompetanse, så vel som skolens kollektive kunnskap, evne og forpliktelse er avgjørende for å kunne forbedre læringsmiljøet.

Støttende relasjoner mellom personalet er en viktig faktor både i det daglige arbeidet og i arbeidet for å utvikle læringsmiljøet. Samtidig er en kollektiv orientering noe mer enn støtte. For eksempel inkluderer det felles verdier, et felles fokus på læring hos elevene og reflekterende dialog og samarbeid om å utvikle læreplaner og undervisning for å utnytte potensialet for utvikling som både den enkelte og skolen har.

Gode råd i endringsarbeid

Viktige momenter som det bør arbeides med i ethvert endringsarbeid:

Initiering

- Analyse av skolens etablerte praksis
- Kollektiv beslutning
- Aktiv ledelse
- Motiverte medarbeidere
- Plan for arbeidet

Implementering

- Utvikle skolekulturen
- Kompetanseheving
- Lokal tilpasning
- Lojalitet til arbeidet
- Refleksjonsgrupper
- Ekstern veiledning

Institusjonalisering

- Evalueringsrutiner
- Videre kompetanseutvikling
- Vedlikeholdsrutiner

Referanser

- Ertesvåg, S. K., Roland, P., Vaaland, G. S., Størksen, S. & Veland, J. (i trykk): The challenge of continuation. Schools' continuation of the Respect program. Journal of educational change. Publisert online 18.6.2009.
- Ertesvåg, S.K. og Roland, P. (2007): Den vanskelege vidareføringa. Spesialpedagogikk. 1, 42-45
- Sunnevåg, A-K.(2009): Kunnskap om implementering – en forutsetning for å lykkes med utviklingsarbeid i skolen? I Nordahl, T og Dobson S. (red)Skolen og elevenes forutsetninger. Vallset: Oplandske Bokforlag
- Utdanningsdirektoratet (2007): Utvikling av sosial kompetanse. (kapitel 8) – veileder for skolen. Oslo

Ressurser

Anbefalt litteratur

Ertesvåg, S.K. og Roland, P. (2007): Den vanskelege vidareføringa. Spesialpedagogikk. 1, 42-45

Midthassel, U. (2003): Skolens handlingsplan mot mobbing. Introduksjon og mal. Senter for atferdsforskning.

[Last ned handlingsplanen her](#)

Midthassel og Ertesvåg (2009): Utfordringer ved implementering av skoleomfattende endringsarbeid. Spesialpedagogikk. 1, 4 – 11

Møller, J. (2009): Skolelederen som fanebærer. Bedre skole nr. 3/2009 s. 9-16

Samuelsen, A.S. (2008): Lærende skoler – Innovasjonsteori som redskap i systemrettet arbeid. Statped skriftsserie nr. 59. Levanger: Trøndelag Kompetansesenter.

[Last ned håndboken her](#)

Skogen (2004): Innovasjon i skolen. Oslo: Universitetsforlaget.

Sunnevåg, A-K. (under trykking): Kunnskap om implementering – en forutsetning for å lykkes med utviklingsarbeid i skolen? I Nordahl, T og Dobson S. (red) : Skolen og elevenes forutsetninger: Vallset: Oplandske Bokforlag

Utdanningsdirektoratet (2007): Utvikling av sosial kompetanse (kapittel 8) – veileder for skolen. Oslo

[Last ned veilederen her](#)

Utdanningsdirektoratet (2007): Lærende skoler. Skoler i utvikling – mange tilnærminger til organisasjonslæring: Gallerivandring – skoler lærer av hverandre. Artikkelstafett. Artikkel 2

[Last ned artikkelen her](#)

Refleksjonsoppgave

Dersom skolen velger å arbeide med læringsmiljø som et endringsarbeid bør ledelsen og personalet sammen reflektere over de enkelte punktene innenfor de ulike fasene i innovasjonsprosessen:

- Analyse av skolens etablerte praksis; *hva er skolens styrke og utfordringer, og hvilket verktøy vil være hensiktsmessig å ta i bruk i arbeidet med læringsmiljø?*
- Kollektiv beslutning; *opplever personalet at de er med og ta beslutningen om hvilke verktøy skolen skal ta i bruk i arbeidet med læringsmiljøet?*
- Aktiv ledelse; *på hvilken måte kan ledelsen både administrere og organisere arbeidet og synliggjøre dette for personalet?*
- Motiverte medarbeidere; *hvordan kan ledelsen og den enkelte medarbeider arbeide med dette?*
- Plan for arbeidet; *hvordan skal planen for endringsarbeidet se ut for at den skal kunne være et dynamisk arbeidsredskap?*

- Kompetanseheving; *hvilken kompetanse mangler for å kunne gjennomføre endringsarbeidet og hvordan kan det praktisk legges til rette for?*
- Lokal tilpasning; *i hvilken grad kan vi tilpasse "verktøyet" til skolens forhold uten at kjernen i "verktøyet" blir endret? Hvorfor vil skolen tilpasse og når i prosessen er det dette skjer?*
- Lojalitet til arbeidet; *hva vil det si å forholde seg lojal til endringsarbeidet?*
- Refleksjonsgrupper; *er det lagt til rette for at alle involverte kan reflektere sammen i grupper satt sammen på tvers? Hvordan sikre at samtalen/refleksjonen ikke går i sirkel, men at det skjer en utvikling?*
- Ekstern veiledning; *er det mulig å kunne ta i bruk ekstern veileder som kan hjelpe til i arbeidet, og hvordan kan den eventuelt brukes?*

- Evalueringsrutiner; *er disse rutinene drøftet og praktisk klargjort allerede i starten på endringsarbeidet?*
- Videre kompetanseutvikling; *hva trenger etablert personal og nyansatte?*
- Vedlikeholdsrutiner; *hvordan skal skolen ta vare på og videreføre den kunnskapen som blir ervervet gjennom prosjektperioden, slik at endringsarbeidet ikke ender opp som en parentes i skolens historie?*

Klasseledelse

Forskning viser at lærerens arbeid som leder av klassen/gruppen er den enkeltfaktoren som har størst betydning for læringsmiljøet og dermed elevenes læring. Klasse- og gruppeledelse er lærerens evne til å skape et positivt klima, etablere arbeidsro og motivere til arbeidsinnsats. Lærerens ledelse foregår alltid i en samhandling med elevene. Kvaliteten på relasjonen mellom læreren og elevene vil derfor være helt avgjørende for hvordan læreren kan utføre oppgaven som leder av klassen/gruppen, og dermed være i stand til å utvikle et godt læringsmiljø. Gjennom god klasseledelse skaper læreren betingelser for å utvikle og vedlikeholde et godt læringsmiljø. Klasseledelse skjer gjennom de valg som læreren gjør i opplærings situasjonen, og gjennom den kommunikasjonen som finner sted mellom læreren og elevene.

Hva er god klasseledelse?

Det er god klasseledelse når elevene opplever læreren som en tydelig og trygg voksenperson som bidrar til at elevene er motiverte for læring, og at det er et rolig og godt arbeidsmiljø. Læreren er en god leder når han gjennom gode relasjoner til elevene har etablert både tillit og respekt. Elevene opplever at de vet hva læreren forventer av dem både når det gjelder faglige mål og oppførsel, og de vet hvilke konsekvenser det får når de bryter regler eller viser for lite initiativ i undervisningen. En god lærer kommuniserer med elevene på en slik måte at han både inspirerer og viser interesse for deres læring, og han er orientert om den tilsiktede læring finner sted. Elevene opplever at læreren hjelper dem med å effektivisere sin egen læring gjennom å ha fokus på hvordan de lærer.

Strategisk og situasjonsbestemt klasseledelse

Vi kan skille mellom strategisk klasseledelse og situasjonsbestemt klasseledelse. En dyktig lærer vil ha et bevisst forhold til begge disse sidene ved oppgaven som klassens leder. Strategisk klasseledelse vektlegger at læreren må bygge sin praksis på mest mulig sikker viten. Den viktigste kilden til slik kunnskap er resultater av forskning om viktige forhold knyttet til læring og atferd i klasserommet. Sammen med egne erfaringer og kunnskap om elevers erfaringer vil denne kunnskapen være utgangspunktet for planlegging av undervisningen og for hvordan man best kan fremstå som klassens leder.

Situasjonsbestemt klasseledelse viser til lærerens direkte møte med elevene i undervisningssituasjonen. Dette møtet vil være preget av elevenes ulike forutsetninger, modningsnivå, tidligere læring og motivasjon for skolearbeidet. I denne situasjonen må læreren som voksen og profesjonell leder hele tiden foreta valg som vil ha betydning for elevenes læring. Læreren må fremstå som en felles og samlende leder for klassen/gruppa, men samtidig kunne se og møte den enkelte elev. God klasseledelse vil stimulere utviklingen av et læringsfellesskap blant elevene.

Klasseledelse som en del av skolekulturen

Klasseledelse blir ofte betraktet som, og er først og fremst avhengig av lærernes individuelle kompetanse. Men det er samtidig viktig å understreke at skolekulturen også legger viktige føringer for lærernes muligheter til å utvikle seg som kompetente ledere i opplæringen. Når skolen fremstår som en lærende organisasjon, vil det ligge til rette for at den enkelte lærer kan dyktiggjøre seg i klasseledelse i samarbeid med sine kolleger og sin ledelse. Hensiktsmessig bruk av regler og konsekvenser er en viktig del av den oppgaven lærerne har som klassens/gruppas ledere. Dette omfatter både fastsetting og utforming av regler og hvordan de håndheves. Det bør være få og klare regler som har forutsigbare konsekvenser.

God klasseledelse vil innebære at elevene opplever at de har medbestemmelse i opplærings situasjonen. I form og omfang må selvsagt medbestemmelsen være tilpasset elevenes alder og modenhetsnivå. Prinsippet om medbestemmelse betyr ikke at elevene

bestemmer selv, men at læreren og elevene i fellesskap drøfter viktige spørsmål i forbindelse med opplæringen. Praktiseringen av elevenes medbestemmelse må være preget av den grunnleggende asymmetriske pedagogiske relasjonen mellom lærer og elev. Det er læreren som er den profesjonelle voksne, og som har ansvar for at det foregår læring.

Kjennetegn ved god klasseledelse

- Læreren har høy bevissthet om betydningen av relasjonen lærer–elev, og tar ansvar for kvaliteten på denne relasjonen.
- Læreren gir tydelige beskjeder og instruksjoner.
- Læreren gir direkte instruksjoner om arbeidsinnsats, læringsmål og atferd.
- Læreren har etablert et positivt klima og arbeidsro.
- Læreren bruker aktivt kognitive strategier som støttende dialog, oppsummering, spørsmål, klargjøring og liknende.
- Læreren legger vekt på å utvikle elevenes læringsstrategier.
- Undervisningen har en tydelig og god struktur. Læringsaktivitetene har markert start og avslutning.

Gode fremgangsmåter for effektiv klasseledelse

- God og systematisk undervisningsplanlegging
- Kollektiv formidling i starten av timen
- Entydige faglige mål som formidles til elevene
- Tydelig tilbakemelding til elevene
- Positiv tilbakemelding på effektive læringsaktiviteter
- Klar avslutning og oppsummering

Referanser

- Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet: Forebyggende innsatser i skolen. Oslo 2006.
- Nordahl, T. M-A Sørli, T. Manger og Tveit, A (2005): Atferdsproblemer blant barn og unge. Bergen

Ressurser

Anbefalt litteratur

Arnesen, A., Ogden, T. og Sørli, M.A. (2006): Positiv atferd og støttende læringsmiljø. Oslo: Universitetsforlaget.

Bergkastet, Inger mfl. (2009): Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter. Oslo: Universitetsforlaget.

Halland Geir O. (2005): Læreren som leder. Fagbokforlaget

Imsen, Gunn (2006): Læreren verden. Universitetsforlaget, Oslo

Nordahl, Thomas (2000): En skole, to verdener. Oslo, NOVA (NOVA-rapport nr 11/2000)

Samuelsen, A.S.(2004) Kartlegging av håndsopprekning og elevkommunikasjon. Spesialpedagogikk, nr. 7.

