

Mobbefritt *læringsmiljø*

Temahefte fra Læringsmiljøsentret om skoleutvikling og arbeid mot mobbing
- med erfaringer fra Læringsmiljøprosjektet



Læringsmiljøsentret[™]
Universitetet i Stavanger

”
Barn og unge som utsettes for ulike former for krenkelser og mobbing må møte voksne som har mot, vilje og kunnskap til å ta fatt

INNHALDSFORTEGNELSE

4	PRESSEKLIPP
7	SKULESAMARBEID MOT MOBBING I MASFJORDEN
10	LÆRINGSMILJØPROSJEKTET I MÅLSELV
11	DEL 1 STOPP MOBBING
11	FOREBYGGE, AVDEKKE OG STOPPE MOBBING, AV ERLING ROLAND
13	FEM TILTAK FOR Å AVDEKKE MOBBING
16	ÅTTE TRINN FOR Å STOPPE MOBBING
18	DIGITAL MOBBING, AV HILDEGUNN FANDREM
20	Å SNU EN NEGATIV KLASSEKULTUR
28	DEL 2 KLASSELEDELSE SOM FOREBYGGER MOBBING
29	KVA KAN DU - SOM LEIAR I KLASSEN GJERE? AV THOMAS NORDAHL
36	DEN NYE GUTTEN I KLASSEN
39	DEL 3 Å UTVIKLE EN MOBBEFRI SKOLE
40	EN MOBBEFRI SKOLE - ER DET MULIG? AV TORUNN TINNESAND

LÆRINGSMILJØSENTERET

Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning ble etablert 1. januar 2013 som følge av en fusjon mellom de to tidligere virksomhetene, Lillegården kompetansesenter og Senter for atferdsforskning.

Det nye senteret går til daglig under navnet, «Læringsmiljøsentret» og er lokalisert to steder, i Porsgrunn og i Stavanger, og er en del av Det humanistiske fakultet ved Universitetet i Stavanger. Senterets faglige portefølje består av forskningsoppgaver, undervisning og veiledning ved universitetet samt en betydelig virksomhet knyttet til gjennomføring av oppdrag gitt av Utdanningsdirektoratet. Læringsmiljøprosjektet utgjør ett av disse oppdragene.

Bistand til *bedre læringsmiljø*

Utgangspunktet for *Læringsmiljøprosjektet* er statens bekymring knyttet til at mange norske kommuner og deres skoler viser høye mobbetall over flere år. Utdanningsmyndighetene har derfor valgt å sette i verk et prosjekt der erfarne fagfolk, dels fra Læringsmiljøsenderet og dels fra praksisfeltet, går sammen om å danne veiledningsteam som skal gi faglig bistand til kommuner og skoler som er omfattet av prosjektet.

10 kommuner med til sammen 23 skoler deltok i pilotfasen som ble avsluttet ved utgangen av 2014. Erfaringene fra denne første fasen utgjør et verdifullt grunnlag for en ny prosjektfase med oppstart i januar 2015. Denne gangen er nesten alle fylker representert med én kommune med minst to skoler hver.

Både skoleledere og skoleeiere har vært godt representert i de ulike teamene. Samtlige team har vært ledet av fagpersoner ansatt ved Læringsmiljøsenderet.

I løpet av en relativt kort prosjektperiode, har det fremstått som utfordrende å gjennomføre omfattende snuoperasjoner på klasse- og skolenivå. Det er derfor imponerende å se at kommunene og skolene som har deltatt i prosjektet, gjennomgående har vist vilje og evne til både å erkjenne de faktiske utfordringene en stod overfor og samtidig ta fatt på et kollektivt løft til elevenes beste.

Læringsmiljøprosjektets pilotfase har vart i tre semestere. Innenfor hvert av disse tre semestrene har vi konsentrert den faglige innsatsen om ett tema.

Barn og unge som utsettes for ulike former for krenkelser og mobbing må møte voksne som har mot, vilje og kunnskap til å ta fatt. Dette var et viktig utgangspunkt for veiledningsteamene. Det første som måtte gjøres, var å *avdekke og stoppe pågående mobbing* gjennom å ta i bruk kunnskap på feltet som vi vet har en ønsket effekt. Dette arbeidet ble høyt prioritert i første halvår i prosjektgjennomføringen.

Neste steg i den faglige tilnærmingen, var å rette oppmerksomheten mot tiltak på klassenivå. Arbeid med utvikling av læreres kompetanse innenfor temaet, *klasseledelse* ble derfor et hovedtema i andre semester.

I høsthalvåret 2014 har *organisasjonsutvikling på skolenivå* fått særlig stor oppmerksomhet. I denne sammenheng har betydningen av skoleleders- og skoleeiers involvering blitt tillagt særlig vekt. Ved at skoleeier aktivt engasjerer seg i arbeidet, settes det en standard for hvordan kommunen forventer aktiv involvering på ulike nivåer. Her blir det óg viktig å peke på skoleeiers rolle i arbeidet med å bygge gode og støttende lag rundt lærerne. I alle kommuner finnes gode PP-tjenere, dedikerte helsesøstre og ikke minst aktive og interesserte foreldre. Det er en forutsetning at disse involveres i arbeidet mot mobbing.



Einar Christiansen, direktør
ved Læringsmiljøsenderet og
leder for pilotutprøvingen av
Læringsmiljøprosjektet

PRESSEKLIPP

– Prosjektet har tre mål. Det skal stanse pågående mobbing, styrke klasseledelsen og utvikle skolen som organisasjon. Vi ønsker at læringsmiljø skal bli et tema for hele kollegiet, noe man diskuterer og deler erfaringer om, sier direktør ved Læringsmiljøsentret, Einar Christiansen til Utdanning.

Utdanning nr 5 2014

Foreldretiltak

Selv om deltakelsen i Læringsmiljøprosjektet offisielt ble avrundet onsdag, betyr ikke det at antimobbearbeidet avsluttes i måselvskolene. Heller tvert imot.

Nå ønsker skolene å inkludere og involvere foreldrene mer.

Nye Troms, 13.11.2014

Strikker luer mot mobbing

Ved Mellemygd kultur- og oppvekstsenter skal alle stå sammen mot mobbing. Dette symboliseres med strikkede luer.

Malin C. S. Myrbakken

På luene står det «Mot mobbing» i store bokstaver, og ei slik lue skal alle elever, barnehagebarn og ansatte ved Mellemygden kultur – og oppvekstsenter få. Til sammen 115 luer skal strikkes fram til Rundhaugmartna'n og strikkinga står de voksne for. Det var lærerne Monika Lundberg og Eva Moen som tok initiativet til strikkinga som en avslutning på skolens deltagelse i Læringsmiljøprosjektet.

Rektor tok ideen videre til FAU, som bestemte at de skulle betale for alt garnet som går til luene. Lærerne tror luene vil være en fin måte å skape en felles front mot mobbing.

Nye Troms 15.11.2014



Arbeid for bedre læringsmiljø i Tysfjordskolen

Temaene var mange da ansatte i Tysfjordskolen, foreldrerepresentanter samt rådmann og ordfører var samlet til seminar på Årran torsdag i forrige uke.

Hva er mobbing, forskjellen på mobbing og konflikter, hvordan begynner mobbing, ulike former for mobbing, kjennetegn på mobbing, omfanget av mobbing, hvem mobber og hvem blir mobbet, hva kan forklare mobbing, hvordan jobbe med mobbing og hvordan oppdage mobbing.

Landets beste læringsmiljø

Hildegunn Fandrem fra «Nasjonalt senter for læringsmiljø og adferds-

forskning» stod for opplegget på samlingen. Gjennom forelesninger, samtaler, filmer og gruppearbeid ble temaene behandlet som et ledd i arbeidet med å gjøre Tysfjordskolen best mulig i stand til å sikre et godt læringsmiljø for sine elever.

Hanne Jahnsen fra Nasjonalt senter for læringsmiljø og adferdsforskning er en del av teamet som skal bistå Tysfjordskolene i dette prosjektet. Hun har også en ledende rolle i prosjektet på nasjonal plan, og skal blant annet sikre at det som gjøres i kommunene er forankret i forskning og at de er i tråd med føringene fra utdanningsdirektoratet som er oppdragsgiver.

– Jeg er imponert over jobben som er gjort på kort tid, forteller Jahnsen, og synes det er flott at både lærere, elever og foreldre allerede er blitt involvert i prosjektet. Begge skolene har hatt en imponerende start på prosjektet og jeg har møtt engasjerte lærere og rektorer. Mine erfaringer med utviklingsprosjekter er at deltakerne ofte ikke har tid og ressurser til å holde på med disse tingene, men dette har jeg ikke møtt i Tysfjord.

Nord Salten 01.11.2013

– Åpen og lærevillig

Så gikk Torunn Tinnesand og Per Olav Sørås fram og fortalte om Utdanningsdirektoratets Læringsmiljøprosjekt, der Bjerkreim kommune og skolene deltar.

Veilederne fortalte om en kommune som var svært åpen og lærevillig, og som dessuten hadde en god systemberedskap. De uttalte seg ikke om enkeltsaker, siden det heller ikke var prosjektets mandat.

– Vi møtte i begynnelsen lærere som var ganske presset av negativt fokus, blant annet i pressen. For å få til en utvikling måtte vi bygge på noe positivt og øke mestringfølelsen. Vi opplevde at de var villige til og interessert i det, sa Tinnesand, som til daglig arbeider ved Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger.

– Jeg har aldri vært borti en kommune som til de grader ber om tilbakemeldinger. De har vært utrolig interessert, svært aktive og har ønsket gode råd, sa Sørås.

De konkluderte at kommunen nå er godt rustet til å skape gode skolemiljøer og håndtere mobbesaker. Derfor anbefalte de at kommunen ble kvittert ut av direktoratets prosjekt. Men i forhold til dypere konflikter som mobbesakene har skapt i kommunen, mente de det muligens vil være behov for hjelp til konfliktløsning.

Dalane 27.11.2014

– Det har vært veldig betryggende at noen kommer inn med et kritisk blick. De kommer ikke her for å ta oss, men for å hjelpe. Det er for tidlig å måle effekt, men vi er inne i et spor vi liker veldig godt, sier rektor Kjetil Gjerdvik ved skolen til Stavanger Aftenblad.

VG, 02.11.2014

Mål for Læringsmiljøprosjektet

Hovedmålet er

Bedre læringsmiljø og redusert mobbing i skolene

- Delmål 1
Skoleeier utvikler kompetanse i å følge opp skoler, utvikle de til å bli lærende organisasjoner og utvikle skoleledelsen.
- Delmål 2
Skolen får kompetanse i å skape gode læringsmiljø, innarbeide rutiner for å avdekke og løse mobbesaker, og sette inn tiltak som er nødvendige for å utvikle en lærende organisasjon.
- Delmål 3
PPT videreutvikler kompetanse i hvordan de kan støtte og hjelpe skolene i arbeidet med læringsmiljøet.
- Delmål 4
Foreldre og **elever** blir kjent med prosjektet og både kommunen og skolen informerer om arbeidet.



Veiledningen er et tilbud til skoleeiere, skoleledere og ansatte ved skolene som ønsker veiledning for å forbedre læringsmiljøet i skolen, sier prosjektleder Janne Støen fra Læringsmiljøseneteret.

Skuleeigar si rolle i utvikling av godt læringsmiljø

Skulesamarbeid mot mobbing i Masfjorden

– Hadde nokon spurt meg for eit og eit halv år sidan, før vi starta prosjektet, om skuleeigar hadde noko å bety for læringsmiljøet, hadde eg svart nei. Eg har endra meining, seier Alf Strand, rådgjevar for oppvekst og kultur i Masfjorden kommune.

AV ELIN KRAGSET VOLD

– Rolla som skuleeigar er viktigare for elevane sitt læringsmiljø enn eg trudde. Det betyr noko for rektorane å ha støtte frå skuleeigar. Læringsmiljøprosjektet har vore ei oppvakning for oss, seier Alf Magnar Strand i Masfjorden nord for Bergen.

Oppstart og forankring

Masfjorden kommune kom med i Læringsmiljøprosjektet utan heilt å skjønne kvifor. Dei hadde ikkje vurdert at mobbeprosenten var urovekkande høg. Dei tre skulane i kommunen er små og miljøet relativt oversiktelege.

– Då utdanningsdirektøren ringde personleg, skjønna vi at dette var eit tilbod vi ikkje kunne takke nei til, seier Strand. I dag, eit og eit halv år seinare, er han glad dei vart spurt.

– Eg er fornøgd med det vi har fått til i prosjektet. Rådgjevaren for oppvekst og kultur klarte å få med alle dei tre skulane i kommunen og fekk på den måten ein ny arena for skulesamarbeid. Rektorane vart raskt entusiastiske og såg at dei tre skulane i kommunen i større grad kunne samarbeide for å utvikle betre læringsmiljø. Det tok litt lengre tid å få personalet engasjert, mange var redde det skulle bli enda ein ting, men etter kvart vaks det fram entusiasme for prosjektet.

– Korleis fekk de lærarane engasjerte?

– Det skjedde 8. november 2013. Då hadde vi første planleggingsdag for personalet ved alle tre skulane

samla. Rettleiarane Svein Nergaard og Håvard Ragnhildstveit hadde ei innleiing om mobbing og arbeid med læringsmiljø som fekk oss til å skjønne at elevane sitt læringsmiljø angår oss alle. Om ein er assistent, lærar, rektor eller skuleeigar. Rektorane hadde også førebudd seg godt til denne planleggingsdagen, fortel Strand.

På første semestersamling i Læringsmiljøprosjektet, på Værnes i september 2013, vart ordførar, rådmann og PPT saman med rektorane motiverte for å sette i gang. – Ordførar, rådmann og PPT har vore med på alle samlingane etterpå. At dei vart oppglødde har gjort arbeidet lettare, seier Strand, som meiner god forankring har hatt mykje å seie for gløden i prosjektet. – Dei tre semestersamlingane i Læringsmiljøprosjektet har vore fagleg veldig gode. Vi har hatt med maksimalt med personar kvar gong, seier skuleansvarleg i Masfjorden.

Heilskapleg plan

I lag med rektorane og rettleiarane starta skuleeigar i januar 2014 arbeidet med ein felles plan for utvikling av læringsmiljøet. Dette arbeidet tok utgangspunkt i ei skildring av korleis ein ville det skulle bli. Skulane hadde mange enkeltstående planar frå før, som planar for mobbing og sosial kompetanse, men leiarane ønska å rydde og forenkle. Dei ønska ein felles plan som var meir oversiktelege og enklare å halde seg til, samstundes som den kunne tilpassast den enkelte skule. – Vi ville arbeide oss fram til ein standard. Ei felles forståing av at *Slik gjer vi det i Masfjorden*. Dei to

rettleiarane har mykje kunnskap og erfaring med skuleutvikling, som har vore nyttig for oss i dette arbeidet. Svein og Håvard veit kva dei snakkar om. Vi har samarbeida godt og det har ikkje vore noko problem å sleppe dei inn, seier Strand.

Samarbeidet mellom skuleleiinga i Masfjorden har resultert i ein *Heilskapleg plan for eit godt læringsmiljø*. Ut ifrå den er det sett i verk fleire tiltak, som til dømes betre inspeksjon i friminutta og ansvarleggjerjing av kvar einskild lærar.

Skuleeigar si rolle

– Du snakkar om ordførar, rådmann og skulefagleg ansvarleg. Kven er eigentleg skuleeigar?
– Som regel er det meg. Rådmann og ordførar har vore mykje med og viser stor interesse for skulen. I Læringsmiljøprosjektet har dei vore med på alle samlingane. Kommunestyret har heile tida vore opptekne av mobbing og elevane sitt læringsmiljø og har visjon om ein mobbefri skule. Dei har nok ikkje heilt skjøna kompleksiteten i dette arbeidet, men etter å ha informert i kommunestyret fleire gonger i løpet av prosjektet, trur eg dei forstår meir no. I det daglege er det eg, som i ein del av stillinga mi, er skuleeigar. I nokre situasjonar er eg rik, seier Strand. Det er når eg tenkjer på barnebarna mine og når eg tenkjer på at eg eig tre skular, smiler han.

– Hadde nokon spurt meg for eit og eit halv år sidan, før vi starta prosjektet, om skuleeigar hadde noko å bety for elevane sitt læringsmiljø, hadde eg svart nei. Eg har endra mening. Eg ser at eg spelar ei rolle. Skuleeigarrolla har vorte meir tydeleg for meg etter at eg vart med i dette prosjektet, seier Alf Strand.

Som skulefagleg ansvarleg for oppvekst og kultur har Strand mange oppgåver. Tidlegare har han tenkt at elevane sitt læringsmiljø, det overlet han til rektorane og lærarane. No ser han at det betyr noko for rektorane at han fylgjer med, er interessert, etterspør og legg til rette.

7. november 2014 samla personalet ved dei tre skulane i Masfjorden, kommuneleiinga og rettleiarane seg for å avslutte Læringsmiljøprosjektet. – Prosjektet er avslutta, men i Masfjorden startar vi no eit felles arbeid mot mobbing. No gjeld det å halde oppe trykket slik at alle er med i arbeidet med å skape gode læringsmiljø for elevane i kommunen, seier rådgjevar for oppvekst og kultur, Alf Magnar Strand.



Aktive skuleleiarar og skuleeigarar frå Masfjorden. Ordførar Karstein Totland, rådmann Svein Helge Hofslundsengen, rådgjevar for Oppvekst Alf Strand, Trygve Stensland frå PPT, lærarane Wenche Dåe, Janne Kristin Haugsvær og Åse Dyrkolbotn, samt rektorane Berit Lygre, Liv Øydis Trædal og Dina Dyrhovden. Dei to rettleiarane til venstre er Håvard Ragnhildstveit og Svein Erik Nergaard. Eva Bendiksen frå Fylkesmannen i Hordaland deltok også på fleire samlingar. (Foto: Elin Kragset Vold)

Målretta arbeid mot mobbing

Skulane i Masfjorden har arbeidd godt med førebygging og rutinar for å oppdage mobbing, seier rettleiar og universitetslektor Svein Erik Nergaard frå Læringsmiljøsentret.

Det systematiske arbeidet med læringsmiljøet i skulane i Masfjorden har i heile prosjektperioden hatt fokus på mobbeproblematikk, seier Nergaard som er teamleiar i Læringsmiljøprosjektet med ansvar for fleire kommunar. Saman med rettleiar Håvard Ragnhildstveit, som til dagleg er assisterande rektor ved Fusa vidaregåande skule, har han arbeidd saman med skuleeigar og skuleleiarar i Masfjorden over tre semester.

Førebygging

I det førebyggjande arbeidet har skulane i Masfjorden, i tillegg til å utarbeide handlingsplan, arbeidd særskilt med elev- og foreldresamtalar, vaksenkontroll i skulegard og på fellesareal, godt samarbeid og klima i kollegiet og med å sikre høg

beredskap mot mobbing. Det vil seie å få på plass struktur, auka kompetanse om mobbing og arbeide med haldningar blant barn og vaksne. Alle på skulane skal være trygge på at vaksne grip inn om noko ubehageleg skjer.

Å oppdage mobbing

I arbeidet med å oppdage mobbing har dei tre skulane i prosjektperioden konsentrert seg om rutinar for god kontakt med elevane, godt inspeksjonssystem, kartleggingssamtalar og kollektivt ansvar i kollegiet. I arbeidet vidare vil dei sjå på rutinar for kontakt med foreldre, årlege spørjeskjemaundersøkingar, observasjon i klassar og bruk av sosiogram for å kartlegge relasjonar mellom elevane.

