

OSLOMET

ARBEIDSFORSKNINGSINSTITUTTET AFI

Felleskapende praksis

En ny modul i GROM-prosjektet

**Frode Restad, Selma Therese Lyng, Stine Nørbech og
Synne Solhaug Gulliksen**

OSLO METROPOLITAN UNIVERSITY
STORBYUNIVERSITETET



AFI-notat nummer 2023:02

Fellesskapende praksis

En ny modul i GROM-prosjektet

Forfattere: Frode Restad, Selma Therese Lyng, Stine Nørbech og Synne Solhaug Gulliksen

Prosjekt: GROM – gode relasjoner og miljø i skolen

Prosjektleder: Selma Therese Lyng

Oppdragsgiver: KS – Kommunesektorens organisasjon

ISBN 978-82-7609-460-2

ISSN 2703-9617 (online)

© Arbeidsforskningsinstituttet, OsloMet – storbyuniversitetet, 2023

© Work Research Institute (AFI), OsloMet – Oslo Metropolitan University, 2023

© Forfatter(e)/Author(s)

Det må ikke kopieres fra denne publikasjonen ut over det som er tillatt etter bestemmelsene i «Lov om opphavsrett til åndsverk», «Lov om rett til fotografi» og «Avtale mellom staten og rettighetshavernes organisasjoner om kopiering av opphavsrettslig beskyttet verk i undervisningsvirksomhet».

All rights reserved. This publication or part thereof may not be reproduced in any form without permission from the author(s).

Arbeidsforskningsinstituttet
OsloMet – storbyuniversitetet
Pb. 4 St. Olavs plass
0130 OSLO

Work Research Institute (AFI)
OsloMet – Oslo Metropolitan University
P.O.Box 4 St. Olavs plass
N-0130 OSLO

Telefon: +47 93 29 80 30

E-post: postmottak-afi@oslomet.no

Webadresse: oslomet.no/om/afi

Publikasjonen kan lastes ned gratis fra [arkivet](#)

Publications are available for free download from [the archive](#)

Forord

Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) ved OsloMet har siden 2021 hatt gleden av å bistå Lørenskog kommune med dokumentasjon, evaluering og utvikling av GROM-prosjektet. I AFI rapport 2023:12 «Gode relasjoner og godt miljø i skolen?» oppsummerer vi erfaringer og gir anbefalinger til videre utvikling av dette prosjektet.

I denne modulbeskrivelsen utdyper vi rapportens hovedanbefaling om å videreutvikle prosjektets faglige grunnlag med fokus på gruppedynamikk og fellesskapende undervisning. Modulen er utviklet i samarbeid med prosjektets hovedaktører og med inspirasjon fra emneplaner i lærerutdanningen. I det følgende utdyper vi den nye modulens innretning, med blant annet forslag til innhold, organisering og arbeidsmåter for skolenes videre utviklingsarbeid.

Vi vil rette en stor takk til ledere og ansatte på Fjellhamar og Kjenn skole, i Lørenskog kommune, og til veilederne i Forebyggende psykisk helsetjeneste (FPH) for deres bidrag til utvikling av denne modulbeskrivelsen. Vi vil også takke KS og Partnerskap mot mobbing for den økonomiske støtten som har gjort dette innovative samarbeidet mulig.

Innhold

Forord	2
Bakgrunn	4
1 Modul én: Tilknytning og trygghet i lærer- elev-relasjoner	5
2 Modul to: Fellesskapende praksis	6
2.1 Gruppetdynamikker	6
2.1.1 Forankring i skolens lovverk og planverk	6
2.1.2 Teorigrunnlag	6
2.1.3 Analyse av gruppedynamikker	7
2.2 Fellesskapende undervisning	8
2.2.1 Forankring i skolens lovverk og planverk	8
2.2.2 Teorigrunnlag	8
2.2.3 Fagenes egenart og betingelser	9
2.2.4 Analyse av fellesskapende undervisning	9
2.3 Sammenheng mellom moduler	10
3 Arbeidsform og organisering	11
3.1 Lokal forankring og kompetanse	11
3.2 Aksjonslæring og kollegaveiledning	11
3.3 Digitale støtteressurser	12
3.4 Praktisk gjennomføring	12
3.5 Organisering	13
4 Læringsutbytte og vurdering	15
4.1 Læringsutbytte	15
4.1.1 Generell kompetanse	15
4.1.2 Kompetanse på gruppedynamikk	15
4.1.3 Kompetanse på fellesskapende undervisning	16
4.2 Vurdering	16
Referanser	18
Vedlegg: Ressursoversikt	20

Bakgrunn

Lørenskog kommune har siden 2017 arbeidet med et prosjekt med hovedformål om å fremme god livsmestring og et trygt psykososialt læringsmiljø for alle elever gjennom styrket relasjonskompetanse hos medarbeidere i skolen. Prosjektet er forankret i teori og forskning om læringsmiljø, helsefremmende skoler, mobbeforebygging, tilknytning og relasjonskompetanse. Arbeidsformene omfatter undervisning og veiledning fra Forebyggende psykisk helsetjeneste (FPH) i Lørenskog kommune, og utprøving i skolens praksis.

I perioden 2019-2023 har prosjektet vært finansiert gjennom midler fra Program for folkehelse i Viken, i tillegg til egenfinansiering fra kommunen. I 2021 fikk prosjektet navnet «GROM – gode relasjoner og godt skolemiljø», og fra skoleåret 2021/22 har samtlige trinn ved én barneskole og én ungdomsskole i kommunen deltatt i prosjektet. Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) ved OsloMet har bistått prosjektet fra 2021, og gjennom finansiering fra KS og Partnerskap mot mobbing, bidratt med modellutvikling, dokumentasjon og evaluering, faglig innhold i kompetanseutvikling, samt rapportering. Rapporten fra dette arbeidet publiseres våren 2023.

OsloMet-AFI har høsten 2022 bidratt til utvikling av en ny modul om Fellesskapende praksis. Den nye modulen omfatter to faglige tema; gruppedynamikker og fellesskapende undervisning. Valg av disse temaene er basert på behov og innspill fra deltakerne i GROM-prosjektet, og forankret i nyere teorier og forskning om fellesskapsbygging i skolen. Den nye modulen er utarbeidet i tett samarbeid mellom prosjektets eiere og deltakere i Lørenskog kommune og forskere fra OsloMet-AFI.

I det følgende beskriver vi innretningen av den nye modulen om Fellesskapende praksis. Modulbeskrivelsen er utformet med inspirasjon fra emneplaner i lærerutdanningen¹ og presenterer modulens innhold og ønsket utbytte, organisering og arbeidsformer, vurderingskriterier og plan for gjennomføring. Dokumentet skal kunne benyttes av skoleledere og skoleeiere til å utvikle GROM-arbeidet på den enkelte skole i Lørenskog, og av andre skoler og kommuner som ønsker å prøve ut tilsvarende tiltak.

¹ Se for eksempel: emneplan PEL-1: <https://www.hvl.no/studier/studieprogram/emne/mgbpe101>

1. Modul én: Tilknytning og trygghet i lærer- elev-relasjoner

Grunnmodulen i GROM-prosjektet tar utgangspunkt i tilknytnings- og utviklingspsykologi, og bruker hovedsakelig Trygghetssirkelen («Circle of Security») som en helhetlig tilnærming i arbeidet med å styrke og videreutvikle relasjonskompetansen hos de ansatte i skolen. I tillegg brukes elementer fra den nevrosekvensielle og traumesensitive forståelsesrammen. Med felles undervisningsøkter og systematisk veiledning over tid, har man som mål å bidra til felles kompetanseheving og praksisendring hos de voksne som møter elevene i skolehverdagen.