Artikler

Rørnes, Karin m.fl. (2006): Læreren som leder

[Last ned artikkelen](#)

Videnskap.dk (2009): Dygtige lærere er viktigst for undervisningen

[Last ned artikkelen](#)

Bedre skole: Klasseromsforskning er å lære om og av praksis (2005)

[Last ned artikkelen](#)

Samuelsen, Anne Sofie S.: Kan kompetanseutvikling innen klasseledelse forebygge og redusere atferdsproblemer i skolen?

[Last ned artikkelen](#)

Tinnesand, Torunn: Om sammenheng mellom forståelse og handling

[Last ned artikkelen](#)

Marschhäuser, Per: Motivasjon og læringsmiljø

[Last ned artikkel](#)

Skaalvik, Einar M. og Sidsel Skaalvik: Lærernes mestringsforventninger: utprøving av en norsk skala og sammenheng med utbrenthet og skolekontekst, i Spesialpedagogikk 02/07.

[Last ned artikkel](#)

Spørre- og vurderingsskjemaer (Atferdssenteret)

[Klasse- og undervisningsledelse – egenvurdering \(pdf\)](#)

[Definere rutiner, og strategier for å anerkjenne ønsket atferd \(pdf\)](#)

Presentasjon

[Forebyggende strategier i undervisningsrommet \(pdf\)](#) (Atferdssenteret)

Refleksjonsoppgave

- Drøft hvordan samarbeid mellom lærerne kan utvikle og styrke god klasseledelse på egen skole.
- På hvilken måte kan dette bli ivaretatt i skolens planer for utvikling?

Relasjonen mellom lærer og elev

Kvaliteten på relasjonen mellom lærere og elever henger nøye sammen med elevenes læring, atferd og opplevelse av skolesituasjonen. Med relasjoner mener vi hva slags grunnleggende innstilling til eller oppfatning av hverandre elever og lærere har. I alle møter mellom mennesker vil relasjoner inngå som en vesentlig del av den kommunikasjonen og samhandlingen som finner sted. Utvikling av kvaliteten på relasjonen vil bli preget av hva slags møte som finner sted mellom lærer og elev, og samtidig vil relasjonen være en vesentlig påvirkningsfaktor for samhandling og kommunikasjon.

Relasjonskvaliteten mellom læreren og den enkelte elev har et personlig preg. Samtidig vil relasjonen preges av kulturen på skolen. Skolens ledelse har et ansvar for å sette fokus på dette området og legge til rette for at lærerne kan utvikle seg både individuelt og kollektivt gjennom kunnskapstilegnelse og forbedring av praksis. Ledelsen bør oppmuntre og legge til rette for hvordan lærerne kan utforske hverandres praksis på dette området, for eksempel ved hjelp av observasjon av kollegaer, samarbeid med PPT eller bruk av video.

Lærerens ansvar

Etablering av relasjoner handler om hvordan kommunikasjonen oppleves og om å bli sett. Det er den subjektive opplevelsen som er bestemmende for etablering og utvikling av relasjoner. For en lærer som forsøker å virke interessert og hyggelig mot elevene, er det helt avgjørende at han også blir oppfattet slik hvis det skal bidra til å bygge gode relasjoner. Derfor er kunnskapen om elevenes opplevelse av skolehverdagen viktig.

Det er læreren som har hovedansvaret for hva slags relasjon det er i forholdet lærer-elev. Læreren er den profesjonelle voksne som har størst mulighet til å påvirke og endre en relasjon i ønsket retning. I et sosialt system som en gruppe/klasse etableres roller og posisjoner raskt, og disse vil legge grunnlaget for utviklingen av relasjoner. Etablerte relasjoner er krevende å endre. Det er derfor viktig at læreren prioriterer arbeidet med å skape gode og hensiktsmessige relasjoner når de etableres, for eksempel ved begynnelsen av et skoleår.

Det vil ikke være mulig å lage enkle, standardiserte fremgangsmåter for hvordan man etablerer gode relasjoner. Relasjoner utvikles og forsterkes i mellommenneskelig kommunikasjon og samspill, og deltakernes opplevelser og erfaringer er avhengig av den aktuelle situasjonen og hvem som deltar i den. Likevel kan vi peke på noen forhold som er sentrale, og som må være i fokus for å kunne etablere gode relasjoner.

Tillit

I en god relasjon har elevene og læreren tillit til hverandre. De stoler på hverandre og er trygge på at den andre har grunnleggende gode hensikter i den sosiale samhandlingen. Tilliten er preget av gjensidighet selv om læreren og elevene har ulike roller og ulikt ansvar for relasjonen. Det tar tid å bygge opp tillit, og når den først er etablert, er den en stabil faktor i en god relasjon. Men samtidig kan det være svært lett å ødelegge tillit. Uttrykket "Tillit bygges i millimeter, men rives ned i metervis" illustrerer dette. Dersom noen opplever grunnleggende urettferdighet eller krenkelser, settes tilliten på prøve. Evnen til å ha en god dialog og til å håndtere konflikter er derfor viktig for å ta vare på tilliten i en relasjon.

Interesse for elevene

Interesse for og verdsetting av det som er viktig for elevene, har stor betydning for relasjonen mellom elever og lærere. For elevene er relasjonene til jevnaldrende det aller viktigste på skolen. Læreren må derfor vise interesse for elevenes verden, deres opplevelser, symboler og verdier. Gjennom interesse for disse forholdene vil det ligge muligheter for den kommunikasjonen mellom lærere og elever som er nødvendige for å etablere og utvikle

relasjonen. I tråd med dette kan det også være uheldig for relasjonsbyggingen at de voksne ensidig underkjenner eller kritiserer det elevene er opptatt av.

Ros, støtte og anerkjennelse

Elever har behov for å bli oppmuntret, for å oppleve å bli sett og for å få ros og støtte for egen innsats. Dette grunnleggende behovet for anerkjennelse finner vi hos alle mennesker, og det er en vesentlig faktor i relasjoner. Det er viktig å understreke at det er elevenes egen opplevelse av å bli verdsatt som er avgjørende. Det hjelper ikke at læreren har en intensjon om å verdsette dersom elevene oppfatter noe annet. Dette understreker at læreren må være aktiv i det sosiale samspeillet med elevene for å vite om alle elever føler seg sett og anerkjent på skolen.

Humor kan være viktig for å etablere, opprettholde og forsterke en god relasjon. Siden relasjoner bygges i kommunikasjon og samhandling, kan humor være et viktig redskap både for å løse opp i konflikter og for å skape samhørighet. Forhold som oppstår i samhandlingen, og som kan true et godt kommunikasjonsklima, kan ufarliggjøres med riktig bruk av humor.

En lærer som gir elevene opplevelsen av både å bli verdsatt og anerkjent, vil framstå som en betydningsfull voksen. En slik lærer vil elevene ha tillit til, og han vil være i posisjon til å være en tydelig voksen som har tilstrekkelig autoritet til å bidra til å skape et godt læringsmiljø.

Gode fremgangsmåter i arbeidet med relasjonen lærer–elev

- Ha fokus på utviklingen av skolens kultur i spørsmål om relasjonen lærer–elev.
- Bruk den unike muligheten til å bygge gode relasjoner når relasjonen etableres.
- Vær oppmerksom på hvor lett det kan være å ødelegge en relasjon.
- Vis elevene tillit og forvent gjensidighet.
- Bruk ros, støtte og anerkjennelse på en ekte og overbevisende måte overfor elevene.
- Vær interessert i det som er viktig for elevene.
- Bruk humor i møtet med elevene.

Referanser

- Nordahl, T. M-A Sørli, T. Manger og Tveit, A (2005): Atferdsproblemer blant barn og unge. Bergen

Ressurser

Anbefalt litteratur

Arnesen, A., Ogden, T. og Sørli, M.A. (2006): Positiv atferd og støttende læringsmiljø. Oslo: Universitetsforlaget.

Arnesen, A., & Ogden, T. (2006): Skoleomfattende kartlegging av elevatferd. Spesialpedagogikk, 2, s. 18-29

Nordahl, Thomas (2000): En skole, to verdener. Oslo, NOVA (NOVA-rapport nr 11/2000)

Ogden, T. (2009): Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Oslo: Gyldendal Akademisk

Roland, E. (2007): Mobbingens psykologi. Hva kan skolen gjøre? Oslo: Universitetsforlaget.

Hefte

Utvikling av sosial kompetanse, veileder for skolen

[Last ned heftet](#)

Refleksjonsoppgaver

- Hva er viktige kjennetegn på at det er en god relasjon mellom lærer og elever?
- Hvordan kan lærere generelt hjelpe hverandre i arbeidet med å utvikle gode relasjoner til elevene?

Relasjonen mellom elevene

Alle elever har krav på å inngå i et inkluderende læringsmiljø med jevnaldrende på sin skole. Dette fellesskapet er grunnlaget for at barn og unge skal kunne bygge vennskspsrelasjoner med andre barn og unge på tvers av sosio-økonomiske, kulturelle, religiøse og etniske forskjeller. Det sosiale samspillet med jevnaldrende er en sentral del av det å være elev, og evnen til å mestre dette påvirker elevens læringsmotivasjon og identitetsutvikling.

Et likeverdig og jevnbyrdig felleskap

Skolen som arena tilbyr et slikt inkluderende felleskap som skal kunne sikre at alle får den samme retten til å bygge relasjoner med utgangspunkt i det enkelte individs egenart og likeverd. Dette jevnalderfellesskapet er basert på en form for gjensidighet blant likeverdige og jevnbyrdige. Det kan ikke erstattes av en voksen-barn relasjon og har sin særegne verdi. Det er i møte med sine jevnaldrende at barn og unge lærer sosial samhandling og det å oppnå og holde på vennskap.

Skolen er en viktig sosialiseringsarena for barn og unge og er like mye en sosial arena som en lærings- og undervisningsarena. På skolen møter barn og unge en stor variasjon av jevnaldrende og eldre og yngre barn og unge, og de får rikelig anledning til å etablere, opprettholde og utvikle vennskspsrelasjoner. På skolen skal de lære å bli samfunnsborgere og ta del i det sosiale fellesskapet. De skal få tilført kulturell kapital og lære å utvikle gode og positive relasjoner til andre.

Tilgang til jevnalderrelasjoner

Betydningen av skolen som en sentral samspills- og vennskspsarena må ses i sammenheng med undersøkelser som understreker at barn og unge synes det å få være sammen med venner er noe av det viktigste ved å gå på skolen. For mange er det sosiale samspillet og tilhørigheten til jevnaldergruppen det som motiverer dem mest for å delta i skolefellesskapet. Det å være en del av skolefellesskapet gir barn og unge tilgang til kamerater og venner. Dette sosiale fellesskapet gir elevene en opplevelse av samhørighet, trygghet og trivsel. Derfor er det også nødvendig at skolen som system anerkjenner og legger til rette for valg av aktiviteter og undervisningsmetoder som gjør at alle elever skal kunne ta del i dette fellesskapet. For barn og unge som opplever nederlag på skolen, medfører det store belastninger nettopp fordi skolen spiller en så sentral rolle i deres identitetsutvikling og sosialisering.

Selvrealisering og tilpasning

Sosialiseringprosessen og identitetsutviklingen skal på den ene siden bidra til at elevene lykkes med å tilpasse seg skolens normer og forventninger. De må lære seg elevrollen og mestre både de faglige og sosiale utfordringene som den representerer. På den andre siden skal elevene lære seg å stå på egne bein og bli selvstendige individer som er i stand til å hevde seg selv, vise seg fram og bli sett og akseptert som den de er. I spennet mellom disse to sentrale utviklingsmålene er det en utfordring å ikke få elever som enten blir for tilpasningsdyktige, eller som hevder seg selv på bekostning av fellesskapet. I begge tilfeller kan det få negative følger både for den sosiale tilhørigheten og den faglige utviklingen og læringsmiljøet generelt.

Ensomhet, utstøting og konflikt

Men mange barn og unge strever med å tilegne seg de sosiale ferdighetene som er nødvendige, og de mistolker og misforstår det samspillet og de sosiale kodene som eksisterer i elevgruppen. Dette resulterer i at noen barn og unge opplever ensomhet, utstøting og konflikter i forhold til sine medelever.

Når enkeltelever eller grupper av elever opplever gjentatte krenkelser, overgrep og negative handlinger som er rettet mot dem over tid fra medelever, er det en mobbeatferd som er svært skadelig, og som hele skolesamfunnet har en plikt til å reagere mot og bekjempe.