I Masfjorden kommune samarbeider skulane om ein felles standard for elevane sitt læringsmiljø. (Foto: Mary Hope)



Læringsmiljøprosjektet i Målselv

AV ELIN KRAGSET VOLD

– Vi er fornøyd med utviklingen på Fagerlidal. For noen år siden hadde vi 19 prosent mobbing, nå er vi nede i 6,6 prosent på 5.–7. trinn, men vi kan ikke stoppe nå. Dette er et kontinuerlig arbeid. Ingen skal oppleve å føle seg mobbet, sier rektor ved Fagerlidal skole i Målselv, Tor Hågbo.

Kontinuerlig arbeid

Målselv var en av kommunene som fikk tilbud om å være med i Læringsmiljøprosjektet høsten 2013. Et mål med prosjektet har vært å bevisstgjøre skoler og kommuner på hvor viktig det er å kontinuerlig arbeide for et godt læringsmiljø for å hindre mobbing. Alle må være bevisst ansvaret for alle elvene på skolen, ikke bare lærerne og rektorene, men også skoleeier, PP-rådgivere, foreldre, helsesøstre og ansatte på SFO, sier Janne Støen, universitetslektor ved Læringsmiljøsentret. Sammen med PP-rådgiver Kristin Østvik som har mange års erfaring fra systemrettet arbeid og skoleutvikling i Ofoten, har hun veiledet skolene i Målselv kommune.

Tiltak

Med hjelp fra veilederne har skolene blant annet supplert elevundersøkelsen med en ikke-anonym spørreundersøkelse for enda bedre å kunne avdekke mobbing ved skolene.

Skolene har også arrangert arbeidsseminar der de har utarbeidet ny handlingsplan mot mobbing. Veilederne ved Læringsmiljøsentret holdt de faglige innleggene på seminaret om hvordan en slik plan kan se ut, og om skolen som lærende organisasjon.

God start

Etter at professor Erling Roland holdt innlegg på planleggingsdagen før skolestart, innførte skolene et nytt læringsmiljøtiltak. Første dag etter ferien stilte alle lærerne i gul vest på skoleplassen en halv time før første time for å være i miljøet og snakke med elevene. Barna flokket seg rundt lærerne og de fikk tatt mye av den uformelle pratene om hva som hadde skjedd i ferien før timen startet. Læreren fikk mulighet til å se elevene sine og snakke noen ord med hver før de gikk inn. Oppstarten i timen ble dermed roligere.



Ved Fagerlidal skole i Målselv var alle lærerne på plass i skolegården med gule vester for å ta i mot elevene etter ferien. Dette er et av flere læringsmiljøtiltak som nå settes i verk ved Fagerlidal skole, forteller rektor Tor Hågbo og teamlederne Hanne Nordfjord og Vidar Lindgard.



Stopp *mobbing*

Hva kan skoler gjøre for å forebygge, avdekke og stoppe mobbing?

AV ERLING ROLAND

Kapittel 9A i opplæringsloven stiller strenge krav til skolen ved rektor om å beskytte hver elev mot mobbing. Dette krever at skolen både har gode rutiner for å avdekke mobbing og gode prosedyrer når det oppstår mistanke.

Foresatte kan klage til fylkesmannen, som må undersøke om gode nok tiltak er satt inn. Saker kan også tas til retten og endog har høyesterett fattet en tydelig dom i en mobbesak, som ga mobbeofferet en stor sum penger i erstatning.

Dette formelle rammeverket; lovens krav til skolen, fylkesmannen og rettssystemet gir klare føringer for grundig avdekking og adekvate tiltak, som i prinsippet er umulig dersom det ikke foreligger en anerkjent definisjon av mobbing. Og det som da er viktig, er å holde fast ved mobbingens særpreg; negative handlinger som gjentas og retter seg mot en som ikke kan forsvare seg.

Mobbing er fysiske eller sosiale negative handlinger, som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen.

Generell forebygging

Et godt miljø i klassen forebygger mobbing til en viss grad. Dette gjelder både det sosiale miljøet – relasjoner og sosiale normer – og den delen av miljøet som i særlig grad knytter seg til læring av fag; kollektiv konsentrasjon og læringsrelaterte normer.

Det er viktig å merke seg at slike kvaliteter ved «læringsmiljøet» bare forklarer en moderat del av forskjellene mellom skoler og klasser når det gjelder omfanget av mobbing. Et godt læringsmiljø er selvsagt allment viktig, men ikke tilstrekkelig for å hindre mobbing.

Klasseledelse

En autoritativ profil fra lærerens side er med stor sikkerhet den beste oppskriften for å oppnå et godt miljø; både sosial trygghet og læringstrykk. En slik profil preges av både støtte og kontroll, knyttet til tydelige standarder. Det autoritative perspektivet handler om å forholde seg til to akser – kontroll og relasjon. Gode relasjoner til elevene vil medvirke til at grensesetting får større gjennomslag og blir mer varig (Aronson 2011). Autoritative lærere som klarer å ha god kontroll over elevene kombinert med aktiv relasjonsbygging har påvirkningskraft både skolefaglig og sosialt (Nordahl, 2002). For håndtering av problematferd vil den autoritative forståelsen av lærerrollen danne en grunnleggende plattform (Roland 2014).

Forebygging rettet mot mobbing

Mobbing kan forebygges ved å ta problemet direkte opp; såkalt kognitiv – sosial trening. Og her finnes det en rekke metoder som rollespill, bruk av litteratur, skriftlige arbeider fra elevene, samtaler med enkelt elever, grupper og klassen. Kombinasjoner av slike metoder kan være hensiktsmessige, for eksempel først lese en tekst, dernest skrive et essay og så snakke sammen i klassen.

Hensiktsmessige metoder sikter seg inn mot elevens individuelle evne til å forstå at mobbing er «galt», og mot normdannelse i klassen. Antagelig er den sosiale kontrollen det viktigste; at elevene vet hva læreren står for og hva normen i klassen er.

Læreren må ha kunnskap om og gjøre elevene bevisste på at de kan «mobbe» medelever uten å være klar over det. Elever som sjelden eller aldri blir inkludert i fellesskapet kan oppleve seg mobbet. Det kan være hensiktsmessig å gi elever oppgaver hvor de kommer med konkrete tiltak til hvordan de kan inkludere medelever.

Mindre hensiktsmessige metoder mot mobbing trener elevene i å beherske sinnet sitt. Dette er ulogisk og lite virksomt, fordi mobbing ikke er drevet av sinne – reaktiv aggresjon – men av proaktiv aggresjon. Reaktiv aggresjon er å utføre negative handlinger der drivkraften er intens frustrasjon. Proaktiv aggresjon er aggressive handlinger for å oppnå noe (Fandrem 2013). Mobbing bør tas opp regelmessig på klasseforeldremøter

Planlegging og ledelse

Mye mobbing går under skolens radar dersom den ikke har effektive rutiner og metodikk for avdekking. I tillegg er det viktig å ha gode verktøy for avdekking dersom en har mistanke om mobbing. Spørreskjemaet til elevene samt oppfølging anbefales.

Å stoppe mobbing forutsetter at en har avdekket hva som skjer og hvem som er involvert i plagingen. Det kan i seg selv være en vanskelig oppgave. Når avdekkingen er gjort, og skolen vet hvem som står bak og hvem som utfører plagingen, må skolen intervensere. Bare omfattende virkemidler er godt nok for å endre en mobbesituasjon som har utviklet seg over tid. Intervensjonen må planlegges og krever ledelse for å sikre at en forholder seg til intervensjonen som det den jo er; en midlertidig kraftinnsats for å snu en uholdbar situasjon.

Kilder

Aronsen, Elliot & Joshua Aronson (2011). *The social animal*. 11th.ed. New York : Worth Publishing.

Nordahl, Thomas (2002). *Eleven som aktør : fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo : Universitetsforlaget

Roland, Erling (2014). *Mobbingens psykologi : hva kan skolen gjøre?* 2. utgave. Oslo : Universitetsforlaget

Fandrem, Hildegunn m.fl red. (2013). *Barn i utfordringer. Sytstemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid*. Bergen Fagbokforlaget

Fem tiltak for å *avdekke mobbing*

Mobbing kan være vanskelig å oppdage, og svært mange av elevene som blir mobbet, sier ikke ifra om det som foregår. Ansatte på skolen og andre voksne i nærmiljøet må derfor være aktive på mange måter for å kunne avdekke mobbing.

1

Skolen bør gjennomføre en årlig spørreundersøkelse og bruke data fra Elevundersøkelsen. Ved mistanke om mobbing må det settes inn ekstra tiltak for å hente inn informasjon (observasjon, samtaler, undersøkelser). Læringsmiljøsentret anbefaler kontaktlærere, som mistenker eller som har avdekket mobbing i klassen, å bruke en ikke-anonym spørreundersøkelse*.

2

Kontaktlærer må ta opp temaet mobbing i de individuelle samtalene med elevene (hver høst og vår), i ukentlige evalueringer i klassen, i foreldresamtalene og på foreldremøter

3

Alle ansatte ved skolen må fokusere på kvaliteten i samspillet mellom elevene. For å gjøre dette bør dere trene på direkte observasjon og på å bruke forskjellige kartleggingsverktøy.

4

Skolens ansatte må prioritere å være til stede og føre tilsyn i friminuttene. Elevene må vite hvordan dere reagerer på problematferd, og dere må være forutsigbare.

5

Meldinger om mobbing fra elever og foreldre skal alltid tas på alvor.

***Ikke-anonymt spørreskjema**

En effektiv rutine for å avdekke mobbing er å be hver elev i klassen om å svare på et ikke-anonymt spørreskjema om mobbing. Skjemaet bør inneholde spørsmål om både tradisjonell og digital mobbing. På denne måten får kontaktlærer god oversikt over de sosiale mønstrene i klassen og kan umiddelbart gripe inn for å stoppe atferd som krenker. Undersøkelsen må følges opp med individuelle samtaler. På de neste sidene ligger forslag til spørsmål som kan være med i en ikke-anonym spørreundersøkelse. Undersøkelsen anbefales fra 3. klasse.

Kilder:

Udir.no/laringsmiljo

Læringsmiljøsentert.no/mobbing

Professor Erling Roland

Ikke-anonym spørreundersøkelse - for å avdekke mobbing i klassen

Svar ærlig. Ingen andre elever får se det du svarer.

Navn:

Klasse:

1. Hvem i klassen vil du helst være sammen med i friminuttene?

Skriv tre navn

.....

2. Hvem i klassen er det som bestemmer mest?

Skriv tre navn

.....

3. Hvem i klassen hjelper andre elever?

Skriv tre navn

.....

4. Hvem i klassen hjelper lærerne?

Skriv tre navn

.....

5. Hvem i klassen bråker i timene?

Skriv tre navn

.....

6. Hvor ofte bråker du i timene? (sett kryss)

Aldri Hver uke Omtrent hver dag Omtrent hver time

7. Jeg synes det er for mye bråk i timene (sett kryss)

Helt uenig Litt uenig Litt enig Helt enig

8. Jeg tror de andre i klassen synes det er for mye bråk i timene (Sett kryss)

Helt uenig Litt uenig Litt enig Helt enig

Om mobbing:

Mobbing er vonde handlinger som utestenging, ryktespredning, erting eller dytting, slag og spark mot en som ikke kan forsvare seg.

9. Hvor ofte er du blitt mobbet på skolen i høst? (sett kryss)

- Aldri Av og til To-tre ganger i måneden Hver uke Omtrent hver dag

10. Dersom du er blitt mobbet, hvem er det som har mobbet deg? (Skriv navnene)

.....

11. Hvor ofte har du mobbet andre på skolen i høst? (sett kryss)

- Aldri Av og til To-tre ganger i måneden Hver uke Omtrent hver dag

12. Dersom du har mobbet andre, hvem har du mobbet? (Skriv navnene)

.....

13. Hvem i klassen mobber andre? (Skriv navnene)

.....

14. Hvem i klassen blir mobbet? (Skriv navnene)

.....

15. Har du blitt mobbet på mobiltelefon eller PC (nettmobbing)?

- Aldri Av og til To-tre ganger i måneden Hver uke Omtrent hver dag

16. Hvem i klassen blir mobbet på mobiltelefon eller PC (nettmobbing)? (Skriv navnene)

.....

.....

16. Har du mobbet andre på mobiltelefon eller PC (nettmobbing)?

- Aldri Av og til To-tre ganger i måneden Hver uke Omtrent hver dag

17. Hvem i klassen mobber andre på mobiltelefon eller PC (nettmobbing)? (Skriv navnene)

.....

.....

Åtte trinn for å *stoppe mobbing*

- Når det er avdekket at mobbing foregår

Det er viktig å holde avdekking og intervensjon tydelig fra hverandre slik at problemløseren ikke ender opp i en forhandlingsposisjon.

1

Start med to til tre omsorgsfulle samtaler med den som blir mobbet. Den som lider overgrep har et opplagt krav på å bli involvert og tatt vare på fra begynnelsen.

2

Samtale med foreldrene til den som blir plaget.

3

Saken tas opp med plagerne. Det skjer en etter en, i rask rekkefølge. Her blir plageren konfrontert med saken og gitt beskjed om å stoppe umiddelbart. En lar seg ikke lokke inn i diskusjoner eller forhandlinger, slik mange av elevene prøver på. Elevene får beskjed om at foreldrene blir varslet samme dag.

4

Samle plagerne - på direkten - for å gjennomgå saken med alle samlet. Altså: Først å splitte og så samle og konsolidere. En avtaler nytt møte, for å følge opp og kontrollere.

5

Når saken er under kontroll, kan det være aktuelt å samle de involverte elevene, den som ble mobbet og de som har plaget, til en forsonende samtale. Også de foresatte til elevene kan trekkes inn i slike samtaler.

6

Ha jevnlig samtaler i en periode med den som har blitt plaget. Offeret for mobbing skal kjenne at verden er et trygt sted å være etter lang tid med utrygghet.

7

Ha jevnlig samtaler med de som har plaget. Elever som har opplevd gevinst ved å holde noen utenfor skal kjenne at det gir større gevinst å opptre positivt.

8

Arbeid etter prinsippet: Ta barna i å gjøre noe bra.

Hva sier loven?

Elevenes rett til et godt læringsmiljø er forankret i opplæringsloven kapittel 9a. Retten til et godt læringsmiljø inkluderer bestemmelser både om aktiv forebygging og oppfølging der noe har gått galt. Ansatte ved skolen har for eksempel undersøkelsesplikt dersom det foreligger noe som tilsier at noen kan være utsatt for krenkelser som mobbing, diskriminering, vold eller rasisme.

Klagerett

Elevene har klagerett til fylkesmannen dersom de ikke får oppfylt sine rettigheter. Dette betyr at dersom en elev eller forelder ber om

tiltak som angår det fysiske eller psykososiale miljøet, som tiltak mot krenkende atferd som mobbing, diskriminering, vold eller rasisme, skal skolen snarest mulig behandle saken etter forvaltningslovens regler om enkeltvedtak.

Om skolen ikke innen rimelig tid har tatt stilling til saken, vil eleven eller foreldrene likevel kunne klage til fylkesmannen som om det var fattet et enkeltvedtak i saken.

Kilde: www.regjeringen.no

For mer informasjon om mobbing:
www.læringsmiljøsentret.no/mobbing



Erling Roland

Erling Roland er veileder i Læringsmiljøprosjektet og professor i pedagogisk psykologi ved Læringsmiljøsentret, Universitetet i Stavanger. Roland var blant de første i Norge som forsket vitenskapelig på fenomenet mobbing. Han startet sin utdanning med lærerskole og jobbet som lærer før han studerte pedagogikk og sosiologi i Oslo. Doktorgraden avla han ved University of Durham i 1998. Roland har skrevet flere bøker innen temaene mobbing, andre atferdsvansker og klasseledelse med bakgrunn i forskning og erfaring fra skolen.

I boken *Mobbingens psykologi. Hva kan skolen gjøre* (2. utgave 2014) skriver Erling Roland om forebygging, gode verktøy for å avdekke og effektive metoder for å stoppe mobbing. Han viser hvordan små, stødige steg fører til en bedre skole. Den nye utgivelsen fra 2014 er supplert med ny kunnskap om nettmobbing.

Digital mobbing

AV HILDEGUNN FANDREM

Til forskjell fra tradisjonell mobbing, er «digital mobbing» mobbing som foregår gjennom sosiale medier. Mobbingen skjer da i form av bilder, film eller tekst. Populære verktøy som brukes er sms, blogg, MSN, Facebook, Twitter, YouTube, Instagram og Snapchat. Også spørsmål og svar-sider som Formspring og ask.fm, hvor en kan opptre anonymt, er populære.

Digital og tradisjonell mobbing

Det er stort overlapp mellom tradisjonell og digital mobbing. Det betyr at de som driver med tradisjonell mobbing også gjerne mobber gjennom sosiale medier, og at de som blir utsatt for tradisjonell mobbing er også offer for digital mobbing. Det kan imidlertid være vanskeligere for voksne å identifisere digital mobbing fordi de ikke opptrer i de digitale rom der denne type mobbing skjer.

Å være en positiv leder, gripe inn når en ser eller hører om at noen bli mobbet gjennom sosiale medier, og at dette synliggjøres gjennom skolens normer og strukturer er viktige tiltak i arbeidet med å forebygge digital mobbing. Ha tydelige regler for bruk av mobiltelefon og internett og lær elevene god nettbbruk.

Europeisk rapport

En ny rapport, basert på en analyse av retningslinjer fra 27 land i Europa om tiltak mot digital mobbing,

etterlyser flere tiltak rettet mot jevnaldrende i kampen mot digital mobbing. Forskerne har i rapporten sett på fire grupper som er viktige for å forebygge digital mobbing: jevnaldrende, foreldre, lærere og skoler.

Jevnaldrendes betydning

Samlet sett, på tvers av de fire gruppene, konkluderer forskerne med at det er et mangelfullt fokus på jevnaldrende og betydningen av støtte fra jevnaldrende.

Det ser ut til at få land har tiltak for hvordan medelever som gruppe spiller en viktig rolle når det gjelder å stoppe digital mobbing og hvordan jevnaldrende kan innta en lederrolle i gruppen for å hindre at digital mobbing eskalerer.

Det bør med andre ord rettes et større fokus mot hvordan både foreldre, elever, lærere og skole kan bidra til å øke bevisstheten om jevnaldrendes betydning i arbeidet med å forebygge og stoppe digital mobbing.

Rapporten *Retningslinjer for å forebygge digital mobbing i skolemiljøet* ligger i fulltekst på læringsmiljøsenderet.no/mobbing. Her finner du tekster om skolens, lærerens, foreldre og medelevers rolle i digital mobbing.



Hildegunn Fandrem

Hildegunn Fandrem er veileder i Læringsmiljøprosjektet og professor ved Læringsmiljøsenderet, Universitetet i Stavanger. Hennes to hovedfelt er migrasjon og mobbing. Doktorgraden fra 2009 handler om tilpasningsproblemer blant innvandrerungdom, deriblant mobbeproblematikk.

Fandrem har vært den norske representanten i det europeiske COST-nettverket på digital mobbing, et arbeid som har resultert i viktige retningslinjer for å forebygge digital mobbing i skolemiljøet. Hun har skrevet en rekke kapitler i norske og internasjonale bøker, samt artikler i vitenskapelige tidsskrift både nasjonalt og internasjonalt.

Stopp digital mobbing

Tiltak fra den Europeiske rapporten Retningslinjer for å forebygge digital mobbing i skolemiljøet

Barn og unge bør oppfordres til selv å være ansvarlige for egen sikkerhet, istedenfor å stole på restriktiv overvåking utført av voksne.

Barn og unge trenger programmer som fokuserer på bevisstgjøring for å få dem til å forstå hva digital mobbing er og konsekvenser av digital mobbing.



Barn og unge må få en mulighet til å utforske egen holdning og til å utvikle de digitale ferdighetene som trengs for å være trygg.

