

# Gode relasjoner og godt miljø i skolen?

Oppsummering og anbefalinger til videreutvikling av GROM-prosjektet

Frode Restad og Selma Therese Lyng



AFI-rapport nummer: 2023:12

**Gode relasjoner og godt miljø i skolen?**

Oppsummering og anbefalinger til videreutvikling av GROM-prosjektet

Forfattere: Frode Restad og Selma Therese Lyng

Prosjekt: GROM – gode relasjoner og miljø i skolen

Prosjektleder: Selma Therese Lyng

Oppdragsgiver: KS – Kommunesektorens organisasjon og Partnerskap mot mobbing

Forskningsgruppe: Velferdsstatens organisering

Publiseringsdato: 26. april 2023

Antall sider: 53

Forsidefoto: Unsplash

Emneord: Skole, skolemiljø, lærere, relasjonskompetanse

Resymé:

Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) ved OsloMet har siden 2021 bistått Lørenskog kommune med dokumentasjon, evaluering og utvikling av GROM-prosjektet. I denne rapporten oppsummerer vi erfaringer og gir anbefalinger til videre utvikling av dette prosjektet.

Rapportens hovedkonklusjon er at GROM-prosjektet har bidratt til å utvikle ansattes relasjonskompetanse og evne til å håndtere krevende elevatferd i skolen. Lærerne uttrykker blant annet at de har blitt flinkere til å forstå hva som ligger bak elevenes atferd og bedre til å møte deres følelser og behov på en hensiktsmessig måte. Skolene har også utviklet et felles språk og en mer inkluderende kultur for deling og håndtering av utfordrende saker i kollegiet.

Rapporten beskriver flere utfordringer som bør adresseres i en videreutvikling av GROM-prosjektet. Dette gjelder særlig behov for kontinuitet og tilpasning til den pedagogiske konteksten i skolen og utvidelse av prosjektets faglige grunnlag. Rapporten anbefaler at prosjektets faglige grunnlag utvides med fokus på gruppedynamikk og fellesskapende undervisning. Det anbefales også at prosjektet får en tydeligere organisering og ledelse, samt at prosjektets mål og indikatorer justeres.

**ISBN 978-82-7609-461-9**

**ISSN 2703-836X (online)**

© Arbeidsforskningsinstituttet AFI, OsloMet – storbyuniversitetet, 2023

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

© Forfatter(e)/Author(s)

Arbeidsforskningsinstituttet AFI  
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

Nettadresse: [oslomet.no/om/afi](https://oslomet.no/om/afi)

Publikasjonen kan lastes ned gratis fra [fagarkivet.oslomet.no](https://fagarkivet.oslomet.no)

Publications are available for free download from [fagarkivet.oslomet.no](https://fagarkivet.oslomet.no)

# Innhold

DEL 1	Sammendrag – summary	5	
	Forord	10	
	Lærdommer fra GROM-prosjektet	11	
DEL 2	1. Introduksjon	14	
	Bakgrunn	14	
	GROM-prosjektets aktualitet	14	
	Vårt analytiske rammeverk	15	
	2. GROM-prosjektets ambisjoner	16	
	Utfordringsbilde	16	
	Oppstart og forankring	16	
	Mål og indikatorer	18	
	Innhold i og organisering	19	
	GROM-prosjektets programteori	23	
DEL 3	3. GROM-prosjektet på Fjellhamar skole	25	
	Lærernes erfaringer	26	
	Teori og veiledning	27	
	Tips og råd	29	
	Uforløste spenninger	30	
	4. GROM-prosjektet på Kjenn skole	31	
	Lærernes erfaringer	32	
	Teori og veiledning	34	
	Tips og råd	36	
	Uforløste spenninger	37	
	5. Betingelser for suksess	38	
	Ledere	38	
	Veiledere	40	
	DEL 4	6. Utfordringer og anbefalinger	42
		Utfordringer	44
Anbefalinger		45	
Justert programteori og videreutvikling av GROM		46	
DEL 5	7. Vedlegg	48	
	8. Referanser	54	



# DEL 1

# Sammendrag

## Kort sammendrag – norsk

Arbeidsforskningsinstituttet AFI ved OsloMet har siden 2021 bistått Lørenskog kommune med dokumentasjon, evaluering og utvikling av GROM-prosjektet. I denne rapporten oppsummerer vi erfaringer og gir anbefalinger til videre utvikling av dette prosjektet.

Rapportens hovedkonklusjon er at GROM-prosjektet har bidratt til å utvikle ansattes relasjonskompetanse og evne til å håndtere krevende elevatferd i skolen. Lærerne uttrykker blant annet at de har blitt flinkere til å forstå hva som ligger bak elevenes atferd og bedre til å møte deres følelser og behov på en adekvat måte. Skolene har også utviklet et felles språk og en mer inkluderende kultur for deling og håndtering av utfordrende saker i profesjonsfellesskapet.

Rapporten beskriver flere utfordringer som bør adresseres i en videreutvikling av GROM-prosjektet. Dette gjelder særlig behov for kontinuitet og tilpasning til den pedagogiske konteksten i skolen og utvidelse av prosjektets faglige grunnlag. Rapporten anbefaler en videre utvikling av prosjektets faglige grunnlag med fokus på gruppedynamikk og fellesskapende undervisning, en tydeligere organisering og ledelse, og justering av prosjektets mål og indikatorer.

## Brief summary – English

This report summarizes the GROM project, which aimed to develop the relational competence of school staff in Lørenskog municipality. The report provides an overview of the project's contents and organization, as well as findings and recommendations for further development. The main finding is that the GROM project has contributed to increasing school staff's relational competence by providing increased knowledge and understanding of pupils' development and behavior. This has made teachers better equipped to deal with challenging behavior in a way that safeguards and strengthens their relationship with students.

Through increased competence and collaboration, teachers experience increased support from colleagues and have become better at dealing with difficult situations in the classroom. The report discusses the aims, means, and conditions for the success of such work. A platform based on theory of attachment and students' development, conveyed through joint teaching and guidance, seems to provide a good basis for developing the relational competence of school staff.

The report recommends to further develop the GROM-project, including to expand the theoretical framework, formalize its organization, and to review the project's aims and indicators.

# Sammendrag – norsk

## Hovedpoeng

- GROM-prosjektet har bidratt til å øke ansattes relasjonskompetanse, blant annet ved å gi økt kunnskap om og forståelse for elevers utvikling og atferd. Dette har gjort dem bedre rustet for å møte reaksjoner på en måte som ivaretar og stryker deres relasjon til elevene.
- Teori om barn og unges tilknytning og utvikling, formidlet gjennom regelmessig felles undervisning og veiledning synes å gi en god plattform for utvikling av ansattes relasjonskompetanse i skolen.
- Arbeidet med å øke ansattes relasjonskompetanse kan styrkes gjennom økt kontinuitet og mer differensiert innhold for ansatte med ulik erfaring og kompetanse, og gjennom å legge til rette for tettere sammenheng mellom teori/ veiledning og læreres pedagogiske praksis i klasserommet.

## Bakgrunn

De senere årene har det vært en negativ utvikling i barn og unges opplevelse av mestring og trivsel i skolen. Redusert trivsel og mestring kan gjøre at enkelte elever blir mer utagerende og føre til at lærere må håndtere stadig flere vanskelige situasjoner i klasserommet.

Lørenskog kommune har siden 2017 arbeidet med et prosjekt som har som mål å fremme god livsmestring og et trygt psykososialt skolemiljø gjennom styrket relasjonskompetanse hos ansatte i skolen. I perioden 2019–2023 har prosjektet Gode relasjoner og godt skolemiljø (GROM) vært finansiert med midler fra Program for folkehelse i Viken, samt egenfinansiering fra kommunen. Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) ved OsloMet har siden 2021 bistått Lørenskog kommune med dokumentasjon, evaluering og utvikling av GROM-prosjektet. Støtte til forskingen på prosjektet har vært gitt fra KS og Partnerskap mot mobbing.

## Formål

Rapporten «Gode relasjoner og godt miljø i skolen?» oppsummerer erfaringer fra et lokalt

initiert prosjekt (GROM-prosjektet) for utvikling av ansattes relasjonskompetanse ved to skoler i Lørenskog. Rapporten gir et overblikk over innhold og organisering av prosjektet, ansatte og ledes erfaringer, samt funn og anbefalinger til videre utvikling.

Hensikten med rapporten er å gi kunnskap og inspirasjon til skoler og beslutningstakere i og utenfor Lørenskog som ønsker å prøve ut nye strategier for relasjons- og fellesskapsbygging i skolen. Rapporten drøfter blant annet mål, virkemidler og betingelser for å lykkes med et slikt arbeid, basert på funn fra utviklingsarbeidet på Fjellhamar og Kjenn skole.

## Hovedfunn

### Økt relasjonskompetanse

Rapportens hovedfunn er at GROM-prosjektet har bidratt til å øke de skoleansattes relasjonskompetanse. Arbeidet har blant annet bidratt til utvikling av et felles språk for arbeidet med relasjoner og en kultur for deling av vanskelige erfaringer. Lærerne oppgir at de har blitt mer bevisst på sin egen relasjonelle praksis at de har fått økt forståelse for egne og elevers

reaksjoner. Gjennom økt kompetanse og større grad av samarbeid om vanskelige saker opplever lærerne økt støtte fra kolleger og at de samlet sett har blitt bedre til å håndtere vanskelige saker.

Disse opplevelsene knytter seg videre til at lærerne har fått nye perspektiver og verktøy de kan benytte i sin pedagogiske praksis, og at dette gir et bedre samsvar mellom skolens elevsyn og læreplaner og den praksisen som utøves på skolen. Lærerne mener dette påvirker elevenes læring på en positiv måte og er med på å utvikle lærernes undervisning. Samlet sett opplever deltakerne at samarbeidet med psykologer i kommunens Forbyggende enhet for psykisk helse (FPH) har gitt nye perspektiver og næring til utvikling av gode relasjoner i skolen.