Et faglig utgangspunkt for arbeidet er boka «Se eleven innenfra – relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet» (Brandtzæg, Torsteinson, Øiestad, 2016). Teorigrunnlaget i denne boken bygger på kunnskap og forskning fra tilknytningspsykologien om hva som bidrar til trygge voksen-barn-relasjoner i skolen. Teorigrunnlaget kan også benyttes som forståelsesramme når det gjelder relasjoner mellom voksne, herunder hvordan ledelsen kan forstå og tilnærme seg sine ansatte, og ikke minst hvordan skolen kan styrke sitt samarbeid med foresatte.

Tilknytningspsykologi handler om betydningen av trygge relasjoner for barn og unges utvikling og livsmestring. Dersom barn og unge skal være åpne for å ta imot læring, enten det gjelder innenfor matematikk eller norsk, er de avhengige av å kjenne seg trygge på lærerne og i klassen. Slik kan man tenke at man optimaliserer barns læringsmuligheter ved å ha fokus på å dekke deres grunnleggende behov for indre trygghet og tilknytning til andre. Barn og unge lærer videre å behandle andre med omtanke og respekt når de selv blir behandlet med omtanke og respekt av voksne rundt seg, noe nærmere 60 års forskning innenfor tilknytningspsykologien understøtter (Brandtzæg, Torsteinson, Øiestad, 2016).

Gode elev-lærer-relasjoner har også vist seg å være både beskyttende og kompensierende overfor barn som av ulike årsaker er i økt risiko for akademisk eller psykososialt strev; en god relasjon til lærer vil minske effekten av risiko (Eisenhower, Baker & Blacher, 2007; Sabol og Pianta, 2012). Kunnskap om og forståelse for barns eventuelle medfødte vansker eller utfordringer som følge av mangelfulle oppvekstvilkår, vil kunne hjelpe de voksne i arbeidet med å skape gode relasjoner til alle elever, gi viktig reguleringsstøtte, og å tilpasse forventninger i tråd med barnets forutsetninger. Herunder brukes teorigrunnlaget fra boka «Fra uro til ro – utfordrende atferd og barns muligheter for læring» (Johannessen & Bakken, 2020) som en faglig forståelsesramme.

Å arbeide med læreres relasjonskompetanse er en grunnleggende investering i elevenes trivsel, tilhørighet og mestring i skolen. Utvikling av en god lærer-elev relasjon er viktig i seg selv, men også for å kunne utvikle en fellesskapende praksis i skolen. Elevens tilknytning i en en-til-en relasjon til læreren baner vei for tilknytning til og samhørighet med medelever, i det betydningsfulle «vi'et» som klassefellesskapet skal være. Arbeid med lærer-elev-relasjoner og elev-elev-relasjoner er komplementære strategier i skolers arbeid med å skape trygt og godt psykososialt miljø (Eriksen & Lyng 2018).

2. Modul to: Fellesskapende praksis

Mens den første modulen i GROM handler om tilknytning og relasjonsbygging mellom lærer og elev, retter denne modulen oppmerksomheten mot tilknytning, relasjons- og fellesskapsbygging mellom elever i elevgruppa.

Betydningen av skolens og lærerens rolle som fellesskapsbygger har blitt aksentuert i de senere år, i læreplan, lovverk og styringsdokumenter (Lyng 2020; Restad og Sandsmark 2021; Restad og Lyng 2021; Udir 2021²). Nyere forskning har bidratt til økt innsikt i hvor viktig inkluderende miljø er for at skolen skal kunne oppfylle sin lovfestede plikt til å fremme elevenes helse, trivsel og læring. Senere års forskning har også gitt økt kunnskap om betydningen av sosial tilhørighet, fellesskap og gruppedynamikker i forebygging og håndtering av utfordringer knyttet til motivasjon (f.eks. Lyng, 2004; Skaalvik & Skaalvik, 2011; Pless & Katznelson, 2019), mobbing (f.eks. Eriksen & Lyng 2018; Lyng 2019; Rabøl Hansen 2021; Søndergaard 2012; Thornberg 2018), skolevegring (f.eks. Amundsen & Møller 2020; Amundsen m.fl. 2022) og psykisk helse (f.eks. Birkeland, Skar & Jensen (2022)).

Modulen om fellesskapende praksis skal bidra til kompetanse- og praksisutvikling i:

- hvordan dynamikker i elevgrupper kan fremme og hemme fellesskap, trivsel og læring
- hvordan undervisningen kan brukes til å styrke tilhørighet, relasjoner og fellesskap elevene imellom
- Vi har brukt mye tid på å legge inn og tagge bilder og tanken vår da er at det tar lang tid å få på plass nå, men at det vil spare tid og gjøre det enklere for brukerne på sikt. Vi tror at for at folk skal ville benytte seg av en løsning så må det være enkelt og brukervennlig.

2.1 Gruppedynamikker

2.1.1 Forankring i skolens lovverk og planverk

Overordnet del i læreplanen vektlegger at læreren skal arbeide for samhold og tilhørighet blant elevene (LK20, 3.5). Skolen og klassen er sosiale arenaer der man er henvist til å inngå i sosiale grupper med andre som er svært forskjellige. Elevenes tilhørighet til skolen eller klassen er i utgangspunktet bare formell, og fellesskapet mellom deltakerne må aktivt skapes.

Sosial posisjonering og inkludering/ekskludering er en del av det sosiale livet på barn og unges opplæringsarenaer (Lyng 2004, Thornberg 2011). Gruppedynamikker kan bli motkrefter mot gode sosiale og faglige læringsfellesskap, og resultere i mobbing, utenforskap og tilbaketrekking. Derfor er det også viktig at skolens ansatte har god forståelse for sosiale mekanismer som kan oppstå i elevgrupper, og kan sette seg inn i klassens «indre liv» og har kunnskap om strategier som kan motvirke at negative gruppedynamikker får utvikle seg (Udir 2021a). Dette er dermed også viktig kompetanse i det forebyggende skolemiljøarbeidet, å følge med på elevmiljøet og sikre at elevene har et trygt og godt psykososialt skolemiljø (Oppl. § 9 A-3, 4).

2.1.2 Teorigrunnlag

Modulen vil gjennomgå sentrale gruppedynamikker knyttet til hierarkier, klikker, sosial stempling og sosial eksklusjonsangst. Etablering av hierarkier og klikker er typiske fenomener i sosiale grupper, både blant barn og voksne (Goffman, 1959). En av funksjonene til hierarkier og klikker er at de markerer ulike identiteter, statuser og tilhørigheter innenfor den formelle gruppa. Vi

² Læreplan for Kunnskapsløftet 2020. (Udir.no)

skaper og markerer vår identitet ved å kategorisere oss selv sammen med dem vi føler oss like med eller ønsker å likne og høre til, og ved å kontrastere oss mot andre (Duffy & Nesdale, 2008, s. 122; Tajfel & Turner, 1979). I barne- og ungdomstida er utprøving og dannelse av egen identitet særlig viktig. Kanskje særlig fra mellomtrinnet er elevene svært opptatt av å markere hvem de er – og hvem de i hvert fall *ikke* er (Lyng, 2004). Etnografiske studier fra mange ulike land viser hvordan etablering og markering av hierarkier og klikker er utbredte fenomener i klasser og skoler, og forskjeller mellom elever i ulike statusposisjoner og klikker uttrykkes i termer av god/dårlig og bedre/verre fremfor langs nøytrale skillelinjer (f.eks. Lyng, 2007, 2018; Merten, 1994, s. 35; Pascoe, 2013). Satt på spissen er det altså slik at det å markere sosiale forskjeller og skillelinjer mellom elever i klassen er en sterk drivkraft i elevenes identitetsarbeid.

