



Av: Turi E. Antonsen,
KoRus-Nord

Et godt og inkluderende læringsmiljø og gode relasjoner er vesentlige faktorer for å forebygge problemutvikling som emosjonelle problemer, rus, frafall og kriminalitet. Gode læringsmiljøer er en vesentlig beskyttelsesfaktor for at unge i mindre grad utvikler problemer senere i livet.

Skoleomfattende program for bedre læringsmiljø

Hvorfor skoleomfattende program

Flere studier peker på hvordan skoler ved systematisk arbeid kan oppnå god forebygging, håndtering av problemer og samtidig bygge et godt og effektivt læringsmiljø (forebygging.no, Udir 2010) Det er i Norge i bruk flere skoleomfattende program for forebygging av mobbing og atferdsproblemer og for å bedre læringsmiljøet. Respekt er et slikt skoleomfattende program som er utviklet av Senter for atferdsforskning i Stavanger. Et godt og trygt læringsmiljø og gode relasjoner mellom elever og lærere er en vesentlig beskyttelsesfaktor for barn, for eksempel for å unngå mobbing, problemer forårsaket av foreldres rusbruk eller manglende omsorg. Gode læringsmiljø kan også forebygge problemer senere i livet knyttet til rus, problematferd, frafall eller kriminell

aktivitet. Respekt vektlegger en omforent, tydelig og konsistent praksis og ledelse fra alle voksne på skolen (Antonsen og Ertesvåg 2010). Kan skoleomfattende program være et redskap for å oppnå gode og forebyggende læringsmiljø?

Respekt

Respekt bygger på en forutsetning om at god læring krever et godt læringsmiljø og at dette igjen forutsetter fravær av problematferd som mobbing, konsentrasjons- og disiplinproblem. Programmet griper inn i alle skolens nivåer og sikter mot å endre skolens praksis. Fire nøkkelpriinsipper ligger til grunn for arbeidet i programmet:

1) Autoritative voksne som vektlegger å bygge gode relasjoner til elevene, men samtidig setter tydelige krav og griper

inn når elevene bryter etablerte atferdsnormer.

2) Programmet er bredt ved at det omfatter hele personalet på skolen, foreldre og elever. Bredden viser seg også at programmet fokuserer på flere typer problematferd og i bredden av tiltak som blir satt inn.

3) Konsistente handling fra enkeltlærere og kollegiet samlet viser seg i at de over tid handler likt etter de grunnleggende prinsippene.

4) Kontinuitet innebærer en langsiktig forpliktelse til å arbeide etter de tre foregående prinsippene, og er en forutsetning for vellykket og varig endring (Antonsen og Ertesvåg 2010).

Respekt involverer alle deltakerne ved at alle ved skolen deltar i utformingen av innholdet av programmet og i implementering av tiltakene i tråd med programmetts prinsipper. En prosjektgruppe, som ledes av rektor, har ansvar for den daglige driften av programmet ved skolen. Alle tilsatte gjennomfører flere kursdager i løpet av programperioden, blant annet arbeider de med å forankre implementeringen av programmet på egen skole før elevene starter skoleåret. Målet er at alle skolens tilsatte skal utvikle et eierforhold til programmet, slik at motstand og stagnasjon forebygges.

Respekt vektlegger å øke kompetansen til deltakerne gjennom refleksjoner om egen praksis som deretter settes ut i praksis slik kollegiet er blitt enige om. Foran-

kringsarbeidet følges senere opp med et seminar med fokus på videreføring av arbeidet etter programperioden. Skolen har en ekstern veileder som følger opp de ansatte gjennom programperioden.

I praksis viser programmet seg i at alle de voksne på skolen er tydelige rollemodeller og ledere.

I praksis viser programmet seg i at alle de voksne på skolen er tydelige rollemodeller og ledere. De voksne på skolen har klare rutiner og strategier for å håndtere problematferd og for å stimulere til

positiv atferd fra enkeltelever og grupper. Elevene vil møte de samme regler og rutiner uavhengig av hvilken klasse de går i eller hvilken lærer de forholder seg til.