### Behov for videre utvikling

For det første er det krevende å sikre god kontinuitet og progresjon for lærere med ulike forutsetninger og behov. Dette handler blant annet om at det er stor forskjell på en nyansatt lærer som ikke har kjennskap til tilknytningspsykologi og relasjonsarbeid, og en lærer med lang erfaring som har vært med i GROM-prosjektet siden starten. For at ulike lærerne skal oppleve deltakelsen i prosjektet som meningsfull og utviklende er det viktig å legge til rette for flere og mer varierte muligheter for utvikling av relasjonskompetanse.

For det andre opplever mange av lærerne at deres hverdag, hvor de er avhengig av å bygge relasjoner til inntil 30 elever samtidig, i for liten grad gjenspeiles i prosjektet. Mange av beskrivelsene fra tilknytningspsykologien tematiserer relasjonen mellom en enkelt voksen og ett enkelt barn. En utfordring i videreutviklingen av GROM-prosjektet blir å bidra til at økt kompetanse på relasjoner suppleres med kompetanse om sosiale gruppedynamikker, slik at lærere blir bedre rustet til å håndtere det som skjer i klasserommet.

En tredje utfordring som beskrives i rapporten er hvordan lærere, med utgangspunkt i sin økte relasjonskompetanse, kan tilpasse sin undervisning på en måte som bidrar til både

faglig og sosial læring for elevene. Flere av lærerne oppgir at de har anvendt begreper og verktøy fra tilknytningspsykologien sammen med elevene, og har justert sin egen undervisning på bakgrunn av ny kunnskap om barn og unges mentale utvikling og behov i læringssituasjonen. Slike tilpasninger har vært lite tematisert i prosjektet så langt. I en videre utvikling vil det derfor være viktig å støtte lærere til å kombinere sin relasjonelle og pedagogiske kompetanse, i utvikling av en undervisningspraksis som kan styrke relasjoner og tilhørighet, samtidig som man lærer fag.

Til slutt peker rapporten på at det gjennom prosjektets eksisterende målinger er vanskelig å påvise effekter av arbeidet med ansattes relasjonskompetanse i skolen. I en videre utvikling av prosjektet kan det være hensiktsmessig å vurdere om det finnes andre og mer representative mål og instrumenter som kan gi relevant informasjon, og styrke både dokumentasjon og styring av prosjektet.

### Anbefalinger

Med bakgrunn i disse funnene anbefales tre tiltak for videreutvikling av GROM-prosjektet:

- Å utvide og videreutvikle prosjektets faglige grunnlag med vekt på den pedagogiske konteksten og håndtering av relasjoner i full klasse.
- Å formalisere prosjektet gjennom en tydeligere organisering og ledelse som kan sikre både kontinuitet og progresjon for deltakerne.
- Å gjennomgå mål og indikatorer med sikte på å tydeliggjøre prosjektets ambisjoner og hvordan man kan dokumentere utfall av arbeidet med økt relasjonskompetanse i skolen.

# Summary in English

## Key messages

- The GROM project has contributed to increasing school employees' relational competence by providing increased knowledge and understanding of pupils' development and behavior. This has made teachers better equipped to deal with challenging behavior in a way that safeguards and strengthens their relationship with the students.
- Theory about children's and young people's attachment and development, conveyed through regular joint teaching and guidance, seems to provide a good platform for developing staff's relational skills in schools.
- The work to increase employees' relational competence can be strengthened through increased continuity and more differentiated content for employees with different experience and competence, and by facilitating a closer connection between theory/guidance and teachers' pedagogical practice in the classroom.

## Background

In recent years, there has been a decline in children and young people's experience of success and well-being at school. Reduced well-being and sense of mastery can cause some students to act out more, leaving teachers to deal with an increasing number of difficult situations in the classroom.

Since 2017, Lørenskog municipality has been working on a project to promote students' life mastery and a positive school environment by strengthening the relational competence of school staff. From 2019 to 2023, the project "Good relations and good school environment" (GROM) has been financed by the Program for public health in Viken county, as well as funding from the municipality itself. The Work Research Institute (AFI) at OsloMet has since 2021 assisted Lørenskog municipality with documentation, evaluation, and development of the GROM-project. Funding for this research has been provided by The Norwegian Association of Local and Regional Authorities (KS) and the Partnership against bullying.

## Purpose

The report "Good relationships and a good environment in school?" summarizes experiences from a locally initiated project (the GROM project) to develop the relational competence of staff at two schools in Lørenskog. The report provides an overview of the contents and organization of the project, school staff's and leaders' experiences, as well as findings and recommendations for further development.

The purpose of the report is to provide knowledge and inspiration to schools and policymakers who want to try out new strategies for relationship and community building in schools. The report discusses the aims, means, and conditions for success of such work, based on the findings from developmental work at one primary and one lower secondary school.

## Main findings

### Increased relational competence

The report's main finding is that the GROM project has contributed to increasing the school staff's relational competence. The work has contributed to the development of a common



language for working with student relationships and a culture for sharing difficult experiences. The teachers state that they have become more aware of their own relational practice, and that they have gained an increased understanding of their own and their students' emotional reactions. Through increased competence and a greater degree of collaboration, the teachers' experience increased support from colleagues and that they have, overall, become better at handling difficult situations.

These experiences are further linked to the teachers gaining new perspectives and tools they can use in their daily practice, and an improved symmetry between the ethos of the school and curricula, and the teachers practice in the classroom. The teachers believe that this also affects the pupils' learning in a positive way and helps to adapt their teaching to better suit their students' needs. Overall, the participants feel that their collaboration with municipal psychologists at the unit for Mental Health Prevention (FPH) has provided new perspectives and encouragement to develop positive relationships in schools.

### **Need for further development**

Firstly, it is demanding to ensure good continuity and progression for teachers with different levels of experience and needs. A newly employed teacher, for example, with no prior knowledge of attachment psychology and relational work, will have other needs than a teacher with extensive experience and prior involvement in the GROM project. For different teachers to experience meaningful participation and development, it is important to facilitate further and more varied opportunities for individual development of relational competence in the project.

Secondly, many teachers feel that their classroom context where they need to build relationships with up to 30 pupils at the same time, is not sufficiently reflected in the project. Many narratives from attachment psychology deal with the relationship between an individual adult and an individual child. A challenge in the further development of the GROM project will

be to supplement the teachers' increased relational proficiency with the competence to deal with the social group dynamics of students in the classroom.

A third challenge described in the report is how teachers, based on their increased relational competence, may adapt their teaching in ways that contribute to both social and academic learning for the students. Some teachers have used concepts and tools from their training in students' mental development and needs, in an academic learning situation. Such adaptation has so far not been emphasized as an outcome in the project. In further development, it will be important to support teachers in combining their relational and pedagogical knowledge in order to develop a teaching practice that can strengthen relationships and belonging, while also increasing students' scholastic learning.

Finally, our research finds that it is difficult to measure any clear effects of the work on employees' relational competence in school, based on the current aims and instruments employed in the project. In the further development, therefore, it may be necessary to assess whether there are other and more representative aims and measurements that can provide information, to strengthen documentation and management of the project.

### **Recommendations**

Based on these findings, three measures are recommended to further develop the GROM project:

- To expand and develop the project's basic theoretical framework in order to better include the educational context and handling of relationships in the full class setting.
- To formalize the project through a clearer organization and management that can ensure both continuity and progression for the participants.
- To review the project's aims and indicators with the intent of clarifying the project's ambitions and documentation of outcomes.

# Forord

Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) ved OsloMet har siden 2021 hatt gleden av å bistå Lørenskog kommune med dokumentasjon, evaluering og utvikling av GROM-prosjektet som et innovativt lokalt tiltak for å fremme gode relasjoner og et godt miljø i skolen. I denne rapporten oppsummerer vi erfaringer fra dette arbeidet, som inspirasjon til andre skoler i og utenfor Lørenskog og som et kunnskapsgrunnlag for beslutningstakere som ønsker å prøve ut nye strategier for relasjons- og fellesskapsbygging i skolen.

Rapporten er utformet med tanke på å være lettlest og praksisnær, med skoleeiere, skoleledere og lærere som hovedmålgrupper. I Del 1 presenterer vi aktørenes overordnede betraktninger om hvorfor GROM-prosjektet har vært viktig for dem og hvilke lærdommer de tar med seg videre. Del 2 beskriver GROM-prosjektets bakgrunn, ambisjoner og antagelser i form av en programteori for tiltaket. I Del 3 gir vi en fyldig beskrivelse av to skolers erfaringer med GROM, med særlig vekt på læreres opplevelser, tips og råd til videre utvikling, og uforløste spenninger i prosjektet. I Del 4 løfter vi blikket og ser erfaringene fra GROM-prosjektet i lys av dets programteoretiske utgangspunkt, og kommer med anbefalinger til videre utvikling.

Rapporten bygger på forskningsdata innsamlet gjennom intervju, observasjon og dokumentstudier i perioden 2021–2022 (se vedlegg 2). Siden tiltaket i hovedsak retter seg mot lærere har vi lagt vekt på deres stemmer, men gir også plass til synspunkter fra ledere og veiledere i prosjektet. Rapporten presenterer

funn fra denne kunnskapsinnhentingene, men diskuterer i begrenset grad disse opp mot aktuell teori og annen forskning. Dette er gjort for gjøre rapporten mer leservennlig og for gi plass til en fyldigere akademisk drøfting av GROM-prosjektets innretning og lærdommer i andre fora og i fagfellevurderte formater.