Flere undersøkelser bekrefter at mobbing, voldelige konflikter og sosial isolasjon er en stor utfordring for mange skoler med elever på forskjellige alderstrinn. Det at barn og unge skal oppleve smerte, utrygghet og ensomhet på skolen, kan ikke aksepteres, og det er primært de voksnes ansvar å beskytte dem mot utstøting, mobbing og krenkelser.

Læring av sosiale ferdigheter

Skolen har til en viss grad tatt disse utfordringene innover seg, blant annet gjennom økt vektlegging av å lære elevene sosiale ferdigheter og ved å ta i bruk programmer for å forebygge og motvirke mobbing og annen problematferd. En rekke ulike programmer om sosial kompetanse og forebyggende innsatser er utviklet, evaluert og tatt i bruk.

[Se oversikt over anbefalte programmer](#)

Nettopp fordi skolen er en så viktig sosial arena hvor barn og unge gjennom lek, læring, aktivitet og arbeid får anledning til å bygge relasjoner og etablere vennskapsbånd til medelever, er det helt avgjørende at dette er en mulighet og rett som omfatter alle barn og unge.

Gode råd i arbeidet med bygging av vennskspsrelasjonler mellom elever:

- Sosial kompetanse som trengs for å etablere og holde på vennskap, kan læres.
- Tren systematisk på å lære barn og unge sosiale ferdigheter. Bruk tilgjengelig kunnskap og programmer om sosial kompetanse (jf. det som står om sosial kompetanse og ulike programmer på nettsidene).
- Å lære og beherske ferdigheter gir barn og unge innpass i leken/aktiviteten og åpner for vennskap.
- Legg til rette for lek og aktivitet i små grupper.
- Følg med på at alle barn og unge har muligheter til å få en venn. Skap rammer slik at barn og unge har muligheter å møte hverandre.
- Hvis det finnes barn og unge som ikke har en venn, så skal man ikke tvinge bestemte barn og unge til å være sammen med det barnet/den ungdommen. Vennskap er noe som oppnås, det kan ikke tildeles. Men man kan støtte og legge til rette for at de barna/unge som eventuelt har noen felles interesser, skal få gjøre ting sammen, slik at de lærer hverandre å kjenne.
- Respekter og støtt ulike former for vennskspsrelasjonler som finnes mellom barn og unge. Vennskspsrelasjonler er ofte mer komplekse enn hva man tror.

Referanser:

- Arnesen, B., Ollestad, A. og Tveit, A. (2005): Det omsorgsfulle barnet – om barns omsorgsevne og vennskspsrelasjonler. Trondheim: MKA
- Frønes, I (2006): De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Manger, T, Lillejord, S, Nordahl, T og Helland, T (2009): Livet i skolen – Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap. Fagbokforlaget
- Nordahl, T. (2002): Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen. Oslo: Universitetsforlaget
- Webster-Stratton, C.(2005): Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn. Gyldendal Akademiske forlag

Ressurser

Anbefalt litteratur

Artikler

Ertesvåg, S. K. (2003) Trening av sosial kompetanse: Trening for alle elever eller for elever med vanskar i slik kompetanse. Norsk Pedagogisk Tidsskrift 5-6, 282-296.

Bøker

Manger, T, Lillejord, S, Nordahl, T og Helland, T (2009): Livet i skolen – Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap. Fagbokforlaget (kapittel 2 og 3)

Nordahl, T. (2002): Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen. Oslo: Universitetsforlaget (kapittel 1 og 7)

Ogden, T. (2009): Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Oslo: Gyldendal Akademisk

Webster-Stratton, C. (2005): Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn. Gyldendal Akademisk (kapittel 10)

Hefter

Jahnsen, H., Ertrsvåg, S og Westrheim, K.T. (2008): Utvikling av sosial kompetanse - Veileder for skolen. Utdanningsdirektoratet

[Til veilederen](#)

Refleksjonsoppgave

Hvilke tilnærminger, strategier og virkemidler rår skolen over for å hjelpe og støtte barn og unge som er isolerte og ensomme i elevgruppa?

Regler og regelhåndhevelse

For å skape et trygt og godt læringsmiljø er det av stor betydning at skolen har tydelige regler, og at regelbrudd håndheves på en konsekvent måte. På skolen skal reglene først og fremst ha en oppdragende og pedagogisk hensikt der det overordnede er å etablere en positiv sosial skolekultur og tydeliggjøre lærerens og skolens forventninger til elevatferd. Reglene må ta utgangspunkt i verdier og normer som er forankret i skolens virksomhet. Hovedfokuset må være på den ønskete prososiale atferden, og den må aktivt oppmuntres gjennom bruk av positive konsekvenser som ros, oppmerksomhet og anerkjennelse. Ved å se og anerkjenne elevene som de er, ved å gi dem ros og positiv oppmerksomhet i forhold til faglige prestasjoner og sosial atferd bygger vi positive relasjoner. Gjennom denne relasjonsbyggingen vil lærere kunne komme i posisjon til å være tydelige voksne som også kan være gode grensesettere.

Tre viktige formål med bruken av regler:

1. Å bidra til å skape trygghet og forutsigbarhet for elevene.
2. Elevene og deres foresatte skal vite hva som forventes av elevene på skolen. Det skal være en regelkonsistens som gjør at de møtes med like forventninger i forhold til ønsket atferd.
3. Regler skal inngå som et viktig element i skolens arbeid med læring av sosiale ferdigheter og bygging av positive relasjoner mellom lærer og elev og elevene imellom.

God regelhåndhevelse

Regler handler også om regelhåndhevelse og regelbrudd. Elevenes opplevelse av trygghet og forutsigbarhet henger sammen med at konsekvensene er kjente og klare for elevene. Enhver regel kan enten følges eller brytes. Generelt sagt så skal det for elever som følger reglene, få en positiv konsekvens i form av ros og positiv oppmerksomhet, mens det for elever som bryter reglene, må få en negativ konsekvens. Vi må forsøke å være mest mulig konsekvente i vår regelhåndhevelse, men vi kan ikke være rigide. Men vi jobber i en inkluderende skole med stor elevvariasjon og må også på dette området ta individuelle hensyn. Tilpasset opplæring for alle elever innebærer at noen elever må få tilpasset opplæring når nye regler skal læres og følges. I noen tilfeller vil dette innebære at regelhåndhevelsen må tilpasses den enkelte.

Manglende regelhåndhevelse bidrar til problematferd og uro

Mange undersøkelser bekrefter at manglende regelklarhet og inkonsistent regelhåndhevelse er en medivirkende årsak til problematferd og uro på skolen. Bruk av regler og konsekvent regelhåndhevelse trekkes fram som en virksom strategi for å fremme sosial kompetanse og ønsket atferd ikke bare i grunnskolen, men også i den videregående skolen. Men mest effektiv er god regelhåndhevelse når den kombineres med aktiv prososial læring med vekt på ros, oppmuntring og læring av sosiale ferdigheter. At reglene bidrar til å gi nødvendig trygghet og forutsigbarhet, er spesielt viktig for elever som ellers i livet kan oppleve manglende konsistens og forutsigbarhet. Hvis uforutsigbarhet og inkonsistens også er praksis på skolen, vil det bidra til økt usikkerhet og grenseutprøvende og negativ atferd. Det er en stor fordel om reglene i mindre grad vektlegger lydighet og tilpasning. Reglens hovedhensikt er ikke å disiplinere og kontrollere elevene. Reglene bør i større grad appellere til elevenes ansvarsfølelse, empati og samarbeidsevne.

Reglene har en klar funksjon med å bidra til at elevene får bedret kontroll og ansvar for egen atferd. Det å lære å følge regler er en del av det å lære å være elev.

I arbeidet med å tydeliggjøre krav og forventninger har skolelederne en sentral rolle. Ikke minst har lederne et ansvar med å involvere lærerne i å utvikle konsekvente tilnærminger og

reaksjonsmåter overfor elevene. Det er også av stor betydning at lederne fungerer som gode modeller og som aktive støttespillere for sine ansatte i gjennomføringen av arbeidet med å utforme og lære elevene reglene. Dette innebærer at regler ikke bare angår elevenes hverdag, men i like stor grad lærerne og andre voksnes arbeid på skolen.

Arbeid med regler

Det er ulike måter som kan brukes for å arbeide med regler på skolen. Den mest effektive måten er gjennom omfattende og langsiktig satsing slik at arbeidet med regler ikke blir et isolert fenomen, men en integrert del av skolens helhetlige arbeid. Forskningen refererer til at de skolene som har lykket best med dette, har det som et langvarig utviklingsarbeid, gjerne over flere år. Men dette arbeidet kan også inngå i skolens mer løpende virksomhet som en del av arbeidet med å etablere et proaktivt læringsmiljø med trygghet og forutsigbarhet for både elever og lærere. Uansett må arbeidet gis prioritet og ha tilsutning både fra ledelsen og de ansatte, og foreldre og elever må involveres.

Hensiktsmessige og uhensiktsmessige konsekvenser

Det er avgjørende at personalet på en skole står samlet om en felles regelhåndhevelse, og at de har drøftet hvilke konsekvenser de anser som hensiktsmessige, og hvilke som er uhensiktsmessige å følge. Bare på den måten vil man kunne være konsekvent uansett hvilken lærer det er som leder elevgruppa. Manglende konsistens på dette området øker handlingsrommet for negativ atferd. Elever som utfordrer regler og grenser, har ofte høy kompetanse i det å spille voksne ut mot hverandre. Men hvis lærerne samarbeider tett og er lojale mot de regler som er bestemt, vil elevene oppleve at lærerne mener det de sier, og at de er i stand til å følge opp. En slik regelklarhet og felles regelhåndhevelse er en forutsetning for at reglene skal ha noen verdi.

Det er også en forutsetning at elevene er kjent med konsekvensene på forhånd. Til det enkelte regelbrudd er det knyttet bestemte negative konsekvenser som elevene er fortrolige med. Det må ikke råde vilkårlighet og tilfeldigheter på dette området. Samtidig er det viktig å understreke at konsekvensene skal være ikke-straffende og rimelige. Det er godt dokumentert at streng disiplin og harde straffer har liten effekt. Konsekvensene skal ikke være situasjonsbestemte og kunne variere fra lærer til lærer og dag til dag. Nettopp det at alle parter kjenner de prosedyrene og konsekvensene som gjelder, vil kunne hindre at lærerens dagsform eller stress og sinne skal medføre at regelbrudd fører til urimelige og lite gjennomtenkte konsekvenser fra lærerens side.

De konsekvensene som gjelder, må ha en logisk sammenheng med regelbruddet. Det bør være slik at eleven forstår sammenhengen. Det er en fordel om konsekvensen iverksettes så nært opp til regelbruddet som mulig for å ha størst læringseffekt. Dette gjelder i særlig grad for de yngste elevene. Konsekvensene må være overkommelige og praktisk gjennomførbare. På en skole kan de velge å ha som konsekvens at de elevene som bryter regelen om å møte til rett tid når timen starter, må sitte igjen tilsvarende på slutten av timen. Da må læreren være villig til å sitte der sammen med dem og miste tid til pause eller til å forberede neste time. Sist men ikke minst er det også viktig at de konsekvensene som skolen velger å bruke, er etisk forsvarlige og ikke på noen måte krenker elevene. Det er spesielt viktig at man ikke velger konsekvenser som på noen måte svekker elevens tilhørighet i klassen, eller påvirker elevens relasjoner til medelever på en negativ måte. Tap av goder og privilegier må derfor ikke omfatte goder som primært er av sosial og relasjonell karakter.

Gode råd i arbeidet med regler på klasse-/gruppenivå

Ta utgangspunkt i felles overordna regler for hele skolen og tilpass og konkretiser disse på klasse-/gruppenivå.

- Involver elevene og foreldrene i bruk og gjennomføring av reglene og konsekvensene.
- Bruk få regler (4-6 regler).
- Reglene bør være positivt formulert og vise til ønsket atferd.
- Reglene bør være spesifikke, korte og klare.
- Atferden som beskrives i reglene, bør være observerbar.
- Ønsket atferd, det å følge reglene, må belønnes og roses.
- Det må knyttes klare konsekvenser til regelbrudd.
- Mobbing, vold og trakassering må konfronteres umiddelbart.
- Reglene må evalueres regelmessig.