Barn og unge bør utrustes slik at de tør å rapportere til skoleansatte og foreldre når de blir utsatt for digital mobbing. De må forstå at problemet ligger hos den som utøver den aggressive handlingen, og at jo tidligere den digitale mobbingen blir tatt tak i, dess tidligere vil den stoppe.

Alle barn og unge må anerkjenne at det er viktig å støtte den som blir mobbet digitalt, både i og utenfor skolen, og at mobbingen rapporteres til skolens ansatte slik at tiltak kan bli iverksatt.

Å snu en negativ klassekultur

Etter flere år med mobbing og gradvis dårligere læringsmiljø i klassen, opplevde elever og lærere i 4 b total endring i løpet av én dag. – D-dagen må planlegges nøye, forteller veiledere i Læringsmiljøprosjektet, som sammen med PPT i kommunen veiledet lærere og skoleledelse.

TEKST: ELIN KRAGSET VOLD

ILLUSTRASJONSFOTO: MORTEN BRUN

– Det var ikke så hyggelig i klassen vår før, sier Kristine.

Jeg har satt meg sammen med 9-åringene på skolekjøkkenet for å snakke om hvordan de hadde det før og hvordan de har det i klassen nå.

– Det var ofte noen som reiste seg fra stolen og sprang rundt i klasserommet, og så hørte vi ikke på læreren, og så brukte noen å si at de ikke likte læreren og sånn. Det var sjelden det ble helt stille. Og så var det mye mer mobbing på en måte.

– *Hvordan da?*

– Mange sa slemme ting og flere gikk alene ute i friminuttene.

– Læreren vår er mye snillere nå. Nå får vi lov å jobbe i grupper. Og det er mye lettere å være på gruppe i lag. Vi gjør mange flere forskjellige aktiviteter, sier Kasper. En gang i engelsktimen fikk vi lov til å danse. Det var artig.

– Det er godt å dra hjem fra en god skoledag, sier Josefine.

– *Jeg hørte da jeg var inne hos dere at flere elever fikk skryt både av læreren og av andre elever.*

– Det har vi blitt mye flinkere til, sier Josefine. Læreren forteller oss ofte hva vi har vært gode til. Vi får skryt når vi følger klassereglene.

– Og så er det mye, mye, mye lettere å ha noen å være sammen med i friminuttene.

Før gikk jeg mye alene i friminutta, sier 9-åringen. Nå er det ofte noen som inviterer meg med i leken.



Vi var jo i samme klasserom, men vi var ikke sammen.

– Dere hadde et møte med foreldre og lærere der de fikk høre om ting som ble sagt i klassen. Hvordan var det?

– Jeg tenkte obs. Hva vil mamma og pappa si nå, når de får høre alt vi har sagt og gjort i klassen. Men det var veldig nødvendig å ha det møtet sammen med foreldrene og lærerne, ellers ville det kanskje fortsatt å være slik det var før, sier Josefine.

Å snu en negativ trend

Når jeg snakker med elevene er det nesten to måneder siden den store snuoperasjon i 4b. 9-åringene merker godt endringen i klassemiljøet, men vet lite om alt arbeidet som ble lagt ned av lærerne, skoleledelsen og veilederne før D-dagen, for å sikre at tiltaket førte til positiv endring.

Læreren forteller

– Sykdom og andre uheldige omstendigheter gjorde at det ble mer vekslende av voksenpersoner i denne klassen enn det som er vanlig. Da kontaktlæreren startet med elevene i 3. klasse hadde det etablert seg en urolig hverdagsstruktur. Det var vanskelig å se hvem som var lederne i klassen. Alle virket utrygge. Etter friminuttene var det ofte konflikter som måtte ryddes i som elevene trengte hjelp til av voksne. I fjerde klasse utviklet det seg en kultur der det ble forventet og kult å si og gjøre de negative tingene. På dette tidspunktet fikk skolen tilbud om å være med i Læringsmiljøprosjektet.

Skolens ledelse

– Vi kom med i Læringsmiljøprosjektet på grunn av elevundersøkelsen. Vi hadde høye mobbetall, sier rektor. Jeg møter rektor og inspektør på lærerrommet i den rolige tiden mellom friminuttene. De to forteller at skolen allerede hadde læringsmiljø og klasseledelse som områder de jobbet med og Læringsmiljøprosjektet passet godt inn i arbeidet med kvalitetsplanen.

For å kartlegge læringsmiljøet i oppstarten av prosjektet, enda grundigere enn elevundersøkelsen, brukte skolen Læringsmiljøsenderets ikke-anonyme spørreundersøkelse for å avdekke mobbing. Undersøkelsen gav indikasjoner på mulige mobbesaker. I 4b fikk de bekreftet at læringsmiljøet ikke var bra. Sosiogrammet viste at det var et læringsmiljøproblem der nesten alle elevene var involvert i, eller utsatt for, negativ atferd.

Valgte 4. klasse

Nesten halvparten av elevene i 4b ble utpekt som mobbere. Mange sa at de ble mobbet, noen sa at de

mobbet selv, mange skrev ned elever i klassen som de trodde ble mobbet.

– Strekene i sosiogrammet gikk på kryss og tvers. Det var ingen klare signaler, forteller kontaktlæreren som hadde samtaler med alle elevene i etterkant. I klassen var det mye destruktive og negative kommentarer, holdninger og atferd, uten at det ble noen mobbesaker ut av det fordi det varierte hvem som var involvert, forteller hun. – Vi bestemte oss for å bruke 4b som case, som resten av personalet kunne lære av, sier inspektøren.

Det ble også bestemt at det ambulierende teamet i PPT skulle involveres. Måten de jobber for å involvere foreldre og snu negative klassemiljø, passet godt sammen med Læringsmiljøsenderets metodikk for å snu klasser som har kommet på feil spor.

Rektor lurte på hvordan de andre lærerne ville oppleve at én klasse på skolen fikk ekstra fokus. Samtidig mente han at det var viktig å velge smalt for å få effekt og noe konkret som alle lærerne og ledelsen kunne lære av. Rektor var opptatt av at skulle de få til en positiv endring i 4b, måtte mange ville det. Ikke minst var dette en lederoppgave for ham som rektor. Han informerte godt om hvorfor de prioriterte som de gjorde både til lærerne og til ansatte på SFO.

Hva vil vi oppnå?

Kontaktlæreren, rektor og inspektør på skolen, rådgiver fra PPT og veileder fra Læringsmiljøsenderet, avklarte i første møte hva de ville oppnå. De satte seg mål og kriterier for hvordan de ville at læringsmiljøet i klassen skulle være. Det ble en god prosess som gjorde at lærerne i klassen måtte ned på grunnivået og tenke igjennom hva som var det optimale miljøet for læring i denne klassen? Hva var viktigst å ta tak i og hvordan skulle de gjøre det? – Kjernen i problemet var all negativiteten. Vi ville at elevene skulle bli sett for det positive de gjorde og ikke det negative, sier kontaktlæreren som er opptatt av den gode relasjonen til hver enkelt elev. Hun opplevde å bruke mye tid i starten av skoletimer på konflikter som hadde vært i friminuttet. Noen elever var aldri involvert i konflikter og det kunne gå en hel dag uten at hun fikk snakket med disse elevene.

Veileder fra PPT

Kommunen har et team med erfarne pedagogiske rådgivere som raskt kan rykke ut og hjelpe rektorene å løse utfordringer i læringsmiljøet. Det er et selvstendig team som er organisert under PP-tjenesten.

– Vi treffer ikke barna, forklarer PP-rådgiveren.
– Vi jobber med skolen som system. Derfor er det bare rektor som kan bestille oss inn i en sak. Rektor kan få til endring i mye større grad enn en enkelt lærer, sier hun. Når teamet jobber med systemsaker i læringsmiljøet bruker de gjerne en svensk konsultasjonsmetode, kalt foreldremøtemodellen.
– Når vi avslutter etter en måned eller to skal det ha vært et vellykket prosjekt, sier rådgiveren. – Jeg jobber for å skape en kultur der alle kan si at dette har vært vellykka.

Fire forhold må ligge til grunn før kommunens team går inn i et samarbeid med en skole.

1. Det er frivillig å samarbeide med det ambulerende teamet.
2. Rektor har ansvar for å utføre det de blir enige om og dokumentere arbeidet.
3. Alle som er på møtet er likeverdige. Ikke noens kunnskap er mer verdt enn andres. Alle har like mye kunnskap om barnet.
4. Felles forståelse av arbeidsproblemet. De begynner ikke å jobbe i en sak som er utydelig.

Forarbeid fram mot D-dagen

Det innledende arbeidet i Læringsmiljøprosjektet startet med møter mellom veilederne og ledelsen og deretter med lærerne i klassen. PP-rådgiveren ledet første møtet der det i konsultasjonsmodellen handler om hva klassen får læreren til å tenke, føle og gjøre. Om en opplever å bli trist, sint, lei seg,

ikke mestre jobben, ville slutte som lærer, føle seg som en dårlig lærer. Det gjør noe med en når en kan sette ord på hvordan det er å være lærer i klassen og en kan reflektere over erfaringer og støtte hverandre på det som fungerer, sier PP-rådgiveren. Veileder fra Læringsmiljøprosjektet minnet om at det er vanskelig for en lærer som har kommet inn på feil spor i en klasse og endre dette alene.

Klasseledelse

Neste møte med lærerne handlet om klasseregler. Hvordan håndterer vi klassereglene, tillater jeg at noen snakker uten å rekke opp hånda? Forstår lærerne reglene på samme måte? Kommunens team holder ikke kurs i klasseledelse, men sikrer at alle rundt klassen har felles forståelse av hvordan reglene håndheves. – Vi snakker om relasjoner og at det alltid er lærerens ansvar at relasjonen til eleven er god, sier rådgiveren.

Tiltak som forsterker hverandre

Det er viktig å gjøre flere ting på en gang slik at det oppstår synergier, at det ene tiltaket forsterker det andre, sier professor Erling Roland ved Læringsmiljøsenderet. En måte å koble tiltak på er å seriekoble, en etter en, eller mange samtidig (simultan).

Det settes først inn en serie tiltak over noen uker. De berører nesten aldri hovedaktørene (elevene). På en bestemt dag (D-dagen) settes det inn massive simultantiltak. Dette er en maktovertagelse, gjort på en høvisk måte. – Om noen synes det høres stygt ut,



kan man tenke på alternativet. Dette kan gjøres på en måte der vi er sikre på å lykkes, sier professoren.

Ett av tiltakene i forberedelsesperioden på denne skolen var å skrive ned det som foregikk av negativitet i klassen. Alt fra uttrykk og kroppsspråk, til negative handlinger. Det ble etter hvert mange sider. Grappa diskuterte også om det burde gjennomføres andre tiltak, som å flytte mobbere ut av klassen. Men siden det ikke var noen tydelige mobbere i klassen, ble ikke det aktuelt. Som siste ledd i tiltakene før D-dagen ble grappa enige om å planlegge et foreldremøte sammen med elevene.

Kjernebarn og mellombarn

Kommunens hjelpeteam bruker Gunnila Guvås¹ metode for å kategorisere elever i gruppene kjernebarn, mellombarn og utenforbarn. Kjernebarn er de som hører etter og gjør det læreren forklarer. Mellombarn svinger alt etter hvilken lærer de har. De gjør av og til det de skal, men ikke alltid. Utenforbarn er de som sjelden hører etter eller sjelden gjør det læreren ber om.

I klasser som er ut av kontroll er gruppen mellombarn for stor. Et mål for å bedre læringsmiljøet er å få gruppen med kjernebarn til å bli større. Det er lurt å begynne med de som enklest vil klare å bli kjernebarn. Barna kan ikke velge selv, sier PP-rådgiveren, derfor er det lurt å begynne med de som er enklest å få over. Fortell eleven at: Jeg er sikker på at du kan klare å følge regelen om å rekke opp handa. Vær konkret og positiv. Får du tre over, skjer det en endring og det blir roligere klassen. For å få til dette er det viktig å gi mye ros, sier rådgiveren.

Overgang til kjernebarn

Inspektøren på skolen, som også var timelærer i klassen, kartla sammen med kontaktlærer hvor mange kjernebarn, mellombarn og utenforbarn det var i klassen. De kom fram til at sju var kjernebarn, seks til sju var mellombarn og fem utenforbarn. Det optimale er at 80 prosent av barna i klassen er kjernebarn. Lærerne hadde allerede jobbet med å få mellombarn over i kjernebarngruppa og syntes det var vanskelig. De sterkeste barna var allerede kjernebarn eller utenforbarn.

– Vi klødde oss i hodet, forteller inspektøren. Til slutt landet vi på en gutt og to jenter som burde kunne være kjernebarn. Vi snakket om hva vi ønsket at disse tre elevene skulle endre. Kontaktlærer

hadde elevsamtale med hver av elevene og alle tre var enige i at dette kunne de klare. De ble også enige med læreren om hva de voksne kunne hjelpe til med om det ble vanskelig.

Utenforbarn

I arbeidsperioden hadde lærerne flere møter med foreldre til utenforbarn, som ofte er barn med ulike vansker. Spørsmålet var hvordan skolen kunne hjelpe barna slik at de fikk det bedre. Hvilke mål kunne de sette som elevene ville klare? Hvordan kunne lærerne og foreldrene samarbeide om å bygge opp barnets selvtillit og ha fokus på det de fikk til? Hvordan gi god og konstruktiv ros?

Organisatoriske grep

Skolen fikk penger fra kommunen til å sette inn ekstra ressurser. De fikk derfor mulighet til å sette inn en ekstra lærer i klassen fra og med D-dagen og så mange uker det var nødvendig. Det skulle ikke være en vikar, men en lærer som elevene kjente og som kunne samarbeide godt med kontaktlærer og bygge hennes autoritet. De ble enige om at inspektøren, som allerede hadde timer i klassen, skulle fritas fra inspektøroppgaver og gå inn som ekstra lærer når snuoperasjonen skulle iverksettes. Foreldremøtet ble planlagt i detalj, alle foreldrene fikk invitasjon og rektor ringte selv til de som ikke hadde levert svarslipp med svar om de kom.

Foreldremøte med elever

Rektor ønsket velkommen og gav beskjed om at møtet skulle vare i en og en halv time. Han innledet med å si at når vi endrer holdninger, handlinger og språk vil vi også klare å endre klassemiljøet. Han hadde manus for å være sikker på at det ikke skar feil ut. Ingen skulle sitte igjen å føle seg som syndebukk.

– Som lærer skulle jeg ha en passiv rolle i foreldremøtet. Det opplevdes bra å synliggjøre for elever og foreldre at dette er så alvorlig at rektor leder møtet, sier kontaktlæreren.

På forhånd hadde hun og inspektøren laget lysark hvor de listet opp negative utsagn, holdninger og handling. Kontaktlærers jobb var å klikke gjennom lista, mens inspektøren leste opp punktene til sjokkerte foreldre. Stort opp på tavla kom det setninger som: Æsj, jeg liker ikke å jobbe med henne. Jeg vil ikke være med den. Jeg hater deg (til læreren). Hvorfor kommer jeg alltid på gruppe med henne?

1 Guvås, G. (2005). Från jag till vi : grupputveckling i förskola och skola Fritzes.



Etter rektors innledning var det gruppearbeid med fire foreldre og fire barn (ikke egne barn) på hver gruppe. Foreldrene fikk i oppgave å lytte til barna. Det ble veldig virkningsfullt, forteller læreren. Hver av gruppene skulle svare på tre spørsmål

1. Ønsker du endring av dette (språk, holdning)
2. På hvilken måte kan jeg bidra slik at dette endres.
3. Hvilke forslag til tiltak og løsninger har jeg slik at språkbruken endres.

Kontaktlæreren skrev alle forslagene direkte opp på lysarket. – Jeg så at det var virkningsfullt. Det var greit å kunne observere og lytte til det som ble sagt og ikke måtte lede møtet, sier læreren.

Endring

Etter gruppearbeidet var det langbordkonferanse. De voksne satt ved bordet og hadde ordet, barna satt bak og lyttet. Det var viktig å vise asymmetrien mellom barn og voksne, at det var de voksne som nå bestemte hva som skulle skje.

Alle foreldrene ville ha umiddelbar tilbakemelding om deres barn oppførte seg dårlig. De foreslo at de skulle være mer aktive i å spørre barna hvordan det gikk i klassen og være pådrivere for å få til endring. – Alle barn ønsker å være flinke i sine foreldres øyne, sier rektor som var fornøyd med alle tiltakene som kom opp.

Lærerne hadde forberedt seg godt i forkant av møtet og laget en plakat med regler. Det var elementære

ting som de tenkte ville komme som forslag fra foreldrene.

1. Ro
2. Arbeidsinnsats
3. Sitte på egen stol
4. Være positiv og hyggelig

Om en elev ikke fulgte reglene skulle lærerne rolig gi beskjed, og dersom det skjedde igjen vil foreldrene få beskjed.

Elevenes reaksjon

Hva sa mamma og pappa når de så all de stygge ordene?

– Mange var sjokka. De sa at slik kunne ikke de ha sagt på sin jobb, sier Josefine. Da hadde de fått sparken.

– Så foreslo foreldrene hvordan vi kan få bort de stygge kommentarene. Da kom det mange forslag om hva vi kunne gjøre for å få det bedre og så fikk vi frukt. Hva kan vi barna gjøre for å få det bedre? Hva kan de voksne si og gjøre for at det skal bli lettere å gå på skolen.

Husker dere noen av forslagene?

Å være hyggelig og positiv, og skryte av hverandre.

Å være snille med hverandre, sier 9-åringene.

Foreldrenes reaksjon

– På foreldremøte fikk mange av foreldrene hakeslipp, forteller en pappa i klassen. – Vi visste at

det var problemer, men det som kom fram på møtet var nesten skremmende. Datteren vår hadde hatt problemer ei stund med vondt i hodet. Det gikk over når hun kom hjem, så vi forsto at det var noe som skjedde på skolen. Foreldrene prøvde å finne ut av det, men det var ikke lett for 9-åringen å sette ord på hva som var problemet.

Jeg trodde ikke det var mulig at miljøet i klassen var så ille. Presentasjonen fra lærerne var utrolig virkningsfull, både for oss og elevene. Det var jo hele hensikten, at foreldre og barn var der sammen. Jeg var imponert over måten skolen tok tak i problemene og måten det ble fulgt opp fra rektor, kontaktlærer, inspektør og PPT. Vi ble presentert for problemene og bedt om å komme med forslag, samtidig som elevene ble veldig involvert i prosessen og spurt om hva slags bedring de ønska. Det kom effektive og gode tiltak ut av møtet. Foreldrene var imponerte over lærernes forarbeid, og at de på forhånd hadde tenkt ut konklusjonene foreldrene kom fram til, og satt opp forslag til regler.

Dagen etter foreldremøtet:

D-dagen

Foreldremøtet var på mandag kveld. D-dagen startet morgen etter.

Hva tenkte dere da dere kom på skolen dagen etter foreldremøtet?

– Jeg tenkte på alle orda på smartborden. Da var vi ganske stille. Det var ikke slik vi ville ha det, sier Kasper. Etter møtet har det ikke vært så mye tull. *Er det lett å glemme seg?*

Vi blir minna på det hele tida, sier Kristine.

– Første timen begynte med en oppsummering av foreldremøtet og det var to lærere inne i klasserommet samtidig, forklarer Kasper. Så hengte de opp klassereglene. Om noen glemmer det, går læreren bort og minner om reglene og hvis de ikke klarer det da, så ringer læreren til foreldrene.