Samarbeidet med skolene i Lørenskog har vært givende og lærerikt også for oss som forskere. Vi har latt oss imponere av deltakernes innovative tilnærming og vilje til å samarbeide på tvers av fagdisipliner for finne nye løsninger på gjenstridige problemer i skolen. Vi vil rette en stor takk til ledere og ansatte i skolene og i kommunen for at vi har fått være tett på deres utviklingsprosess gjennom de siste årene.

Vi er takknemlige for KS' og Partnerskap mot mobbing sin støtte, som har muliggjort dokumentasjon og forskning på GROM-prosjektet. Vi vil også takke AFI-kollega Knut Fossetøl som har stått for kvalitetssikring og gitt oss mange nyttige tilbakemeldinger ved utforming av denne rapporten.

Selv om vi som forskere har fulgt GROM-prosjektet over flere år, har prosjektets hovedaktører på Fjellhamar og Kjenn skole, Lørenskog kommunes skoleadministrasjon og Forebyggende psykisk helsetjeneste (FPH) arbeidet med disse temaene over en betydelig lengre periode. Som en forsmak på rapportens innhold innleder vi derfor med noen av disse aktørenes viktigste lærdommer fra arbeidet med GROM-prosjektet.

God fornøyelse!

# Lærdommer fra GROM-prosjektet

## Fjellhamar skole

Det viktigste med GROM-prosjektet for oss har vært at hele personalet har fått et felles språk. Når vi møter elever som utfordrer har vi fått begreper alle forstår, og som vi vet hva betyr. Som rektor har det vært viktig å vite at alle som jobber ved skolen møter elever på samme måte. «Det er ingen barns førstevalg å være vanskelig» har blitt en del av grunnmuren vår, og det gjør at det er lettere å møte elever som søker kontakt og forbindelse.

Gjennom arbeidet med GROM har vi lært at det er viktig å sette av tid til å drøfte de viktige situasjonene som oppstår på de ulike læringsarenaene, slik at vi kan legge til rette for et trygt og godt læringsmiljø for alle. Ved å ha en slik fast struktur er det ikke så lett å utsette disse viktige samtalene, noe som på sikt vil være forebyggende for utenforskap og mistrivsel.

Et godt råd til andre som er nysgjerrige på GROM kan være å tenke over om skolen din har et felles elevsyn og om dere har det samme språket for det. Er du sikker på at elevene blir møtt på en måte som gjør at skolehverdagen er helsefremmende?

**Marianne Egeberg Kolobekken, rektor,  
Fjellhamar skole**

## Kjenn skole

For oss har det viktigste vært å få et felles språk og en felles forståelse av hva som ligger bak atferden til elever. Vi har fått mye påfyll av kunnskap om blant annet ungdomshjernen, og vi har gjennom veiledning fått dypere innsikt i hvor viktig trygghet er for ungdommer. Dette har hjulpet oss med å forstå ungdommene vi jobber med på en bedre måte, og på denne måten legge bedre til rette for gode læringssituasjoner.

Vi har lært at ting tar tid, og at endring ikke skjer over natta. Vi har også lært at vi må begynne med oss selv.

For de som er nysgjerrige på om GROM er verdt å se nærmere på, må det nevnes at et av de viktigste og hyppigst tilbakevendende funnene knyttet til helse, på alle livsområder, er den enorme betydningen relasjonell kontinuitet og vedvarende forbundethet med andre har.

Relasjoner er den kraften som gjør endringer mulig, og den mest virkningsfulle terapien er menneskelig kjærlighet!

**Linda Hægeland, undervisningsinspektør, Kjenn skole**

## Forebyggende psykisk helsetjeneste (FPH)

I GROM-prosjektet har vi fått prøvd ut en ny måte å samarbeide med skolene på, med et felles mål om at alle barn og unge skal oppleve skolen som et godt og betydningsfullt sted å være i oppveksten, der de opplever trygghet, tilhørighet og mestring. På den måten kan vi sammen fremme god helse og utvikling, og forebygge strev og vansker. Å gjøre en universell innsats som treffer alle barn i kommunen vil være nyttig og klokt, for enkeltindividet, men også samfunnsøkonomisk.

Gjennom GROM har vi lært at skolene er komplekse organisasjoner og det er mange faktorer som spiller inn. Å drive et utviklingsarbeid der man tar sikte på å styrke kompetanse og endre holdninger og kultur krever at man er tålmodige og aksepterer at det tar tid før man ser de virkelige effektene av arbeidet.

Et godt råd til andre kan være å begynne i det små, for eksempel med ett trinn eller én skole. Gode forberedelser og solid forankring i ledelsen er også helt avgjørende. Til slutt må man ha realistiske forventninger og være innstilt på at endringsarbeid tar tid.

**Synne Solhaug Gulliksen, psykolog, og Stine Nørbech, psykologspesialist, Forebyggende psykisk helsetjeneste, Lørenskog kommune**

## Lørenskog kommune

Det viktigste med GROM-prosjektet for oss har vært det faglige samarbeidet med andre sektorer og forskningsmiljøer, for å få perspektiver og forankring på at det vi holder på med går i riktig retning og er rett bruk av innsats og ressurser.

Gjennom arbeidet med GROM har vi lært viktigheten av å utvikle et felles språk og tanke sett ut fra en teoretisk forankring, for å kunne jobbe praktisk med å utvikle relasjonskompetansen hos ansatte.

Et godt råd til andre som er nysgjerrige på GROM kan være å tenke at arbeidet med å skape de trygge, gode relasjonene og felleskapene er langsiktig og krever utholdenhet, men at innsats over tid trolig vil gi langt større effekt – også i et samfunnsperspektiv.

**Geir Morten Førland, prosjektleder, Lørenskog kommune**



# DEL 2

# 1. Introduksjon

## Bakgrunn

Lørenskog kommune har siden 2017 arbeidet med et prosjekt som har som mål 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, relasjonskompetanse og mobbeforebygging. Tiltaket omfatter undervisning og veiledning fra psykologer i Forebyggende psykisk helsetjeneste<sup>1</sup> (FPH) og utvikling av en relasjonsorientert kompetanse og praksis på to skoler i Lørenskog.

I perioden 2019–2023 har prosjektet vært finansiert med midler fra Program for folkehelse i Viken og med egenfinansiering fra kommunen. I 2021 fikk prosjektet navnet «GROM – gode relasjoner og godt skolemiljø», og fra skoleåret 2021/22 har samtlige trinn ved Fjellhamar barneskole og Kjenn ungdomsskole deltatt i prosjektet. Fra skoleåret 2021/2022 har Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) ved OsloMet – storbyuniversitetet bistått Lørenskog kommune med modellutvikling, dokumentasjon og evaluering. Forskingen på prosjektet har vært finansiert av Partnerskap mot mobbing og KS. Formålet med forskningen har vært å bidra til bedre kunnskap om forholdet mellom mål, virkemidler og betingelser for å lykkes med fellesskapsbygging i skolen.

<sup>1</sup> Forebyggende psykisk helsetjeneste (FPH) i Lørenskog kommune

## GROM-prosjektets aktualitet

Elevers trivsel og læringsmiljø står høyt på den faglige og politiske dagsorden i Norge. De fleste elever trives godt i skolen, men de seneste årene har vist en tydelig nedgang i generell trivsel og motivasjon, spesielt blant elever på mellomtrinnet (Wendelborg, 2023). Elevundersøkelsen viser også en økning i andelen elever som opplever mobbing, særlig på 10. trinn. I Ungdata-undersøkelsen (Bakken, 2022) kommer det frem at stadig flere ungdommer opplever å ha et negativt forhold til skolen. Siden midten av 2010-tallet har andelen elever som kjeder seg på skolen økt med over ti prosentpoeng. Blant jenter på ungdomsskolen har andelen som skulker økt fra 20 til 30%.

Internasjonal forskning tyder på at utbrenthet og sykefravær kan være en utfordring i læreryrket (Iancu, Rusu, Măroiu, Păcurar, & Maricuțoiu, 2018). Ifølge forskningen kan disse utfordringene blant annet knyttes til psykososiale og relasjonelle forhold i skolen, som for eksempel å jobbe med store elevgrupper eller å håndtere konflikter med og mellom elever, foreldre og kollegaer. GROM-prosjektet søker å påvirke læreres relasjonskompetanse, og kan dermed forstås som et tiltak som indirekte forebygger sykefravær blant lærere ved å gi dem bedre forutsetninger for å håndtere psykososiale utfordringer i hverdagen.

Flere politiske initiativ har de senere årene sett på økt tverrfaglig samarbeid som et viktig virkemiddel for å frigjøre tid for lærerne (Meld St. 19 (2009–2010)) og gi økt støtte og hjelp til barn og unge som opplever utfordringer i skolen. Fokuset på tverrfaglighet har hatt som mål å styrke skolen som arena for forebyggende helsearbeid, å redusere helseforskjeller (Meld. St. 47 (2008–2009)) og å bidra til økt samarbeid i helse-, barneverns- og opplæringssektoren. Nasjonale utdanningsmyndigheter har de senere årene satt i gang en omfattende satsing på kompetanseheving i barnehager, skoler og PP-tjenester (Meld. St 6. (2019– 2020)) og ønsker å styrke samarbeidet på tvers av fagområder og sektorer for å gjøre denne kompetansen mer tilgjengelig for lærere og elever i skolehverdagen.

Et sentralt tiltak for arbeid med atferdsproblematikk og læringsmiljø i skolen har vært programmet Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling (PALS). PALS er en skoleomfattende innsatsmodell som ifølge Nasjonalt innsatssenter for barn og unge (NUBU)<sup>2</sup> består av «systematiske og effektive forebyggingstiltak som (...) legger vekt på positiv involvering og oppmuntring, og de gir forutsigbare reaksjoner på negativ atferd. Tiltakene bidrar til å redusere antall elever med atferdsproblemer og fremmer god sosial og skolefaglig læring». I sin strategiske plan for skoler og barnehager har Lørenskog som et mål at alle barneskoler i kommunen skal være PALS-skoler innen 2025, og at PALS-prinsippene skal følges opp i ungdomsskolen<sup>3</sup>.