Gode råd for bruken av konsekvenser på skolen

- Konsekvensen må stå i forhold til regelbruddet.
- Den må gjennomføres konsekvent.
- Konsekvensen må komme så fort som mulig etter regelbruddet.
- Konsekvensen må være mulig å gjennomføre.
- Konsekvensen må være kjent for eleven og framstilles som et valg eleven kan gjøre i forkant.
- Konsekvensene skal være ikke-straffende og rimelige.
- For å kunne frata elever privilegier og goder må det være en praksis med å tildele dem goder.
- Det er viktig at den voksne ikke gjennomfører konsekvensen i affekt.
- Det er viktig å unngå bruk av tvang.

Hensiktsmessige konsekvenser	Uhensiktsmessige konsekvenser
Rolig samtale med eleven med fokus på ansvar og konsekvens.	Samtaler hvor den voksne er sint og moraliserende eller har en bebreidende og fordømmende holdning.
Tap av goder og privilegier, f.eks. ekstra tid på data, eller spilletid.	Tap av privilegier knyttet til grunnleggende behov som anerkjennelse og sosial tilhørighet. Vekstprivilegier som bidrar til positiv personlig, faglig og sosial utvikling bør sjelden inndras.
Kontakt og samtaler med hjemmet.	Hvis kontakten med hjemmet i all hovedsak er av negativ karakter, har denne konsekvensen sterkt redusert effekt.
Fjerne eleven fra situasjonen, men fortsatt ha kontakt med eleven og holde hun/han i aktivitet.	Å sende eleven på gangen uten oppgaver og tilsyn. Eller sende eleven til rektors kontor.
Be foresatte komme for å hente eleven. Dette bidrar til ansvarliggjøring og involvering.	Hvis henting av foreldre innebærer at eleven utsettes for dobbel negativ konsekvens og streng eller utilbørlig straff fra foresatte.
Konsekvenser som er avtalt og kjent for den enkelte, gjerne i egen avtale eller som et konsekvenshierarki.	Vilkårlige og spontane konsekvenser på individnivå eller kollektiv straff på gruppenivå.

Referanser:

- Arnesen, A., Ogden, T. og Sørлие, M.-A. (2006): Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Sørлие, M-A, Manger, T. og Tveit, A. (2005): Atferdsproblemer blant barn og unge: teoretiske og praktiske tilnærminger. Bergen: Fagbokforlaget
- Tveit, A (2009): Det vi vet om bruk av ros og regler i klasserommet. Fredrikshavn: Dafolo forlag
- Webster-Stratton, C. (2005): Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn. Gyldendal Akademisk

Ressurser

Artikler

Tømmerbakke, J. (2007): "Kor tydeleg må ein vere? - Elevar og lærerarar si vurdering av arbeidsro, klassereglar, ros og regelbrot før og etter kurs i tydeleg gruppeleing." i Skolepsykologi nr 3/2007 s 33- 43

[Last ned artikkelen](#)

Arnesen, A., & Ogden, T. (2006). *Skoleomfattende kartlegging av elevatferd*. Spesialpedagogikk, 2, s. 18-29

Bøker

Arnesen, A., Ogden, T. og Sørлие, M.-A. (2006): *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Universitetsforlaget (kapittel 5 og 6)

Bergkastet, I., Dahl, L. og Hansen, K.A. (2009): *Elevens læringsmiljø og lærernes muligheter. En praktisk håndbok i relasjonorientert klasseledelse*. Universitetsforlaget (kapittel 7 og 9)

Damsgaard, H.L. (2007): *Når hver time teller - muligheter og utfordringer i en profesjonell skole*. Cappelen akademiske forlag

Ogden, T. (2002): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Nordahl, T., Sørлие, M-A, Manger, T. og Tveit, A. (2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge: teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget (kapittel 8-10)

Roland, E. (2007): *Mobbingens psykologi. Hva kan skolen gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget

Hefter

Nordahl, T., Sørлие, M-A., Tveit, A. og Manger T. (2003): *Alvorlige atferdsvansker – effektiv forebygging og mestring i skolen – veileder for skolen*. Oslo: Læringscenteret (kapittel 4-6)

Tveit, A (2009): *Det vi vet om bruk av ros og regler i klasserommet*. Fredrikshavn: Dafolo forlag

Annet

Fra Utdanningsdirektoratet (Læringscenteret)

[Rundskriv om ordensreglement i grunnskoler og videregående skoler](#)

[Tretrinnsraketten for håndtering av voldelige konflikter og fysisk utagering](#)

Fra Atferdssenteret

[Veiledende eksempel på regelmatrise](#)
[Presentasjon om forebyggende tiltak](#)

Refleksjonsoppgave for bruk av regler på klasse/gruppenivå

Ta utgangspunkt i at skolen din har vedtatt tre overordna regler: 1. *Vis respekt.* 2. *Vis omsorg*
3. *Vis ansvar.*

Drøft hvordan lærerne og elevene med dette som grunnlag utvikler og tilpasser disse overordna reglene til konkrete forslag til regler på klasse-/ gruppe-/ eller avdelingsnivå?

Sosial kompetanse og læringsmiljø

Sosial kompetanse

Begrepet sosial kompetanse er knyttet til kunnskaper, holdninger og ferdigheter som anvendes for å mestre sosiale sammenhenger. Sosial kompetanse er en grunnleggende forutsetning for at barn og unge skal kunne forholde seg til og handle i ulike sosiale rom. På mange måter stilles det i dag større krav til individuell, sosial kompetanse fordi de sosiale mediene er blitt flere. Men selv om den sosiale verden har fått større kompleksitet, handler det primært om interaksjonen mellom enkeltindivider og ulike sosiale fellesskap. For barn og unge vil sosial kompetanse både dreie seg om forholdet til jevnaldrende og forholdet til voksne.

Skolen er en sosial arena der barn og unge tilbringer mye tid. Derfor må skolen, i samarbeid med foresatte, hjelpe barn og unge inn i konstruktive sosiale utviklingsprosesser. Sosial kompetanse dreier seg om å utvikle prososiale eller positive og hensiktsmessige sosiale handlinger. Prososiale handlinger betraktes som frivillige, og de er til nytte for andre.

Eksempler på dette er at barn gir andre ros, anerkjenner andre, er vennlige og høflige og er i stand til å sette seg inn i hvordan andre har det. Vi kan si at sosialt kompetente barn utfører positive, sosiale handlinger.

Arbeid med utvikling av sosial kompetanse

Arbeid med sosial kompetanse er sentralt i læringsmiljøutviklingen. Et godt psykososialt miljø er sentralt for den faglige utviklingen så vel som for den sosiale. Variasjonen i elevenes sosiale erfaring og dermed mulighetene for positiv, sosial læring er stor. Sosial læring bør derfor være en selvsagt komponent i alle sammenhenger på skolen. Utviklingen av sosial kompetanse hos elevene har en klar egenverdi for den enkelte elev. Samtidig har en rekke studier dokumentert sammenhengen mellom sosial deltagelse og ulike faktorer i elevenes læringsmiljø. Kvaliteten på jevnalderrelasjoner er en viktig faktor for læring både faglig og sosialt. Likedan er gode relasjoner mellom hver elev og læreren og mellom læreren og klassen sentralt for et godt læringsmiljø. Når elever ikke mestrer sosial samhandling med jevnaldrende og voksne på skolen, hemmes læring. En hensiktsmessig tilnærming vil være å integrere utviklingen av sosial kompetanse i skolens helhetlige tilnærming for å styrke læringsmiljøet. Ytterligere relevans kan sosial kompetanse få når den tilpasses den enkelte skoles situasjon, behov og muligheter. En helhetlig tilnærming forutsetter at skolens ledelse og personale kollektivt bidrar til en slik tilnærming. Utviklingen av en felles forståelse for betydningen av sosial kompetanse og en kollektiv forpliktelse til arbeidet er sentralt.

Gjennom helhetlige læringstiltak, med gjensidig påvirkning mellom sosial og skolefaglig kompetanse, kan man styrke både elevenes sosiale kompetanse og faglige læring. Utviklingen av sosial kompetanse bør være del av en bred tilnærming som integreres i hele skolens faglige virksomhet, og der det arbeides parallelt på skolenivå, klassenivå og individnivå. Ansvar for og innholdet i elevenes sosiale kompetanse knyttes opp mot fellesskapet hvor skolens ledelse har det overordnede ansvaret. Arbeidet med sosial kompetanse i fellesskapet, i klassen og i relasjon til det enkelte individ må betraktes som likeverdige elementer i en helhetlig satsing på det kunnskapsutvidende og forebyggende arbeidet på skolen. Utviklingen av en sosial læreplan som fokuserer på sentrale aspekter ved læringsmiljøet, kan være en effektiv måte for å involvere hele kollegiet i dette arbeidet.

Sentrale områder innen sosial kompetanse

Å utvikle sosial kompetanse betyr å utvikle ferdigheter som en person trenger for å handle kompetent i en sosial sammenheng. I skolesammenheng kan det være hensiktsmessig å gruppere ferdighetene i fem dimensjoner eller områder:

Empati vil si evne til å leve seg inn i andres situasjon. Det handler om å se situasjonen fra den andres side, vise omtanke og respekt for andres følelser og synspunkter. Empati er således vesentlig for å kunne etablere nære relasjoner og være en motvekt mot mobbing og vold. Empati er både en stabil egenskap og situasjonsbestemt. Derfor kan empati utvikles og endres.

Samarbeid handler blant annet om å kunne bruke tiden fornuftig mens man venter på tur, dele med andre, hjelpe andre, følge regler og beskjeder, samt å kunne gå over til andre aktiviteter uten å protestere. Det dreier seg om å samarbeide med jevnaldrende og med voksne. Samarbeid øves i reelle samarbeidssituasjoner og når samarbeidet aktivt verdsettes. Barn og unge lærer slike ferdigheter best ved at de får samarbeide mye.

Selvhevdelse er å kunne be om hjelp og informasjon, å presentere seg og å reagere på andres handlinger. Videre handler det om å kunne markere seg sosialt, blant annet ved å uttrykke egne meninger og standpunkter og si nei til det man helst ikke bør være med på. Evne til hensiktsmessig selvhevdelse er ofte avgjørende for å kunne delta aktivt i sosiale miljøer og fellesskap. Selvhevdelse dreier seg om å uttrykke uavhengighet og autonomi, samt å ta sosial kontakt og sosialt initiativ. I noen grad dreier det seg om forholdet mellom å være aktør i eget liv og brikke i andres.

Selvkontroll regulerer forholdet mellom atferd og følelser, og noen omtaler dette som impuls kontroll. Det handler om evnen til å tilpasse seg fellesskapet og ta hensyn til andre. Når man opplever frustrasjoner og motgang, eller når det oppstår uenigheter eller konflikter, kommer evnen til selvkontroll tydelig fram i måten man reagerer på erting og kommentarer på, uten å bli sint og ta igjen. Man må kunne utsette behov, for eksempel vente på tur, og kunne vise glede og sinne på situasjonstilpassede måter.

Ansvarlighet dreier seg om å vise respekt for egne og andres eiendeler og arbeid, samt å kunne utføre oppgaver. Man utvikler ansvarlighet gjennom å få medbestemmelse og ta konsekvensene av det. En forutsetning for ansvarlighet er derfor tillit. Ansvarlighet handler også om å kommunisere med voksne.

Hvordan arbeide med sosial kompetanse?