Skillet mellom hva som er «normalt» og «unormalt» – og hvem som er «normale» og «unormale» – er også sentrale temaer for barn og ungdom (f.eks. Lyng, 2004; Thornberg, 2011). Til en viss grad er dette naturlig og nødvendig, fordi barn og unge er i en sosialiseringssprosess der de lærer samfunnets normer. Men samtidig blir det også ofte slik at det i disse prosessene konstrueres kategorier av elever som får byrden med å representere det som er «annerledes» og «unormalt» på en eller annen måte. Det kan for eksempel være klær, utseende, oppførsel eller interesser; mulighetene for å finne noe som kan konstrueres som annerledes, er mange, og grensene for hva som er «normalt», kan ofte bli svært snevre. Denne formen for gruppedynamikk er også en gjenganger i studier av sosialt liv på skolen (se Thornberg, 2011 for en oversikt). Gjennom å skape og markere et skille mellom «normalt» og «unormalt» styrker elevene samholdet mellom dem som er innafor, men det skjer på bekostning av dem som blir satt utenfor fellesskapet i gruppa og dermed stigmatisert som «unormale» (jf. Goffman, 1959; Thornberg, 2015).

Sosial utrygghet i klassen kan også bli en hindre fellesskapsbygging. Den danske forskeren Dorte Marie Søndergaard har poengtert at sosial eksklusjonsangst ligger og ulmer i enhver sosial gruppe – nettopp fordi vi mennesker er så eksistensielt avhengige av å oppleve sosial tilhørighet for å føle oss akseptert, anerkjent og verdsatt og dermed oppleve verdighet og mening. Dette gjelder også skoleklasser. På den ene siden har denne eksklusjonsangsten en produktiv funksjon, fordi den motiverer gruppe medlemmene til å innordne seg normer i gruppa. På den andre siden kan den også tippe over i *sosial panikk* når medlemmene av gruppa opplever at deres inkludering i og tilhørighet til en gruppe er truet. Da kan resultatet bli destruktivt, fordi den sosiale panikken trigger gruppas jakt på noen som kan skyves utenfor, slik at de andre kan føle et styrket samhold og trygghet på at de selv er innafor, i hvert fall for en stund. Men så lenge den sosiale utryggheten i klassen vedvarer, vil behovet for å finne et nytt felles offer lett kunne trigges igjen (Søndergaard, 2009, 2012).

Disse gruppemekanismene utfordrer ikke bare fellesskapsbyggingen i klassen. De har også til felles at de deaktiverer, eller sløver ned, empatien for medelever som enten har lavere status, tilhører en annen klikk eller vennegruppe eller blir definert som «unormale» eller helt utenfor. Dermed kan de også ta form av mobbing (se Lyng 2019 for eksempler fra norske skoler). For å forebygge og stoppe disse gruppedynamikkene må man også jobbe aktivt for å skape fellesskap som aktiverer empati og relasjonelt ansvar mellom elevene, på tvers av posisjoner og vennegrupper i klassen.

2.1.3 Analyse av gruppedynamikker

For å arbeide med observasjon og analyse av gruppedynamikker vil det, i samarbeid med lærere og andre yrkesgrupper i «laget rundt» utvikles en analyseguide til bruk i aksjonslæring og kollegaveiledning. Gjennom teori, utprøving, erfaringsdeling og veiledning vil lærere og andre ansatte få tid til å utvikle en felles forståelse, begreper og verktøykasse til å arbeide med gruppedynamikker i sin klasse og gruppe. Utvikling og risikovurdering av strategier for å forsterke positive og snu negative gruppedynamikker vil også være et viktig element.

2.2 Felleskapende undervisning

2.2.1 Forankring i skolens lovverk og planverk

Skolens lovverk og planverk gir klare insentiver og føringer til å arbeide med fellesskapsbygging gjennom undervisningen. Skolen har et bredt formål og mandat. I formålsparagrafen heter det blant annet at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre sine liv og delta aktivt i arbeid og fellesskap i samfunnet. Skolen skal også møte elevene med tillit, respekt og krav og gi de utfordringer som fremme både danning og lærelyst (LK20). I opplæringsloven ligger det også klare rettigheter og plikter, som blant annet elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø med nulltoleranse mot krenkelser og aktivitetsplikt som krever at skolen arbeidet kontinuerlig for at alle elever skal oppleve at de har det trygt og godt på skolen (Oppl. 9A). Elevene har også en rett til å høre til i et sosialt felleskap i sin klasse eller gruppe (Oppl. 8-2). Samlet sett gir skolens lovverk tydelige føringer for at skolen må arbeide systematisk med alle deler av kjernevirksomheten for å fremme elevenes helse, trivsel og læring, og med å utvikle robuste individer og fellesskap.

Læreplan for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) utdypet og konkretiserer disse forpliktelsene gjennom verdier og prinsipper som skal gjennomsyre all undervisning i skolen. Skolen skal blant annet støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene (LK20, 2.1) og elevene skal lære å lytte til andre og argumentere for egne syn, samtidig som de lærer å samarbeide og håndtere uenigheter mens de lærer sammen i det enkelte fag. Skolen har også et ansvar for å utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle elever (LK20, 3.2). Det innebærer blant annet å utvikle et raust og støttende klassemiljø der elevene både får medvirke og ta ansvar for fellesskapet. Som en del av dette arbeidet skal elevene også utvikle en respekt for mangfold og annerledeshet, og holdninger som understøtter at alle har en plass i skolens fellesskap. Disse prinsippene gjelder gjennom hele opplæringen og i alle fag, både på barnetrinn, i ungdomsskolen og i videregående.

2.2.2 Teorigrunnlag

Begrepet felleskapende undervisning retter oppmerksomheten mot lærerens undervisning i fag som en ressurs i arbeidet med å styrke elevenes opplevelse av fellesskap og tilhørighet i skolen. Begrepet er nært beslektet med det Rabøl Hansen omtaler som en felleskapende didaktikk, der [...] undervisningens mål, innhold og veje tilrettelægges som praksisser, der forsøker at samle og inndrage elevene, som deltager i skolens faglige innhold. (Rabøl Hansen 2021, Hansen, Nørregaard Rasmussen & Søndberg 2022).

I Rabøl Hansens forståelse innebærer en felleskapende didaktikk et fokus på hvordan undervisningens mål, innhold og arbeidsformer kan bidra til at eleven opplever å være en verdig deltaker i klassens formelle og uformelle fellesskap. Ansvaret for en slik praksis ligger hos de voksne, men den kan ikke realiseres uten elevenes aktive deltakelse og medvirkning i undervisningen.