GROM-prosjektet kan forstås som et prosjekt som er utviklet i dialog med PALS-metodikken, og som et alternativ til denne. Mens PALS-tilnærmingen tar sikte på å regulere atferden til det enkelte barn gjennom positiv involvering, prøver GROM-prosjektet ut en tilnærming som i større grad handler om regulering av den voksne lærerens følelser og atferd. Vi forstår følgelig GROM-prosjektet i Lørenskog som et innovativt lokalt tiltak som forsøker å besvare utfordringene knyttet til elevenes og lærernes arbeidsmiljø, gjennom undervisning og veiledning av lærerne i et samarbeid med psykologer i kommunal helsetjeneste.

## Vårt analytiske rammeverk

I rapporten benytter vi programteori (Funnell & Rogers, 2011; Pawson, 2013) som et analytisk rammeverk. Programteori forutsetter at det i et vellykket tiltak er en logisk sammenheng mellom et antatt problem, og de virkemidlene og tiltakene som settes inn for å løse dette. Det skilles gjerne mellom virkemidler og tiltak som inngår i prosjektet (prosjektets handlingsteori), og teoretiske antakelser om virkningsmekanismer som sannsynliggjør at tiltakene som er tatt i bruk faktisk fører til de ønskede resultatene (prosjektets endringsteori). Vi beskriver også sentrale betingelser som antas å påvirke mulighetene får å realisere en ønsket endring i retning av prosjektets overordnede mål. En programteoretisk tilnærming bidrar til å tydeliggjøre hvilke elementer som inngår i GROM-prosjektet, og kan skape en felles forståelse og diskusjon av hvordan prosjektet er tenkt å virke.

I det følgende beskriver vi GROM-prosjektets ambisjoner og innretning oppsummert i form av en programteori for tiltaket.

<sup>2</sup> NUBU – nubu.no – Hva er PALS? (2023)

<sup>3</sup> Kvalitet i barnehage og skole. Strategisk plan 2018–2026. Lørenskog kommune. (2023)

## 2. GROM-prosjektets ambisjoner

GROM-prosjektets overordnede målsetting, slik den er formulert i søknaden til Viken (tidligere Akershus fylkeskommune i 2019, er å fremme elevers trygghet, tilhørighet og mestring i skolen, og derigjennom å påvirke deres helse og livskvalitet og motvirke sosiale helseforskjeller.<sup>4</sup> Prosjektets målgruppe er ansatte som møter barn og unge på skolen i det daglige – både undervisningspersonell, ledelse og ansatte ved skolefritidsordningen (SFO).

### Utfordringsbilde

Til grunn for Lørenskog kommunes initiativ ligger det en analyse av aktuelle utfordringer som GROM-prosjektet skal bidra til å løse. I søknaden vises det blant annet til Ungdata-undersøkelsen fra 2017<sup>5</sup> som viste at en høy andel elever i Lørenskog trives på skolen, men at hele 14% av elevene på ungdomstrinnet sa seg uenige i påstanden om at «Lærerne mine bryr seg om meg». Dette blir i søknaden fremhevet som et uttrykk for at mange elever i Lørenskog opplever å ikke ha en god og støttende relasjon til sine lærere. I søknaden blir det også fremhevet at GROM-prosjektet skal bidra til å utjevne sosiale forskjeller i helse og utdanning i kommunen. Her viser man blant annet til forskning som viser at barn med lavere sosioøkonomisk status har større risiko for å utvikle psykososiale vansker, svakere akademiske prestasjoner og dårligere relasjoner til sine lærere enn barn med høyere

<sup>4</sup> Søknad til Viken (tidligere Akershus) fylkeskommune – Program for folkehelsearbeid i kommunene (2019)

<sup>5</sup> Ungdata i Lørenskog 2017, Ungdata junior i Lørenskog 2018

sosioøkonomisk status (Veland, Midthassel, & Idsoe, 2009; Wyrick & Rudasill, 2009).

Det foreslåtte tiltaket tok utgangspunkt i Trygghetssirkelen og boka «Se eleven innenfra – relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet» (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2016). Dette ble fremhevet som en helhetlig tilnærming som kan bidra til en endring i praksis i tråd med intensjonen i lovverket og de nye læreplanene for skolen (LK20)<sup>6</sup>. Særlig ble det pekt på prosjektets relevans for skolens arbeid med det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring, og arbeidet med skolemiljø og mobbing.

En særskilt utfordring som nevnes i søknaden er etableringen av nye Fjellhamar skole som i 2023 vil være en av Norges største barneskoler med plass til rundt 1200 elever. GROM-prosjektet ble ansett som et viktig virkemiddel for etablering av et felles elevsyn på nye Fjellhamar skole, og en praksis der trygghet, tilhørighet og mestring kan ivaretas for både elever og foresatte.

### Oppstart og forankring

Under skoleåret 2017/2018 ble det på en mindre barneskole i Lørenskog gjennomført en pilot på arbeid med ansattes relasjonskompetanse, herunder undervisning om tilknytningsteori og veiledning i utvikling av gode relasjoner til elever. Piloten ble gjennomført i samarbeid med kommunens Forebyggende psykisk helsetjeneste

<sup>6</sup> Læreplan for Kunnskapsløftet 2020 (Udir)



(FPH). Under denne piloten ble det observert en rekke positive utfall, som blant annet en nedgang i antall henvisninger til BUP, redusert sykefravær blant de ansatte og økt trivsel blant elevene. Disse erfaringene ga inspirasjon til en søknad til Viken fylkeskommune i 2019 og et utvidet forsøk på to nye skoler – Fjellhamar og Kjenn – i perioden 2020–2022.

På Fjellhamar skole, ble prosjektet drøftet med ansatte i forbindelse med utvikling av ny virksomhetsplan for skolen. Dette resulterte i at lærer-elev-relasjonen ble nedfelt som et eget satsningsområde for skolen. Prosjektet ble også drøftet med elevråd og FAU. Elevrådet bidro særlig med tanker om hva elever ønsket fra de voksne for at de skulle føle seg trygge og oppleve trivsel og mestring på skolen, mens FAU kom med innspill til hvordan foreldrene kunne inkluderes i arbeidet.

GROM-prosjektet ble introdusert på Kjenn skole etter samtaler i kommunens rektorgruppe og gjennom forarbeid med FPH og med skolens ledelse og plangruppe i 2019/2020. Erfaringene fra Fjellhamar tilsa at det var lurt å avgrense oppstarten av prosjektet til ett trinn og tilpasse opplegget til skolens behov før en eventuell utvidelse. Høsten 2020 startet man derfor opp med undervisning og veiledning på 9. trinn.

Dette trinnet ble valgt ut siden det hadde en del utfordringer, og lærerne hadde bedt ledelsen om hjelp til å håndtere disse.

GROM-prosjektet ble sett som en operasjonalisering av Lørenskog kommunes strategiske plan for barnehage og skole<sup>7</sup>. I planen heter det blant annet at kommunen skal «legge til rette for økt kvalitet i barnehager og skoler gjennom langsiktig og systematisk forbedringsarbeid (...), og sikre høy barnehage- og skolefaglig kompetanse i kommunen som støtte til virksomhetene». Den strategiske planen la også vekt på å redusere antall elever med ulike former for atferdsvansker, samt å fremme god faglig og sosial læring. Som en del av strategien ønsket Lørenskog kommune å videreutvikle universelle forebyggende tiltak rettet mot alle elever, noe GROM-prosjektet især skulle bidra til.

GROM-prosjektet ble også sett som en operasjonalisering av Lørenskog kommunes sin plan for helse og omsorg<sup>8</sup>. Her fremgår det at kommunen vil legge økt vekt på

<sup>7</sup> Kvalitet i barnehage og skole. Strategisk plan 2018–2026. Lørenskog kommune. (2023)

<sup>8</sup> Helse- og omsorgsplan 2015–2026. Lørenskog kommune (2023)



## Lørenskog kommune

Lørenskog er en innlandskommune i Viken fylke.

Kommunen har en sammensatt befolkning på ca. 46 000 innbyggere.

Kommunen grenser til Oslo, Enebakk, Rælingen og Lillestrøm, og ca. 17000 personer pendler ut og inn av kommunen daglig.

I 2022 hadde Lørenskog en netto tilflytting på 1800 personer og forventet befolkningsvekst er betydelig de nærmeste årene.

Lørenskog har 8 kommunale barneskoler og 4 kommunale ungdomsskoler.

forebyggende og helsefremmende tiltak for å forbedre innbyggernes helse og livskvalitet, og utjevne sosiale forskjeller. GROM-prosjektets universelle tilnærming ble ansett som et godt eksempel og bidrag til kommunens strategi. Sist men ikke minst pekes det på GROM-prosjektets relevans som et bidrag utvikling av ansattes profesjonsfaglige kompetanse i tråd med nasjonale strategier og føringer for skolen (Meld St. 28 (2015–2016); Meld. St. 30 (2003–2004)). Dette gjelder særlig utvikling av læreres kompetanse på utvikling av gode relasjoner med et mangfold av elever i skolen.

## Mål og indikatorer

Til denne overordnede målsetningen ble det i søknaden til Viken fylkeskommune etablert fem delmål og tilhørende indikatorer for prosjektets måloppnåelse. Tabellen under (tabell 1) er hentet fra søknaden i 2019.