Under arbeidet med å utvikle sosial kompetanse på den enkelte skolen er det behov for klare og entydige strategier for gjennomføringen. Mangel på implementeringsstrategier kan føre til forverring heller enn reduksjon av problemene. Følgende faktorer ser ut til å være sentrale ved tilnærminger til og/eller prosjekter om sosial kompetanse:

- Arbeidet med sosial kompetanse må være en integrert del av skolens totale strategi for å forebygge og håndtere vold, mobbing, etnisk diskriminering og annen problematferd.
- Det må utvikles en tydelig og forpliktende verdimelessig og holdningsmessig plattform som er forpliktende for skolens personale.
- Det må legges vekt på dialog med foresatte knyttet til brukermedvirkning og gjensidig respekt.
- Det er vesentlig med en kombinasjon av større tiltak og mange små initiativ og handlinger som representerer og demonstrerer positive holdninger og handlinger, og som er knyttet til dagliglivets situasjoner.
- Musikk, kultur, kreative fag og vektlegging av estetikk har positiv innvirkning på læringsmiljøet når de brukes aktivt og bevisst.
- Det er summen av alle tiltakene som gir effekt, heller enn enkelttiltakene.
- Evalueringen av tiltakene understreker at tiltakene må være lokalt baserte. Valget av tiltak må ta utgangspunkt i skolens egen virkelighet.
- Skolens evne til å holde intensitet, fokus og entusiasme oppe over tid, til å holde ut og til å tåle motstand, er vesentlig om god sosial kompetanse skal utvikles blant elevene.
- Sosial kompetanse er et læringsområde på skolen som forutsetter et nært samarbeid med foresatte. (Kilde: Veilederen om sosial kompetanse)

Praktisk gjennomføring

Et sentralt prinsipp for læring av sosial kompetanse er at lærings situasjonen bør inneholde både et individbetinget og et situasjonsbetinget fokus. I sin praksis har skolen tradisjonelt lagt vekt på individuell kunnskaps- og atferdspåvirkning. Men i arbeidet med sosial kompetanse er det like viktig å fokusere på det sosiale miljøet ved skolen. Læring av sosial kompetanse vil dermed også innebære arbeid med å bedre relasjoner mellom elevene og relasjoner mellom elevene og lærerne. Det er viktig at arbeidet med læring av sosial kompetanse er relatert til alle fag og alle timer. Det vil si at når lærere planlegger det skolefaglige arbeidet som skal gjøres i den enkelte klasse/gruppe, er de også bevisste på arbeidet med læring av sosial kompetanse.

I arbeidet med å utvikle sosial kompetanse er det hensiktsmessig at elevene har klare oppfatninger av hva som skal læres på skolen, og at lærerne på alle klassetrinn bør klart formidle til elevene hvilke forventninger de har til elevenes sosiale atferd innenfor kompetanseområdene samarbeid, selvkontroll, selvhverdelse, selvkontroll og empati. Dette må selvsagt være tilpasset elevenes alder og forutsetninger.

Referanser

- Ertesvåg, S. K. (2003) *Trening av sosial kompetanse: Trening for alle elever eller for elever med vansker i slik kompetanse*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift 5-6, 282-296.
- Ogden, T. (2009) *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendals Akademiske
- Utdanningsdirektoratet (2007) *Utvikling av sosial kompetanse – veileder for skolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Ressurser

Anbefalt litteratur

Arnesen, A., Ogden, T. og Sørli, M.A. (2006) *Positiv atferd og støttende læringsmiljø*. Oslo: Universitetsforlaget.

Elliot, S .N. & Gresham, F. M. (2003): *Undervisning i sosiale ferdigheter. En håndbok*. Oslo: Kommuneforlaget

Ertesvåg, S. K. (2003) *Trening av sosial kompetanse: Trening for alle elever eller for elever med vanskar i slik kompetanse*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift 5-6, 282-296.

Ertesvåg, S.K. (2003) *Utvikling av sosial kompetanse*. Spesialpedagogikk, 2, 32-37.

Ogden, T. (2008) *Sosial kompetanse og sosial læring hos barn og unge*.
[Les artikkelen på forebygging.no](#)

Ogden, T. (2009) *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendals Akademiske

Utdanningsdirektoratet (2007) *Utvikling av sosial kompetanse – veileder for skolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

[Last ned veilederen](#)

Nettressurser

Utvikling av sosial kompetanse - forslag til samarbeid mellom foreldre, lærer, elever. Forslag til et opplegg.

[Les mer på foreldrenettet.no](#)

Film

Anne Arnesen: Sosial kompetanse og atferdsproblem i dagens skole

[Se filmene her](#)

Skjemaer

[Veiledende eksempel på regelmatrise \(Atferdscenteret\)](#)

[Forespørsel om assistanse ved problematferd](#)

Refleksjonsoppgaver

Oppgavene tar utgangspunkt i noen områder hele skolens personale bør reflektere over og som kan inngå i utvikling/revidering av en sosial læreplan.

Oppgave 1: Utvikling av relasjoner mellom elevene

Mål: Elevene i klassen/gruppen tar vare på hverandre og er opptatt av at alle har det trygt

1. Hva innebærer målet for utvikling av relasjoner mellom elever slik det er beskrevet over?
2. Hvilke tiltak har skolen iverksatt for å bidra til at de voksnes stimulering av positive relasjoner mellom elevene pågår kontinuerlig og har høy kvalitet?
3. På hvilke områder bør skolen utvikle tiltak for å høyne eller opprettholde kvaliteten av relasjonene mellom elevene slik at det kommer alle elever tilgode?
4. Hvilke kollektive strategier har personalet for å videreutvikle relasjonene mellom elevene?

Oppgave 2: Skolestart

Mål: Skolestarten skal være forutsigbar, trygg og gi alle elever en positiv opplevelse som danner grunnlag for at den enkelte elev utvikler seg både sosialt og faglig.

1. Hva innebærer målet for skolestart slik det er beskrevet over?
2. Hvilke tiltak bør skolen iverksette for å sikre en god skolestart både sosialt og faglig for den enkelte elev.
3. Hvordan kan skolen ved skolestart og gjennom hele året legge til rette for at sosial og faglig læring pågår samtidig og kontinuerlig?
4. Hvilke kollektive tiltak bør skolens personale utvikle for å samarbeid om elevenes sosiale og faglige utvikling?

Oppgave 3: Klasse/gruppestart

Mål: Lærer møter klassen/gruppen på en måte som signaliserer trygg ledelse, ivaretagelse som basis for gjensidig tillit, og for utvikling sosialt og faglig for hver enkelt elev.

1. Hva innebærer målet for klasse/gruppe start slik det er beskrevet over?
2. Hvilke tiltak bør iverksettes i klasser/grupper for å sikre en god årlig start som bidrar til at alle elever kan utvikle seg sosialt og faglig?
3. Hvilke kollektive tiltak på skolen kan støtte opp om tiltakene som gjennomføres i klasser/grupper?

Mobbing

Mobbing skjer på hver eneste skole. I alle land der en har undersøkt, er det konstatert mobbing blant elevene. Ingen norske skoler, der mobbing er inngående undersøkt opp gjennom årene, har hatt null mobbing. Forekomsten av mobbing varierer fra skole til skole, og forskjellene er til dels svært store. Selv når det kontrolleres for faktorer utenfor skolen, for eksempel elevenes hjemmeforhold, er det store forskjeller mellom skoler. Det er klar forskningsstøtte for at omfanget påvirkes av forhold på den enkelte skole og i den enkelte klasse. For elever som opplever mobbing, er dette et alvorlig problem med store konsekvenser. Mobbing er dermed en utfordring for hver eneste skoleleder og lærer i landet. Altfor ofte opplever elever og foresatte at skolen ikke tar rapporter om mobbing alvorlig, eller at skolen er handlingslammet. En oppmuntring er at Norge er i front i verden i å utvikle effektive tiltak for å forebygge og redusere mobbing. Systematiske, forskningsbaserte tiltak som Olweus-programmet og Zero-programmet er utviklet og har vist god effekt. Begge programmene er eksportert til andre land, og slik blir kunnskap og erfaringer som er bygd opp i samarbeid med norske skoler, til hjelp for utsatte og trakasserte barn verden over.

Mobbing og læringsmiljø

Mobbing er negative handlinger som utføres gjentatte ganger over tid av en eller flere personer, og rettet mot en som ikke kan forsvare seg. Mobbing har da to aspekter: å bli utsatt for mobbing og å utsette andre for mobbing. Mobbing kan skje i form av fysisk plaging, utestenging eller erting. Nye medier har gitt mobberne nye arenaer: MSM, SMS, blogger osv. brukes nå flittig av mobberne. Konsekvensene av å bli utsatt for mobbing er sterkt belastende og kan blant annet føre til emosjonelle problemer, depresjon, angst, frykt og lav selvfølelse. Konsekvensene for barn og unge som utsettes, er alvorlig.

Et godt læringsmiljø ivaretar den enkelte elevs følelse av tilhørighet, trivsel og trygghet, og opplevelsen av ensomhet, mistrivsel og utrygghet er redusert. Et godt læringsmiljø karakteriseres av fravær av mobbing. Når mobbing oppstår, griper voksne inn og setter en stopper for mobbingen. Et godt læringsmiljø karakteriseres også av at man jobber forebyggende mot mobbing. Læringsmiljøet skal gi elevene mulighet til å utfolde seg sammen, eller alene, uten risiko for å måtte forsvare seg og beskytte seg. Dette innebærer nødvendigvis ikke at konflikter, uenigheter, mobbing og disiplinproblemer er helt fraværende i et godt læringsmiljø, men de håndteres konstruktivt innen et rimelig tidsrom.

En utfordring for organisasjonen

Forskning tyder på at kvaliteten på ledelse utøvd ved en skole har betydning for forekomst av mobbing. Lærere ved skoler med lite mobbing vurderer skolens ledelse som dyktigere enn lærere ved skoler med mye mobbing. Skoler med lav forekomst av mobbing skårer også høyere på samarbeid mellom personalet og enighet om pedagogiske spørsmål enn skoler med høyere forekomst av mobbing. Resultatene er en klart indikasjon på at skal en skole oppnå effektiv forebygging og varig reduksjon av mobbing, er det ikke tilstrekkelig å jobbe med tiltak overfor elevene. I tillegg er det nødvendig å utvikle skolen som organisasjon. Skolen som organisasjon har også vist seg å ha betydning for skolens forutsetninger for å oppnå en vellykket implementering av tiltak. I hvilken grad skolens ledelse står i spissen for arbeidet, legitimerer prioritering av arbeidet og tillegger det betydning er avgjørende.

I arbeidet mot mobbing finnes det en rekke programmer, tiltak og ressurser som skoler kan ta i bruk. Sentralt i arbeidet er de voksne på skolen. Voksne som viser tydelige grenser for akseptabel atferd, som vektlegger faglig og emosjonell støtte til elevene, og som har et grundig tilsyn med elevene i timene og friminuttene, står sentralt.

Gode råd i arbeid mot mobbing

Skoler som arbeider med mobbing bør

1. Kartlegge forekomsten av å bli utsatt for mobbing og å utsette andre for mobbing ved skolen. Kartleggingen

- bør omhandle ulike former for mobbing (plaging, utestenging, erting).
- bør ta for seg ulike typer mobbing – ansikt til ansikt, digitalmobbing (via MSM, SMS etc.).
- skal være anonym for å gi et riktig bilde av forekomsten av mobbing. Andre tiltak, f.eks. elevsamtaler, logg etc., kan gi informasjon om hvem som blir mobbet eller utsetter andre for mobbing.

2. Utarbeide en handlingsplan mot mobbing

- som omhandler arbeid med å avdekke mobbing, forebygge mobbing, prosedyrer for å stoppe mobbing og prosedyrer for vedlikehold og fornying av anti-mobbearbeidet.
- på en slik måte at alle ansatte er kjent med og får et eierforhold til planen.
- som gjør den enkelte ansatte i stand til å forebygge og håndtere mobbing hos elevene.
- som sørger for kontinuerlig revisjon av anti-mobbearbeidet.

Referanser

- Midthassel, U. (2003) *Skolens handlingsplan mot mobbing. Introduksjon og mal*. Senter for atferdsforskning.
- Roland, E. (2007) *Mobbingens psykologi. Hva kan skolen gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, E. og Auestad, G. (2005) *Mobbing og mobiltelefon*. *Spesialpedagogikk*, 4, 4-11.
- Roland, E. og Vaaland, G.S. (2003) *Zero - SAFs program mot mobbing.- Lærerveiledning*. Stavanger: Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.

Ressurser

Anbefalt litteratur

Midthassel, U., Auestad, G., Roland, P. og Sollie, E. (2006) *Zero. SAFs program mot mobbing*. Temahefte.

[Last ned temaheftet](#)

Roland, E. (1997) *Mobbing. Håndbok for foreldre*. Stavanger: Rebell forlag.

[Les håndboka](#)

Roland, E. (2007) *Mobbingens psykologi. Hva kan skolen gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget.

Roland, E. og Vaaland, G.S. (2003) *Zero - SAFs program mot mobbing.- Lærerveiledning*. Stavanger: Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.