Mobbing, disiplinproblemer og problematferd

Mobbing er negative handlinger, som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller flere, rettet mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen (Roland 1999). Konsekvensene av å bli utsatt for mobbing er sterkt belastende og kan føre til bl.a. emosjonelle problemer, depresjon, frykt og lav selvfølelse og selvverd, noe som igjen kan forårsake rusproblemer. Mobbing hemmer også konsentrasjon og muligheten for å ta del i læringsaktiviteter og sosiale aktiviteter (Roland, 2002). Svake skoleprestasjoner og manglende sosial integrering er også risikofaktorer i forhold til unge og problemutvikling (forebygging.no).

Disiplinproblemer er atferd som ikke er forenelig med normer og regler i det aktuelle miljøet. Eksempler på slik atferd kan være uro og bråk i klasserommet, slengbemerkinger, ikke møte tidsnok til

undervisning eller å unngå å hilse. God klasseledelse har positiv innvirkning på elevenes atferd (Udir 2010) og på elevenes konsentrasjon om læringen (Mitchem, Young, West, & Benyo, 2001). Ser man på omfanget av disiplin- og konsentrasjonsproblemer i skolen i dag er det grunn til å anta at dette utgjør en betydelig trussel mot læringsmiljøet i mange norske skoler. (Kjærnsli og Roe 2010, Wendelborg 2011). Styrking av klasseledelse vil i denne sammenheng blant annet innebære en tydelig formidling av hvilke normer som gjelder og hvilken atferd som forventes av elevene. Dette gir lærerne en felles standard og tiltak for å møte dette som er kjent for elevene.

Lærerenes rolle

Opplevelse av trygghet og myndighet i lærerrollen påvirker hvordan lærerne håndterer negativ atferd. Med et omforent kollegium, ledelsen i ryggen og med kunnskap om hvordan en kan håndtere ulike situasjoner er det lettere å takle slike utfordringer (Fullan, 2007). Munthe (2003) viser at lærerens opplevelse av å være sikker og trygg i sine valg av handlinger i klasserommene er vesentlig for hvordan læreren opplever å mestre både faglig og didaktiske oppgaver og klasseledelse. For elevene vil dette bl.a. vise seg i at de regler de er med på å innarbeide på skolen blir forventet og håndhevet. Skolen som helhet fremstår da med en tydelighet og felles forståelse for hva som er akseptabel og ikke akseptabel atferd, og blir et mer forutsigbart og trygt sted å være for alle.

Den autoritative lærer synes å være et sentralt element for å nå disse målene. Klasseledelse som vektlegger faglig og emosjonell støtte til eleven og et grun-

dig tilsyn med elevene er viktige aspekter ved den autoritative læreren. Slik klasseledelse fremmer både positiv elevatferd, og læringsresultater (Roland & Galloway 2002) Et virkemiddel for å oppnå redusert problematferd i skolen er utvikling av en autoritativ voksenrolle. I utøvelse av en slik lærerrolle ligger elementer som er sentrale for utvikling av et godt læringsmiljø implisitt.

Gode relasjoner mellom lærer og elev gir seg positivt utslag på skolefaglige prestasjoner. (Chen, 2005). Dette fremhever betydningen av å integrere utvikling av gode lærer-elev relasjoner og klasseledelse i programmer som har til hensikt å forbedre læringsmiljø og læring og å redusere disiplin og atferdsproblemer (Antonsen og Ertesvåg 2010). Samtidig vil en autoritativ lærer med gode relasjoner til elevene kunne være en beskyttende faktor for elever med hensyn til utvikling av problematferd.

Endring av skolekulturen som følge av implementering av skoleomfattende program

Læreres klasseledelse, deres evne til å støtte elevene emosjonelt og faglig er vesentlig for elevenes læringsmiljø. Selv om programmer er evidensbaserte og kan dokumentere effekt, er kvaliteten på implementeringen av programmene avgjørende for resultatet og effekten av programmet. Motivasjon for og vilje til endring er ikke tilstrekkelig. I tillegg vil en rekke faktorer både på skole og individnivå påvirke om skolen er i stand til å implementere endringer og program på den måten de er tenkt. Veien fra et godt program til en god implementering i praksis har flere utfordringer. Skoler som lykkes med implementering av skoleom-

fattende program har andre karakteristika enn de som ikke lykkes fullt så godt. (Beck & Ertesvåg, 2008, Ertesvåg 2012).