I oversikten finner vi utfallsmål knyttet til økt trygghet og tilhørighet for elever, foresatte og ansatte på de involverte skolene. For

elever blir økt tilstedeværelse, økt trivsel, redusert mobbing, og økt mestringsopplevelse fremhevet. For foresatte er det lagt vekt på brukertilfredshet, og på skolenivå er reduksjon i antall vedtak om spesialundervisning, redusert sykefravær og økt tilstedeværelse blant ansatte sentrale mål. Disse målene har i varierende grad blitt benyttet som grunnlag for rapportering og styring av prosjektet. I rapporteringen for 2022 til Viken fylkeskommune finner vi en utvikling i prosjektets målbilde, med to overordnede mål;

1) Styrke lærernes relasjonskompetanse, med vekt på å se eleven og hverandre innenfra, basert på teori fra tilknytningspsykologi, og 2) økt oppmerksomhet og kompetanse på å bygge gode, trygge fellesskap i skolen. Fokus på egen undervisningspraksis og økt bruk av pedagogiske tilnærminger som inkluderer og aktiviserer alle elever blir også særlig fremhevet. Dette viser GROM-prosjektets dynamiske innretning der mål og ambisjoner endres i takt med deltakernes erfaringer og behov.

**Tabell 1: Delmål og indikatorer i henhold til søknaden i 2019.**

Delmål	Dokumentert som
Økt grad av tilstedeværelse blant elever (tilhørighet)	Redusert skolefravær
Økt grad av trivsel og redusert grad av mobbing (trygghet og tilhørighet)	Elevundersøkelsen
Økt grad av brukertilfredshet blant foreldre (trygghet og tilhørighet)	Brukerundersøkelse
Økt grad av tilstedeværelse blant de ansatte (trygghet og tilhørighet)	Redusert sykefravær
Økt mestringsopplevelse for elevene	Flere elever kan nyttiggjøre seg av den ordinære undervisningen, som vil innebære færre enkeltvedtak knyttet til spesialundervisning

## Innhold i og organisering

### Økt relasjonskompetanse

GROM-prosjektet tar utgangspunkt i Trygghetssirkelen<sup>9</sup> som helhetlig tilnærming for å videreutvikle og styrke relasjonskompetansen blant ansatte i skolen gjennom undervisning og veiledning. En sentral referanse i arbeidet er boka «Se eleven innenfra – relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet» (Brandtzæg, Torsteinson, Øiestad, 2016). Boka bygger på kunnskap og forskning om hva som bidrar til trygge voksen-barn-relasjoner i skolen, med utgangspunkt i tilknytningspsykologi. Et premiss for denne tilnærmingen er at dersom barn og unge skal være åpne for å ta imot læring, både faglig og sosialt, er de avhengige av å kjenne seg trygge med lærerne sine og i klassen.

Teoriundervisningen i GROM består av økter som varer ca. 90 minutter, hvorav 30 minutter brukes på teori og resten brukes på erfaringsdeling og drøfting med ansatte i grupper og plenum. Innholdet kan for eksempel være håndtering av egne følelser og reparasjon av relasjoner. Formålet er at ansatte skal bli mer bevisst på sine relasjoner og egne reaksjoner i møte med elever. En veiledning foregår i en mindre gruppe på 4–6 ansatte og varer mellom 60 og 90 minutter. En veileder fra FPH deltar sammen med en representant fra skolens ledelse. Tema for veiledningene kan være utfordrende situasjoner, relasjoner som lærerne opplever i sin hverdag eller positive øyeblikk og mestringserfaringer de har hatt siden forrige veiledning. Målet med veiledningene er at deltakeren skal bli bevisst på sin egen og teamets praksis relatert til tema som drøftes i teoriøktene. Både undervisning og veiledning tilpasses den enkelte skole, blant annet med tanke på elevers alder og modenhet, og personalets forutsetninger.

Gode elev-lærer-relasjoner er både beskyttende og kompenserende for barn som av ulike årsaker er utsatt for akademisk eller psykososialt strev, og forskning viser at en god relasjon til lærer vil redusere risikoen for at barn faller utenfor i skolen (Eisenhower, Baker, & Blacher, 2007;

<sup>9</sup> Se [circleofsecurityinternational.com](http://circleofsecurityinternational.com) og [tilknytningspsykologene.no](http://tilknytningspsykologene.no)

Sabol & Pianta, 2012). Barn og unge lærer også å behandle andre med omtanke og respekt når de selv blir behandlet med omtanke og respekt av voksne rundt seg. Gjennom undervisning og veiledning er altså GROM-prosjektets ambisjon at lærere skal få økt relasjonskompetanse. Det vil si bli flinkere til å møte elevers følelser og reaksjoner på en måte som bygger, og ikke bryter relasjonen mellom dem, slik tilfellet kan være med bruk av sanksjonering og straff om virkemiddel.

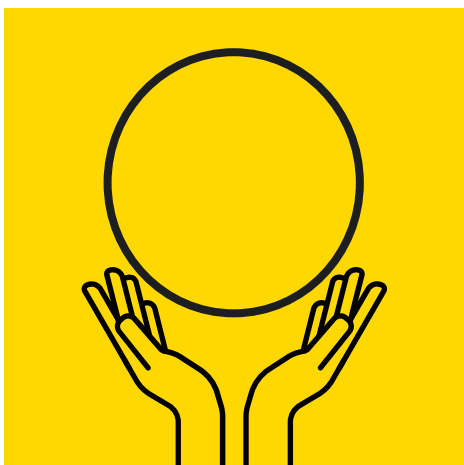
Teorigrunnlaget fra tilknytningspsykologien blir også benyttet som forståelsesramme for relasjoner mellom voksne, herunder hvordan ledelsen kan forstå og tilnærme seg sine ansatte, og hvordan skolen kan styrke sitt samarbeid med foresatte.

Gjennom undervisning og veiledning blir sentrale begreper fra tilknytningspsykologien presentert og drøftet med de ansatte på GROM-skolene. På de neste par sidene gir vi en kort beskrivelse av noen av de viktigste begrepene i dette arbeidet.



## Forebyggende psykisk helsetjeneste (FPH)

FPH er et gratis, lavterskel psykisk helsetilbud til innbyggere i Lørenskog kommune. Tjenesten består av psykologer og psykologspesialister som tilbyr hjelp for lettere psykiske helseplager i tillegg til veiledning, kurs, foredrag og arbeid på systemnivå. Fire av tjenestens psykologer arbeider også direkte med GROM-prosjektet i rollene som prosjektleder, undervisere og veiledere.



### Trygghetssirkelen

«Trygghetssirkelen» viser hvordan elevens grunnleggende behov for tilknytning og utforskning henger sammen. Den har to hender som tar imot barnet/eleven på den ene siden av en sirkel. Den øverste delen av sirkelen representerer elevens selvstendighet og utforskningsbehov. Her er hånden den trygge basen som er til stede og støtter, passer på og gleder seg når eleven utforsker verden både faglig og sosialt. Den nederste delen av sirkelen representerer elevens behov for nærhet, bekreftelse og hjelp til å organisere følelser når den er sårbar. Her er hånden den trygge havnen som støtter og tar imot eleven når den trenger følelsesmessig påfyll. Begge hendene representerer en nær, trygg og stabil voksen – i mange tilfeller en lærer – som barnet har trygg og god tilknytning til (Brandtzæg et al., 2016).

Et utgangspunkt for arbeidet med Trygghetssirkelen i skolen er at den voksne skal øve på å se seg selv utenfra, og eleven innenfra (mentaliserings) og alltid være større, sterkere, klokere og god. Når det er mulig skal den voksne følge barnets behov, og når det er nødvendig må den voksne ta ledelsen. Gjennom økt bevissthet om elementene i Trygghetssirkelen skal den voksne kunne ta gode valg som opprettholder og forsterker relasjonen mellom dem selv og eleven.



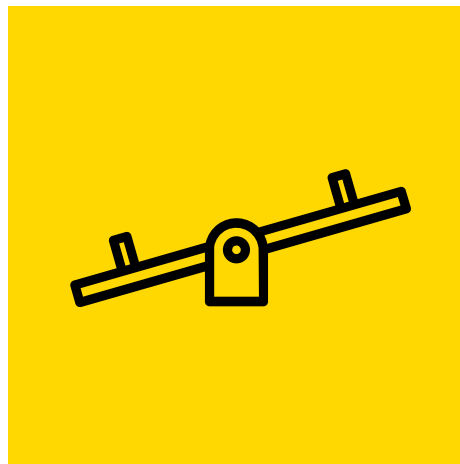
### Stikkkontakten

Et annet bilde som ofte benyttes er «Stikkkontakten». Stikkkontakten beskriver elevenes behov for tilhørighet og å være i «kontakt». Utgangspunktet er at elever aldri har som sitt førstevalg å være «vanskelige», men at deres behov for tilhørighet og anerkjennelse kan komme til uttrykk som utrygghet eller atferd de voksne oppfatter som problematisk. I slike situasjoner kan det være nyttig å reflektere over hvordan eleven «veiver med sitt støpsel» og søker tilknytning til medelever eller de voksne på skolen på ulike måter. Økt refleksjon om elevers tilknytningsbehov kan bidra til at voksne blir mer bevisst på hva som ligger bak elevens atferd og bidrar til å «lade» elevene ved å forsterke deres opplevelse av tilhørighet gjennom blikkontakt og smil, eller ved å sette ord på det de tror eleven føler.