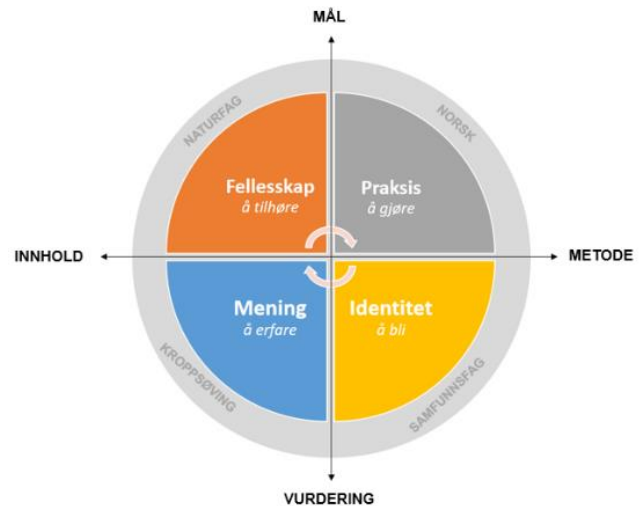
I følge Rabøl Hansen er det særlig tre kjennetegn som preger en felleskapende undervisning. For det første at den er *kontekstnær* og oppfordrer til å inndra elevenes egne liv og erfaringer som relevante bidra til en felles og meningsfull læring. For det andre at den er *elevsentrert* på den måten at den er opptatt av å legge til rette for at alle elever skal kunne mestre og å oppleve tilhørighet gjennom undervisningen. Og for det tredje at den utfordrer læreren til å finne en ny *autoritetsbalanse*, det elevene i større grad blir involvert i planlegging gjennomføring og evaluering av undervisningen.

2.2.3 Fagenes egenart og betingelser

Selv om alle skolens lærere har et overordnet ansvar for å utvikle inkluderende fellesskap og å støtte elevenes faglige og sosiale læring er betingelsene for å gjøre dette i praksis, svært ulike. Det er blant annet stor forskjell på om man arbeider som kontaktlærer og underviser i en klasse med over 400 timers norskundervisning på mellomtrinnet, eller om man er faglærer i musikk og beveger seg ut og inn av flere ulike klasser med rundt 80 timer per klasse i løpet av ungdomstrinnet. Hvert enkelt fag har et unikt innhold og spesifikke arbeidsmåter som gir lærere ulike muligheter til å bidra til utvikling av gode relasjoner og tilhørighet gjennom undervisningen. For en mat- og helselærer kan det å lage og spise et godt måltid sammen være en god inngang til at elever blir bedre kjent med hverandre, og bidra til at de opplever mestring og anerkjennelse for sine bidrag til fellesskapet. For en engelsklærer kan det å lære et språk og utforske sin egen identitet i kontrast til andre kulturer og tenkemåter åpne døren til nye vennskap og måter å være sammen på. For å kunne jobbe kollektivt med utvikling av en fellesskapende undervisningspraksis er det viktig å ta hensyn til fagenes egenart og å utvikle en felles forståelse av hvordan faglig og sosial læring henger sammen i det enkelte fag. En måte å gjøre dette på kan være gjennom dialog og refleksjon med utgangspunkt i et felles analyseverktøy.

2.2.4 Analyse av fellesskapende undervisning

Modellen til høyre bygger på innsikt fra Bjørndahl og Liebergs klassiske «didaktiske relasjonsmodell» (Bjørndahl og Lieberg 1979) og fremhever lærernes valg av mål, innhold, metode og vurderingsformer som sentrale elementer i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning. Modellen henter også inspirasjon fra Wenger sin teori (Wenger 1999, Illeris 2018) om sosial læring, som fremhever hvordan individer utvikler en felles praksis, identitet, mening og et fellesskap ved å «være og lære» sammen over tid.



Figur 1 Modell for analyse og planlegging av undervisning

En slik modell kan benyttes til å analysere undervisning, for eksempel ved å se på i hvilken grad

lærerens formulering av sosiale og faglige mål bidrar til utvikling av fellesskap i klassen, eller hvordan undervisningens innhold knyttes til elevens egne liv og erfaringer på en meningsfull måte. Modellen kan også brukes av lærere til å planlegge undervisning med vekt på oppgaver som gir alle elever mulighet til å mestre og oppleve tilhørighet i klassen, eller vurderingsformer som fremmer felles utforskning og metakognitiv læring i fag.

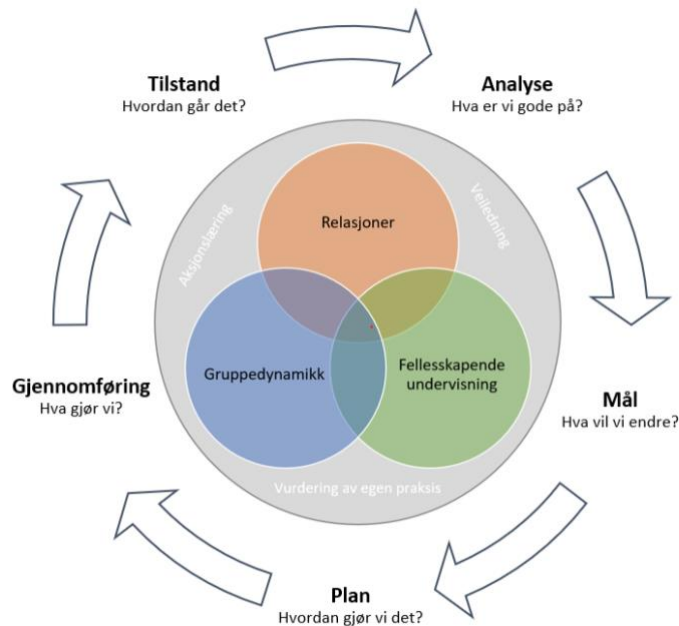
En fellesskapende undervisningspraksis byr imidlertid på både mulighet og utfordringer (Restad 2021). Et undervisningsopplegg som fungerer godt i en klasse kan ha andre og utilsiktede konsekvenser i en annen klasse, og en ukritisk bruk av fellesskapende undervisningsformer vil også kunne forsterke utrygghet og marginalisering i klassen. Det er derfor viktig å utvikle læreres pedagogiske repertoar og bevissthet om risikovurdering av egen undervisning. En slik bevissthet kan styrkes gjennom erfaringsdeling og refleksjon over konkrete eksempler fra klasserommet. Det handler både om å forstå de relasjonelle betingelsene som gjelder mellom lærer og elever, og om å analysere de sosiale dynamikkene som kan utspille seg i en klasse. Disse forholdene må ses i sammenheng med de didaktiske valgene som legges til grunn i for undervisningen i det enkelte fag. Gjennom teori, utprøving og veiledning vil lærere få mulighet og støtte til å utvikle sin forståelse av og verktøykasse for en fellesskapende undervisningspraksis i sine fag.

2.3 Sammenheng mellom moduler

Innholdsmessig vil den nye modulen om felleskapende praksis bygge videre på modulen om tilknytning og trygghet i lærer-elev-relasjoner, som et fundament for utvikling av ny kompetanse og praksis i temaene gruppedynamikk og felleskapende undervisning. Den nye modulen vil knytte sammen tidligere gjennomgått innhold og til nye begreper, case og erfaringer.

For å skape gode synergier mellom relasjonsbygging og fellesskapsbygging er det viktig at det ansatte utvikler en felles forståelse og praksis. Dette handler blant annet om en felles tilnærming til det å «bygge plattform» gjennom gode relasjoner, og å utvikle dette videre gjennom en praksis som stimulerer en felles identitet og tilhørighet på gruppenivå. Det handler om å jobbe forebyggende med utvikling av normer og praksis for inkluderende fellesskap, for eksempel gjennom arbeid med gruppedynamikk og felleskapende undervisning, og om å bruke relasjonelle og fellesskapsbyggende strategier i kombinasjon for å motvirke utrygghet og manglende tilhørighet blant elevene.