[Last ned lærerveiledningen](#)

Roland, Pål (2006), *Mobbing sett fra mobberens perspektiv*, p. 15, rapport utgitt av Senter for atferdsforskning, Stavanger

Rørnes, K. (2007) *Det motstandsdyktige "mobbeviruset": hvordan utvikle en beredskap som virker i barnehage og skole?: strategi - planer - tiltak*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Olweus, D. (1992) *Mobbing i skolen: hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.

[Les boka](#)

Olweus, D. og Solberg, C. (1997) *Mobbing blant barn og unge: informasjon og veiledning til foreldre*. Oslo: Pedagogisk forum.

[Les boka](#)

Sandsleth, G. (2007) *Mobbing: forstå, bekjempe og forebygge*. Oslo: Gyldendal akademisk

Filmer

[Film om digital mobbing \(Barnevakten.no\)](#)

[Film om mobbing og løsninger \(Senter for atferdsforskning\)](#)

[Film om mobbing på barnetrinn \(Senter for atferdsforskning\)](#)

[Film om mobbing for ungdom \(Senter for atferdsforskning\)](#)

Nettressurser

Brosjyre fra FUG:

[Stopp mobbing - gode råd til foreldre \(bokmål\)](#)

[Stopp mobbing - gode råd til foreldre \(nynorsk\)](#)

Zero – elevrådets idéheftet mot mobbing

[Barnetrinnet - nynorsk, bokmål eller engelsk](#)

[Ungdomstrinnet - nynorsk, bokmål eller engelsk](#)

Bruk hue! Skoleturne om digital mobbing

www.brukhue.com

[Handlingsplan mot mobbing fra SAF \(pdf og i word-format\)](#)

Program for arbeid mot mobbing

Grunnskolen

Olweus-programmet

www.olweus.no

Mobbing i skolen - presentasjon av Olweus program mot mobbing.

[Videointervju med Reidar Thyholdt](#)

Zero, Senter for atferdsforsknings program mot mobbing

http://saf.uis.no/vi_tilbyr/programmer/zero/

Videregående opplæring

Tiltakspakke" for "Bry deg"

<http://www.eldhusefagforum.no/brydeg/>

Bestillingsmateriell til bruk i arbeidet mot mobbing fra Senter for atferdsforskning:

<http://saf.uis.no/publikasjoner/zero-materiell/>

Refleksjonsoppgaver

Oppgavene tar utgangspunkt i noen områder hele skolens personale bør drøfte i utvikling/revidering av skolens mobbeplan.

Oppgave 1: Avdekking av mobbing

På hvilke av følgende områder har skolen gode rutiner? Hva fungerer godt, hva fungerer mindre bra, hva bør utvilsomt endres.

Velg ut noen av temaene under for refleksjon. Dette for å sikre grundig refleksjon over skolens praksis.

A. Vakt og tilsynsordninger

1. Alle som har vakt bærer vester som gjør dem synlige i skolegård/ uteområde.
2. Skolen har et område som er "sikkert". Her er det alltid en voksen til stede. Det vet alle elever om.

B. Kommunikasjon lærer – elev – foresatte

3. Mobbing tas opp i alle faste konferansetimer med elever og foresatte.
4. Mobbing tas opp i faste elevsamtaler
5. Mobbing er tema på klasseforeldremøter
6. Mobbing som tema tas opp overfor alle foreldrene ved skolen

C. Ved mistanke om mobbing

1. Informasjonsinnhenting gjennom observasjon
2. Informasjonsinnhenting gjennom samtale med antatt offer

Noen innspill til refleksjon:

Hvem observere, har hele personalet kompetanse og hvordan kan det eventuelt utvikles. Hvordan vedlikeholdes kompetanse og sikrer at nytilsatte får kompetanse.

Oppgave 2: Prosedyrer ved mobbing

Mål : Skolen tar ansvar og initiativ for å stoppe mobbing. Dette gjøres på måter som i neste omgang forebygger mobbing ved skolen.

A. Hvordan tar skolen ansvar og initiativ for å stoppe mobbing gjennom

1. skolens prosedyrer når mobbing er meldt eller avdekket?
2. samarbeid med andre instanser ved mobbing
3. arbeid i etterkant av en mobbesak – med enkeltelever og klasser
4. arbeid i etterkant av en mobbesak – med fokus på organisasjonsarbeid

B. Hvordan kan skolen prosedyrer ved mistanke eller rapporter om mobbing forbedres?

Forventninger

I alle læringsmiljøer ligger det en rekke både eksplisitte og implisitte forventninger til elever, lærere og foreldre. For elevene kan dette være forventninger knyttet til f.eks. atferd på skolen, arbeidsinnsats, sosial deltagelse og faglig læringsutbytte. Disse forventningene ligger i læringsmiljøet, og alle elever vil i større eller mindre grad bli påvirket av dem. Forventningene kommer blant annet til uttrykk gjennom de relasjonelle forholdene og den kommunikasjonen som eksisterer mellom de ulike aktørene på skolen.

Det vil si at det mellom elever eksisterer forventninger, ikke minst i forhold til hva som er sosialt akseptert og verdsatt, mellom lærer og elev vil det være både sosiale og faglige forventninger, og det vil også være slik at foreldrene har forventninger til sine barn og til skolen og lærerne. Nyere forskning viser at de forventninger som ligger i læringsmiljøet, har en klar sammenheng med både elevenes sosiale og faglige læringsutbytte på skolen. I noen sammenhenger omtales de forventninger skolen og lærerne har til elevene, som det læringstrykket som eksisterer.

Det er mulig å identifisere tre typer av eller kilder til forventninger som kan påvirke elevenes sosiale og faglige læring på skolen. Den første er elevenes egen tro på at de kan påvirke og regulere sin egen læring, det vil si en forventning i eleven om at de mestrer. Denne forventningen hos eleven har sammenheng med de forventninger som eksisterer i læringsmiljøet. Den andre forventningen er lærerens tro på egen evne til å motivere elevene til positiv sosial utvikling og læring. Lærere med realistiske forventninger til elevene vil sannsynligvis ha en positiv innflytelse på elevenes læring og utvikling. Den tredje typen forventning er mer kulturelt betinget og ligger i skolens kollektive tro på den kvaliteten skolen har opparbeidet - forstått som en tro på at læringsmiljøet kan videreutvikles til beste for elevene.

Lærerens forventninger til eleven

I all pedagogisk sammenheng er det i stor grad akseptert at læreren utvikler forventninger til elevenes læring, arbeidsinnsats og atferd, og at disse forventningene påvirker elevenes læring og utvikling. Spørsmålet er ikke om lærere har forventninger, men om de har forventninger som hemmer eller fremmer elevenes faglige og sosiale læring. Dette er blant annet knyttet til den såkalte "Pygmalioneffekten" der lærere i en studie i USA fikk beskjed om at de fikk elever med svært gode forutsetninger for læring, og som de måtte forvente fikk gode resultater. Disse elevene fikk også gode resultater, men de hadde ikke spesielt gode forutsetninger. Lærerne utviklet høye forventninger fordi de trodde de hadde begavede elever.

Lærernes forventninger til elevene vil være knyttet til en rekke lærings- og utviklingsområder, og forventningene er ofte skapt ut fra tidligere erfaringer og innstillinger som lærere har. Dette gjelder i forhold til en positiv læring og utvikling hos noen elever, men også i forhold til elever eller elevgrupper der lærere forventer problemer. Det ser ut til at elevenes kjønn, sosiale klasse, kulturelle bakgrunn, attraktivitet og informasjon om eleven fra andre lærere danner et viktig grunnlag for lærernes forventninger. Det vil si at lærere forventer at noen elever vil klare seg bra, men det vil også være forventninger om at noen elever vil få problemer på skolen. Det siste er vist i flere studier der diagnoser og merkelapper på elevene har ført til at lærernes forventninger har blitt mindre, og dermed at elevenes læringsutbytte har blitt redusert. Den pedagogiske konsekvensen av den betydning forventningene har, gjør at lærere må forberede seg på å bli positivt overrasket. I forhold til alle elever bør lærere ha forventninger om atferd, sosial utvikling, arbeidsinnsats og faglig læring som er utfordrende og hensiktsmessige, og som slik kan bidra til at elevene får utviklet sitt potensial.

Elevers forventninger til hverandre

Mellom elevene vil det også eksistere en rekke ulike typer av krav og forventninger og ikke minst signaler om hva som er sosialt attraktivt og akseptert. I forskning om barn og unges utvikling framstår forholdet til jevnaldrende som en av de viktigste faktorene. Vennskap og sosial attraktivitet ligger øverst i barn og unges verdihierarki. Dette innebærer at de rådende verdiene, holdningene og normene som eksisterer i elevmiljøer på skolen, blir avgjørende for elevenes læring og utvikling.

Elevkulturer som støtter læring og ser på skolearbeid som positivt, vil være forventninger som er gunstige. Samtidig kan elevkulturer som ikke støtter læring, hemme elevenes utvikling. Dette kan vi se tendensen til i mange guttekulturer der det er sosialt risikabelt å være flink på skolen. Elever inntar ulike roller, og de lærer gjennom slik rolletaking å utvikle sitt eget selvbilde. Rollen som en arbeidsom, nysgjerrig og selvstendig elev bør framheves, stimuleres og verdsettes av lærere og foreldre i felleskap. Gjennom å skape slike klare forventninger utvikler det seg også hensiktsmessige handlingsmønstre blant elevene.

Mellom elevene vil det også eksistere klare forventninger til hvilken sosial atferd, klesstil, musikksmak og lignende som er verdsatt. I skolesammenheng kommer dette til uttrykk i den måten elevene forholder seg til hverandre, i hvilken grad de viser empati og medfølelse, og i hvilke grad det eventuelt aksepteres at noen holdes utenfor og eventuelt mobbes. Det er avgjørende at lærere og skoleledere har god oversikt over hvilke holdninger og normer som eksisterer i elevmiljøene, og ikke minst at de griper inn når det eksisterer elevkulturer som er uheldige for enkeltelevers utvikling.

Foreldrenes forventninger til sine barn

Både nasjonal og internasjonal forskning viser at foreldrenes forventninger til egne barn er en viktigere faktor for læring enn foreldrenes sosiale bakgrunn. Det innebærer at foreldrene har tydelige og realistiske forventninger, og at de gir støtte til sine barns læring og skolegang. Dette må skolen formidle i hjem-skole-samarbeidet ved å vise til enkle grep som å snakke positivt om skolen og lærerne hjemme, vise interesse for barnets skoledag, sørge for at barna kommer tidsnok, og at de har med seg det de skal.

Kollektive forventninger

Kollektive forventninger handler om forventninger og innstillinger til elever som ligger implisitt og eksplisitt i skolens kultur.

Kollektive forventninger rettet mot elevene viser til tro på at læreres felles kapasitet og anstrengelser kan påvirke elevenes læringsbetingelser. Skoler med høy kollektiv forventning til alle elever har lærere som ser på elevene som kompetente til å prestere og ikke minst til å utvikle seg positivt sosialt. De setter utfordrende mål for dem og belønner gode prestasjoner og prosesser. Forventningene bør være utfordrende, men hensiktsmessige i den forstand at alle elever skal ha mulighet til å prestere innenfor områder vi anser som verdifulle. Kollektive forventninger i et kollegium ser også ut til å påvirke læreres trivsel og utholdenhet i eget yrke, og skoler med høye kollektive forventninger klarer også i større grad å videreutvikle egen praksis til det beste for alle elevene.