Bryte mønster

– For å bryte gamle mønstre må endringen komme overraskende på elevene, sier professor Erling Roland. Roller, makt og væremåter er knyttet til rommet og til territorier der. For å rokke ved dette mønsteret fjerner vi noen av de kjente markørene. Vi induserer et sosialt vakuum. Dette tomrommet skal lærerne benytte til å komme på banen med nye regler, mål og klare forventninger til elevenes atferd. Hvis informasjon kommer ut i forkant kan det redusere effekten av endringsarbeidet. Foreldre eller kollegaer skal derfor ikke ha inngående informasjon om arbeidet før i etterkant av snudagen, ikke annet enn at det arbeides med læringsmiljøet i klassen, sier professoren.

Det ble iverksatt to viktige endringer på snu-dagen. Elevene ble plassert i rekker en og en og det var to lærere i klassen i alle timer.





Hverdagen etter D-dagen

– Vi ville bruke lite tid på regelbrudd, men ha fokus på positiv respons, forteller læreren. Første uka brukte vi masse tid på å ringe. Vi hadde lav terskel på å ringe hjem, men måtte etter noen uker over på mail. Så begynte elevene å ta seg i det. Avlæring tar tid.

Alle elevene hadde vært med på foreldremøtet og de visste at fra denne tirsdagen var det klare forventninger til hvordan de skulle være mot hverandre og mot læreren. Foreldrene var interesserte i at barna skulle klare det og snakket om klassemiljøet hjemme. Det ble et stort fellesarbeid der alle de voksne rundt elevene var med. – De hadde trøkk over alt og ble hjulpet fra alle kanter til å holde seg innenfor rammen vi hadde satt, foreller læreren.

Elevenes erfaringer

Hva tenker dere har vært viktig for å få bedre arbeidsro og for å få det bedre sammen i klassen?

– Vi har to lærere inne hos oss, sier Kristine.

Hvorfor har det vært bra?

– Når den ene står og underviser ved tavla, kan den andre følge med på oss barna. Det er veldig bra.

Det er hyggelig å være inne i klassene deres. Jeg hørte ingen som sa noe som ikke var hyggelig. Hva har dere gjort for å få det bedre sammen?

– Vi har laga regler, sier Josefine.

– Og så spør mamma og pappa hvordan det går på skolen. Har dere gjort noe dumt og de spør hvem har du vært sammen med i friminuttene, sier Kristine.

Hvilke regler har dere laget?

– At vi skal være hyggelige og positive, det skal være ro, god arbeidsinnsats, alle skal sitte på sin egen plass, kommer det raskt fra Josefine.

– Åh, nå sa du alle, sier Kasper skuffet.

– *Hva skjer dersom dere ikke klarer å følge reglene?*

– Da får vi melding i planboka, eller melding med hjem, sier Kristine. Men først sier læreren veldig stille: Nå er det nok.

– Det er en ting som er mer plagsomt nå enn før: A-klassen bråker, sier Josefine alvorlig. Om de hører på musikk på smartboarden så hører vi det gjennom veggen.

Lyden fra barn i gangen kommer inn døra og forstyrrer samtalen vår og Sander springer høgende til døra for å lukke den. Han er litt tullete, hvisker Josefine, men han er den raskeste i klassen, legger hun til.

Har dere noen eksempler på hva som har blitt bedre nå enn før?

– Før var det slik når læreren leste opp gruppene, så sa vi åh nei, må jeg være på den gruppa. Når hun hun leser opp nå, så sier vi ingen ting. Det er helt greit, sier Josefine.

Status å gjøre noe positivt

Læreren som ikke underviser observerer når jeg leder klassen, forteller kontaktlæreren. Etter matfriminuttet oppsummerer hun og gir elevene tilbakemelding på det de hadde gjort som har vært bra. Det er flere som sier at de liker denne oppsummeringen. De blir minnet på reglene og får anerkjennelse for det positive som skjer i klassen. De elevene som følger reglene og gjør hyggelige ting mot andre blir trukket fram. Vi ser at det raskt har blitt status i klassen å gjøre noe positivt.

Når ekstralæreren underviste brukte kontaktlæreren tid på elevsamtaler. Uka etter D-dagen hadde hun en runde med alle 9-åringene og spurte hvilke regler de syntes var lette å følge og om det var regler de strevde med, og om lærerne kunne gjøre noe for å hjelpe dem å følge reglene. – De var ganske flinke til å se seg selv, ikke bare skyldte på andre, ærlige på ting de hadde gjort og på ting de måtte jobbe ekstra med. Når den andre læreren underviste fikk jeg bedre tid til relasjonsbygging. Det var veldig bra, sier kontaktlæreren.

Med to lærere i klassen ble det også mer tid til veiledning, stop-punkt og oppfølging. Aktiviteter som lærene så var viktige for læring og som er vanskelig å få tid til når man underviser alene. – Det er ikke mye vi har fått tid til å samarbeide. Det blir gjerne en mail på kvelden, eller en raskt prat om morgen. Kontaktlæreren har planlagt mye, jeg har hoppa inn, sier inspektøren om tidsproblemet de har måtte løse. En slik snuoperasjon er intensiv og tidkrevende og alle må være forberedt på ekstra arbeid, sier de to lærerne.

– Dersom en elev ikke klarer å forholde seg til reglene vi øver på, tar vi en samtale. Vi har tro på at elevene klarer det og skryter når det går bra, sier kontaktlæreren.

De andre lærerne opplevde at elevene i 4b slappet mer av, ble blidere og at det ble hyggeligere å være vikar i klassen. I friminuttene henvendte elevene seg til andre barn og voksne på en hyggeligere måte.

Veiledning

Veilederne i Læringsmiljøprosjektet forberedte lærerne på at noen elever ville ønske å ta makta tilbake. Energien i prosjektet ville på et tidspunkt komme til å dale. Inspektøren hadde planlagt å være med noen få uker, men det tok mer tid enn de hadde trodd å hjelpe elevene inn i nye positive roller.

Rektor og lærerne har vært fornøyde med å få veiledning fra Læringsmiljøprosjektet og fra PPT. – Jeg ble tryggere på det jeg skulle gjøre, sier kontaktlærer. Hun tror ikke det hadde gått like bra om ikke alle rundt barna hadde trodd på tiltakene og uttrykt det for ungene. Alle voksne på skolen har vært klar over snuoperasjonen og vært med å bidra.

Foreldrenes erfaring

En mamma i klassen opplevde før snuoperasjonen å være inne i en negativ trend med stadige telefoner om hva datteren hennes hadde gjort. – Dette prosjektet har gjort at det ble en konkret plan. Jenta har fått mer positiv oppmerksomhet og har endret seg mye, forteller moren.

– Det ble gjort små endringer i hverdagen for å bryte negative mønster og elevene fikk det mer moro. De hadde blant annet engelsk i gymsalen og mer variert undervisning. Datteren min hang etter faglig, når det ble for vanskelig ble det kjedelig og hun begynte å forstyrre de andre. Når hun istedenfor bare å skulle sitte i ro fikk gjøre andre ting som hun fikk skryt for, endret det hele jenta. Nå kommer hun hjem og forteller at det har vært gøy på skolen.

Moren mener det har hatt mye å si at de kunne ha en ekstra voksen i klassen.

– Datteren min har vært med læreren og fått spesialoppgaver innimellom. Det har hun vokst mye på. Hun har kommet hjem og vært stolt og uoppfordret fortalt om skoledagen sin. Det eneste jeg hørte tidligere var når læreren ringte hjem og fortalte noe negativt.

Ungene har vært bevisste på det positive fokuset, særlig i begynnelsen. Etterhvert har det sklidd mer ut. Det er tydelig at dette må jobbes aktivt med hele tiden. Det går ikke over etter ett slikt prosjekt. Med en ekstra lærerressurs har lærerne fått mulig-

het til å se noen litt ekstra. De blir tvunget til å se problemelevne med nye øyne. Hvordan kan jeg hjelpe dette barnet til å gjøre noe positivt. Det tror jeg har vært bra både for lærerne og for elevene. Det er synd at to lærere i klassen ikke vil være realiteten i hverdagen framover, sier moren.



Etter seks uker fikk foreldrene innkalling til nytt møte. De var spente, men møtet ble helt motsatt av det første. – Vi fikk en flott presentasjon av positive hendelser i klassen, forteller pappa til en av elevene. Han synes problemløsningsmodellen har vært god. – Måten problemene ble presentert for oss på det første møtet var veldig bra. Deretter snuoperasjonen i klassen og nytt foreldremøte der vi fikk informasjon om hvordan elevene hadde fått det etterpå.

Jeg håper at lærere, elever og foreldrene vil fortsette å jobbe aktivt med å bevare miljøet i klassen, at skolen involverer foreldrene og at vi blir brukt som en ressurs, sier pappaen etter erfaringen med snuoperasjonen i 4b.

Del 2



**Klasseledelse
som skaper trygge
læringsmiljø**

Kva kan du – som leiar i klassen gjere?

AV THOMAS NORDAHL

TEKST: ELIN KRAGSET VOLD

FOTO: JON ANDERS SKAU OG MORTEN BRUN

Utdrag frå foredrag på Læringsmiljøprosjektet si semestersamling for skuleeigarar, skuleleiarar, og lærarar 3. april 2014.

– Kva seier forskning om klasseleiing og kvifor er klasseleiing viktig for elevane si utvikling og læring fagleg og sosialt?

Professor Thomas Nordahl har teke plass på podiet slik han har gjort i utallege forsamlingshus, kinosalar, idrettshallar og kulturhus. Han skal snakke om klasseleiing – til lærarar, rektorar, rådmenn og fylkesmenn som alle har høyrte temaet tidlegare men som deltakarar i Læringsmiljøprosjektet siste halvåret, er særleg motiverte for å høyre om tiltak som kan redusere mobbing. Klasseleiing er ein grunnpilar i læringsmiljøet og Nordahl skal snakke om praktiske føringar som kjenneteiknar god eller hensiktsmessig klasseleiing.

– Læraren er den mest ansvarlege for kva som skjer av læring og utvikling, og den måten læraren deler fellesskapet med elevane på, blir avgjerande for kva slags læringsmiljø dei opplever.

Nordahl er tydeleg. I første del av foredraget snakkar han om kva læringsmiljø er, slik det vert definert på Utdanningsdirektoratet sin nettressurs udir.no/Laringsmiljo

1. Vennskap og relasjonar til jamnaldrande
2. Relasjonar mellom elev og lærar
3. Måten læraren leier klassar og underviser på
4. Normer og reglar
5. Elevsyn og forventningar til læring
6. Det fysiske miljøet i skulen
7. Samarbeid mellom heim og skule

Første punkt glir inn på lerretet. Nordahl tek sats og startar. Ein avgjerande faktor for læring er:

1. Vennskap og relasjonar til jamnaldrande

Det å ha ein nær venn og oppleve sosial attraktivitet,

det å være ein av dei andre, er utruleg viktig. Når barn byrjar å nærme seg 13–14-årsalderen, står vennskap øvst i verdihierarkiet. Då er venner blitt viktigare enn foreldre. Når det å ha venner er så viktig, så er det motsette, sosial isolasjon, einsemd, kjenne seg åleine, det å ikkje få nokon piler mot seg i eit sosiogram, eit uttrykk for at du har fråver av det viktigaste i livet. Det er ein belastande situasjon å vere i, i alle fall dersom den varer over tid. Ein slik situasjon kan du vere i sjølv om du ikkje er utsett for mobbing.

Læraren har eit ansvar for å sørge for at det er eit fellesskap i skulen der dei aller fleste får oppleve ei form for inkludering. Sjølv om læraren ikkje kan styre vennskap.

Nordahl går vidare til neste punkt som ifølgje forskning er vel så avgjerande for læring av fag og for utvikling reint generelt, og kanskje det som i klasseleiing vert sett på som det mest sentrale.

2. Relasjonen mellom elev og lærar

Forskarar ved Senter for praksisretta utdanningsforskning (Sepu), Høgskulen i Hedmark, har studert relativt store datasett der dei har bedt elevar blant anna vurdere relasjonen til kontaktlæraren i 14 utsegn.

– Vi ser at det er store variasjonar mellom elevar, seier Nordahl. Det store fleirtalet av elevar har det veldig bra, men nokre manglar venner. Dei opplever seg einsame og isolerte og opplever å ikkje ha eit godt forhold til læraren sin. Det er interessant å sjå på samanhengar mellom desse to skåra. Vi tenkte at når elevar slit med vennskap og er litt åleine på skulen, då har dei kanskje eit særlig godt forhold til kontaktlæraren. Desse elevane passar sikkert kontaktlæraren litt ekstra på, tenkte vi.

Men, det var feil.

Professoren let feilen henge i lufta før han går vidare. Ingen i salen er i tvil om at det han seier no er viktig.

– *Fullstendig feil*, seier Nordahl. For det er motsett! Det er ein sterk korrelasjon mellom det å ha venner og eit godt forhold til læraren, og det motsette: Å ikkje ha venner og eit dårleg forhold til læraren. Elevar som slit sosialt har svært ofte ein sterk

tendens til å ha eit dårlig forhold til kontaktlæraren. Vi kan ikkje utifrå data bestemme årsak og virkning, men vi kan reflektere rundt fenomenet. Er det eleven sitt dårlige forhold til medelevar som gjer at relasjonen til læraren vert dårleg? Eller er det motsett, at det er eleven sitt dårlige forhold til læraren – ein lærar som ikkje ser deg, ikkje pratar så mykje med deg og som gir mange negative tilbakemeldingar, som bidrar til eit dårligare forhold til medelevar?

Læraren såg meg ikkje

– Vi har ein del intervju med elevar og vi ser at det er relativt mange som seier at det starta med at læraren ikkje såg meg. Når læraren ikkje såg meg som attraktiv, så var det alltid nokre medelevar som skjønnte det, og då blei eg ikkje attraktiv for medelevar heller.

I dette ligg det noko viktig i læraren si rolle som leiar. Læraren som leiar er med på å gje elevane sosiale roller. Dei elevane som læraren gir positive tilbakemeldingar, som læraren ser ofte og snakkar med, dei blir også positivt verdsette av medelevar. Motsett risikerer du at den eleven som du ikkje er i god nok i dialog med, som du ofte er i konflikt med, heller ikkje

blir attraktiv blant medelevar. Dette kan også utnyttast positivt. For det betyr at læraren kan løfte fram positivt elevar som slit sosialt. *Du* kan gjere dei meir attraktive. Dette stemmer med forskinga til den danske psykologen Per Schultz

Jørgensen som har forska mykje på relasjonar i skulen. Konklusjonen på forskinga hans er: *The winner takes it all*¹.

Det krev høg profesjonalitet av den enkelte lærar rundt desse tilhøva. Eg har vore lærar sjølv og eg veit om fleire elevar eg burde ha gått bort og prata litt meir med. Men det var enklare å snakke med dei elevane eg hadde snakka mykje med før og som eg visste var lette å snakke med.

Relasjon om du vil eller ikkje

– Å ha ein positiv og støttande relasjon til kvar enkelt elev er ein viktig del av det å skape inkludering, det er ein viktig del av læringsmiljøet og ein avgjerande del av det å være leiar. Det handlar ikkje berre om lærarar, alle leiarar må ha eit godt forhold til dei som skal leiast. Slik er det i vår del av verda. Eg har arbeidd litt med nokre vidaregåande skular i prosjekt om klasseleiing og relasjon mellom lærar og elev. Det er ein del norskelektorar som ikkje har sett på relasjonar som det viktigaste i skulen akkurat. Professoren smiler bredt. Eg har møtt lærarar som seier: Eg har 150 elevar i løpet av veka. Korleis i all verda skal eg kunne ha eit forhold til kvar enkelt elev. Typisk skrivebordspedagog, seier dei om meg, som ikkje veit noko om kva som skjer i den verkelege verda. Og så synes norskelektoren han er ferdig med relasjonsprosjektet.

Nei, seier eg. Det er du som har misforstått. Du har ikkje skjønnt kva relasjonar handlar om. Du trur at det er *du* som etablerer ein relasjon til kvar enkelt elev og at du ikkje kan etablere 150 relasjonar, men det er ikkje slik det fungerer. Kvar av dei 150 elevane etablerer eit forhold til deg, om du vil eller ikkje. Du slepp ikkje unna. Då er det lurt å vise fram godsida av og til, seier Nordahl og smiler. Dersom du har ei.

Elevane legg merke til om du ser dei, lyttar, høyrer kva dei seier, om du likar meg. Dei gjer seg opp ei meining og får på den måten eit forhold til læraren. Dei synes noko om deg. Elevane vurderer deg og du gir eit svar om du vil eller ikkje, og relasjonen vert etablert. Nordahl peikar på neste punkt på det enorme lerretet.

3. Måten læraren leier klassar og underviser

– Som lærar skal du leie klasser, leie fellesskap, leie undervisning. Du skal sørge for at det skjer læring. Læraren har det avgjerande ansvaret som leiar. I lærarutdanninga ser vi at det er store variasjonar i studentane si evne til å vere leiar, eller evne til å sjå på seg sjølv som vaksen. Dei har vanskar med å gå inn i eit klasserom og uttrykkje at her er det eg som er sjefen. La elevane merke at her kjem det ein vaksen som tek ansvar og som er interessert i å få til læring og eit godt fellesskap. Nokre av 21-åringane vi har på lærarskulen har knapt nok blitt ungdommar, humrar professoren. Dei tek sikte på å vere ungdom til dei er 40 og vi må minne dei på at for ein 12-åring er ein 20-åring vaksen.



¹ Schultz Jørgensen, Per. (2001). Den personlige læreren – lærerrollen belyst fra et samfunnsperspektiv. I Bergem, T. (red.): *Slipp elevene løs! Artikler med søkelys på lærerrollen*, 145–154. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Asymmetrisk forhold

Når du får til å skape og leie ein elevkultur der det er attraktivt å lære på skulen, attraktivt å arbeide og yte ein innsats, då har du sterke krefter med deg. I område der det er foreldre som ikkje synes utdanning er særleg viktig, må du jobbe for å få til ein slik kultur. Eigentleg handlar dette om eit asymmetrisk forhold mellom elev og lærar. Det er det klasseleiing handlar om. Det kan vere eit godt forhold mellom lærar og elev, sjølv om læraren står over. Det er omtrent som å være foreldre. Du kan være glad i ungane dine sjølv om du prøver å styre dei litt. Det er kanskje ei forutsetning for å vere glad i dei.

Når vi observerer i klasserom, ser vi at dette veldig ofte fungerer godt, men av og til ser vi lærarar som har ramla ned. Då går det ikkje lenge før det sprett opp ein elev. Når læraren har gitt frå seg leiing, står det alltid ein elev klar til å ta over. Der er det ingen leiurvegring.

Dette er meir utfordrande enn du skulle tru på grunn av ein ting. Lærarar og elevar har blitt tildelt kvarandre. Dei har ikkje valt kvarandre slik vi gjer i mange andre fellesskap. Eg pleier av å til å seie til lærarar: De har ein elev eller to som de håper snart skal flytte? Men, dei flyttar ikkje. Dei har ikkje influensa ein gong, seier Nordahl og smiler, medan folk i salen ler.

– Du må finne ein balanse mellom elevkontroll og lærarkontroll. Læraren skal ikkje styre alt og heller ikkje elevane. Gje ikkje elevar meir kontroll enn det dei er i stand til å ta. Er det noko som skaper mangel på tryggleik hos elevane så er det å ha for stor kontroll. Eg var med og evaluerte reform 97. Ein av konklusjonane var at i gruppearbeid, noko det vart meir av i reform 97, opplevde mange elevar seg utrygge og utsett for mobbing, fordi læraren ikkje var tilstade. Nokre andre styrte. Det er ting som tyder på, om du ser på PISA forskning er det veldig tydelig, at ein av grunnane til at norsk skule ikkje har dei resultatane vi kanskje skulle ha hatt, er at elevar i norsk skule har fått for stor kontroll over eiga læring.