Skoleomfattende program som systematisk vektlegger utvikling av skolen som organisasjon kan bidra til implementering av endringskompetanse som kan benyttes utover forebygging og reduksjon av problematferd (Beck & Ertesvåg 2008). Det blir viktig å utvikle skolens evne til å implementere endring gjennom programmets prinsipper. Systematisk og over tid kan man utvikle en skole som både gir godt læringsmiljø og læringsutbytte for den enkelte elev, beskyttelse for elever i risiko og som rustet skolen for fremtidig endringsbehov. Skoleomfattende program kan være et viktig verktøy for en slik utvikling.

Ertesvåg og Vaaland (2007) og Antonsen og Ertesvåg (2010) fant at Respektprogrammet hadde effekt også på lang sikt. Dette er interessant fordi tidligere studier av intervensjoner i skolen har vist at det er vanskelig å opprettholde effekten etter programslutt (f.eks. Datnow & Stringfield, 2000). En mulig forklaring på den langsiktige effekten kan ligge i programmets systemiske tilnærming og at deltakerne sammen utviklet og gjennomførte tiltakene, noe som Leithwood & Jantzi, (2006) fant var effektivt for skoleomfattende program. Dersom lærerne internaliserte prinsippene i programmet, og fortsatte å utøve dem i sin praksis, kan dette bidra til opprettholdelse og videreutvikling av praksis.

Systematisk og over tid kan man utvikle en skole som både gir godt læringsmiljø og læringsutbytte for den enkelte elev, beskyttelse for elever i risiko og som rustet skolen for fremtidig endringsbehov

(Datnow & Stringfield, 2000). Videre kan årsaken til langtidseffekten være at en endrer elevenes atferd gjennom endret lærerpraksis og klasseledelse (Ertesvåg & Vaaland, 2007). En endret praksis hos lærerne kommer også framtidige elever til gode.

Mange skoler har ikke kultur for felles ledelse på klassenivå (Midthassel, 2006) og det er klare indikasjoner på at lærerens håndtering av atferdsproblem, klasseledelse, undervisningsstil varierer sterkt (Adalsteinsdóttir, 2004; Midthassel, 2006; Rydell & Henricsson, 2004). Det er store ulikhetene med hensyn til undervisning og læring også innen skoler (Kjærnsli et al., 2007). Dette tyder på at det er behov for skoleomfattende program som kan gi en større bredde, konsistens og tydelighet i utøvelse av klasse og skoleledelse (Kjærnsli et al., 2007; Mortimore et al., 2005).

Hvorfor kan skoleomfattende programnytte?

Skoleomfattende program som adresserer problematferd, klasseledelse og læringsmiljø kan ha en positiv effekt på elevenes læring. Når elevene er engasjerte i gode læringsaktiviteter er det grunn til å tro at de i mindre grad ønsker seg ut av aktiviteten, og viser normbrytende atferd. Elever som derimot får støtte og anerkjenning for sitt skolearbeid og sine prestasjoner vil i større grad forbli interesserte og motiverte for læringsaktivitetene og skolen generelt (Bru, Stephens,

& Torsheim, 2002). En mulig årsak til reduksjonen i disiplinproblem kan ligge i Respektprogrammets sterke fokus på læreren som tydelig klasseleder og lærerens tilsyn med elevene. Lærerens evne til å lede undervisningsaktiviteter vil påvirke elevenes holdning og tiltro til læreren (Adalsteinsdóttir, 2004).