Gode råd til hvordan man kan arbeide med forventninger

- Skaffe seg relevant kunnskap om de enkelte elevenes forutsetninger, og etablere bevisste, hensiktsmessige forventninger til ulike elever.
- Uttrykke eksplisitte forventninger til elevenes atferd, sosiale kompetanse, arbeidsinnsats og skolefaglige læringsutbytte.
- Være forberedt på å bli positivt overrasket som lærer og skoleleder for gjennom det å unngå negative forventningseffekter.
- Gi hyppige og konkrete tilbakemeldinger til elevene som viser om de er på vei til å nå målene som er satt for dem.
- Skoleledere og lærere må ha kjennskap til sosiale forventninger som eksisterer mellom elever, og de må gripe inn når det utvikles uhensiktsmessige elevkulturer.
- Foreldrene bør av lærere og skoleledere få formidlet kunnskap om hvordan det er hensiktsmessig å være foreldre i dagens skole

Referanser:

- Hattie, John (2009): *Visible learning*. Routledge
- Manger mfl. (2009): *Livet i skolen 1, Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget
- Nordahl T (2002): *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skaalvik E. M og Skaalvik S (2007): *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget

Ressurser

Litteratur

Hattie, John (2009): *Visible learning*. Routledge

Manger mfl. (2009): *Livet i skolen 1, Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget

Nordahl T (2002): *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget

Skaalvik E.M og Skaalvik S (2007): *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget

[Veiledende eksempel på regelmatrise \(Atferdssenteret\)](#)

Samarbeid hjem-skole

Opplæringsloven slår fast at foreldrene har primæransvaret for oppfostringen av sine barn, men at dette bør utøves i samarbeid mellom hjem og skole. Både loven og læreplanen understreker at hjem og skole har felles interesser når det gjelder behovet for samarbeid til elevens beste. Hjem og skole har felles nytte av at det legges til rette for at barn og unge får et læringsmiljø som skaper vekst og utvikling. Skolen må derfor betrakte foreldrene som jevnbyrdige samarbeidspartnere i utdanningen og oppdragelsen av deres barn.

Manglende gjensidighet i samarbeidsrelasjonen

Flere undersøkelser om samarbeidet hjem-skole viser at disse gode intensjonene i lov- og planverktøy i for liten grad blir realisert i dagens skole. Mange foreldre opplever at de har liten reell innflytelse i forhold til sine barn og ungdommers skolegang. Samarbeidet mellom skole og hjem preges mer av informasjon enn av dialog og medbestemmelse. Denne manglende gjensidigheten har som konsekvens at det er skolen og lærerne som har definisjonsmakten og styrer samarbeidet.

Foreldrene er en viktig ressurs

God kommunikasjon mellom hjem og skole forutsetter at både lærerens og foreldrenes forventninger er tydelig uttalt og forstått av begge parter. Det er viktig at de ansatte på skolen ser foreldrene som medspillere og ikke som motparter. Samspillet må baseres på en gjensidig respekt hvor begge parter oppmuntres til også å kunne ta den andre parts perspektiv. Foreldrene betyr mye for elevenes læringsutbytte, og de er også en viktig ressurs for skolen i arbeidet med å sikre et godt psykososialt læringsmiljø. Alle foreldre er sensitive i forhold til sine egne barns behov og sårbarhet. Denne kompetansen må skolen dra nytte av i sitt forebyggende arbeid mot mobbing, utestengning og plaging av elever. En del foreldre sliter med foreldrerollen, og et nært og forpliktende samarbeid og oppfølging fra skolens side vil være en god støtte for disse foreldrene og kan bidra til at de gjenvinner noe av den nødvendige foreldreautoriteten. På samme måte kan god foreldreinvolvering og støtte være en hjelp til lærere som utfordres i forhold til sin lærerrolle og autoritet overfor elevene.

Det vanskelige samarbeidet

Samarbeidet skole-hjem settes ofte på prøve når barn og unge mistrives på skolen, blir borte fra skolen, viser negativ atferd eller utsettes for mobbing og trakassering av medelever eller lærere. Det er i slike situasjoner kvaliteten på den forebyggende og proaktive innsatsen kommer til syne. For å skape trygghet og gode samarbeidsrelasjoner er det viktig at skolen framstår som tydelig med uttalte forventninger, klare regler og tydelige konsekvenser, og at det har vært satset på å utvikle sosial kompetanse blant elevene. I dette arbeidet må foreldrene trekkes aktivt med.

Godt samarbeid styrker elevens læringsmuligheter

Gjennom et godt samarbeid skole-hjem vil elevens motivasjon for skole og opplevelse av trygghet og tilhørighet styrkes. Når skole og hjem jobber på samme lag og drar i samme retning, øker det helheten og sammenhengen i barn og unges hverdag. Involverte og engasjerte foreldre er et stort pluss for læringsmiljøet. Når foreldrene opplever å bli møtt på en positiv og inkluderende måte av skolen, påvirker det hvordan foreldrene og deres barn og unge ser på skolen. Skolen må derfor hilse foreldrenes synspunkter og interesse rundt opplæringen og skolegangen til sine barn og unge som noe positivt. Samtidig er det nødvendig at foreldrene anerkjenner den viktige jobben som de ansatte på skolen er satt til å gjøre, og slutter opp om skolens planer, mål og visjoner slik de er blitt nedfelt og vedtatt politisk og i demokratisk valgte samarbeidsorganer på den enkelte skole.

Disse formelle samarbeidsorganene, og særlig skolemiljøutvalget, spiller en viktig rolle for å sikre foreldremedvirkning og innflytelse i samarbeidet hjem-skole. Ikke minst har disse samarbeidsorganene et særlig viktig ansvar for å følge opp kapittel 9a og arbeidet for et inkluderende læringsmiljø.

Gode råd i foreldresamarbeidet

- Et likeverdig samarbeid – ser foreldre som medspillere og ikke motpart.
- Foreldrene må møtes med en åpen og imøtekommende holdning.
- Foreldreinvolvering er positivt for barn og unges faglige og sosiale utvikling.
- Foreldrene er en positiv ressurs for skolen.
- Skolen må anerkjenne at foreldre er eksperter på egne barn og unge – foreldre må anerkjenne skolens ansvar for den sosiale og faglige læringsprosessen.
- Skolen må vektlegge det positive i sine tilbakemeldinger til hjemmet.

God kommunikasjon med foreldre innebærer

- Involver foreldrene så raskt som mulig.
- Ring og tilby alternative møtetider og eventuelt møtesteder.
- Ydmykhet i møtet med foreldrene er særdeles viktig – det er viktig å si at man bryr seg om barnet/ungdommen, og at det er utgangspunktet for samtalen og samarbeidet.
- Bruk "jeg"-budskap istedenfor "du"-budskap.
- Fokuser på det du ønsker, ikke på det du ikke ønsker.
- Unngå vage beskrivelser.
- Vær sikker på at foreldrene skjønner ditt syn – spør om feedback.
- Sikre felles ståsted om utfordring og inviter til samarbeid.
- Aktiv lytting.
- Si hva du kan gjøre, og ikke hva du ikke kan gjøre.
- Unngå skyttergraver og klandring av foreldre.
- Fokuser på realistiske endringer.
- Uttrykk tro på endring.
- Avtal oppfølgingstid, kontaktpunkter og type og omfang i videre kontakt.

Eksempler på positiv foreldremedvirkning og involvering i læringsmiljøet

- Familiegrupper
- Hjemmebesøk
- Foreldrenettverk
- Foreldrebesøk i klasserommet
- Foredrag/aktivitet fra foreldre i klasserommet
- Besøk på foreldres arbeidsplass
- Besteforeldres foredrag/bidrag/aktivitet i klasserommet
- Felles utflukter foreldre, elever og lærere/assistenter
- Foreldre organiserer felles (overnattings)turer
- Turkomité med foreldre, lærer og elevrepresentanter
- Felles tilstelninger og arrangementer på skolen og utenfor skolen
- Faste ettermiddagsaktiviteter med foreldreinvolvering

Referanser:

- Foreldrenettet.no. Nettsiden til Foreldreutvalget for grunnopplæringen
- Imsen, G (red): *Det ustyrlige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Universitetsforlaget
- Nordahl, T., Sørlie, M-A, Manger, T. og Tveit, A. (2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge: teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget, 2005
- Nordahl, T. (2007): *Hjem og skole: hvordan skape et bedre samarbeid?* Universitetsforlaget
- Webster-Stratton, C. (2005): *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Gyldendal Akademiske forlag

Ressurser

Anbefalt litteratur

Bergkastet, I., Dahl, L. og Hansen, K.A. (2009): *Elevens læringsmiljø og lærernes muligheter. En praktisk håndbok i relasjonorientert klasseledelse*. Universitetsforlaget (kapittel 10)

Ogden, T. (2002): *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Nordahl, T. (2007): *Hjem og skole: hvordan skape et bedre samarbeid?* Universitetsforlaget

Webster-Stratton, C. (2005): *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Gyldendal Akademiske forlag (kapittel 1)

Nettressurser

<http://foreldrenettet.no>

<http://www.fug.no>

<http://www.udir.no/Tema/Laringsmiljo/Samarbeid-hjem-skole/>

Refleksjonsoppgaver

- Hvordan kan dere som ansatte i skolen være gode medspillere og lagspillere i samarbeid med foreldrene?
- Hvilke faktorer bidrar til å fremme et godt samarbeid og hvilke hindrer et godt samarbeid?
- Tenk ut konkrete forslag til samarbeidsaktiviteter mellom klassen/trinnet og foreldrene.

Involvering av elever i arbeidet med læringsmiljøet

Opplæringsloven §1-1 fastsetter at "Dei [elevene] skal ha medansvar og rett til medverknad." Elevene må involveres i arbeidet med læringsmiljøet. En viktig begrunnelse for dette er at de skal sikres en viss medbestemmelse i forhold til sin egen opplærings situasjon.

Involvering av elevene i arbeidet med læringsmiljøet innebærer at de skal oppleve å være delaktige og ha innflytelse på viktige forhold på skolen som for eksempel utforming av regler og regelhåndhevelse. Men det betyr ikke at målet er at elevene nødvendigvis skal få mest mulig innflytelse. Elevenes grad av medbestemmelse må stå i et rimelig forhold til deres modning og evne til å ta ansvar. Videre må graden av medbestemmelse alltid være avstemt ut fra det asymmetriske forholdet som det skal være mellom læreren og elevene. Læreren har et overordnet ansvar for den pedagogiske tilrettelegging og gjennomføring av opplæringen, og det må reflekteres i ansvarsfordelingen.

Elevrådet og læringsmiljø

Skoler som lykkes i å utvikle et godt læringsmiljø involverer både elever, foreldre og lærere i arbeidet. Selv om det er de voksne som i prinsippet har ansvaret for et godt læringsmiljø er elevrådet en naturlig samarbeidspart i arbeidet. Elevers holdninger og handlinger er sentrale for et godt læringsmiljø. Å utvikle elevenes kunnskap om samspillet som foregår i skolehverdagen og mulige positive og negative konsekvenser, kan forebygge konflikter og negative konsekvenser for enkelte elever og grupper. Elevrådet og tillitselevne er viktige aktører i dette arbeidet. De er elevenes representanter i skolen som organisasjon, og de er viktige både i utvikling og gjennomføring av tiltak for å fremme et godt og trygt læringsmiljø for alle elevene. Elevrådet bør derfor involveres i viktige beslutninger rundt læringsmiljøet. Samtidig kan og bør elevrådet ta ansvar for tiltak som demonstrerer at elevene tar ansvar for eget læringsmiljø. Hvilke område og i hvilket omfang elevrådet involveres, vil være avhengig av elevenes alder. Elever i videregående opplæring kan og bør involveres i en helt annen grad enn elever på barnetrinnet.

Et eksempel på tiltak elevrådet kan ta ansvar for er miljøpatruljen. Det er en gruppe elever, som gis nærmere beskrevet miljøbyggende oppgaver i friminuttene og eventuelt mer generelt. I tillegg kan de ha ansvar for aktiviteter ute og inne. Et annet eksempel er utvikling av "Elevrådets handlingsplan mot mobbing" som kan være et ledd i skolens arbeid mot mobbing som igjen kan styrke læringsmiljøet.

I tillegg kan elevrådet gjennom tillitselevne bidra i skoleomfattende tiltak. Gjennom for eksempel utvikling av et felles opplegg for klassens time kan en drøfte ulike aspekter ved læringsmiljøet i alle klassene ved skolen. Dette kan bidra til omforente vedtak og en kollektiv forståelse av tiltak.

Forholdet mellom elever og lærere

Arbeidet med å skape og vedlikeholde et godt læringsmiljø foregår i en sosial kontekst hvor elevene er hovedaktørene. Som leder må læreren gi elevene en opplevelse av å bli sett, verdsatt og respektert. Sentrale områder i arbeidet med skolens læringsmiljø som relasjonen lærer-elev og elev-elev, regler og regelhåndhevelse, sosial kompetanse og mobbing må nødvendigvis omfatte en langsiktig og planlagt involvering av elevene. Utvikling av læringsmiljøet forutsetter at læreren involverer elevene både i spesifikke planlagte aktiviteter som har dette siktemålet, og i situasjoner som oppstår i undervisningen. En slik planlagt aktivitet kan være et klassemøte hvor temaet er hvilke regler klassen trenger, mens lærerens håndtering av reglene i skolehverdagen vil være mer preget av uforutsette

situasjoner som oppstår i undervisningen.