200 kloke avgjersler

– Ein integrert kompetanse tyder at du må ta omsyn til mange ting samstundes. På den eine sida skal du vere strategisk, på den andre sida må du foreta ei rekke avgjersler i situasjonen. Du må ha ein plan, du må vite kva du skal gjere, men som regel skjer det noko, slik at du må ta situasjonen der og då. Videoforskning viser at ein lærar treffer ca 200 avgjersler på ei undervisningsøkt på 45 minutt. Dei fleste er ikkje medvetne. Eg har sett lærarar som tek



200

kloke avgjersler kvar time.

Fantastisk dyktige på situasjonsbestemt leiing.

Eg trur ikkje det finns nokon

leiar i Noreg som er dyktigare enn

lærarar. Dei går langt utanpå leiarar i næringslivet.

Det er eg overtydd om. Nordahl stoppar opp og ser utover forsamlinga. – Det er berre så dårlig med fallskjermar, seier han. Publikum er tydeleg einige og gler seg over rosen.

– Dei lærarane som er gode på å ta avgjersler har ikkje fått det som nådegåve, held Nordahl fram. Dei er gode fordi dei har mykje erfaring, kunnskap og dei reflekterer sannsynligvis både med seg sjølv og andre. Dei øvar.

Å vere tilstade

– Det er ikkje eintydig dokumentert, men eg synest å merke at dei lærarane som meistrar klasseleiing, som kan faget og har kontroll på elevane, i tillegg er sterkt til stades. Ein merkar at det er nokon som er der for at det skal skje læring og for at elevane skal ha det bra saman. Dei uttrykkjer det implisitt utan å seie det. Dei meir usikre merkar du nesten ikkje noko til. Dei kastar seg ikkje fullt ut i det. Å tore å vere tilstades kjem med erfaring og refleksjon. Eg har samarbeidd med ein dansk skule med 1100 elevar. Der bestemte dei at alle lærarar skal vere til stades i klasserommet 10 min før den første timen startar om morgonen. Kvifor? Spør Nordahl igjen. Fordi elevar kjem tidleg og må få lov å gå inn i klasserommet. Det gir ein unik sjanse for den uformelle interaksjonen, for å etablere og

vedlikehalde relasjonar til elevane. 10 veldig viktige minutt der du kan avklare ting som har skjedd. Rektor er på lærarrommet eit kvarter før og passsar på at lærarane går.

Det fjerde av dei sju punkta som er vesentlege for eit godt læringsmiljø skilir inn på lerretet og Nordahl ser alvorleg ut over forsamlinga.

4. Normer og reglar

– I fellesskapet mellom elevar og mellom lærar og elev ligg det også normer og reglar som skal styre fellesskap, strukturar og mønstre, styre det som blir ein vane, det som gjer at ein elev kan seie, «Slik er klassa mi». Ein lærar kan seie: «Slik er det hos oss». Når eg kjem som forskar til ein skule og kjem med forslag, så er motargumentet gjerne: «Nei, det passsar ikkje, for slik er det ikkje hos oss». Mot eit slikt argument har ikkje ny forskning ein sjanse. «Slik gjer vi det og det kan ikkje endrast».

Reglar blir det enten dei er skrivne og heng på veggen eller ikkje er uttalt verken skriftleg eller munnleg. Dette er heilt naudsynt for å styre fellesskap. Dei tøffaste ungdomsmiljøa i Oslo har reglar som vert handheva knallhardt. Det er grunnen til at miljøa fungerer. Det må være system. Forsking viser at nokre få reglar kan styre eit fellesskap. Fire til fem reglar held. Ver medvetne om kva for verdiar som skal ligge under. Når eg diskuterer dette med tilsette i skular er det i hovudsak to vegar som viser seg: Den eine er tilhøvet til andre sin eigedom, skulen sine bygningar og liknande. Den andre er korleis vi skal ha det saman. Det handlar om dei grunnleggjande verdiane: Korleis vi skal vere mot kvarandre og korleis vi respekterer andre sin eigedom. Det er ikkje meir som skal til, – før du skal handheve reglane. Då er det er litt verre.

Meir logistikk enn fag

– Skal vi få til ein læringskultur må vi ta omsyn til interaksjonssystemet, noko som er komplisert. Alle sosiale system organiserer seg, men for å få det til på ein hensiktsmessig måte er kompleksitetsreduksjon eit viktig prinsipp. Få strukturar og få rammer som gjer at det blir minst mogeleg kompleksitet i det som gjer at fellesskapet kan fungere godt. Her slit norske lærarar. Forskar Kirsti Klette som sit med mykje videostudiar på Universitetet i Oslo seier at 70 prosent av all interaksjon mellom lærar og elev, handlar ikkje om fag, men om logistikk². Kva skal eg gjere no? Kva for ei bok skal eg ta opp? Kva for ei oppgåve skal eg gjere etter at eg er ferdig med

denne? No må du sitte på plassen din. No må du slutte å forstyrre han, og no må du kome i gang her snart. 70 prosent av interaksjon skulle ha vore om faget. Klare standardar for god undervisning har stor effekt på læring. Det er vesentleg at det er mønster i skulen om korleis undervisning skjer hos oss, og at det blir fylgt opp av mange lærarar.

John Hatti si forskning viser at det er typar undervisning som fungerer betre enn andre. Det er trekk ved læraren som fungerer betre enn andre trekk. Det som fungerer handlar om kva læraren *gjer*, ikkje berre om kva læraren tenkjer, kva slags kunnskap han har, men om korleis vi handlar, kva slags kommunikasjon vi brukar, kor gode vi er i relasjonar, kor tydelige vi er på å leie. Det gjeld dei tinga du gjer i praksis i kvardagen.

Struktur gir tryggleik

Utan rammer og mønstre for korleis kommunikasjonen skal vere, ville det blitt totalt kaos. Eller, om det ikkje er strukturar og det blir kaos, så etablerer det seg strukturar og reglar for kauset og det vil gjenta og gjenta seg til det blir eit mønster. Derfor er det smart at læraren saman med elevane etablerer hensiktsmessige mønstre for kommunikasjon. Det gir tryggleik for den enkelte. Her er vi inne på svara i elevundersøkinga. Når vi spør elevar: Kva er ein god lærar så svarer mange av dei vi intervjuar: «Ein god lærar er streng og rettferdig». Elevane ønskjer vaksne som tek tak, som skaper struktur. Det er utrygt å vere i lag med vaksne som ikkje styrer. For ei stund sidan var eg inne i ein fantastisk matematikktime i ei sjuande klasse. Eg observerte ein dyktig lærar med eit strøkent opplegg og ei klasse med god arbeidsro. Så var det 10 minutt friminutt. Dei same 22 elevane går inn til ny time, ny lærar og nytt fag. Etter eit kvarter skjønna eg at det var ein engelsktime. Det var komplett kaos. Det var akkurat dei same elevane. Berre et skifte. Læraren. Mattelæraren hadde fått til systemet på en god måte. Engelsklæraren hadde det ikkje. Det engelsklæraren sa til meg etter timen, han skjønna heldigvis at det ikkje hadde gått heilt bra, var at NO må foreldra kome på banen! Men det var vel heller engelsklæraren som burde kome på banen med å få til ein annan type interaksjon. Men han hadde ein lang veg å gå, smiler professoren og går vidare til neste punkt.

5. Elevsyn og forventningar til læring

– Kva er ein god elev? Korleis ser ho ut? For det er vel ei ho? Vi må ha klart for oss kva som er dei

2 Klette, Kirsti (2009). Challenges in Strategies for Complexity Reduction in Video Studies. Experiences from the PISA+ study: A Video Study of Teaching and Learning in Norway. I T. Janik & T. Seidel (red.): The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom. Münster: Waxmann.

implisitte forventningane til korleis ein elev skal vere, for dei vert tilfredsstilt. Låge forventningar, særleg til gutar, gjer at dei ikkje strekkjer seg lenger enn absolutt naudsynt.

For nokre år sidan jobba vi i ein ungdomsskule der vi var veldig eksplisitte på kva slags elevar vi ønska oss. Mange elevar sa etterpå at det var godt å vite kva lærarane egentlig forventta. «No veit eg korleis eg skal vere». Før hadde det vore implisitt, indirekte. Ingenting var uttalt, men likevel vart læraren skuffa når forventningane ikkje vart tilfredsstilt.

Høge forventningar

Særleg er det viktig å ha høge forventningar til elevar som har låge forventningar til seg heime. Eg er redd vi har tenkt motsett. «Du som har det så vanskelig heime, deg må vi vere litt forsiktig med». Skal skulen bidra med noko positivt, er du avhengig av å bli møtt med høge forventningar.

Ein dansk psykolog eg samarbeider med seier: Å bli møtt med låge forventningar i barndom og ungdom er ei straff du kjem til å bere med deg resten av livet. Du *må* ha høge forventningar.

Eg var på ein skule i London i eit område med ekstremt dårlige levevilkår. Rektoren fortalte at ingen av hans elevar har sett foreldra gå på jobb. Dei veit ikkje kva det er. Men på skulen har dei høge forventningar til alle elevane. At dei lever under slike tilhøve er inga unnskyldning for at ikkje dei skal prestere på skulen. Og det er i alle fall ingen grunn til at lærarar ikkje skal strekkje seg så langt dei klarer. Dei har tidlegare elevar som no går på Oxford og studerer og som vil få eit heilt anna liv enn foreldra, fordi dei har blitt møtt med høge forventningar.

Motivering undervegs

Som lærar skal du motivere elevar. I Noreg har vi i lang tid trudd at motivering er noko som kjem før læring. Først må læraren motivere. Når du er høgt motivert, er du klar for å lære. Motivering skjer undervegs i læreprosessen. Motivering skjer når du meistrar, lærer og opplever at stoffet er relevant. Då får du lyst å gjere det meir. Ein tidlegare fransk utdanningsminister skriv i ei bok at motivasjon krev alltid ei fase av keisemd. Du må skubbast og pressast litt, så kjenner du mestring og så er du i gang. Det er avgjerande for å lykkast. Då kan du som ei fjerde oppgave få til eit fellesskap, ein kultur som støttar læring.

6. Det fysiske miljøet

Det er to ting i det fysiske miljøet som ser ut til å ha innverknad på åttferd. Det eine er at ting er i orden

og at øydelagde ting blir reparert. Det andre er at det er ryddig, at ting blir sett på plass. At klasserommet er like ryddig når du kjem, som når du forlèt det. Mange slit med at dei startar timen med å rydde etter forrige lærar. Dette er meningslaus bruk av tid, seier pedagogikkprofessoren. Flyt det i det fysiske miljøet, flyt det litt i hovuda også. Eg merkar det når eg har mykje å gjere på jobb. Ryddar eg pulten min synes eg at eg har kome langt. Det hjelper på inni her, seier Nordahl og peikar mot hovudet. Vi kjenner oss igjen og ler med, medan forelesaren hentar fram siste punktet.

7. Samarbeid mellom heim og skule

– Samarbeidet mellom heim og skule er også ei leiaroppgåve, sjølv om det er annleis enn å leie elevar. Å få til ein god interaksjon med heimen er heilt



avgjerande, særleg i situasjonar der det er i ferd med å bli vanskeleg. Mi oppfatning er at du må passe på å bli god til å samarbeide med heimen i fredstid, for då er det lettare å handtere konflikhtar og du har meir å gå på når problema kjem, for dei kjem. Alle disse faktorane er vesentlege i læringsmiljøet og for læraren sitt handlingsrom i å leie klassen,

seier Nordahl og oppsummerar. Dei grunnleggjande oppgåvene for alle lærarar i klasseleing er:

1. Skap ein positiv og støttande relasjon til kvar enkelt elev
2. Etabler og oppretthald strukturar, reglar og rutinar
3. Ha tydelege forventningar til og motiver elevane
4. Etabler ein kultur for læring eller eit fellesskap som støttar læring

Barrierar for utvikling av eiga klasseleing

– Alle treng å utvikle seg, også dei som er gode. Dei beste idrettsutøvarane i Noreg trenar. Dei har lyst å bli betre og dei veit at om dei sluttar å trene blir dei dårligare.

Det er ei barriere dersom du trur at du ikkje kan bidra til endring og utvikling før andre ting er på plass. «Det må bli betre økonomi i kommunen». «Vi må ha ein ny rektor før eg kan utvikle meg». «Det går ikkje med desse foreldra eller desse elevane». Det

er mykje som må vere på plass først. Så skal eg sjå på meg sjølv. Det blir ikkje endring i ditt klasserom dersom du sjølv ikkje gjer noko på ein annan måte.

Den beste måten å finne ut korleis du har det i morgon, er å sjå korleis du har det i dag.

Du må ta nokre grep.

Gjer noko, då skjer det noko, oppfordrar Nordahl. Ofte er det lite som skal til.

Dersom du ikkje trur at små ting kan bidra til store endringar, skal du prøve å legge deg i eit soverom med ein mygg til stades, seier professoren.

– Du har ei alvorleg barriere dersom du meiner at det er elevane som skal endre seg, og at du skal halde fram som før. Still gjerne store krav til elevane

dine, men då må du stille store krav til deg sjølv også. Då går det bra.

Eg synes for eksempel at ein del vurdering for læring har resultert i at eleven skriv under på at han skal skjerpe seg neste halvår. Når han så ikkje får det til, kven er ansvarleg då? Jau, eleven. Vurdering for læring handlar om at undervisninga skal endrast. Som John Hattie seier: Elevane sitt læringsutbytte er eit svar på di undervisning. Er du ikkje nøgd med elevresultata må du finne på noko anna³. Å tru at kunnskap er nok, at du ikkje treng å øve og trene, det held ikkje. Det å vere lærar er ferdigheit. Gode lærarar er gode på ferdigheiter. Slit du med å komme tidsnok til klasserommet, må du øve på å komme tidsnok. Du må skjerpe deg i to til tre veker før det blir ein vane. Du må tenkje på det før kvar time for å klare det. Det krev mykje meir enn det vi har trudd. Vi har trudd at berre vi blir einige om å gjere det slik, så skjer det av seg sjølv. Det skjer ikkje av seg sjølv. Dette er nesten som nyttårsføreset. Det er vanskelegare enn du trur, for det handlar om å endre vaner. Det krev at ein er medveten og at ein øver.

Om du trur det fungerer med ad hoc løysingar og ikkje systematisk arbeid, så har du ei utfordring. Systematisk arbeid over tid er det einaste som fungerer. Det fungerer i alle fall betre enn usystematisk arbeid over kort tid, smiler forelesaren.

– Der er ei stor barriere om du trur du kan løyse alt åleine, seier Nordahl om den siste hindringa han vil nemne her. – Kollektivt arbeid fungerer best. Få hjelp og støtte frå kollegaer, ver til hjelp og støtte for dei andre. Desse barrierene må vi over dersom vi skal utvikle oss som klasseleiarar.

Likar du meg?

Nordahl nærmar seg slutten på foredraget. Han starta med å snakke om relasjonen mellom lærar og elev og avsluttar med same temaet.

Det grunnleggjande spørsmålet alle spør seg i møte med ein annan er: Likar du meg? Er relasjonen dårlig, har du som vaksen og leiar ansvar for å gjere noko med det. Få eleven på tomannshand i ein situasjon der de trives. Læraren kjem til å bli overraska over kor hyggjeleg eleven er og eleven kjem til å bli sjokkert over kor trivelig læraren er. Då går det bra. Det handlar om små kommentarar, om å bli sett. Mange lærarar seier: Men det har eg ikkje tid til. Det er ikkje slik at relasjonar er proporsjonale



³ Hattie, John (2013). *Synlig læring; et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Oslo; Cappelen Damm Akademisk.

med tid saman. Det handlar veldig ofte om små ting. Du har ikkje meir enn den tida du har. Dei lærarane som får til dette, har ikkje meir tid enn deg. Dette handlar om anerkjenning og respekt. La dei få lov å prate, lytt. Humor er viktig. Det skaper ein lettare og tryggare situasjon. Det opprettheld og forsterkar relasjonar.

Den etiske fordring

Den danske filosofen og teologen K.E. Løgstrup seier at å anerkjenne nokon i stor grad handlar om å rette merksemda bort frå seg sjølv og over på den andre. Det er det Løgstrup kallar den etiske fordring⁴. Dette høyrer avansert ut, men det er det ikkje. Det er enkle prinsipp som i stor grad handlar om å vere høfleg. Det handlar om å helse på elevar, være blid, hyggjeleg, lytte til elever, oppføre seg bra, på same måte som ein sjølv ønskjer å bli møtt. Det er å anerkjenne. Enkle levereglar. Dette er ikkje noko du får på kommunebudsjettet, men det har stor effekt på læring og læringsmiljø.

Den autoritative lærar

Klarer du å vere i situasjonar der du både har eit godt forhold til elevane dine og klarer å strukturere og styre dei, så kjem det til å skje meir læring og elevane kjem til å utvikle seg betre sosialt og personleg. Det vil truleg vere mindre krenking og mobbing. Det er ingen lærarar som er gode støtt og dårlige støtt, men finn ut kva som skjer når du kjem i situasjonar der det ikkje går bra. Og gjer mindre av det. Læraren er ein del av eit fellesskap. Når dette fellesskapet dreg i same retning, då blir det bra. I Ontario snakkar dei mykje om det moralske imperativ. Du skal vite kva du skal gjere. Du skal ha ein misjon. Er du ein klasseleiar eller skuleleiar skal du vite kvifor du står i klasserommet. Kva du skal gjere.

Ein skuleleiar og lærar er i ein leiarposisjon. Ikkje spør om du leier. Det gjer du. Ikkje spør om du vil gjere ein forskjell. Det vil du. Spørsmålet er: kva slags type leiar vil du vere og kva slags forskjell vil du gjere?⁵

4 Løgstrup, K.E: (2008). *Den etiske fordring*. 3.udg. København : Gyldendal

5 Dufour, R. og R.J. Marzano (2011). *Learning of leaders*. Bloomington : Solution Tree Press.

Thomas Nordahl

Thomas Nordahl er forskar, professor ved høgskulen i Hedmark og leiar for Senter for praksisretta utdanningsforskning. Han har skreve mange bøker og artiklar om ulike pedagogiske emner og er ein mykje brukt foredragshaldar i Skandinavia. Nordahl heldt dette foredraget på samling i Læringsmiljøprosjektet i april 2014. Heile foredraget finn du på laringsmiljosenteret.uis.no/prosjekt-og-program/laeringsmiljoeprojektet/



Den nye gutten i klassen

Fjerdeklassingen Håkon hadde fått problemer med å sovne om kvelden. Han opplevde at Joakim gjorde mange rare og unødvendige ting mot ham og han fortalte hjemme at han ble mobbet av den nye gutten i klassen. Da han begynte å grue seg for å gå på skolen meldte foreldrene fra til læreren.

AV HANNE JAHNSEN

Som veileder i Læringsmiljøprosjektet møter jeg mange dyktige lærere. Noen skiller seg likevel ut. Marianne, som jeg vil fortelle om her, er en slik lærer.

Marianne er kontaktlærer i en 4. klasse og er opptatt av å lytte til og prøve å forstå sine elever. Hun bruker mye tid til observasjon og samtale med elevene for å bli kjent med deres styrker, svakheter og tanker om skolen og medelever. Hun forteller at hun noen ganger tenker at hun bruker for mye tid til å bli kjent med elevene og å bygge et læringsmiljø hvor alle opplever seg akseptert og inkludert. «Alle elever må oppleve mestring på skolen for å utvikle seg positivt, både skolefaglig og sosialt», sier Marianne.

I oppstart av skoleåret 2013–2014 får Marianne vite at det skal komme en ny elev i klassen, Joakim. Hun blir informert om at han nylig har fått diagnosen ADHD og hun blir tilbudt en «tjukk» mappe med beskrivelser av elevenes skolegang før flyttingen.