Et annet vesentlig aspekt ved den autoritative lærerrollen er kvaliteten på relasjonene mellom lærer og elev. Thuen (2007) argumenterer for at læreren kan fremme prososial atferd hos sine elever og redusere atferdsproblemer. Effekten av lærers tilsyn med elevene og lærerens påvirknings kraft vil være sterkere jo sterkere båndet mellom lærer og elev er (Bru et al., 2002). På bakgrunn av dette hevder Roland (1999) at lærere som er støttende og har nære relasjoner til sine elever påvirker elevene til å opptre prososialt og konfliktdempende også når læreren ikke er tilstede. Det er på denne bakgrunn mulig at vektleggingen av læreratferd i programmet er medvirkende til reduksjonen av problematferd både på en direkte og en indirekte måte. En slik forklaring understøttes av en studie av langtidseffekter av Respekt på 5-10. trinn på tre aspekter ved klasseledelse; lærerens tilsyn med elevene, faglig og emosjonell støtte. Her fant Ertesvåg (2010) at graden av atferdsproblemer blant elevene blir redusert i de klassene som elevene rapporterer å ha faglig og emosjonell støtte og nøye tilsyn fra læreren om skolearbeidet. Undersøkelsen indikerer en sammenheng mellom pro-

Trofasthet mot prinsippene i programmene og skolens kapasitet og forutsetning for å skape endring gjennom skoleomfattende program er svært avgjørende for om en lykkes eller ikke

grammets vektlegging av en autoritativ klasseledelse og reduksjon av atferdsproblem.

Debatt om skoleprogrammets effekt

Det pågår en debatt i Norge og Sverige om programmenes effekt og om dokumentasjonen av slike effekter (Skolverket 2010, Utdanningsdirektoratet 2010, Farrington 2009). Myndighetene i Norge anbefaler enkeltfaktorer som er relevante for utvikling av gode læringsmiljø og reduksjon av mobbing og atferdsproble-

mer (Udir 2010). Disse enkeltfaktorene er å finne i de ulike program i større og mindre grad. Det presiseres fra flere hold (Udir 2010, Skolværket 2010, Ertesvåg et.al. 2010) at faktorer knyttet til kvaliteten på implementeringen av programmene synes å være viktige for resultatet. Trofasthet mot prinsippene i programmene og skolens kapa-

sitet og forutsetning for å skape endring gjennom skoleomfattende program er svært avgjørende for om en lykkes eller ikke.

Behov for arbeid med læringsmiljø.

Tidligere studier tegnet et dystert bilde av den norske skolen som lite læringsfokuseret, med mye uro og manglende struktur. Den siste Pisa-undersøkelsen tyder på at mye er i bedring, både med hensyn til læringsmiljø og læring. Disse undersøkelsene viser likevel at det fortsatt er potensial for forbedringer i den norske skolen (Kjernsli og Roe 2010). I følge skoleledere er elevers uro i timene og manglende respekt for læreren faktorer som i

stor grad hemmer læringen (Kjernsli og Roe 2010). Tidsbrukundersøkelser viser at lærere bruker rundt 50 minutter pr dag på å få nok ro til å starte arbeidet i timene. Det er med andre ord fortsatt en utfordring i norske skoler knyttet til uro, tidsbruk, og bråk sett i forhold til andre land (Wendelborg 2011).

”Bedre læringsmiljø 2009-2014” (Udir 2010) er en femårig statlig satsning på elevenes læringsmiljø. ”Bedre læringsmiljø” peker på følgende faktorer som er sentrale i arbeidet med et bedre læringsmiljø: Positive relasjoner mellom elev og lærere, positive relasjoner og kultur for læring mellom elevene, lærerens evne til å lede klasser og undervisningsforløp, godt samarbeid mellom skole og hjem, god ledelse, organisasjon og kultur for læring på skolen.

Det er lærerens kompetanse og samspill med elevene som fremheves som den viktigste faktoren for å fremme læring

For at skolens ansatte skal kunne nå slike mål må de systematisk og langsiktig arbeide med ledelse, forebygging og håndtering av problemer og med utvikling av læringsmiljø.