### Topplokket

Et tredje begrep som går igjen i GROM-arbeidet er «Topplokket». Topplokket brukes som et bilde på hjernens frontallapp som hjelper til med å regulere følelser. Følelsene er tommelen, og topplokket (de andre fingrene) må ned og «klemme» de store følelsene for at man skal kunne gjøre gode valg. Reguleringsevnen utfordres når man opplever sterke følelser, og særlig hos barn og unge som fortsatt er under utvikling. Bildet kan brukes til å reflektere over hva som skjer når en elev «mister topplokket» og trenger hjelp til å forstå og regulere sine egne følelser. Topplokket kan også benyttes av lærere til å reflektere over deres følelsesmessige reaksjoner i møte med utfordrende atferd. Dette kan blant annet være nyttig for å bli mer bevisst på egne «triggere» og hvilke elever og situasjoner man som lærer blir særlig emosjonelt aktivert av. Ved å utvikle et felles språk om følelser og regulering i personalet kan man som kollegaer møte utfordrende situasjoner sammen og hjelpe hverandre med å bearbeide følelser som kan være til hinder for å utvikle en god relasjon til elevene.



### Dumphuska

Lærere ved GROM-skolene bruker også ofte «Dumphuska» når de skal reflektere over sin relasjon til elevene. Dumphuska brukes som et bilde på hvordan voksne etterstreber en balanse mellom å være klokere og god på den ene siden, og større og sterkere på den andre. Ved å være for stor og sterk uten kloket og godhet kan elevene oppleve den voksne som hard og utrygg. Ved å være for klok og god uten og også være større og sterkere kan elevene oppleve den voksne som ettergivende, utydelig og utrygg. Når den voksne blir trigget i en situasjon, og mister topplokket, kan hen vippe over til å bli for svak eller hard, noe som kan medføre et brudd i relasjonen.

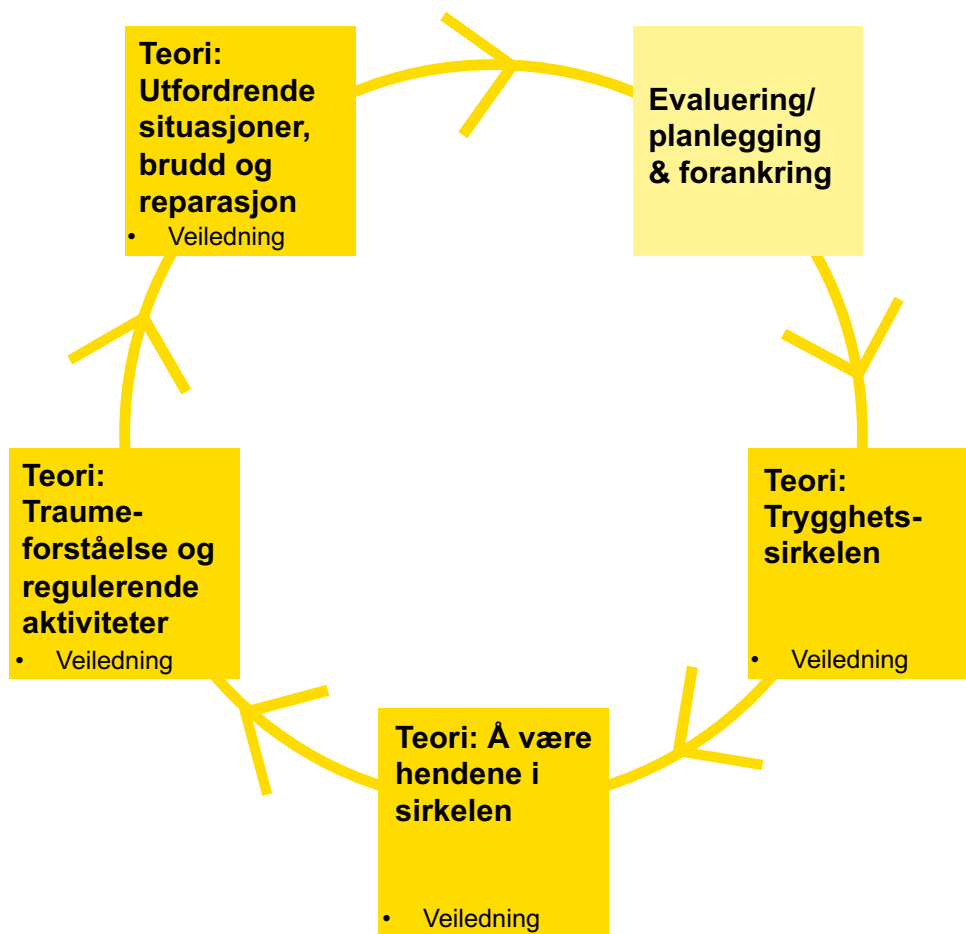
## Organisering

Arbeidet med utvikling av ansattes relasjonskompetanse foregår i samarbeid mellom Forebyggende psykisk helsetjeneste (FPH), og de involverte GROM-skolene. Prosjektet tilpasses den enkelte skole gjennom en prosess med planlegging og forankring, og består i hovedtrekk av undervisning (teori) og veiledning med utgangspunkt i ansattes erfaringer fra klasserommet. Ansvar for oppfølgingen av prosjektet er delegert til en prosjektleder hos FPH. Prosjektet har i tillegg en koordineringsgruppe med representasjon fra tjenesteledere, de deltakende skolene og andre støttetjenester i kommunen. Utviklingsarbeidet kan illustreres som en syklus som går over en periode på 18 måneder (figur 1).

I denne syklusen inngår fire hovedelementer som går igjen i undervisning og veiledning på begge skoler, herunder:





- Trygghets sirkelen
- Å være hendene på sirkelen
- Traumeforståelse og regulerende aktiviteter og
- Utfordrende situasjoner, brudd og reparasjoner

Utover disse hovedelementene blir det på den enkelte skole gjort tilpasninger og lagt til nytt innhold for eksempel om fellesskapsbygging for de som ønsker å utvikle sin kompetanse videre. I rapportens vedlegg 1 gir vi en utfyllende beskrivelse av hvordan dette «årshjulet» har vært gjennomført i Lørenskog i perioden 2021–2022.



Figur 1: Utviklingsarbeidet i GROM over 18 måneder.

Tabell 2: GROM-prosjektets programteori

 <b>Utfordringer</b>	 <b>Tiltak</b>	 <b>Betingelser</b>	 <b>Mål/ønskede resultater</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• For få elever sier at de trives på skolen</li> <li>• For mange elever opplever å ikke ha en god relasjon til lærer</li> <li>• Store forskjeller i helse og utdanning blant kommunens innbyggere</li> <li>• Høy andel elever med adferdsvansker</li> <li>• For mange lærere med høyt sykefravær</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Undervisning av ansatte om tilknytningspsykologi og barns utvikling</li> <li>• Veiledning av ansatte med utgangspunkt tilknytningspsykologi og barns utvikling</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Forankring i kommunens strategiske planer</li> <li>• Eksterne midler til gjennomføring av prosjektet</li> <li>• Tverrfaglig samarbeid og effektiv utnyttelse av kommunens ressurser</li> </ul>	<p>Økt relasjonskompetanse hos ansatte, som på sikt vil gi utslag i form av:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Økt trivsel</li> <li>• Økt mestring</li> <li>• Økt støtte fra lærer</li> <li>• Økt tilstedeværelse (elever og lærere)</li> <li>• Økt brukertilfredshet</li> <li>• Redusert mobbing</li> <li>• Færre enkeltvedtak om spesialundervisning</li> </ul>

## GROM-prosjektets programteori

Vi kan oppsummere GROM-prosjektets ambisjoner i form av en programteori (se tabell 2 over).

Overordnet er prosjektets ambisjon å styrke ansattes relasjonskompetanse for å fremme elevers trygghet, tilhørighet og mestring i skolen og på den måten bidra til økt livskvalitet og reduserte sosiale helseforskjeller i kommunen.

Utfordringsbildet som beskrives er sammensatt, men de viktigste utfordringene er knyttet til manglende motivasjon og trivsel blant elevene, og manglende opplevelse av mestring samt høyt sykefravær hos lærerne. Endringsteorien i prosjektet er knyttet til at ved å tilføre lærerne kompetanse (kunnskap og ferdigheter) om tilknytning og relasjoner, så vil de mestre arbeidssituasjonen sin bedre og i neste omgang påvirke elevenes trygghet, tilhørighet og mestring. En slik antakelse finner også støtte i forskning, som viser at relasjonen til lærer har avgjørende betydning for elevens trivsel og læring på skolen (Drugli, 2012; Nordenbo, 2008; Aasen, Nordahl, Mælan, Drugli, & Myhr, 2014).

Handlingsteorien i prosjektet er knyttet til den undervisning og veiledning av ansatte som foregår. Styrkingen av lærernes relasjonskompetanse skal skje gjennom undervisning og veiledning av psykologer med erfaring i forebyggende psykisk helsearbeid, forankret i tilknytningspsykologien. Veiledningen skal være praksisnær, med eksempler hentet fra de involverte lærernes erfaringer.

Betingelser for å lykkes med prosjektet beskrives som eksterne prosjektmidler og/eller tverrfaglig samarbeid mellom kommunens ulike tjenester, og mellom FPH og skolene. FPH tilfører skolens ansatte ny og relevant kompetanse, slik at de i størst mulig grad kan mestre eventuelle utfordringer på skolen og i klasserommet. Utfallsmålene er flere, men målet på kort sikt er å bedre lærernes relasjonskompetanse, og på lengre sikt øke elevenes trivsel og mestring etc.

I det følgende vil vi belyse hvordan GROM-prosjektet har vært organisert og gjennomført på to ulike skoler, en barneskole (Fjellhamar) og en ungdomsskole (Kjenn) i Lørenskog kommune. Vi vil også beskrive hvilke erfaringer deltakerne har gjort seg, og hvilke utfordringer og muligheter de ser for en videreføring av prosjektet.