Marianne forteller:

– Jeg sa nei til den mappa. Vet ikke om det var riktig, men jeg ønsket å bli kjent med eleven uten alle fakta og beskrivelser som står i slike dokumenter. Jeg ville observere og snakke med ham og danne meg et bilde som ikke var farget av andres forståelser. Hva kan han? Hva liker han? Hvordan nærmer han seg de nye klassekameratene? Hvordan blir han tatt i mot og hvordan responderer han? Jeg ble veldig nysgjerrig på den nye eleven og ville gjerne utforske ting litt på egenhånd. Joakim var svært aktiv både fysisk og verbalt. Han forstyrret ofte medelever og undervisningen. Jeg tenkte at Joakim kanskje var understimulert både faglig og sosialt. Det synes som om han hungret etter kontakt både med elever og lærere. Joakim var stadig «bortpå» de andre elevene og det

så ut som om det gikk mest utover Håkon. Joakim satt foran Håkon på rekka og han strakk ut beinet når Håkon gikk forbi slik at han snublet. Joakim kom også ofte med negative kommentarer til Håkon og han sluttet ikke selv om Håkon sa i fra.

Marianne forteller at hun undret seg mye over denne atferden, hun lurte på hva som lå bak handlingene. Hun opplevde at Joakim var en snill gutt og at han gjerne ville bli kjent med de andre elevene. Hun roet seg ikke med ADHD-diagnosen som en forklaring på atferden.

Læreren tok opp situasjonen i teamet og hun startet planleggingen av en lengre samtale med guttene, først Håkon og så Joakim. Samme kveld ringte pappaen til Håkon og fortalte at sønnen opplevde å bli mobbet.

Marianne bestemte seg for å sette inn tiltak umiddelbart. Dagen etter reorganiserte hun klasserommet. Hun flyttet om på pultene slik at det ble god avstand mellom de to guttene. Hun ville snakke med guttene med en gang og hun startet med Håkon.

Håkon fortalte hvordan han hadde det på skolen før og nå. Han sa at han ikke trivdes så godt som før og at han gruet seg for å gå på skolen. Han var mest opptatt av at Joakim ikke respekterte ham. Håkon og læreren avgrenset problemet.

Etter samtalen med Håkon var det Joakims sin tur. Læreren fortalte hva hun hadde observert av uakseptabel atferd. – Jeg la bare fram fakta slik jeg hadde sett det. Jeg var veldig bevisst på å ikke legge noen føringer for forståelser av problematikken inn i fortellingen. Eleven fikk ingen mulighet til å forhandle eller til å komme med sin versjon av saken.

Jeg var opptatt av å få elevens egen forståelse av handlingene. Var slike handlinger hyggelige eller kunne de oppleves som vonde hos de som ble utsatt for det? Jeg spurte om han trodde at det var noen i



klassen som ikke trivdes så godt på skolen lenger, fordi han hadde gjort disse tingene mot dem. Joakim tenkte seg litt om og kom fram til riktig elev på andre forsøk.

I møtet med Joakim oppsummerte Marianne hva hun hadde sett at han gjorde mot Håkon, og Joakim sa fort: «Men det er jo bare det at jeg vil bli vennen hans». Han forsto at han hadde gått fram på feil måte.» «Det var ikke meningen at han skulle bli lei seg», sa Joakim. Marianne og Joakim ble enige om å hente Håkon inn til samtalen slik at Joakim kunne fortelle Håkon at han ville bli venn med ham og han ville be Håkon om unnskyldning.

Samtalen mellom guttene var omtrent slik:

Joakim: Jeg har bare lyst til å bli vennen din.

Håkon: Det kan du få.

Marianne spør Håkon om han kan fortelle hva han forventer av en god venn.

Håkon: At du skal spørre om vi kan leke sammen, at vi skal ha det morsomt sammen og at du har respekt for meg. Det betyr at du skal stoppe med ting jeg ikke synes er morsomt, når jeg sier stopp.

Joakim: Ok

Marianne henvender seg til Joakim og minner ham på at han hadde mer han skulle si.

Joakim retter blikket mot Håkon og sier: Håkon, unnskyld for alt jeg har gjort mot deg.

Håkon: Det er greit, men på denne skolen bruker vi å se hverandre inn i øynene og ta hverandre i hånden når vi sier unnskyld til hverandre.

Joakim reiser seg opp og går mot Håkon, tar ham i hånden og sier: Unnskyld for alt jeg har gjort mot deg.

Håkon: Det er helt greit. Fra nå er vi venner.

Før de går sier Marianne at hun vil ha et nytt møte med guttene uken etter for å høre hvordan det går.

Lærerens refleksjon i etterkant

– Erfaringen med Joakim har gjort meg mer overbevist om hvor viktig det er å være bevisst hvilken påvirkning lærere har på elever. Det er viktig å høre på og anstrenge seg for å forstå elever. Det er viktig å ha ro i kroppen og tro på at det jeg gjør er viktig for den enkelte elev og klassen for framtiden. Joakim har forandret seg. Han har fått tilbake troen på at han kan endre seg positivt. Det kan hende at det er denne og liknende historier som har bidratt til det. Det kan også hende at det handler om at ADHD-diagnosen er fjernet. Sannsynligvis har begge deler bidratt.

Det er godt med slike suksesshistorier, og for meg handler dette om at ingen tilfeller er håpløse. I de fleste tilfeller trenger bare eleven en person som lytter, har tro på dem og som har den gigantiske bøtta med kjærlighet som Tom Tiller prater så varmt om, sier Marianne.

I møte med meg som veileder har Marianne påpekt at som lærer må man være varm og nær samtidig som man må stille krav til elevene og bidra til positiv utvikling for alle. Fortellingen om hvordan hun identifiserer utfordringer i klassen, trekker inn elever på en respektfull måte, viser varme og stiller krav og løser utfordringene slik at elevene opplever mestring, er kanskje en god beskrivelse av den autoritative læreren i praksis.

Marianne er lærer i Tysfjord kommune på en skole som arbeider aktivt for et mobbefritt miljø. Skolen har god struktur på arbeidet og system for avdekking, stopping og forebygging av mobbing er satt inn i skolens årshjul. Strukturen gjennomføres minst 2 ganger pr år og ved behov. Skolen og Marianne bruker både anonym og ikke-anonym spørreundersøkelse. De observerer i timene og i friminuttene og har strukturerte samtaler med mobbeoffer og mobber hvis mobbing blir avdekket. Avtaler og oppfølgingssamtaler er godt innarbeidet ved skolen.

”
*Folkehøyskolen var en gigantisk bølge med
kjærlighet som jeg virkelig trengte (Christer)
En gigantisk bølge med kjærlighet! Det var det
denne ungdommen sa at han behøvde! Er det
dette det egentlig handler om i spørsmålet om de
grunnleggende vilkårene for den gode læring.*

Tom Tiller i boken Læringskoden (2014)

Hanne Jahnsen

Hanne Jahnsen er veileder i Læringsmiljøprosjektet og universitetslektor ved Læringsmiljøsentret. Hun er cand. polit i pedagogikk og har erfaring som lærer og rektor. I sin lange karriere som pedagogisk rådgiver og veileder har hun hatt særlig interesse for inkluderende opplæring og skoleutvikling. Hanne Jahnsen har skrevet en rekke artikler og arbeidet mye med systematisk bruk av refleksjon og pedagogisk analyse i skolen for å utvikle gode læringsmiljø.



Del 3



Å utvikle en *mobbefri skole*

**Å utvikle en god skole, der mobbing ikke er akseptert,
krever bredt engasjement**

En mobbefri skole – er det mulig?

AV TORUNN TINNESAND
FOTO: MORTEN BRUN

En mobbefri skole – er det mulig? Er det et politisk slagord, et ideale? Jeg har i blant hørt både skoleledere og lærere som hevder at det er vanskelig å tenke seg en skole hvor mobbing aldri forekommer. I denne artikkelen vil jeg ta høyde for at det er mulig å utvikle en mobbefri skole. Jeg tror at selve ideen om en slik skole er med på å skjerpe fokus på hvilke handlinger og holdninger som skal til for å komme dit. En mobbefri skole er ikke noe en oppnår en gang for alle. Det er noe som krever kontinuerlig innsats og samarbeid på mange plan, mellom alle skolens ansatte, mellom skole og hjem og mellom skoleeier og skoleledere.

Opplæringsloven stiller krav til at alle skoler arbeider aktivt for å ivareta elevenes trygghet, helse og trivsel. Rektor har ansvar for å forebygge, avdekke og gripe inn for å hindre at barn og unge skal oppleve mobbing og krenkelser. Kompetanseheving i personalet skal inngå i skolens planer. Alle ansatte skal kjenne innholdet i § 9a i Opplæringsloven.

I Opplæringsloven § 9a-3 andre ledd står det: *«Dersom noen som er ansatt ved skolen, får kunnskap eller mistanke om at en elev blir utsatt for krenkende ord eller handlinger som mobbing, diskriminering, vold eller rasisme, skal vedkommende snarest undersøke saken og varsle skoleledelsen, og dersom det er nødvendig og mulig, selv gripe direkte inn».*

Krenkelse brukes her som et overordnet begrep som rommer både mobbing, diskriminering, vold og rasisme. Mobbing er en form for krenkelser som kjennetegnes av gjentakelser og ulikt styrkeforhold mellom den/de som mobber og den som utsettes for mobbingen.

«Mobbing er fysiske eller sosiale negative handlinger, som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen» (Erling Roland, 2014).

Krenkelser kan være basert på enkelte episoder, hvor et ujevnt styrkeforhold ikke nødvendigvis er til stede. Opplæringsloven vektlegger elevens subjektive opplevelse av krenkelse. Alle ansatte på skolen har plikt til å ta elevenes subjektive opplevelse av krenkelser på alvor. Hva som oppleves som krenkende vil variere. For eksempel blir ord som homo og hore i noen miljøer brukt som vanlige skjellsord. Dette er ord som vil ramme alle, men kanskje ikke på samme måte. Noen vil oppfatte dette som generelle negative uttrykk eller skjellsord, men en ungdom som selv er usikker på om han eller hun er homofil kan oppleve dette som svært krenkende. Opplevd krenkelse er subjektivt og bør dermed ikke være grunnlag for diskusjon. Den som krenker behøver ikke å ha hatt en intensjon om å krenke en bestemt person. Det kan være noe som blir sagt i ubetenksomhet, sleivete og ureflektert språkbruk, eller manglende forståelse for andres sårbarheter. Poenget er at den som opplever å bli krenket, eller mobbet, opplever at den som krenker/mobber har en intensjon om nettopp å skade.



Hva er det som kjennetegner en skole som kan betegnes som mobbefri? Beskrivelsen nedenfor tar utgangspunkt i erfaringer med skoler som har sterkt fokus på å forebygge og håndtere mobbing og krenkelser.

Solhøyden skole

Solhøyden skole har en visjon om at alle skal oppleve trygghet og tilhørighet. Skolen har få felles regler, men STOPP-regelen er absolutt. Når noen opplever at leken blir for voldsom, strekker de fram handa og sier STOPP. Alle vet hva dette betyr og respekter det. I blant kan det likevel oppstå konflikter mellom elever. Alle voksne kjenner da sitt

ansvar for å gripe inn umiddelbart og løse konflikten på laveste nivå. Den som først får kjennskap til konflikten eller krenkelsen tar ansvar for at noe blir gjort, enten ved selv å ta en samtale med de involverte, eller ved å sikre seg at kontaktlærer eller SFO-leder tar en slik samtale snarest mulig. Alle ansatte har god kunnskap om hvordan en slik samtale skal gjennomføres. Alle ansatte vet også at dette har første prioritet. Det hjelper ikke å skylde på at matteprøve står på planen. Konfliktløsningen kommer først, de involverte skal føle seg ivaretatt og respektert.

Solhøyden skole har en kultur hvor alle voksne framstår som likeverdige når det gjelder ansvar for elevene. Assistenter, lærere og ledere deltar på felles kursdager, i kollegaveiledningsgrupper og i samarbeidsmøter om enkeltelever. Overordnede verdier som respekt og toleranse er diskutert og gitt innhold og mening som alle er godt kjent med. Dette sitter i ryggmargen. De ansatte er stolte over arbeidsplassen sin, og de er flinke til å framsnakke hverandre og være løsningsorientert. De voksne møter utfordringer med en felles tro på at «dette greier vi».

De eldste elevene blir lært opp til å være gode forbilder for de yngre, blant annet ved å lede aktiviteter i friminuttene, og gjennom opplæring til å bli en god fadder. Alle elever kjenner sitt ansvar for å melde fra til voksne om de får kjennskap til at noen blir plaget eller holdt utenfor.

Solhøyden skole har en sosial læreplan som beskriver områdene sosial kompetanse, konfliktløsning, fadderordning, handlingsplan mot mobbing, skole/hjem-samarbeid, klassekontakters ansvar mm. Skolen legger stor vekt på samarbeid med foreldrene, og foreldre deltar aktivt på mange læringsarenaer, ikke bare gjennom formelle råd og utvalg.

Rektor på Solhøyden har god legitimitet blant de ansatte. Hun er en tydelig leder for ansatte, elever og foreldre. Elevene er i sentrum i alle sammenhenger. Hun viser i praksis at hun bryr seg om den enkelte elev. I forhold til mobbing og negativ atferd går hun foran som et godt eksempel, ved å være tydelig på hva som ikke aksepteres, samtidig som hun formidler dette med respekt for alle parter.

Nå er det heldigvis mange skoler som kjenner seg igjen i beskrivelsen av Solhøyden skole. De fleste skoler har orden på handlingsplaner og dokumenter. Den største utfordringen handler ofte om

å få innholdet i planer og dokumenter integrert i personalets praksis. Både kunnskap, holdning og handling skal gjennomsyre skolekulturen og være synlig og merkbar for ansatte, elever, foreldre og andre som kommer inn i skolen. Vi vet at dette er utfordrende for mange. Vi vil derfor beskrive noen sentrale temaer i arbeidet med å utvikle en mobbefri skole.

Visjonens betydning

Solhøyden skole har følgende visjon: Alle elever skal føle trygghet og tilhørighet.

Teorier om endringsledelse og lærende organisasjoner trekker fram visjonsbygging som et viktig fundament. Å skape en felles visjon er en prosess hvor de ansatte deler sine bilder av hvordan de ønsker at deres arbeidsplass skal være. Gjennom dialog kommer en fram til felles bilder av en ønsket fremtid som alle kan kjenne seg igjen i og føle seg forpliktet overfor. Dette handler ikke om lydighet til planer, men om å få fram hver enkelt ansatt sitt ønske for egen arbeidsplass (Senge, 1999). Ifølge Senge finnes ingen felles visjon før den er knyttet til personlige visjoner hos mennesker i hele organisasjonen. Visjonen blir bare en levende kraft når folk virkelig tror de kan skape sin egen framtid.

Mange skoler har skriftlige formulerte visjoner om en inkluderende skole for alle elever. Til tross for en slik visjon kan vi i blant møte lærere og ledere som snakker om elever som burde hatt et annet tilbud et annet sted, uten at dette blir problematisert i forhold til visjonen om trygghet og tilhørighet for alle. For at en visjon skal gjenspeiles i handling, er det nødvendig at det legges opp til dialog hvor de ansatte deler med hverandre hva de forstår at dette innebærer i praksis. Hva gjør du når du har en inkluderende praksis i klasserommet? Hva kjennetegner et inkluderende fellesskap i din klasse? Hvordan gir vi hverandre tilbakemeldinger på inkludering i praksis? Har vi en kultur for å kunne stille utfordrende spørsmål til hverandres praksis?

Å utvikle en felles visjon som gir mening og forpliktelse for alle ansatte i en organisasjon, er ikke noe en ledergruppe kan utarbeide og henge på veggen. Visjonsbygging krever tilrettelegging for gode prosesser. For at en visjon skal bli til praktisk virkelighet kreves at hver ansatt erkjenner hvilke individuelle og kollektive forpliktelser som er nødvendig for å skape den ønskede framtiden.

På Solhøyden skole vet alle ansatte hvilke forpliktelser de har for å bidra til at alle skal føle trygghet og tilhørighet. Det handler om å ha blikk for hvordan alle elever har det, og det handler om å gripe inn når de ser eller hører om at noen ikke har det greit.

Ideen om en mobbefri skole kan forstås som en visjon. For at denne ideen skal bli til virkelighet er det behov for å utvikle en skolekultur som kontinuerlig reflekterer over kunnskap, verdier og holdninger relatert til ønsket og erfart praksis.

Skolekultur

Solhøyden skole har en kultur hvor alle voksne framstår likeverdige når det gjelder ansvar overfor elevene. De bygger og deler kunnskap, og de diskuterer betydningen av overordnede felles verdier som respekt og toleranse.



Andy Hargreaves (1996) beskriver skolekulturens to ulike sider. Kulturens form omfatter samarbeidsmønstre og sosiale strukturer. Kulturens innhold omfatter verdier, holdninger, vaner, antagelser og språk. Det er kulturens innhold som er vanskeligst å endre. Kulturens innhold handler om forhold som ofte omtales som «det som sitter i veggene». Hargreaves sier at en gjennom å endre kulturens form kan arbeide for å endre innholdet. Ved å være bevisst hvordan en setter sammen team og grupper i personalet, kan en få i gang spennende diskusjoner om verdier og holdninger. Grupper av mennesker som er sammen over tid vil skape og opprettholde bestemte oppfatninger om hvordan ting henger sammen og skal forstås. I en kultur kan vi høre uttalelser som: *Vi har så mange krevende elever her hos oss, det er ikke alle som kan hjelpes i vanlig skole.* I en annen kultur kan vi høre: *Vi må bli bedre*

til å møte elever som har det vanskelig. Disse to uttalelsene røper ulike grunnleggende forståelse av lærerrollen og skolens oppdrag.

For å endre forståelse er det behov for tilgang på nye perspektiver og ideer. For at kulturen skal endres er det nødvendig med dialog, deling og refleksjon i personalet, gruppevis og i hele organisasjonen. Å lese en artikkel, delta på et kurs, lytte til en annens erfaring, eller få et annet synspunkt på egne erfaringer, er nødvendig for å forstå noe nytt. For at dette nye skal treffe en på en slik måte at en begynner endre praksis, så kreves en erkjennelse av relevans for seg selv i egen praksis. Bateson (1991) kaller dette nye for informasjon, og sier at ny informasjon utgjør *forskjellen som gjør en forskjell*. Det handler om tilgang til noe nytt som gjør at vi forstår noe på en nye måte, slik at det fremstår som nytt, og endrer praksis i tråd med den nye forståelsen.

En lærer fortalte meg et eksempel på noe som ga henne en slik ny forståelse som førte til endret praksis. Hun var lærer i en tredje klasse, og hennes bekymring dreide seg om en gutt som var svært lite selvstendig. Han var sjarmerende og blid, men hadde lite styr på egne saker. Han glemte bøker og utstyr, glemte å komme inn etter friminutt og han glemte å gå til gymsalen når klassen skulle ha gym. Denne læreren var medlem av en kollegaveiledningsgruppe hvor hun la fram dette problemet. Gjennom spørsmål fra kollegene ble det klart for henne at både hun og elever i klassen tok mye ansvar for denne gutten. Det gikk opp for henne at hun hadde sluttet å forvente at han kunne greie dette selv. En av kollegene spurte om hun opptrådte mer som en mor enn som en lærer overfor gutten. Slike spørsmål fra gode kolleger ble til *forskjellen som gjorde en forskjell* for denne læreren. Hun endret praksis. I samarbeid med mor ble det lagt en plan for å legge til rette for å øke guttens selvstendighet.