Det er også viktig at GROM-arbeidet ledes og organiseres som en del av skolens kontinuerlige vurderings- og utviklingsarbeid og på en måte som skaper synergier og sammenheng mellom skolens kjernevirksomhet og utviklingen av ny kunnskap og praksis. I figur 2 illustreres GROM-modellen med tre faglige innholdselementer som gir næring til et kontinuerlig utviklingsarbeid med vurdering, aksjonslæring og veiledning i egen praksis for å forsterke skolens kjernevirksomhet og bidra til gode relasjoner og et godt læringsmiljø for alle elever. Som figuren viser, vil det også være viktige fellestrekk når det gjelder arbeidsmåter og organisering. I det videre beskriver vi nærmere arbeidsformer, støtteressurser, praktisk gjennomføring og organisering av arbeidet med den nye modulen.



Figur 2 GROM-modellen

3. Arbeidsform og organisering

For at lærere og øvrige deltakere skal kunne videreutvikle sin kompetanse i fellesskapende praksis er det viktig med god organisering og ledelse av kompetanseutviklingen i kommunen og på den enkelte skole. Det er også avgjørende at arbeidet legger til rette for at kompetanseutviklingen kan tilpasses, kombineres, og skape synergier med den daglige aktiviteten på skolen.

Overordnet vil denne modulen har fokus på å *utvikle kompetanse og praksis* innen gruppedynamikk og fellesskapende undervisning. Selv om en slik kompetanse kan være relevant i håndtering av enkeltsaker, for eksempel om skolemiljø eller spesialundervisning, vil fokuset i denne modulen ligge nettopp på utvikling. Det innebærer at det vil bli lagt til rette for drøfting av reelle og anonymiserte case fra deltakernes egen praksis, slik man på trinn og i team ellers drøfter utfordringer og erfaringer i undervisning og klassemiljøarbeid, men at den faktiske håndteringen av pågående enkeltsaker ivaretas av skolens ledelse og ansvarlig personale. Dette er viktig for å ivareta enkeltpersoners rettsikkerhet, og for at deltakerne skal kunne dele refleksjoner og tanker om sin egen og andres praksis uten å føle at de går på akkord med sine profesjonsetiske forpliktelser.

I det følgende beskrives noen overordnede arbeidsmåter og prinsipper for organisering av som skal bidra til en kollektiv utvikling av fellesskapende praksis i skolen.

3.1 Lokal forankring og kompetanse

For at kompetanseutvikling skal være relevant og meningsfull for den enkelte er det viktig med et godt forarbeid på den enkelte skole, hos skoleeier og i de samarbeidende tjenestene. Forarbeidet skal bidra til å kartlegge nå-tilstanden for skolens praksis innen temaene gruppedynamikk og fellesskapene undervisning. Kartleggingen vil søke å gi svar på hva den enkelte lærer/team/trinn allerede er gode på, og etablere en felles forståelse og forankring av utviklingsmål som man ønsker å jobbe videre med på den enkelte skole.

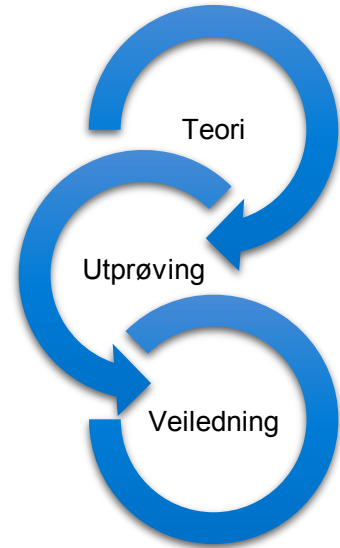
Modulen tar videre utgangspunkt i at alle deltakerne allerede besitter mye kompetanse og erfaring med de aktuelle temaene. Det vil derfor være viktig å aktivere deltakernes kunnskaper og å identifisere problemstillinger og case fra deres praksis som kan benyttes som utgangspunkt for videre utvikling både i og på tvers av trinn og team.

3.2 Aksjonslæring og kollegaveiledning

Formålet med kompetanseutviklingen i denne modellen er at det skal komme elevene til gode i form av en ny og mer fellesskapende praksis. Et systematisk arbeid med aksjonslæring og kollegaveiledning vil også kunne bidra til å bygge en varig kapasitet for endring og utvikling i profesjonsfellesskapet, blant annet gjennom at deltakerne utvikler et felles språk og metoder for å lære av hverandre. Det er imidlertid viktig at kompetanseutviklingen ikke bare skjer gjennom samtaler mellom kollegaer og veiledere, men også prøves ut i praksis og blir informert av tilbakemeldinger fra elevene. Gjennom jevnlig læringsaksjoner og samtaler med elevene i klasserommet skal deltakerne trigges til å omsette sine innsikter til ny praksis og reflektere både individuelt og sammen med elevene om hvilke gevinster en slik praksis kan ha.

Aksjonslæring i klasserommet³ mobiliserer de ansattes eksisterende kunnskap og forsøker å kombinere den med ny kunnskap i utvikling av praksis. Gjennom observasjon samler de ansatte informasjon som danner grunnlag for refleksjon, analyse og valg av tiltak for å endre eller forbedre sin egen praksis. Handling og observasjon foregår i klasserommet eller andre steder der praksis skal endres, mens planlegging og refleksjon foregår som en samtale med kollegaer.

Observasjon og tilbakemelding mellom kollegaer⁴ er en metode for å utvikle ny innsikt og praksisnær kunnskap sammen. Man kan observere én ansatt eller en mindre gruppe. Et felles utformet observasjonsskjema kan hjelpe de som observerer, til å fokusere på det den observerte ønsker å utvikle i sin praksis. Observasjonen bør ha en viss varighet og knyttes til en konkret situasjon, for eksempel en undervisningsøkt, der den nye kompetansen skal utøves. Når observasjonen er gjennomført får den observerte få en tilbakemelding på hva som er observert, etterfulgt av en felles refleksjon og vurdering av egen praksis.



Figur 3 Teori, utprøving og veiledning

3.3 Digitale støtteressurser

Det faglige innholdet i modulen vil kunne aktualiseres og anvendes på ulike måter i skolens arbeid med kompetanseutviklingen. For å legge til rette for lokal tilpasning og differensiering kan det være aktuelt å samle og utvikle en digital GROM-ressurs med faglige innhold som kan tilpasses ulike målgrupper og tema i utviklingsarbeidet. En digital ressurs vil for eksempel kunne inneholde videoforedrag og presentasjon av verktøy for bruk i fellessamlinger, og mer utfyllende teori og forskning for ledere og GROM-veiledere som skal følge opp utviklingsarbeidet på skolen. Utviklingen av en digital GROM-ressurs vil måtte skje i samråd og samarbeid med prosjekteier og innenfor de budsjettammer som avklares ved videreføring av prosjektet.

3.4 Praktisk gjennomføring

Deltakerne vil i hovedsak arbeide på tre måter i den nye modulen. For det første vil de få presentert teori, forskning og verktøy og drøfte dette med kollegaer på fellessamlinger. For det andre vil de prøve ut nye verktøy og ideer i sin egen praksis. For det tredje vil de få veiledning fra kollegaer og eksterne veiledere i grupper.