# DEL 3



# 3. GROM-prosjektet på Fjellhamar skole

Rektor ved Fjellhamar skole var en av to hovedpersoner som bidro til utprøving av arbeid med relasjonskompetanse på en mindre skole i Lørenskog i 2018. Hun tok med seg erfaringer fra dette da hun ble ansatt som rektor på Fjellhamar skole i 2019. Begrunnelsen for prosjektet på Fjellhamar var et ønske om å jobbe aktivt og systematisk med skolemiljøet for at den enkelte elev skulle kunne oppleve trygghet og sosial tilhørighet. På Fjellhamar så man at de samme elevene som ble tatt ut av klasserommet, møtte psykologene i kommunens Forebyggende psykisk helsetjeneste på deres kontor. Disse elevene opplevde ofte å bli stigmatisert og å være utrygge i klassemiljøet. Lærerne på skolen ble vurdert som den viktigste innsatsfaktoren for elevenes opplevelse av klassemiljøet, og det ble derfor et viktig strategisk anliggende for Fjellhamar å styrke relasjonen mellom lærere og elever.

Relasjonskompetanse var ett av tre områder skolen ville jobbe med for at den ordinære opplæringen skulle bli bedre tilpasset. De andre

to var å styrke lese- og matematikkopplæringen. Da de fikk tilslag på søknaden til Viken fylkeskommune i 2019 startet arbeidet med GROM-prosjektet opp for alvor. Arbeidet ble forankret i ledergruppa på skolen og i skolens personale gjennom fellesforelesninger med utgangspunkt i boka «Se eleven innenfra». I tillegg ble det laget et undervisningsopplegg for lærere og SFO-ansatte på skolen.

Arbeidet på Fjellhamar var mer omfattende enn det som tidligere hadde vært utprøvd i kommunen. Modellen på Fjellhamar bestod av: 1) forelesninger, 2) veiledning av lærerteam og SFO-ansatte, 3) veiledning av lederteam, og 4) informasjon til foreldre. Formålet med arbeidet var å «se eleven innenfra», og bidra til at de ansatte, heller enn å sanksjonere uønsket atferd, skulle prøve å forstå hva som lå bak atferden og bygge en sterkere relasjon til elevene. GROM-prosjektet ble et verktøy for utvikling av et felles språk og praksis, som skulle bidra til bedre lærere-elev-relasjoner og gjøre de ansatte i stand til å håndtere vanskelige situasjoner.



## Fjellhamar skole

flyttet i 2023 inn i nye lokaler og har i dag plass til 1176 elever fordelt på seks parallelle klasser fra 1.-7. trinn, og en base med ca. 20 plasser for elever med autismespekterforstyrrelser og elever med nedsatt funksjonsevne. Skolen har ca. 90 ansatte fordelt på base og SFO.

## Lærernes erfaringer

### Felles språk

Som positive erfaringer fra GROM-prosjektet fremhever lærerne på Fjellhamar særlig de nye begrepene og det felles språket som dette arbeidet har gitt dem.

**«Støpselet, trygghetssirkelen, dump-huska, topplokket. Det er de begrepene som sitter igjen». (Lærer, Fjellhamar skole)**

En annen lærer beskriver hvordan disse begrepene både har gitt et felles muntlig språk og et tegnspråk som gjør at de kan kommunisere nærmest intuitivt med hverandre. De kan for eksempel bare nevne stikkord som at «kapteinen har forlatt skuta» eller løfte opp en hånd og pakke fingrene over tommelen (jf. Bilde side 21) så vet de at noen trenger hjelp med å regulere følelsene sine.

En lærer på 5. trinn fremhever hvordan dette språket har vært nyttig å bruke sammen med foresatte.

**«Vi har blant annet snakket om hvordan barn søker kontakt og hvordan topplokket av og til ikke er på. Det har hjulpet for å få dem [foresatte] til å forstå at de også må bidra – dette er noe vi er sammen om. Gjennom GROM-prosjektet har vi fått noen knagger å henge samarbeidet på. Foresatte har respondert positivt på dette – det er det beste foreldremøtet jeg har vært med på.»**

### Kultur for deling

Lærere på Fjellhamar opplever at personalmøtene på skolen har blitt bedre når de får snakke om egne følelser og har noe felles å jobbe sammen om.

**«Vi har mange fine diskusjoner på tvers, om de samme problemene som man sliter med selv. Før var det nok mer flaut å innrømme at man mistet topplokket. Nå er det mer åpenhet om det.» (Lærer, Fjellhamar skole)**

Dette bekreftes også av en annen lærer som

mener at GROM-prosjektet har etablert

**«[...] en kultur for å snakke om de skamfulle følelsene i klasserommet, og at det er ok å dele dette uten at noen tenker at man ikke bør gå inn i klasserommet igjen.»**

Dette mener hun er viktig for å få luftet frustrasjonen og ha motivasjon til å gå inn igjen i klasserommet etter en vanskelig episode, med mer senkede skuldre.

### Bevisst på egen praksis

En lærer på 7. trinn sier blant annet at

**«hvis en elev mister topplokket har jeg blitt mer tålmodig og lært at det er viktig å ta en timeout, og heller følge opp når eleven har fått roet seg ned.»**

En annen lærer sier hen har endret praksis og nå stiller mer kritiske spørsmål til sin egen måte å reagere på.

**«Må jeg vinne den kampen, eller er det noen andre måter jeg kan gjøre det på for å bevare relasjonen? Impulsen er jo å «ta noen», men nå tenker jeg mer på hvordan jeg kan gjøre det uten å bryte relasjonen. Barn tester og tester, noen ganger blir man frustrert og tenker at man må ha flere voksne. Nå er det en helt annen voksen de møter, som også tåler mer.»**

En annen lærer på 5. trinn sier i intervju at

**«Jeg har blitt mer bevisst på min egen verbale praksis, og hvordan jeg ordlegger meg. Spesielt når det presser på – og at jeg ordlegger meg mer varsomt. Jeg er mer bevisst på hvordan jeg får dempet stemningen. Istedenfor å hoppe rett på et belønningsregime jobber jeg nå mer med egne følelser og atferd.»**

Flere av lærerne opplever også at veiledningene med eksterne har vært veldig nyttige, blant annet fordi de har fått hjelp til å stille gode spørsmål som de kanskje ikke ville stilt hvis de skulle veiledet hverandre.

## Økt forståelse

Flere av lærerne på Fjellhamar fremhever også hvordan de har benyttet både språket og sin økte forståelse av følelsenes betydning sammen med elevene. En lærer på 4. trinn uttrykker det slik:

**«Jeg har brukt det for å forklare for elever når det skjer ting i andre klasser – så de forstår hva som skjer. Jeg tenker ikke at det er for tidlig å snakke om det på 4. trinn. Tankehjerne og følelseshjerne, det forstår de. Noen kan bli litt sure når de opplever å få ødelagt ting, men de blir også veldig forståelsesfulle og overbærende når de forstår hvorfor ting skjer. Det er viktig å ta det tidlig mens de er små så de ikke fryser ut noen senere.»**

En annen lærer på 5. trinn opplever også at elevene forstår hverandre bedre når de får presentert disse bildene. Det endrer ikke nødvendigvis på deres atferd, men gjør det lettere å snakke om og forstå andre.

**«Elevene opplever også at vi forstår dem bedre, og liker dem selv om de ikke alltid får til å møte våre forventninger.»**

## Teori og veiledning

På Fjellhamar skole ble det i perioden 2021–2022 gjennomført seks teoriøkter for hele skolens personale. Disse øktene har inneholdt både repetisjon og nye elementer. Tema for teoriøktene har vært:

- Trygghetssirkelen
- Å være hendene på sirkelen
- Traumeforståelse og aktiviteter som regulerer
- Utfordrende situasjoner, brudd og reparasjoner
- Det gode fellesskapet
- Fellesskap som mobbeforbygging

Det er også gjennomført tre teoriøkter/veiledninger for SFO-ansatte og 2–4 veiledninger per trinn, i tillegg til info fra og veiledning av skolens ledelse (se vedlegg 1).

I sine tilbakemeldinger på teoriøktene fremhever en lærer at

**«Det beste med økta var hvordan vi forteller historier om elevene våre og hvordan det påvirker de andre rundt. Jeg er nysgjerrig på hvordan vi kan møte elever som oftere enn andre har behov for å bli sett og hvordan man på best mulig måte hjelper eleven uten at det oppleves negativt for de andre. Dette synes jeg alltid er vanskelig.»**

Flere gir også uttrykk for at det har vært særlig nyttig å snakke om brudd og reparasjon av relasjoner. En lærer skriver at hen

**«...gjærne vil vite mer om brudd og reparasjon, da dette er tema vi møter mye i hverdagen. Det kunne også vært interessant å komme mer inn på underliggende behov. Vi kunne ønske oss flere eksempler på hva man skal si og gjøre, ikke bare hva man skal forsøke å unngå.»**

En utfordring med teoriopplæringa kan være at det blir mye repetisjon for å koble på nye kollegaer. Selv om det kan være nyttig for å friske opp egen forståelse, kan det også oppleves kjedelig og lite matnyttig i en travel lærerhverdag.