Språk og begreper er en viktig og synlig del av skolens kultur. Verdier og holdninger kommer til uttrykk gjennom språket. Det er derfor forskjell på en skole hvor ledere og lærere uttaler at *det er umulig å unngå mobbing* og der de sier at *her tolererer vi ikke mobbing eller krenkelser!*

På Solhøyden skole er alle ansatte innforstått med at betydningen av visjonen «alle skal oppleve trygghet og tilhørighet» innebærer å gripe inn på lavest mulig nivå. Enhver som ser eller hører om mobbing, krenkelser, konflikter eller annen uønsket

atferd, tar ansvar for å gripe inn umiddelbart. Når barn opplever å bli plaget av medelever, så skal dette tas på alvor av voksne. Og når foreldre melder om bekymringer for hvordan barna har det på skolen, så må de møtes som kompetente ressurser i samarbeid til barnas beste. Det må være en absolutt og ukrenkelig verdi som alle ansatte deler og praktiserer. Det er ikke aktuelt å diskutere hvorvidt det er grunnlag for en slik opplevelse. Om elever eller foreldre slike tilfeller blir møtt med utsagn som *de har litt røff omgangstone i den klassen* eller *unger vokser på å bryne seg på hverandre*, så vil dette kunne oppleves som en ny krenkelse. Slike uttalelser er uttrykk for holdninger og verdier som gir liten tillit til at skolens ansatte er i stand til å ta vare på elever som blir plaget. Slike uttalelser gir heller ingen tillit til at skolens ansatte opptrer profesjonelt i forhold til elever og foreldre. I en skolekultur hvor alle elevenes trygghet og tilhørighet står i sentrum, vil rektor og ansatte ha trygghet og profesjonalitet til å konfrontere en ansatt som gjennom språk eller handling viser at han ikke tar elever og foreldre på alvor når de melder om bekymringer.

Profesjonelle fellesskap

Å opptre profesjonelt i en mobbefri skole forutsetter kunnskap om mobbing som fenomen og det forutsetter kunnskap om avdekking og håndtering av mobbing. Slik kunnskap må danne grunnlag for handlingsplan og rutiner som skal gi ledere og ansatte trygghet i det daglige arbeidet. Ingen handlingsplan kan imidlertid gi en oppskrift på hvordan en skal håndtere enhver situasjon i praksis. God struktur og oversiktlige rutiner er et godt utgangspunkt, men et læringsmiljø vil alltid bestå av uforutsette hendelser som krever refleksjon og analyse.

I profesjonelle fellesskap både støtter og utfordrer ledere og ansatte hverandre i å forstå og håndtere utfordringer. Det handler om vilje til å se kritisk på egen praksis, og reflektere over situasjoner ut fra ulike perspektiver. En må kunne ta elevenes perspektiv og forstå hva som er vanskelig for dem. Voksne må reflektere over seg selv, sine egne reaksjoner og handlingsvalg. Dette krever trening i et trygt, utviklingsorientert fellesskap. Voksnes evne til å reflektere over sin egen praksis vil gjøre dem bedre i stand til å stimulere elever til å reflektere over deres handlinger og valg. For å ivareta skolens ansvar for elevenes danning og utvikling av sosial kompetanse, er det viktig å stille forventninger til etiske refleksjoner. Ikke minst gjelder dette elevers bruk av sosiale medier. Mange

elever opplever deltakelse på sosiale medier som et press og en stressfaktor. Hvor mange *likes* du får på facebook og Instagram er en konkret målestokk for hvor populær du er. Jeg har hørt om elever som har blitt sjekket av medelever før de skal begynne på en ny skole. Antall venner og antall likes viser populariteten. Slikt kan gjøre det vanskelig å få en ny start i et nytt miljø. Både foreldre og skolens ansatte har et ansvar for å trene elevenes etiske refleksjon rundt slike temaer, noe som krever at de voksne selv er trent i å reflektere over konsekvenser av handlinger.

Donald A. Schön (1983) sier at kompetanseutvikling i profesjonsyrker forutsetter refleksjon. Teoretisk og forskningsbasert kunnskap brukes til å forstå egen praksis. Schön skiller mellom refleksjon *over* handling og refleksjon *i* handling. I profesjonelle læringsfellesskap som er vant til å reflektere over ulike handlinger sammen, vil den enkelte ansatte samtidig oppøve sin profesjonalitet til å reflektere *i* handling. Det vil si at en oppøver evnen til å gjøre profesjonelle valg i ulike uforutsette situasjoner (Tinnesand 2013).



Et eksempel på en situasjon hvor det er viktig å gjøre reflekterte valg, er når en skal sette sammen elever i grupper. Mange elever vil føle stor usikkerhet når lærer sier: *«I dag skal vi jobbe i grupper, sett dere sammen tre til fire stykker!»* For noen elever er dette den verst tenkelige begynnelsen på en undervisningstime. Det betyr at læreren gir fra seg autoriteten i klasserommet og overlater ansvaret til elevene. Et ansvar elevene ikke har bedt om eller ønsker seg. De elevene som er populære og godt integrert i klassen finner hverandre raskt og danner grupper. De usikre og mindre populære kan

bli til overs og overlatt til klassens sosiale spill. Om lærer nå prøver å ordne opp ved å be en av gruppene om å gjøre plass til en som er til overs, eller hun ber en som er til overs om å finne seg en gruppe, så er begge deler ydmykende og et overgrep mot en elev som fra før ikke har trygghet og tilhørighet. Mange elever kjenner seg igjen i dette eksemplet, noe som tyder på at mange lærere unngår å reflektere over konsekvenser av et slikt valg.

Når du som lærer skal planlegge en læringsøkt som innebærer samarbeid mellom elever er det viktig å reflektere over faglige mål og innhold, men det handler også om å kjenne elevene og deres relasjoner til hverandre. Alle elever skal oppleve trygghet, mestring og læring. Om lærer har fokus på både faglig og sosial progresjon for alle elever, kan situasjoner hvor elever opplever utrygghet og krenkelser fra medelever eller lærer unngås. Gjennom kollegaveiledning eller reflekterende grupper kan lærere oppøve blikket for hvordan elevene har det i klassen, og forståelse for egen påvirkning i ulike situasjoner. (Tinnesand 2013).



Det er godt dokumentert at læreres læring og praksis påvirkes gjennom samarbeid. Lærere som har positive forventninger til sin egen og organisasjonens evne til å påvirke elevenes læring og atferd, og har tillit til at de selv og kolleger kan håndtere ulike utfordringer, viser også at de opplever mestring i praksis. De kollektive forventningene påvirker og former skolens kultur og innhold (Ertesvåg 2012).

På Solhøyden skole er de ansatte flinke til å fram snakke hverandre. Gjennom å uttale positive forventninger og gi støtte til håndtering i praksis, bidrar de til å påvirke og forme skolens kultur og utvikle et profesjonelt fellesskap.

En skolekultur hvor erfaring og kunnskapsdeling inngår som en selvfølgelig del av arbeidsplanen, vil også være en kultur med en utpreget *vi-forståelse*. Et eksempel på det motsatte har vi fra en skole hvor lærer Mette hadde vært på kurs i matematikk i regi av Ny Giv. Mette kom fra kurset entusiastisk og ivrig etter å sette i gang nye ting i egen klasse. Rita er mor til en elev i Mettes klasse, og lærer på en naboskole. Rita hørte fra datteren sin at Mette hadde startet med noe er nytt i mattetimene som elevene synes var engasjerende og morsomt. På anmodning fra Rita holdt Mette et kurs på naboskolen om det hun hadde lært på Ny Giv. Da Mette etter dette også ble spurt om å holde det samme kurset på egen skole, ble hun skeptisk og usikker. Hvorfor er det slik? Er det janteloven og den privatpraktiserende lærer som fortsatt preger mange skolekulturer? For å bryte med slike mønstre som hemmer utvikling og læring, trengs en tydelig ledelse med god kunnskap om kulturen han skal lede, og med klare forventninger om at alle skal bidra til individuell og kollektiv utvikling av en profesjonell skole.

I følge John Dewey (1977) betyr refleksjon å utsette konklusjoner mens en undersøker noe nærmere. I arbeidet med å kartlegge læringsmiljøet og avdekke mobbing er dette et viktig prinsipp. Lærere tror ofte at de kjenner klassen sin godt, og at de dermed vet hvem som er venner med hvem, hvem som har lett for å erte og krenke andre og hvem som er sårbare og tåler mindre. Det er lett å være forutinntatt i forhold til å oppfatte hvem som er mobbere og hvem som er offer. Som voksne har vi ofte klare oppfatninger om elevers karaktertrekk og atferd. Slik forforståelse gjør at vi ofte er for raske til å forstå hvorfor noen havner i ulike uønskede situasjoner. Ved hjelp av kartleggingsmetoder som observasjon, elevintervjuer og sosiogrammer kan en få ny og sikker kunnskap som grunnlag for effektive tiltak (Tove Flack 2010). Slike kartleggingsverktøy er god hjelp til å utsette konklusjoner mens en undersøker noe nærmere.

Samarbeid hjem/skole

Solhøyden skole har en sosial læreplan som blant annet presenterer noen forventninger til foreldre og ansatte. En overordnet forventning til foreldrene er at de skal ha blick for å forstå helheten i skolesamfunnet, ikke bare sitt eget barn i sin situasjon. Overordnet forventning til de ansatte er at de skal opptre som et lag med felles holdninger til elever og foresatte. Disse formuleringene blir gitt mening og innhold gjennom samarbeidet, i lærernes refleksjonsgrupper og i møtepunktene med foreldrene.

Skoleledere og lærere møter i blant foreldre som de oppfatter er mest opptatt av sitt barns situasjon og rettigheter, med lite forståelse for skolens kollektive oppgave. Samtidig opplever noen foreldre at de ikke blir møtt med forståelse og respekt når de tar opp en vanskelig situasjon for sitt barn. Noen foreldre uttrykker frykt for å gjøre barnets situasjon verre dersom de tar opp et problem. De opplever at skolens ansatte oppfatter dette som kritikk, og de føler at de blir betraktet som masete og overbeskyttende.


En mor, som selv hadde vært utsatt for mobbing gjennom flere år av sin skolegang, var svært bekymret for at datteren Mona skulle bli utsatt for det samme. Hun prøvde å dele sin bekymring med læreren, som forsikret mor om Mona hadde det helt fint på skolen. Lærer fortalte at Mona hadde venner og virket glad og fornøyd. Mor synes ikke læreren helt forsto hennes bekymring. Hvorfor var det aldri noen som ble med Mona hjem etter skolen? Hvorfor fortalte hun aldri noe fra skolen? Mor følte at hun ikke helt hadde tillit til at læreren hadde god nok kjennskap til hvordan Mona egentlig hadde det på skolen. Hver dag etter skoletid spurte mor Mona om alle var greie mot henne og om hun hadde det bra. Etter hvert opplevde Mona dette som en forventning om å fortelle noe negativt, og en dag fortalte hun om en episode hvor flere gutter løp i full fart gjennom gangen så hun nesten ble løpt overende. Dette førte til nye spørsmål. Mors utrygghet økte. Da hun på ny tok kontakt med læreren, nevnte hun som eksempel at Mona var blitt dyttet overende av en gjeng med gutter. Læreren fortalte da at det alltid var voksne på plass i gangen, og at hun ikke hadde hørt om en slik episode. Hun gjentok at det ikke var noe å bekymre seg om. Mona trives og har det bra! Mor opplevde nå tydelig lærerens irritasjon og negative innstilling, og hennes bekymring for Mona økte.

Selv om det i dette tilfellet var mor som var den mest sårbare, så ville samarbeidet vært tjent med at lærer forsøkte å lytte til hva mors bekymring handlet om. Det er ikke uvanlig at foreldre til barn som blir mobbet eller krenket opplever at skolens ledelse og lærere ikke tar problemene på alvor. De opplever en skolekultur med lite vilje til å se og erkjenne at mobbing forekommer. Elsa Westergård (2011) refererer til nasjonal og internasjonal forskning og hevder at 10 % av foreldrene opplever at de ikke blir godt nok ivaretatt når de kontakter skolen vedrørende forhold de er misfornøyd med.

Når foreldrene opplever at de ikke blir tatt på alvor når de melder sin bekymring for at barna

deres ikke har det bra på skolen, så er det viktig å få klarhet i hva dette handler om. Handler det om grunnleggende holdninger og verdier, eller handler det om mangel på kunnskap om mobbing og krenkelser som fenomen. Westergård har funnet at foreldres sosioøkonomiske bakgrunn har betydning. Jo lavere inntekt og utdanning foreldrene hadde, jo mer desillusjonert rapporterte foreldrene at de var i møte med skolen.

Nina Hein deltar i et dansk forskningsprosjekt om mobbing. Hun har interessert seg for foreldres posisjoner i barns mobbing i skolen generelt, og mer spesifikt i skole/hjem-samarbeid omkring mobbing og trivselsproblemer. Ut fra resultatene


Det er ikke uvanlig at foreldre til barn som blir mobbet eller krenket opplever at skolens ledelse og lærere ikke tar problemene på alvor.

Forsker Elsa Westergård

fra 12 intervjuer med foreldre til mobbeofre er Nina Hein (2014) overrasket over å finne klare mønstre i foreldrenes erfaringer med å forsøke å hjelpe barna ut av deres utsatte situasjon i skolen. De opplevde en voldsom avmektighet. Deres forventning om samarbeid med skolen for å sikre en felles innsats for å stoppe mobbingen ble ikke innfridd. Tvert imot ble deres opplevelse av utilstrekkelighet, ekskludering og avmakt forsterket. Dette samsvarer med det foreldre rapporterer i andre undersøkelser og som Westergård (2011) beskriver som desillusjonerte foreldre.

Nina Hein fant at den definisjon på mobbing som skolen arbeidet ut fra, så ut til å fungere som et sorteringsverktøy. Med henvisning til definisjonen på mobbing, ble det avvist at det kunne være snakk om mobbing. I stedet ble problemene forklart som

typiske kjønns- eller aldersrelaterte småproblemer. Barnets personlighet og sosiale situasjon, som for eksempel foreldres skilsmisse, ble også brukt til å forklare problemer.

Den grunnleggende forståelsen som skoleledere, lærere og andre ansatte i skolen har av foreldre, egen rolle og samarbeid, vil skape noen forventninger som påvirker måten de møter elever og foreldre på. En avgrenset rolleforståelse av skole/hjem-samarbeid vil hindre et reelt samarbeid og felles innsats for å stoppe mobbing og krenkelser. En slik avgrenset rolleforståelse kan være at skolen har ansvar for elevenes faglige læring, mens foreldre har ansvar for elevenes sosiale liv, i og utenfor skolen.

I eksemplet om Mona og hennes mor ble det en svært negativ utvikling etter hvert. Tenk om læreren i det tilfellet hadde hatt relasjonskompetanse og innlevelse nok til å undersøke hva mors bekymring bunnet i. En forutsetning for samarbeid er vilje til å lytte til hverandre og se situasjoner fra den annens perspektiv. Hvorfor er dette så vanskelig i praksis? Skole/hjem-samarbeid er et tema som har lite fokus i lærerutdanningen. Gjennom erfaring og samarbeid med kolleger vil lærere etter hvert kompensere for manglende teoretisk kunnskap. En viktig forutsetning for samarbeid som lærere selv framhever, er å være engasjert, positiv og like å omgås mennesker. Foreldre oppgir også at disse kvalitetene har stor betydning for god relasjon til lærere (Westergård 2011)

Når samarbeid lykkes

Historien som følger illustrerer en lærer og en mor som er åpne og trygge på hverandre og som er innstilt på å finne en løsning sammen. Moren til Sara ringer kontaktlærer med en bekymring om at Sara opplever å bli utestengt av venninnegjengen. Skolen undersøker saken og finner at dette er tilfelle. Undersøkelsene viser også at det i denne jentegjengen foregår mye baksnakking og maktpill. Det foregår stadig kamper om å være innenfor og i allianse med de som til enhver tid er mest populære. Mekanismene som benyttes er vanskelige å få øye på. Sara har tidligere vært blant de populære og har selv brukt mekanismer som har bidratt til å støte ut noen, og som hun nå selv utsettes for. Dette gjør saken svært kompleks.

Kontaktlærer tar opp dette i møte med teamet, og lærerne finner ut at de trenger foreldrenes hjelp, da slike intriger og maktpill i like stor grad foregår på fritida. Kontaktlærer innkaller moren

til Sara og forteller om det de har funnet ut. Hun er åpen om at hun synes dette er vanskelig. Hun sier at hun allerede har hatt samtaler med Sara og de elevene som nå er med på å utestenge henne. Enkeltvis gir alle elevene uttrykk for at de synes miljøet til tider er litt slitsomt. De er ikke trygge på hverandre, og føler at de hele tiden må kjempe for å være akseptert. Det ser ut til å være en kjerne som består av to jenter, men også disse to har konflikter i blant, og prøver da å skape allianser med andre. I samtalen med Sara innrømmet hun at hun selv tidligere hadde vært med på å utestenge andre, og hun forsto at det er noe negativt i miljøet som gjør at det er lett å krenke andre for å fremheve seg selv. Kontaktlærer ønsker å diskutere med Saras mor hvordan foreldrene og skolen kan jobbe sammen om å få et bedre miljø i klassen.


En forutsetning for samarbeid er vilje til å lytte til hverandre og se situasjoner fra den annens perspektiv.

Saras mor foreslår å innkalle til et foreldremøte hvor skolen orienterer om resultatene fra undersøkelsen. Moren er svært opptatt av at dette ikke skal bli et møte hvor foreldre går i forsvar for egne barn og legger alt ansvar på skolen. Hun ønsker derfor at det ikke skal komme fram at det er hun som har tatt opp dette på vegne av sin datter. Kontaktlærer synes ikke det er noe problem. Hun vil si at det er skolen som har ønsket å kartlegge miljøet i klassen, fordi de har erfart at flere elever ikke har det så bra. Mor foreslår at elevene er med på møtet, og at det etter presentasjonen av undersøkelsen legges opp til diskusjon i grupper. Hun foreslår grupper på tvers, med foreldre, lærere og elever i hver gruppe. Foreldre og egne barn bør ikke være i samme gruppe. Oppgaven skal ha fokus framover: Hva skal til for å få et trygt og inkluderende miljø i klassen, og hva kan elever, foreldre og lærere bidra med.

Et forslag som kom fram var at foreldrene ville opprette en miljøgruppe for å sette i gang sosiale

tiltak for hele klassen raskt. Flere forslag til aktiviteter kom fram, og det ble bestemt hvem som skulle ha ansvar i hvert tilfelle. Foreldrene blir også enige om å snakke videre om dette med barna sine hjemme, og de vil følge bedre med på hvem de er sammen med, hvordan de har det og hva de gjør på sosiale medier. Når flertallet av foreldre i klassen viser at de bryr seg om hvordan elevene har det sammen, og også i praksis stiller opp på ulike arrangementer, så blir elevene bedre kjent med andres foreldre. Det er vanskelig for en elev å mobbe en som han eller hun kjenner foreldrene til.

Elevene foreslo flere aktiviteter som kunne få dem til å bli bedre kjent med flere på nye måter. Flere elever innrømmet at det var mange i klassen de ikke kjente så godt. De baserte seg ofte på rykter om hvordan andre var, uten at de egentlig kjente til den som var offer for ryktene. En elev som var ny i klassen, foreslo at alle skulle skrive en liten historie om seg selv, som de skulle lese opp i klassen. Hun fortalte at dette var gjort på hennes forrige skole, og at det ga et veldig fint grunnlag for å respektere andre som den de var. Lærerne likte dette forslaget godt, og ville ta ansvar for at dette ble gjennomført under trygge rammer.