Det legges derfor opp til to teoriøkt per semester sammen med en ekstern GROM-veileder. Første teoriøkt vil deltakerne gjennomføre en første utprøving der de tester ut egne ideer til fellesskapende praksis med elever i sitt klasserom. I den første utprøvingen vil deltakerne bli utfordret til å teste ut sine egne hypoteser og hente inn elevenes synspunkter på hva som vil være en god fellesskapende praksis i deres klasse. Erfaringene fra utprøvingen dokumenteres i en erfaringslogg og som tas med som case til drøfting av ny teori på første fellessamling. Etter

³ <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis-sammen/aksjonslaring/>, <https://www.haugenbok.no/pensum-og-fagboker/pedagogikk-og-psykologi/aksjonslaering/9788276346985>

⁴ <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/skjema-kollegaobservasjon-egenpraksisvurdering/>, <https://utdanningsforskning.no/temakategorier/profesjon-og-arbeidsplass/kollegaveiledning/>, <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1504-2987-2003-03-04-08>

teoriøkten vil det gjennomføres gruppeveiledningen med utgangspunkt i erfaringene fra utprøving og nye teoretiske innsikter. Dette vil danne grunnlag for justering av utviklingsmål og ny utprøving individuelt, eller på team eller trinn. I den andre utprøvingen vil kollegaer arbeide sammen for å observere og gi hverandre tilbakemeldinger. Erfaringer fra denne utprøvingen dokumenteres i en erfaringslogg og tas med som case til andre fellessamling, og brukes i påfølgende gruppeveiledning. Fokuset i veiledningen vil være på å reflektere over erfaringer fra utprøvingen i klasserommet, og gjøre vurderinger rundt innretningen av den tredje og siste utprøvingen i klasserommet. Etter at tredje utprøving er gjennomført og kollegaveiledningen er ferdig, vil hver enkelt deltaker oppsummere sine læringspunkter for semesteret i erfaringsloggen.

Fellesøkter og gruppeveiledning vil legge vekt på arbeidsmåter som fremmer deltakelse og refleksjon, som for eksempel gjennom IGP og workshop-metodikk. Det vil også legges vekt på modellering og bruk av varierte og utforskende arbeidsmåter i undervisningen, så vel som i veiledning og ledelse av kompetanseutvikling.

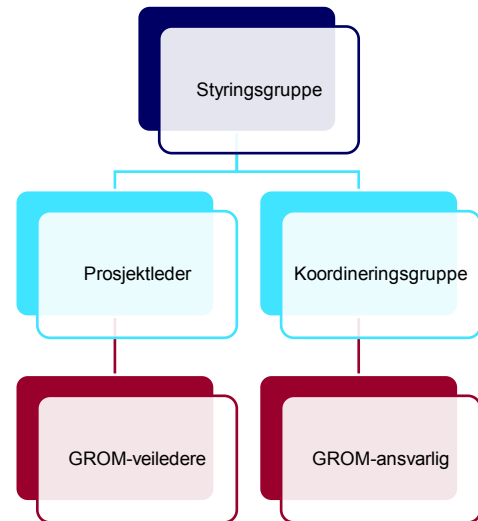
Hovedpunkter og arbeidet fremstilles i følgende plan for gjennomføring:

Semester 1				
Måned	Aktivitet	Formål	Ansvarlig	Resultat
April/mai	Tilstands- vurdering og forankring	Vurdere skolens tilstand og utviklingsbehov. Forankre og planlegge utviklings-arbeid. Overføre erfaringer mellom ledere og veiledere.	Prosjektled er og GROM- ansvarlige	Tilstandsvurdering Erfaringsseminar Plan for gjennomføring
August	Oppstart	Felles oppstart med fokus på utviklingsbehov, aksjonslæring og kollegaveiledning og vurdering av egne utviklingsmål.	Prosjekt- leder, GROM- ansvarlige og GROM- veiledere	Oppstartsseminar Egenvurdering
	Utforsking av egen praksis	Utforske egen praksis med utgangspunkt i egne utviklingsmål og elevenes tilbakemeldinger.	GROM- ansvarlig og deltakere	Erfaringslogg Elevsamtaler
September	Teori	Jobbe med case og erfaringer fra egen praksis. Gi ny faglig innsikt og verktøy til utvikling av praksis med fokus på gruppe-dynamikk og felles-skapende undervisning.	GROM- veiledere	Fagsamling
	Gruppe- veiledning	Tematisk veiledning med utgangspunkt i erfaringer fra utprøving og ny teori. Tilpasse og justere utviklingsmål for videre utprøving.	GROM- veiledere	Gruppeveiledning Egenvurdering
	Utforsking av egen praksis	Utforske egen praksis med utgangspunkt i egne utviklingsmål og ny teori.	Deltakere og GROM- ansvarlig	Erfaringslogg Kollegaveiledning Midtveisevaluering Medarbeidersamtal e Elevsamtaler
Oktober	Teori	Jobbe med case og erfaringer fra egen praksis. Gi ny faglig innsikt og verktøy til utvikling av praksis med fokus på gruppe-dynamikk og fellesskapende undervisning.	GROM- veiledere	Fagsamling Medarbeider- samtale
	Gruppe- veiledning	Tematisk veiledning med utgangspunkt i erfaringer fra utprøving og ny teori. Tilpasse og justere utviklingsmål for videre utprøving.	GROM- veiledere	Gruppeveiledning Egenvurdering
November	Utforsking av egen praksis	Utforske egen praksis med utgangspunkt i egne utviklingsmål og ny teori.	Deltakere og GROM- ansvarlig	Erfaringslogg Kollegaveiledning Elevsamtaler
Desember	Oppsum- mering og videre- føring	Oppsummere erfaringer og vurdere utbytte. Gi tilbake-meldinger og justere mål og rammer for videreføring.	Deltakere og GROM- ansvarlig	Egenvurdering Medarbeider- samtale Sluttevaluering

Tabell 1 Plan for gjennomføring

3.5 Organisering

God kompetanseutvikling forutsetter en tydelig organisering med klare roller og ansvarsfordeling. I det følgende beskrives en mulig overordnet organisering av GROM-arbeidet i kommunen, basert på innspill og erfaringer fra prosjektet så langt. Styringen av prosjektet kan ivaretas gjennom etableringen av en *styringsgruppe* på skoleeiernivå med mandat til å fatte beslutning om ressurser og prioriteringer. For å holde oversikt på den totale ressursinnsatsen i GROM-prosjektet er det viktig at det etableres en dedikert *prosjektleder* med mandat til å lede og koordinere ressurser mellom ulike skoler i kommunen.



Figur 4 Organisering av GROM-arbeidet i kommunen

Koordinering av ressurser vil kreve god dialog med de ansvarlige på den enkelte skole. Det forutsetter at det er etablert en rolle som *GROM-ansvarlig*, med mandat til å koordinere og lede det praktiske utviklingsarbeidet på den enkelte skole. Den GROM-ansvarlige vil kunne gi viktige innspill når det gjelder justering og videreutvikling av prosjektet gjennom å delta i en felles *koordineringsgruppe* med GROM-ansvarlige fra andre skoler i kommunen. Koordineringsgruppen ledes av prosjektleder og benyttes til sparring, erfaringsdeling og samordning, og til å fange opp signaler og spørsmål som bør drøftes i styringsgruppen.

Teoriøker og veiledning i grupper gjennomføres av dedikerte *GROM-veiledere*. Disse veilederne utpekes av styringsgruppen med utgangspunkt i kommunes egne ressurser og tjenester både i og rundt skolen. Det forutsettes at veilederne har relevant kompetanse og erfaring med tema som omtales i modulen, og at de har nødvendig kapasitet til delta i kompetanseutviklingen som skissert over. GROM-veiledere vil få tilbud om å delta i en egen veiledermodul⁵ med introduksjon til aktuelle tema, verktøy og begreper som benyttes i utviklingsarbeidet. Der hvor kommunen ikke selv har kapasitet eller relevant kompetanse kan det være aktuelt å inngå avtaler med eksterne ressurspersoner som GROM-veiledere.