Samtaler med elever og foreldre

Samtaler er et viktig virkemiddel både for å bli kjent med elevene og for å drøfte hvordan og i hvilken grad den enkelte elev skal involveres i ulike beslutninger og aktiviteter, faglig og på andre områder. Samtalene kan bidra til at elevene opplever å bli sett, verdsatt og respektert, og kan også gi lærerne viktig kunnskap om elevenes interesse og kompetanse på ulike områder. Elevinvolvering kan slik være en viktig motivasjonsfaktor både for faglig og ikke-faglig utvikling.

Forskrift til opplæringsloven § 3-8 gir eleven, lærlingen og lære kandidaten "rett til jamleg dialog med kontaktlæraren eller instruktøren om sin utvikling i lys av opplæringslova § 1-1, generell del og prinsipp for opplæringa i læreplanverket". Hensikten er å gi både elev, lærer muligheten til å samtale om eleven utvikler seg i positiv retning i forhold til andre mål for opplæringen enn de faglige målene, for eksempel når det gjelder sosial kompetanse. Hensikten er også å gi eleven mulighet til å fortelle læreren om og på hvilken måte opplæringen bidrar til elevens ikke-faglige utvikling. Eleven skal altså være involvert i å mene noe om sin egen opplæringssituasjon, og læreren skal justere kursen dersom det framkommer at det er sider ved læringsmiljøet som er uheldige for elevens utvikling. En slik dialog kan foregå både som formelle, planlagte samtaler og som mer uformelle samtaler i undervisningssituasjonen.

Foreldrene har minst to ganger i året rett til en planlagt og strukturert samtale med kontaktlæreren om hvordan eleven arbeider daglig, og elevens kompetanse i fagene. I tillegg skal kontaktlæreren samtale med foreldrene om utviklingen til eleven i lys av opplæringsloven § 1-1, generell del og prinsipp for opplæringa i læreplanverket. Samtalen skal klargjøre hvordan eleven, skolen og foreldra skal samarbeide for å legge til rette for elevens læring og utvikling. Eleven kan være med i samtalen med foreldrene. Når eleven har fylt 12 år, har han eller hun rett til å være med i samtalen (§ 3-9).

Elevenes rettigheter

Kapittel 9a i opplæringsloven om elevenes skolemiljø slår fast at "alle elevar i grunnskolar og videregående skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring". Hvis elevene mener at de ikke får ivare tatt sine rettigheter kan de selv eller deres foreldre klage og be skolen om å rette opp dette. En slik klage skal behandles som et enkeltvedtak etter forvaltningsloven.

Opplæringsloven §§11-1a og 11-5a pålegger skolene å opprette skolemiljøutvalg som skal arbeide for et godt skolemiljø. Elever og foreldre skal være representert i utvalgene, og dette gir elever rett til medbestemmelse om viktige forhold som angår skolemiljøet.

Når er elevene involvert i arbeidet?

Opplæringen er ofte lagt opp slik at elevene har en viss medbestemmelse og innflytelse på for eksempel valg av lærestoff, vanskelighetsgrad, oppgavetyper og arbeidsformer. Slik læringsmiljøet i denne sammenhengen er definert, vil ikke dette direkte kunne regnes som involvering i arbeidet med læringsmiljøet.

Skillet mellom hva som bør regnes som arbeid med læringsmiljøet og hva som ikke er det, er imidlertid ikke et skarpt skille. Ut fra elevenes perspektiv vil for eksempel spørsmål om arbeidsformer og samarbeid ofte kunne dreie seg om sosiale forhold som har generell relevans for utvikling av læringsmiljøet. Dersom læreren oppdager slike forhold som trenger bearbeiding og utvikling, må han ta initiativ til og lede slikt arbeid hvor elevene involveres. Gjennom å la elevene få delta aktivt i vurderingen av egen kompetanse, eget arbeid og egen faglig utvikling vil læreren kunne få innsikt blant annet i utfordringer knyttet til arbeidsformer og andre forhold som påvirker elevenes lyst og vilje til å lære.

De viktigste forholdene som er aktuelle for involvering av elevene i arbeidet med utvikling av læringsmiljøet, retter seg mot relasjonsbygging elev-lærer og elev-elev, utvikling og håndheving av regler, anti-mobbearbeid og samarbeid hjem-skole.

Gode fremgangsmåter ved involvering av elevene

- La elevene få komme med synspunkter, men marker alltid at det er læreren som har ansvar for opplæringen.
- Snakk med elevene om forskjellen på medbestemmelse og rett til å bestemme selv.
- Snakk med elevene om deres formelle rettigheter angående medbestemmelse både som enkeltelever og gjennom elevråd og skolemiljøutvalg.
- Ta alltid utgangspunkt i elevenes modning, tidligere erfaring og evne til å ta ansvar.
- Gjør elevene bevisste på hvordan man kan påvirke og utvikle læringsmiljøet i klassen og på skolen.
- Gjennomfør systematisk planlagte elevsamtaler.
- Gjør spørsmål om involvering av elevene til en sak om skolens kultur.

Referanser:

- Anne-Lise Arnesen (2004): *Det pedagogiske nærvær. Inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo: Abstrakt forlag as
- Terje Overland (2007): *Skolen og de utfordrende elevene: om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2007): *Elevenes skolemiljø. Kapittel 9a i opplæringsloven*. Oslo

Ressurser

Anbefalt litteratur

Bergkastet, I., L. Dahl og K.A. Hansen (2009): *Elevenes læringsmiljø – lærernes muligheter. En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dale, E.L. og Wærnes, J.I. (2003): *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blick for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Midthassel, U., Auestad, G., Roland, P. og Sollie, E. (2006) *Zero. SAFs program mot mobbing. Temahefte. (kap. 3)*

<http://saf.uis.no/publikasjoner/salgliste/article1454-672.html>

Nordahl, Thomas (2002): *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget

Ogden, T. (2004): *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Roald, Knut (2001): *Ungdomsskoler som lærende organisasjoner. Når lærere, elever, foreldre og lokalmiljø utvikler et lærende fellesskap*. Oslo: Bedre skole (Bedre skole småskriftserie, nr. 5)

Nettressurser

Zero – elevrådets idéheftet mot mobbing

[Barnetrinnet - nynorsk, bokmål eller engelsk](#)

[Ungdomstrinnet - nynorsk, bokmål eller engelsk](#)

[Veileder for skolemiljøutvalg](#)

[Elevenes skolemiljø](#)

[Veileder om sosial kompetanse, se spesielt kapittel 4, 5 og 6.](#)

Refleksjonsoppgave

Diskuter på trinnet: På hvilken måte kan man best gjennomføre en samtale med elevene i klassen om deres muligheter til å påvirke læringsmiljøet?

Hvordan innleder læreren til en slik samtale og hvilken form bør samtalen ha?

Fysisk miljø

I opplæringslovens paragraf 9a-2, første ledd, stilles det klare krav til skolens fysiske miljø.

«Skolane skal planleggjast, byggjast, tilretteleggjast og drivast slik at det blir teke omsyn til tryggleiken, helsa, trivselen og læringa til elevane.»

Skolens fysiske miljø er en vesentlig del av det læringsmiljøet elevene møter på skolen. I dette ligger det hvordan skolebygningen er utformet og fungerer i læringsssammenheng, og hvordan utearealene er lagt til rette for elevene. Selv om det er lite forskning som kan dokumentere at det er bestemte trekk ved skolens fysiske miljø som fremmer læringsutbyttet til elevene, er det ikke tvil om at det er betingelser i det fysiske miljøet på skolen som fremmer elevenes helse og trivsel.

Skolebygningen og læringsarenaene

På alle læringsarenaene og i alle undervisningsrommene på skolen må lysforholdene være gode for elevene og lærerne. Videre skal det være minst mulig støy fra ulike fysiske støykilder som trafikk, ventilasjonsanlegg og lignende. Undervisningsrommene bør også være utformet slik at de skjermer for støy fra andre elevaktiviteter på skolen.

Et godt innklima innebærer at temperaturen i skolebygningen skal være tilpasset de aktivitetene elevene deltar i, luften skal være frisk og god å puste i, elevene skal ha tilgang til rent drikkevann, og det skal være rent og hygienisk i hele skolebygningen. Videre skal WC og garderobes ha god standard og hygiene.

Uteareal

Utearealene skal være utformet slik at de gir gode muligheter for at elevene kan være fysisk aktive på skolen. Mulighetene for dette vil variere med skolens beliggenhet og faktiske areal, men hver enkelt skole skal likevel sørge for at arealene blir utnyttet på best mulig måte for å fremme fysisk aktivitet blant elevene. I dette ligger det også at utearealene ikke skal ha en utforming som kan innebære en høy risiko for fysiske skader hos elevene.

Kontroll og ansvar

Hver skole skal ha en egen internkontroll for å se til at det fysiske miljøet på skolen er i samsvar med og tilfredsstillende myndighetenes krav. Disse kravene til skolens fysiske miljø finnes i "Forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler" og i den veiledningen som Sosial- og helsedirektoratet har utformet til denne forskriften. I forskriften ligger det også at skolen må kunne dokumentere at det fysiske miljøet tilfredsstillende kravene som er stilt.

Alle ansatte på skolen skal bidra til at det fysiske miljøet er godt for elevene. Men ansvaret er først og fremst lagt til skolens ledelse. Ledelsen skal sørge for at det registreres når det fysiske miljøet ikke er tilfredsstillende. Det innebærer at det må foretas regelmessige målinger av kvaliteten på det fysiske miljøet. Ledelsen har også ansvar for å iverksette tiltak for å forbedre miljøet når det er behov for det. Videre skal ledelsen evaluere om nye tiltak for å forbedre det fysiske læringsmiljøet gir de ønskede resultatene.

Henvendelser og klager på det fysiske miljøet

Om elever eller foreldre opplever at skolens fysiske miljø ikke er tilfredsstillende, kan de sende en skriftlig henvendelse til skolen. En slik henvendelse skal peke på hva som er i veien med det fysiske miljøet, og eventuelt inneholde forslag om hva som bør gjøres for å forbedre det. Skolen skal fatte et enkeltvedtak når det kommer en slik henvendelse.

Den som ber om endringer i det fysiske miljøet på skolen, har rett til å klage om vedkommende ikke er fornøyd med skolens vedtak, eller at vedtaket ikke blir gjort innen

rimelig tid. Klagen skal stiles til fylkesmannen, men sendes til skolen slik at skolen eller skoleeieren kan behandle den. Hvis skoleeieren ikke gir klageren medhold, skal klagen sendes videre til fylkesmannen.

Skolemiljøutvalg og det fysiske miljøet

I arbeidet med det fysiske miljøet på skolen er det viktig å kunne bruke skolemiljøutvalget. Dette utvalget skal medvirke til at elevene og foreldrene tar aktivt del i å skape et godt læringsmiljø ved skolen, herunder et godt fysisk miljø. Videre er det også viktig at skolemiljøutvalget får uttale seg i alle saker som angår det fysiske miljøet på den enkelte skolen.

Referanser:

- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)
- Forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler
- Utdanningsdirektoratet: Elevenes skolemiljø

Ressurser

[Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa \(opplæringslova\)](#)

[Veileder til kapittel 9a om elevenes skolemiljø \(regjeringen.no/kd\)](#)

[Forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler](#)

[Veileder til forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler m.v.](#)

[Brosjyren Elevenes skolemiljø](#)

[Eksempler på skriftlige henstillinger om tiltak](#)

[Rådgivningstjenesten for skoleanlegg](#)

[Rentekompensasjon for skoleanlegg](#)

Hjelpemidler i arbeidet med å kartlegge elevenes fysiske miljø:

Elevundersøkelsen

[Skolens resultater fra Elevundersøkelsen \(udir.no/skoleporten\)](#)

[Informasjon om Elevundersøkelsen](#)

Veileder for skolemiljøutvalg

[Sjekkliste som bl.a. omhandler skolens fysiske miljø](#)