Lærere som er trygge og opplever å mestre sin rolle faglig og som klasseleder, synes i større grad å oppfatte klager fra foreldre. Utrygge lærere som rapporterer at de ikke mestrer vanskelige situasjoner i klassen, oppfatter i mindre grad klager fra foreldre (Westergård 2011). Det er ikke overraskende at egen trygghet påvirker relasjoner til andre. Jo tryggere en er på seg selv, desto lettere er det å være åpen for andres perspektiver. Om lærere og ledere har tro på at foreldrene har mye å tilføre skolen i et samarbeid om elevene, har betydning for hvordan foreldre blir møtt. Den enkelte lærers tro på foreldre som ressurs henger sammen med hvordan de oppfatter ledelsens og kollegiets innstilling til foreldresamarbeid. Ledere som selv viser positive holdninger og en god standard i foreldresamarbeid, er viktig for at de ansatte skal møte foreldre på en god måte. Westergård har i sin forskning dokumentert en sammenheng mellom læreres oppfatning av klager fra foreldre, kollegiets holdning til foreldre og rektors posisjon blant personalet.

Det er foreldrene som har primæransvar for oppfostring av sine barn, det er nedfelt både i Rammeplan for barnehagen og i Læreplan for grunnskolen og videregående skole, generell del. I offentlige dokumenter fokuseres det på at foreldre

skal være likeverdige partnere i skolen, og at foreldre i større grad enn tidligere må brukes som ressurspersoner i forhold til barnas opplæring og skolegang. Norsk utdanningspolitikk har tydelige forventninger til likeverdig dialog og samarbeid mellom skole og hjem. På Utdanningsdirektoratets nettside finnes prinsipper for skole/hjem-samarbeid.

” *Det er vanskelig for en elev å mobbe en som han eller hun kjenner foreldrene til.*

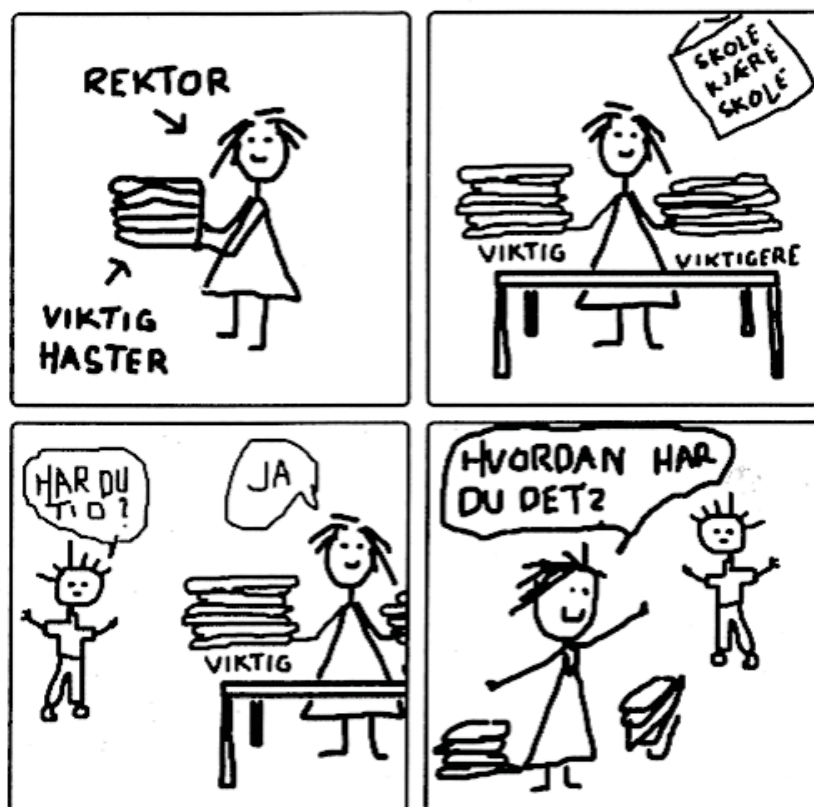
Som nevnt ovenfor er det dokumentert en sammenheng mellom rektors posisjon i personalet, kollegiets holdninger til foreldre og læreres oppfatning av klager fra foreldre. Det er derfor en viktig lederoppgave å legge til rette for at de ansatte har tid og arenaer til å reflektere sammen over ulike utfordringer, og over hva formuleringer fra planer innebærer for den enkelte i praksis. Og ikke minst, rektor må vise interesse og nærvær i relasjon til ansatte, elever og foreldre.

Å lede en mobbefri skole

Rektor på Solhøyden skole har god legitimitet og tillit i lederrollen. Hun er en tydelig leder for både ansatte, elever og foreldre. Hensynet til elevene står i sentrum i alle sammenhenger. Hun viser i praksis at hun bryr seg om den enkelte elev. Ved antydning til mobbing og negativ atferd går hun foran som et godt eksempel, ved å være tydelig på hva som ikke aksepteres, samtidig som hun formidler dette med respekt for alle involverte.

En rektor har mange oppgaver, tiden er knapp og dilemmaer står i kø. Å prioritere er enklere i teori enn i praksis. Hva må en rektor ha hovedfokus på hvis det viktigste er å bidra til å utvikle og opprettholde en mobbefri skole? Rektors posisjon i personalet viser seg å ha betydning for muligheten til å påvirke gjennom sin ledelse. Men hvordan skaper rektor en posisjon som bidrar til å utvikle positive holdninger og praksis blant alle ansatte i møte med elever og foreldrene?

En helt vanlig dag på jobben...



Tegningen er gjengitt med tillatelse fra rektor Ingrid Seierstad ved Bekkestua skole i Bærum.

Historien nedenfor illustrerer hva det betyr i praksis å ha hovedfokus på elevene. En rektor forteller at hun en dag møtte en elev som satt i gangen og så trist ut. Hun var egentlig på vei til et møte, men stoppet og spurte hvordan det sto til. Noen hadde gjemt den nye lua til eleven. Han kunne ikke finne den og de han trodde hadde tatt den ville ikke si hvor den var. Gutten hadde mast om å få denne lua, og var redd for å komme hjem og si at han hadde mistet den. Rektor sa at dette skal vi ordne opp i og satte møtet på vent. Etter en liten tur innom klasserommet var lua tilbake hos sin rette eier.

Rektor hadde ikke direkte kontakt med denne gutten før han etter halvannet år banket på døra hennes. Hun fylte femti år om kort tid og gutten ville gi henne en tegning i presang. Denne tegningen henger fortsatt på rektors kontor som en påminnelse om hva som er viktig å prioritere i en travelt skolehverdag.

Ledelse er knyttet til forvaltning av makt og autoritet innenfor rammene som er gitt en bestemt organisasjon. I alle organisasjoner eksisterer ulike

typer makt samtidig, og i mange skoler finnes uformelle ledere med makt og autoritet basert på mer eller mindre uttalte kriterier. Det kan være alder og ansiennitet, fagforeningsposisjoner eller faglige tradisjoner. Ofte er uformelle maktposisjoner bundet til status og tradisjon. (Realfagslærer har høyere status enn heimkunnskapslærer, lærer står over assistent).

En skoleleders legitime makt i personalet, er helt avhengig av tillit. I tillegg til det formelle mandatet som leder, må rektor ha oppslutning og tiltro blant de ansatte. Slik tillit kan være basert på personlige egenskaper, men egenskaper utvikles i relasjoner vi inngår i, og er ikke statiske (Møller 2006). Tillit utvikles best gjennom å vise i praksis de verdier og standarder som uttrykkes muntlig og skriftlig. En skole hadde vanskelig for å få nok voksne til å være ute i friminuttene. Det var laget en liste over hvem som skulle ha inspeksjon til enhver tid, men det skjedde ofte at lærere glemte å gå ut i de korte friminuttene. Flere uheldige hendelser hadde skjedd mens det ikke var voksne tilstede. Rektor bestemte seg for å gå foran som et godt eksempel ved selv

å delta i inspeksjonen. Hun skrev seg selv opp på listen med vakt et friminutt hver dag i en uke. Hun tok på seg gul vest og gikk rundt på skoleplassen og pratet med elever. Elevene begynte å flokke seg om rektor når hun kom ut. Etter bare en uke viste dette positiv effekt på lærerne som ikke lenger glemte å gå ut når de hadde vakt. En annen effekt var også at flere lærere begynte å være aktivt oppsøkende i forhold til elever når de var ute. Tidligere hadde de hatt en mer passiv og tilbakelemt posisjon ute. På noen skoler anser lærere inspeksjon i friminuttene som *noe ekstra*, i stedet for å fokusere på den positive effekten de kan få av å se elevene på flere arenaer. Rektor økte sin positive autoritet med den strategien hun her valgte. I stedet for å minne lærere på forsømmelser, gikk hun foran som et godt eksempel. Hun viste hvordan hun brukte tiden i skolegården til å skape relasjoner til elevene.

En viktig forutsetning for å utvikle tillit som leder, er et relasjonelt syn på ledelse. Menneskene du leder må forstås som en kollektiv kultur og et profesjonelt læringsfellesskap. Det er en lederoppgave å bidra til å utvikle en felles forståelse av skolens og den enkelte ansattes overordnede oppdrag. Forståelsen av oppdraget som lærer har betydning for hvordan en forstår problemer som oppstår i læringsmiljøet og hvilke løsninger som velges (Scherp 2007). Om du tenker at rollen din som lærer er avgrenset til å undervise i de fagene du har utdanning og kompetanse innenfor, så vil dette påvirke hvordan du oppfatter utfordringer i læringsmiljøet og hvilke løsninger du tenker at du selv er ansvarlig for. Om du tenker at lærerrollen handler om å kontinuerlig bidra til å utvikle egen og skolens kompetanse til å ivareta alle elevers sosiale og faglige læring innenfor et trygt og inkluderende fellesskap, så vil også oppfatningen av utfordringer så vel som løsninger i læringsmiljøet være noe du selv er ansvarlig for.

Utvikling av lederrollen og utvikling av skolens kultur er to sider av samme sak. En leders evne til å involvere seg i medarbeidernes utvikling viser seg å henge sammen med leders kunnskap om skole, sammen med evne til empati og innlevelse i andres situasjon på godt og ondt. Evne til intellektuell og faglig stimulering gjennom en spørrende og utfordrende interesse for praksis, samt tilrettelegging for kollegiale diskusjoner og refleksjoner knyttet til praksis er viktig for å utvikle et lærende og profesjonelt fellesskap (Møller 2006).

Ledelse i skolen utøves på mange ulike nivåer, og forståelse av oppdraget for de ulike aktørene bør

sees i sammenheng. Skoleeier, skoleledere og lærere må ha felles fokus og dra i samme retning. På alle nivåene er det elevenes læring og utvikling som er målet og hensikten. Forskning om skoleledelse finner at rektors utøvelse av lederrollen kun har indirekte betydning for elevenes læring. Lærerens utøvelse av klasseledelse er det som naturlig nok har størst betydning for elevenes læring og trivsel. Når det gjelder mobbing så viser det seg at ledelse har stor betydning. Både utøvelse av skoleeierskap og skoleledelse viser seg å ha stor betydning for omfang av mobbing. Sigrun Ertesvåg ved Læringsmiljøsentret viser til studier som finner at det ved skoler med god ledelse rapporteres om tre prosent mobbing, mens det ved skoler med dårlig ledelse rapporteres om ca tjue prosent mobbing. Djupedalutvalgets rapport som kommer i april 2015 peker på at profesjonalisering av skoleeierskap er viktig for å få ned mobbing og trakassering. Selv om det i praksis er skolene som må håndtere dette, så har aktive og bevisste skoleeiere som gir klare og tydelige styringssignaler en positiv effekt på skolens arbeid med mobbing.

”
*For å redusere mobbing
framheves relasjonelle
ferdigheter og evne til
dialog, og ikke minst
relasjonelt mot.*

Teisberg og Houg 2012

I en masteroppgave om ledes strategivalg i forhold til læringsmiljø og mobbing, er det gjennomført casestudier i to skoler som har gode resultater på elevundersøkelsen. Problemstillingen er: *Hva kjennetegner skoleledelse som bidrar til at mobbing reduseres?* Rektor, lærere og elever på de to skolene er intervjuet (Teisberg og Houg 2012). Det forebyggende arbeidet blir sett som det mest sentrale virkemiddel mot mobbing. Antimobbing må inn i ryggmargen, sier Anker Teisberg i et intervju i Voksne for barn 2/2014, hvor hun utdyper noen av funnene fra masteroppgaven.

Relasjonskompetanse framstår som viktig for rektorene i undersøkelsen. I forståelsen av hva som er viktig i arbeidet for å redusere mobbing framheves relasjonelle ferdigheter og evne til dialog, men ikke minst relasjonelt mot. Relasjonelt mot er et godt begrep. Det illustrerer det personlige ansvar og mot til å gripe inn når en ser og opplever noe som strider mot egne og skolens verdier. Det er dette lærerne på Solhøyden skole har fått inn i ryggmargen, et personlig ansvar for å gripe inn umiddelbart når de er vitne til noe som ikke er akseptabelt.

Rektorene i undersøkelsen angir at de har et reflektert syn på begrepet mobbing. De opplever at godt kjennskap til elevene, god dialog og det å framstå som en tydelig voksen er viktig for å bidra til positiv utvikling for alle som er involvert i mobbing og krenkelser. Dette er interessant i forhold til Nina Heins undersøkelse, som fant at skolene brukte en avgrenset definisjon av mobbing til å avvise at bekymringer som ble meldt handlet om mobbing. Hvis elevenes og foreldrenes opplevelse ikke passet overens med den definisjonen på mobbing som skolen benyttet, så ble hendelsene forklart som typiske kjønns- eller aldersrelaterte problemer. En kan vel si at dette tyder på en lite reflektert forståelse for definisjonens hensikt, men først og fremst en snever forståelse av skolens oppdrag. Nina Hein finner noen forståelsesmønstre som forklarer partenes ulike virkelighetsoppfatninger i samarbeidet. Det handler om skolens grunnleggende forståelse av mobbing som individforklart fenomen, om skolens syn på foreldre som krevende og ansvarsfraskrivende, og om et avgrenset syn på ansvarsfordeling mellom skolehjem.

En klar definisjon av mobbing er viktig i forskning, så en vet hva en forsker på. Det er også viktig i arbeidet med å avdekke mobbing, for å ha en klar forståelse av hva en ser etter. De to rektorenes refleksjon over mobbebegrepet handler mest om at de synes det er vanskelig å plassere elever i roller som mobber og offer. De var opptatt av at alle parter må ivaretas med respekt, og mente at gode relasjoner og tydelig voksne er det som best bidrar til å snu negativ atferd. Definisjonen som er sitert innledningsvis bruker ikke begrepene mobber og offer, men presiserer det asymmetriske i forholdet ved at negative handlinger rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen.

Juridiske definisjoner og lovreguleringer er viktig for å klargjøre skolens ansvar og sikre elevenes rettigheter. De to rektorene som er referert til ovenfor sier at god kjennskap til lovverket er viktig for å redusere mobbing. Samtidig mente de at de selv ikke var så gode til å skrive enkeltvedtak, men at de har god kompetanse til å løse sakene på et nivå som gjør at det ikke er behov for slike vedtak. Enkeltvedtak skal sikre at elevs rett til et godt psykososialt skolemiljø blir ivaretatt. God forebygging og lav terskel for å løse problemer gjennom dialog kan redusere foreldres behov for å kreve enkeltvedtak. For å utvikle en mobbefri skole som har alle elevs trivsel og trygghet i fokus, ser det ut som relasjonell og verdibasert ledelse i en kollektiv kultur basert på reflekterende læringsfelleskap, gir de beste forutsetninger for å forebygge og håndtere mobbing.



Torunn Tinnesand

Torunn Tinnesand er veileder i Læringsmiljøprosjektet. Hun har vært ansatt ved Læringsmiljøsenderet, og har lang erfaring fra samarbeid med skoleledere, skoleeiere og PP-tjeneste om utvikling av læringsmiljø og skolekultur. Hun har erfaring fra PP-tjeneste, og fra arbeid med kompetanse og organisasjonsutvikling i privat og offentlig sektor. Tinnesand har hovedfag i sosialpedagogikk fra UiO, og utdanning innen organisasjon og ledelse.

Takk til Per Olav Sørås, Kommunalsjef i Austevoll og veileder i Læringsmiljøprosjektet og Bodil Jenssen Houg, mobbeombud i Buskerud, som har bidratt med innspill og eksempler fra praksisfeltet.

Referanser:

- Bateson, G. (1991). *Ånd og natur: en nødvendig enhed*. København: Rosinante.
- Dewey, J. (1977). *Erfaring og opdragelse*. København: Christian Ejlers' forlag.
- Ertesvåg, S. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Flack, T. (2010). *INNBLIKK. Et sosial-analytisk verktøy for å forebygge og avdekke skjult mobbing*. Stavanger: Senter for atferdsforskning.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Hein, N. (2014). Andre blikke på forældres positioner i børns mobning. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift 1/2014*, vol. 51, s. 60-75.
- Møller, J. (2006). Nyere forskning om skoleledelse i gode skoler. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift 2/2006*, s. 96-108.
- Roland, E. (2014). *Mobbingens psykologi. Hva kan skolen gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Scherp, H.-Å. og Scherp G.-B. (2007). *Lärande och skolutveckling: ledarskap för demokrati och meningsskapande. Karlstad University studies. Vol. 2007:3*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Senge, P.M. (1999). *Den femte disiplin: kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets bokforlag.
- Teisberg, K.A. og Houg B.J. (2012). Her mobber vi ikke – for det har rektor sagt. En studie i lederes strategivalg ved to skoler. Master i utdanningsledelse. Universitetet i Oslo.
- Tinnesand, T. (2013). *Pedagogisk analyse. Rom for læring. Læringsmiljø og pedagogisk analyse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjerke AS.
- Utdanningsdirektoratet (2010). *Elevenes skolemiljø. Kapittel 9a i opplæringsloven*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Westergård, E. (2011). Skolens møte med foreldrenes behov. I: U.V. Midthassel, E. Bru, S.K. Ertesvåg og E. Roland (red.). *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø*. Oslo: Universitetsforlaget.
- <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Hjem-skole-samarbeid/Prinsipper-for-samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- <http://laringsmiljosenteret.uis.no/klasseledelse/relasjoner/samarbeid-skole-hjem-article80942-12859.html>

10 gode råd til lærere

for å stoppe mobbing

1

Arbeid kontinuerlig med den gode relasjonen til elever, foreldre og mellom elever. Ha god struktur på undervisningen og få, men tydelige regler. Legg til rette for elevautonomi og lærelyst.

2

Les tekster, se filmer, skriv tekster og snakk sammen i klassen om mobbing. Lær elevene hva mobbing er og skap en norm om at mobbing er galt. Vis tydelig hva du som lærer står for.

3

Dersom elev-undersøkelsen avdekker mobbing, kan skolen bruke et ikke-anonymt spørreskjema i klassen. Gjenta undersøkelsen hver høst og vår. Følg opp undersøkelsen med individuelle elevsamtaler

4

Følg med på fysiske og digitale sosiale arenaer. Vær aktivt til stede i skolegården. Snakk om hva digital mobbing er og konsekvensene av det. Skap en kultur der det er riktig å si ifra når medelever blir krenket.

5

Ta mobbing på alvor når det skjer. Snakk først med den som blir mobbet. Gjerne flere samtaler. Deretter med foreldrene.

6

Involver rektor. Ta opp saken med de som mobber. En etter en, i rask rekkefølge. Gi beskjed om å stoppe umiddelbart. Foreldrene varsles samme dag.

7

Samle de som plager - på direkten - for å gjennomgå saken med alle samlet.

8

Når saken er under kontroll, kan det være aktuelt å samle de involverte elevene, den som ble mobbet og de som har plaget, til en forsonende samtale.

9

Ha jevnlig samtaler i en periode med den som blir plaget. Offeret for mobbing skal kjenne at verden er et trygt sted å være etter lang tid med utrygghet.

10

Ha jevnlig samtaler med elevene som har plaget. Elever som har opplevd gevinst ved å holde noen utenfor skal kjenne at det gir større gevinst å opptre positivt.