Det er viktig at organiseringen av GROM-arbeidet ikke kommer i tillegg til allerede eksisterende strukturer i kommunen og på den enkelte skole. Der det er hensiktsmessig anbefales det at de funksjonene som beskrives over blir innlemmet i eksisterende strukturer, og tilpasses mest mulig fleksibelt etter lokale behov. Organiseringen som beskrives over er en minimumsløsning for å ivareta nødvendig styring og fremdrift i prosjektet. Dersom deltakende skoler i tillegg ønsker å etablere egne *GROM-team* og *GROM-spesialister*, kan dette bidra til å forsterke innsatsen ytterligere.

⁵ Utvikles i samråd med prosjekteier. Jf. pkt. om digital GROM-ressurs.

4. Læringsutbytte og vurdering

4.1 Læringsutbytte

Målgruppen for kompetanseutvikling i denne modulen er lærere (kontaktlærere, faglærere, sosiallærere mv.), og personer i laget rundt elevene (miljøarbeidere/terapeuter, assistenter, helsesykepleiere, rådgivere mv.) på skolen. Det er viktig at kompetansen som utvikles tar utgangspunkt i, og oppleves som relevant for målgruppenes dagens virke.

For å skape en god langsiktig og systematisk utvikling er det viktig med en fellesskapende praksis, som tar utgangspunkt i teamsamarbeid og samarbeid mellom de ulike aktørene i skolen. Dette samarbeidet er avhengig av et felles språk og en felles forståelse av muligheter og utfordringer. Det forutsetter igjen at det utvikles både generelle og tema-spesifikke kompetanser i profesjonsfellesskapet.

Beskrivelse av læringsutbytte tydeliggjør hva som skal læres og hvilken relevans det kan ha for praksis. De kan også bidra til et mer målrettet arbeid, samt til å justere mål og innsatser underveis dersom utbyttet ikke blir som forventet.

4.1.1 Generell kompetanse

Overordnet skal deltakerne, både individuelt og kollektivt, få styrket sin kompetanse på aksjonslæring og kollegaveiledning som arbeidsmåter for å utvikle en fellesskapende praksis på skolen. Deltakerne skal blant annet få kunnskap om aksjonslæring som metode, og utvikle sine ferdigheter i å planlegge og gjennomføre aksjoner i eget klasserom og i samarbeid med kollegaer.

Denne kompetansen er allmenn og legger grunnlaget for utvikling av mer temaspesifikke kompetanser, som beskrevet under.

4.1.2 Kompetanse på gruppedynamikk

Deltakerne skal få økt kunnskap om

- Sosiale dynamikker som kan oppstå i klasser og elevgrupper
- Strategier for å styrke fellesskap og positive gruppedynamikker
- Observasjon og analyse av gruppedynamikk

Deltakerne skal få utviklet sine ferdigheter til å

- Observere og analysere gruppedynamikk i en klasse/gruppe
- Analysere egen og andres praksis med sikte på å fremme fellesskap og positiv gruppedynamikk
- Anvende begreper og verktøy om gruppedynamikk i samtaler og samarbeid med kollegaer
- Gjennomføre lavterskel relasjonsbaserte tiltak i møte med utfordringer i elevgrupper

Gjennom arbeidet med gruppedynamikk vil deltakerne over tid utvikle en økt felles forståelse for hvordan gruppedynamikker kan utspille seg i elev- og klassefellesskapet, samt kunnskap og erfaring med strategier for å motvirke at disse utvikler seg til systematiske krenkelser og mobbing.

4.1.3 Kompetanse på fellesskapende undervisning

Deltakerne skal få økt kunnskap om

- Sammenhengen mellom faglig og sosial læring
- Individuelle og kollektive syn på sosial læring (læringsteori)
- Didaktisk analyse
- Fellesskapende didaktikk og mobbeforebygging i et fellesskapsperspektiv

Deltakerne skal få utviklet sine ferdigheter til å

- Planlegge og gjennomføre undervisning for sosial og faglig læring
- Analysere egen og andres undervisning med fokus på faglig og sosial læring
- Anvende begreper og modeller for fellesskapende undervisning i samtaler og samarbeid med kollegaer

Gjennom arbeidet med disse generelle og temaspesifikke kompetansene skal deltakerne over tid utvikle en økt forståelse av fellesskapets betydning for elevers tilhørighet og trygghet i skolen, og videreutvikle et felles lærings- og undervisningssyn med vekt på både faglig og sosial læring. Til sammen skal arbeidet med denne modulen bidra til en forsterket tro på profesjonsfellesskapets evne til å anvende og videreutvikle sin faglige og didaktiske kompetanse for å fremme elevenes opplevelse av fellesskap og tilhørighet i skolen.

4.2 Vurdering

For å vite at man er på rett vei er det viktig å jevnlig vurdere om kompetanseutviklingen bidrar til å realisere det utbyttet som er beskrevet over. Denne vurderingen kan foretas underveis, og på slutten av et læringsforløp, og ta utgangspunkt i *strukturene, prosessene og resultatene* som utvikles gjennom arbeidet med modulen.

For å vurdere kvaliteten på strukturene i den nye modulen vil det legges til rette for en midtveis- og sluttevaluering i form av et spørreskjema der deltakerne blant annet får vurdere om det er satt av tilstrekkelig tid og ressurser til kompetansehevingen, og om organiseringen av arbeidet er hensiktsmessig. Resultatene av denne midtveis- og sluttevalueringen vil drøftes i medarbeidersamtaler og i koordineringsgruppen for prosjektet.

For å vurdere kvaliteten i prosessene med kompetanseutvikling, herunder relevans og utbytte av faglig innhold, veiledning og utprøving i praksis, vil deltakeren skrive erfaringslogg etter hver utprøving. Erfaringsloggen vil ha fokus på hva deltakerne har gjort, hva de har lært og hva som er lurt for å få best mulig utbytte av læringen. I midtveis- og sluttevalueringen vil deltakerne få vurdere hva de mener om kvaliteten på teoriøktene, veiledningen og egen utprøving. Deltakernes vurderinger vil bli notert i erfaringsloggen og evalueringer vil bli drøftet i medarbeidersamtaler sammen med leder/GROM-ansvarlig, og på et overordnet nivå i koordineringsgruppen.

Resultater av kompetanseutviklingen vurderes individuelt av den enkelte deltaker gjennom erfaringslogger og medarbeidersamtaler med leder/GROM-ansvarlig. Midtveis- og sluttevalueringen vil i tillegg inneholde spørsmål om opplevd utbytte og endring i samsvar med de utviklingsmålene som ble satt på starten av semesteret. Skoleledelsen kan i tillegg, dersom det er hensiktsmessig, vurdere arbeidet i lys av elevens tilbakemeldinger i relevante undersøkelser/evalueringer og samtaler med elevene selv fra klasserommet eller klassetrinnet.

Skolens tilstandsvurdering på starten av semesteret vil indentifisere relevante datakilder og resultatmål som skolen ønsker å påvirke gjennom kompetanseutviklingen. På slutten av semesteret vil GROM-ansvarlig på den enkelte skole samle og systematisere tilgjengelige data om disse resultatmålene, som grunnlag for en ny tilstandsvurdering, og beslutning om videreføring av arbeidet. Aktuelle resultatmål i GROM-arbeidet kan for eksempel være: trivsel og mestring i Elevundersøkelsen og nasjonale prøver, fravær blant elever og ansatte eller antall vedtak om spesialundervisning og saker om skolemiljø.