Avslutning

Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) etterlyser en kultur for læring som ut fra situasjonen i skolen i dag innebærer en endring av dagens kultur og praksis både med hensyn til læringsmiljø og mer læring. Det er dermed viktig at de tiltakene som iverksettes er så omgripende at de kan endre kulturen og praksis ved skolene og at de klarer å ivareta elevene både faglig og sosialt, gi økt læringstrykk og godt læringsmiljø gjennom reduksjon

av problematferd. I Stortingsmelding 31 (Kunnskapsdepartementet, 2008) heter det at hovedutfordringen i grunnopplæringen er å heve det faglige nivået for alle elevgrupper. Det er lærerens kompetanse og samspill med elevene som fremheves som den viktigste faktoren for å fremme læring, men dette sett i sammenheng med god skoleledelse og sosial trivsel og tid til og fokus på god undervisning og oppfølging. Omfattende systemiske program, som for eksempel Respekt, fokuserer bredt på disse

feltene og kan være egnede verktøy for å endre skolens kultur og praksis i retning av et godt og trygt læringsmiljø og mer læring. Slik kan disse programmene bidra

til å iverksette målene i Kunnskapsløftet og samtidig forebygge problemer hos barn og unge.

Skoler viser seg å gjennomføre programmer ulikt, og med ulik trofasthet mot programmets intensjoner og implementering. Det gjennomføres ofte ulike program og satsninger i skolen samtidig. Dette kan være årsaken til varierende og vanskelig målbarhet med hensyn til om de ulike programmene har virkning. Det vi kan lære av dette er ikke nødvendigvis at program ikke virker, men at virkningen vil preges sterkt av kvaliteten i implementeringen, vedlikehold av programmets strategier, skolens kapasitet for implementering, endring, evne til å inkludere program i deres øvrige planer og praksis.

Om forfatteren:

Turi E. Antonsen er seniorrådgiver ved KoRus -Nord / 1. lektor i pedagogikk ved Høgskolen i Narvik. Redaktør for nettjennesten www.tidligintervensjon.no - Fra bekymring til handling.

Jobber også med undervisning/forskning- og utviklingsarbeid innen læringsmiljø, forebygging og tidlig intervensjon ovenfor barn og ungdom spesielt, og med opplæring i motiverende intervju. Har bakgrunn som PP- rådgiver, veileder i skole og fra undervisning og ledelse i lærerutdanning.

Adalsteinsdóttir, K. (2004). Teachers' Behaviour and Practices in the Classroom. Scandinavian Journal of Educational Research, 48(1), 95-114.

Antonsen T.E. Og Ertesvåg S.K. (2010) Godt læringsmiljø og bedre læring gjennom implementering av skoleomfattende tiltak?, Spesialpedagogikk forskningsutgaven 03/2010.

Beck, C. & Ertesvåg, S.K. (2008) Schools readiness and capacity for improvement. Nasjonalt Nettverk for skolebaserte tiltak. Stavanger, June 6th.

Bru, E., Murberg, T. A., & Stephens, P. (2001). Social support, negative life events and student misbehaviour among young Norwegian adolescents. Journal of Adolescence, 24, 715-727.

Chen, J. J. L. (2005). Reaction of academic support from parents, teachers, and peers to Hong Kong adolescents' academic achievement: The mediating role of academic engagement. Genetic, social and general psychology monographs, 131(2), 77-127.

Datnow, A., og Stringfield, S. (2000). Working together for reliable school reform. Journal of education for students placed at risk, 5(1&2), 183-204.

Ertesvåg, S. K. (2010) Classroom leadership - The effect of a school development programme, Educational psychology 29 (5), 515-539

Ertesvåg, S.K 2012. Paper på konferanse international congress for school effectiveness and school improvement (icsei) Malmö, jan 2012.

Ertesvåg, S. K., og Vaaland, G. S. (2007). Prevention and Reduction of Behavioural Problems in School: An Evaluation of the Respect-program. Educational Psychology, 27(6), 713-736.

Farrington 2009. David.P, Ttofi.Maria.M. School-based Programms to Reduce Bullying and Victimization. Cambell systematic Reviews 2009:6 updated 8.3.2010.

Forebygging.no: <http://www.forebygging.no/>

Fullan, M. (2007). The New Meaning of Educational Change (4th ed.). New York Routledge. Teacher College Press.

Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., og Roe, A. (2007). Tid for tunge løft? Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006. Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2008). St.meld. 31 (2007-2008). Kvalitet i skolen.

Leithwood, K. A., og Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large scale reform.The effects om students, teachers, and the classroom practices. School Effectiveness and School Improvement, 17(2), 201-227.

>>>

Midthassel, U. V. (2006). Creating a shared understanding of classroom management. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(3), 365-383.

Mitchem, K., Young, R. K., West, R. P., og Benyo, J. (2001). CWPASM: A classwide peer-assisted self-management program for general education classrooms. *Education and Treatment of Children*, 24, 111-140.

Mortimore, P., Field, S., og Pont, B. (2005). Equality in Education. Thematic review. Norway, Country Note. Confidential.

Munthe, E. (2003). Teachers' professional certainty: a survey study of Norwegian teachers' perceptions of professional certainty in relation to demographic, workplace, and classroom variables. Faculty of Education, University of Oslo, [Oslo].

Roland, E. (1999). *School Influences on Bullying*. Stavanger: Rebell Forlag.

Roland, E. (2002). Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational Research*, 44(1), 55-67.

Roland, E., og Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44(3), 299-312.

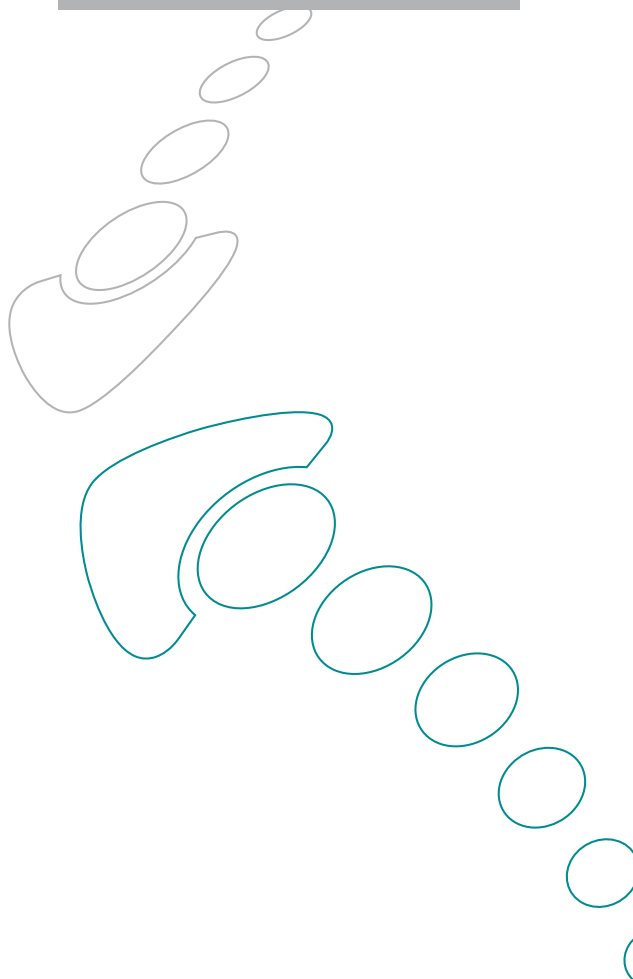
Rydell, A. M., og Henricsson, i. (2004). Elementary school teachers' strategies to handle externalising classroom behaviour; A study of relations between perceived control, teacher orientation and strategy preferences. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45, 93-102.

Skolverket "Uvurdering av metoder mot mobning" Rapport 353, 2011, Stockholm, www.skolverket.se.

Thuen, E. (2007). Learning environment students' coping styles and emotional and behavioural problems. A study of Norwegian secondary school students. University of Bergen, Bergen.

Udir 2010 Satsningen Bedre læringsmiljø. <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo>

Wendelborg Christian 2011. Mobbing diskriminering og uro i klasserommet, Analyse av elevundersøkelsen 2011. Rapport 2011, Mangfold og inkludering, Trondheim, NTNU samfunnsforskning



ooooo