Referanser

Relasjoner

Bakken, A. K., & Johannessen, K. N. (2020). Fra uro til ro: utfordrende atferd og barns muligheter for læring. Gyldendal.

Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2016). Se eleven innenfra: relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet. Gyldendal akademisk.

Eisenhower, A. S., Baker, B. L., & Blacher, J. (2007). Early student–teacher relationships of children with and without intellectual disability: Contributions of behavioral, social, and self-regulatory competence. *Journal of School Psychology*, 45(4), 363-383.

Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & human development*, 14(3), 213-231.

Gruppedynamikk

Amundsen, M. L., & Møller, G. (2020). Betydning av skolerelaterte faktorer og mobbing for elever som strever med skolevegring. *Psykologi i kommunen* nr. 4 2020.

Amundsen, M. L., Kielland, A., & Møller, G. (2022). School refusal and school-related differences among students with and without diagnosis. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8.

Birkeland, M.S.; Skar, A.M.S & Jensen, T.K. (2022). Å bli alvorlig mobbet kan skade like mye som vold i hjemmet. *Forskersonen*. no, 06.09.22.

Borg, E., & Lyng, S. T. (2019). Sosialfaglig kompetanse i skolen. Fellesorganisasjonen.

Duffy, Amanda L. & Nesdale, Drew (2008). Peer Groups, Social Identity, and Children's Bullying Behavior. I: *Social Development* 18: 121–139.

Eriksen, IM & Lyng, ST (2018). Elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker. Oslo: Fagbokforlaget.

Goffman, Erving. "The presentation of self in everyday life: Selections." (1959): 120-129.

Lyng, ST (2004). Være eller lære? Om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen. Oslo: Universitetsforlaget.

Lyng, ST (2019). Sosiale dynamikker som drivkrefter i mobbing. Mot et bredere fortolkningsrepertoar.

Lyng, ST (2020). "Fellesskapende klasseledelse". I Christensen & Ulleberg (red.) *Klasseledelse, fag og dannelse*. Oslo: Gyldendal

Merten, Don E. (1994). The Cultural Context of Aggression: The Transition to Junior High School. I: *Anthropology & Education Quarterly* 25: 29–43.

Pascoe, C.J. (2013). Notes on a Sociology of Bullying: Young Men's Homophobia as Gender Socialization. I: *QED: A Journal in GLBTQ Worldmaking*. Inaugural Issue: 87–104.

Pless, M., & Katznelson, N. (2019). New Insights on Young Peoples' Motivation in Lower Secondary Education in Denmark. *Qualitative Research in Education*, 8(1), 60-88.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and teacher education*, 27(6), 1029-1038.

Søndergaard, Dorte Marie (2009). Mobning og social eksklusionsangst. I: Søndergaard, Dorte Marie & Kofoed, Jette (red). Mobning: Sociale processer på afveje. København: Hans Reitzels Forlag: 21–58.

Søndergaard, Dorte Marie (2012). Bullying and social exclusion anxiety in schools. I: British Journal of Sociology of Education 33: 355–372.

Søndergaard, Dorte Marie (2014). Social exclusion anxiety: bullying and the enactment of exclusion amongst children at school. I: School Bullying: New Theories in Context. Schott, Robin May & Søndergaard, Dorte Marie (red). Cambridge: Cambridge University Press: 47–80.

Tajfel, Henri & Turner, John (1979). An integrative theory of intergroup conflict. I: Austin, William G. & Worschel, Stephen (red). The social psychology of intergroup relations. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing: 33– 47.

Thornberg, Robert (2011). 'She's Weird!' – The Social Construction of Bullying in School: A Review of Qualitative Research. I: Children and Society 25: 258–267.

Thornberg, Robert (2015a). School Bullying as a Collective Action: Stigma Processes and Identity Struggling. I: Children and Society 29:310–320.

Thornberg, Robert (2015b). The Social Dynamics of School Bullying: The Necessary Dialogue between the Blind Men around the Elephant and the Possible Meeting Point at the Social-Ecological Square. I: Confero: Essays in Education, Philosophy and Politics 3: 161–203.

Thornberg, Robert (2018). School Bullying and Fitting into the Peer Landscape: A Grounded Theory Field Study. I: British Journal of Sociology of Education 39 (1): 144–158.

Fellesskapende undervisning

Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1978). Nye veier i didaktikken?: en innføring i didaktiske emner og begreper. Aschehoug.

Hansen, H. R. (2021). Det felles, det skapende, og didaktikken. I Restad, F., & Sandsmark, J. (2021). Mobbeforebygging i et fellesskapsperspektiv–nye stemmer i praksis. Kommuneforlaget. Oslo.

Hansen, H.R., Nørregaard Rasmussen, T. Søndberg, A. (red.) (2022). Fællesskabende didaktikker. KvaN. Århus

Restad, F. (2021). Exploring the problems and potential of curriculum-making for social learning: Implications for policy and practice. The Curriculum Journal, 32(4), 688-703.

Restad, F., & Sandsmark, J. (2021). Mobbeforebygging i et fellesskapsperspektiv–nye stemmer i praksis. Kommuneforlaget. Oslo.

Schott, R. M., & Søndergaard, D. M. (Eds.). (2014). School bullying: New theories in context. Cambridge University Press.

Wenger, E. (1999). Communities of practice: Learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press.

Illeris, K. (2018). Contemporary theories of learning: Learning theorists... in their own words. Abingdon: Routledge.

Vedlegg: Ressursoversikt

Gruppedynamikk

- [“Jentedrama – om mobbing” Lærerrømmet, Utdanningsforbundet, episode 15 \(utdanningsforskning.no\)](#)
- [“Hva er utenforskap?” Lærerrømmet, Utdanningsforbundet, episode 94 \(apple.com\)](#)
- [“Dette gjør skolene som får bukt med mobbingen”, Viten&Snakkis, OsloMet \(soundcloud.com\)](#)
- [“Mobbeforebygging i et fellesskapsperspektiv”, Rekk opp hånda \(martinjohannessen.blogspot.com\)](#)
- [Udir 2021: Tiltak for å fremme fellesskap og miljø \(udir.no\)](#)
- [Udir 2021a: Sosiale dynamikker \(udir.no\)](#)
- [Udir 2021b: Sosiale tiltak \(udir.no\)](#)

Fellesskapende undervisning

- [Sosial læring og inkluderende læringsmiljø \(udir\)](#)
- [Tiltak i skolemiljø saker \(udir.no\), med særlig vekt på fellesskapsbyggende undervisning \(udir.no\)](#)
- [Mobbeforebygging i et fellesskapsperspektiv \(kf.no\)](#)
- [Viten og snakkis: Hvordan forebygge mobbing i skolen? \(oslomet.no\)](#)
- [Utforsk: Fellesskapende didaktikk \(norske-podcaster.com\)](#)
- [Lærerrømmet: Hvordan kan pedagogikk forebygge mobbing? \(utdanningsforbundet.no\)](#)

POSTADRESSE:

Arbeidsforskningsinstituttet AFI
OsloMet – storbyuniversitetet
Stensberggata 26
Postboks 4, St. Olavs Plass
0130 Oslo

TELEFON:

93 29 80 30

E-POST:

[postmottak-afi@oslomet.n](mailto:postmottak-afi@oslomet.no)