I evalueringen av veiledningene på Fjellhamar skole legger flere lærere vekt på at de opplever det som nyttig å innta et metaperspektiv og å snakke med kollegaer om utfordringer de opplever i sin egen praksis. En lærer skriver at

**«Jeg synes det beste var at vi fikk diskutere egne saker og snakke om det som gjelder for egne klasserom. Det beste i dag var å få snakket sammen om ting som er viktige for oss, men som vi sjelden har tid til. Det er godt å snakke med andre som vet hva det dreier som om.»**

Lærere setter også pris på refleksjon og case-oppgaver der de får jobbe med utfordrende

sitasjoner fra sin egen praksis. Flere savner imidlertid også mulighet til å gå dypere inn i vanskelige case og få veiledning på disse. En lærer på 4. trinn skriver blant annet at hen gjerne vil vite mer om

**«hva man gjør i situasjoner der det er fysisk vold, kasting av stoler og bruk av makt/tvang, og man er alene eller det ikke er tid til å sette seg ned med eleven. Hvordan løser man de casene?»**

Flere gir uttrykk for at de ønsker å få konkrete tips og erfaringer som kan hjelpe dem til å løse sine utfordringer på en bedre måte. En lærer skriver at hen gjerne vil vite

**«[...] mer om hvordan man avleder dårlige valg hos enkelte elever. Er klar over at det ikke finnes en enkel løsning til enhver situasjon, men mange sitter på mye erfaring, og det kan være man har en liten erfaringsbank hvor man kan hente ut og prøve litt ulike tilnærminger i situasjoner som oppstår.»**

En ting som fremheves som særlig positivt er kartlegging og utvikling av relasjoner til både elever og foresatte. En lærer skriver at

**«Jeg synes det var veldig bra i dag at vi kunne snakke om relasjonene til foreldrene og hvordan vi møter foreldre til elever på skolen. Det er spennende å høre tanker rundt bordet om hvordan foreldre tenker og hva vi på skolen kan gjøre for å møte disse foreldrene.»**

Arbeidet med relasjonskartlegging foregår blant annet med bruk av den såkalte «relasjonsspiralen». En lærer sier blant annet at

**«[...] det var utfordrende å sette elevene fra innerst til ytterst i spiralen, men samtidig veldig lærerikt. Det gjør meg mer obs på de elevene som jeg har ytterst. Synes det var fint med litt tips til hvordan man kan styrke relasjonene til de elevene.»**



## Teoriøker i GROM

En typisk teoriøkt varer i 1,5 time, med alle ansatte på skolen. På Fjellhamar har teoriøktene av praktiske årsaker vært delt mellom lærere og ansatte på SFO. Formålet med teoriøktene er å bli mer bevisst på når det oppstår brudd i relasjonen til en elev, egne triggere og hvordan man kan reparere.

Eksempel på innhold i økta:

- Utfordrende situasjoner
- Se deg selv innenfra: reaksjonsbarometeret
- Topplokket og dumpuska
- Brudd og reparasjoner = vekstmuligheter
- Hvordan foreta en reparasjon

Arbeidsformen har typisk bestått av en teoridel på ca. 30 minutter, gjerne med bruk av filmklipp og illustrasjoner, og refleksjonsoppgaver for å kople teori med egne erfaringer og situasjoner fra klasserommet. Det har vært et viktig prinsipp at de ansatte skal være aktive og dele erfaringer i smågrupper og plenum.

## Tips og råd

Lærerne på Fjellhamar har flere tips og råd til videreutvikling av GROM-prosjektet. Det er særlig tre punkter som går igjen i våre intervjuer:

- Veiledningene bør være godt organisert og ta utgangspunkt i lærenes egen praksis i klasserommet.
- Det bør være en tydelig differensiering og progresjon i teoriøktene.
- Det bør være mer innhold og refleksjon om hvordan man kan jobbe med fellesskapsbygging og relasjoner med elever i full klasse.

En lærer sier at det er viktig at de som leder veiledningene har en tydelig struktur på samtalene slik at alle blir sett og får anledning til å bli veiledet. Dette for å unngå at noen får «tømt seg» mens andre brenner inne med sine ting. En annen lærer etterlyser en «plan for arbeidet, med en tydelig progresjon og fremdrift.» Lærerne opplever at deres tid er svært verdifull og når fremdriften mangler kan det oppleves som manglende respekt for deres tid.

Gjennomgående er lærerne fornøyde med å få veiledning på egne erfaringer fra klasserommet, men en lærer på 3. trinn etterlyser at dette blir fulgt opp mer systematisk.

**«Vi har ikke jobbet noe særlig med egne mål og praksisutvikling. Det hadde vært nyttig om det ble fulgt opp mer. Jeg husker vi lagde fine mål for hvordan vi kunne bli bedre som lærere. Nå har det vært veiledning på mye forskjellig – hadde vært fint om det var en rød tråd.»**

Flere lærere gir også uttrykk for at de ønsker en tydeligere differensiering av innhold mellom ulike deltakere i prosjektet. En nyansatt lærer sier at

**«Jeg kunne ønsket meg en innføringspakke i GROM. Som ny kunne man fått 1-2 økter før man kom rett inn i felles veiledninger og diskusjoner(...). Jeg husker at jeg ikke visste hva «dumphuska» var. Alle snakket om det, men jeg skjønnte ikke hva de mente.»**

En annen lærer sier at hen har positive erfaringer med å prøve ut konkrete oppgaver i klasserommet som nyansatt lærer og å få veiledning på dette.

**«Jeg hadde så utrolig god nytte av det. Vi var ikke så mange nye, så vi kunne ta tak i det som var viktig der og da. Jeg fikk testet ut ting i klasserommet og jobbet veldig konkret med egen utvikling.»**

Flere av lærerne på Fjellhamar som har vært med i GROM-prosjektet i lengre tid har imidlertid andre forventinger til arbeidet.

En sentral utfordring som nevnes av flere lærere er at GROM-prosjektet gir verdifull kunnskap om utvikling av relasjoner til enkeltelever, men ikke like mye når det gjelder å bygge fellesskap med elever i full klasse. En lærer på 4. trinn uttrykker følgende:

**«Vi har fått input på enkeltelever, men lite på hvordan man gjør det i en klasse. Jeg vet det er vanskelig siden klasser er forskjellige, men det kunne også vært vinklet på hel klasse og ikke bare enkeltelever.»**

En lærer på 5. trinn sier at hen har

**«brukt «vi-et» veldig aktivt, og kanskje særlig overfor foreldre. Jeg vil gjerne ha mer påfyll om fellesskapsbygging. Vi kunne kanskje hatt det litt på samme måte, med både teori og veiledning».**

Oppsummert kan man si at lærerne på Fjellhamar ønsker seg mer veiledning med en tydelig organisering og progresjon som er tett knyttet til deres egen praksis i klasserommet. De ser gjerne at prosjektet utvikles videre og da med et mer differensiert innhold for nye og for mer erfarne GROM-lærere, og at de får mer påfyll om fellesskapsbygging både med elever i full klasse og med foresatte.

## Uforløste spenninger

I tilbakemeldingene fra ledere og lærere på Fjellhamar finner vi også noen spenninger som det ikke nødvendigvis finnes noen enkle løsninger på, men som kan være en kime til refleksjon og videre utvikling i GROM-prosjektet.

En første spenning er den mellom utvikling av relasjonskompetanse hos ansatte og bruk av trygghetssirkelen og tilhørende begreper som pedagogiske verktøy ovenfor elever og foresatte. For noen lærere er det opplagt at disse verktøyene er nyttige å bruke sammen med foresatte, både for å kommunisere hvordan skolen arbeider, for å møte deres barn på en best mulig måte og for å støtte og involvere foresatte i arbeidet med å skape et trygt og inkluderende klassemiljø. Andre lærere har i mindre grad benyttet dette språket sammen med foresatte og ser på prosjektet mer som noe de ansatte jobber sammen om for å etablere en felles praksis.

Vi finner også ulike holdninger til bruk av Trygghetssirkelen med elever. Dette er ikke noe som har vært vektlagt systematisk i prosjektet, men som flere lærere gir uttrykk for at de har hatt nytte av, også med de helt yngste elevene. Vi finner imidlertid også lærerstemmer som mener at GROM-prosjektet primært bør ha en indirekte virkning på elevene, gjennom at lærere utvikler sin relasjonskompetanse.

En annen spenning er den mellom erfarne og nye GROM-lærere. Flere gir uttrykk for at de ønsker både progresjon og repetisjon, men den optimale balansen mellom disse kan være vanskelig å finne. I denne spenningen ligger det både et hensyn til den enkelte lærer, som kan ha behov for tilpasset undervisning og veiledning som er relevant for deres klasserom og praksis, og hensynet til profesjonsfellesskapet og utvikling av felles språk og praksis. Flere av informantene peker på at digitale ressurser og en erfaringsbank kan være nyttig både for erfarne og nye lærere. Også med slike ressurser vil det imidlertid fortsatt være utfordrende å finne en riktig balanse i innhold og organisering av GROM-prosjektet.

En tredje spenning som fremheves av lærerne

er skoleledelsens doble rolle som ledere og veiledere i prosjektet. En lærer uttrykker at hen var spent på hvordan det ville være å ha lederne med i veiledningene.

**«Jeg opplevde at dette var fint og anerkjennende. At de kjente seg igjen og kunne lytte og høre hva vi sliter med. Noen ganger får man høre at «sånn er det bare» hvis man kommer inn på kontoret. Sånn var det ikke i veiledningen.»**

At det er rom for at lærere åpner opp og tør å være sårbare i veiledningene framheves som viktig: «det er da man får mest igjen for det». I et skolebasert utviklingsprosjekt vil det trolig også i fremtiden være krevende for både ledere og lærere å sjonglere ulike hatter. Tillit er en avgjørende faktor i ethvert utviklingsarbeid, og det er viktig at skolenes ledelse reflekterer over og lytter til de ansattes innspill til hvordan de kan støtte lærernes utvikling av relasjonskompetanse på en god måte.

# 4. GROM-prosjektet på Kjenn skole

En sentral begrunnelse for deltakelsen i GROM-prosjektet på Kjenn skole var ledelsens opplevelse av at deres lærere hadde behov for kompetanseheving på relasjonsbygging. En av inspektørene på Kjenn hadde tidligere erfaring som veileder i Osloskolen og opplevde at relasjonsbygging var en sentral utfordring mange steder. Inspektøren ønsket å finne en alternativ strategi til tradisjonell atferdsregulering og kontroll (PALS), og så samarbeidet med kommunens psykologtjeneste som en mulighet til å utvikle dette. I tillegg hjalp det at FPH hadde henvendt seg til skolen og ønsket å jobbe mer forebyggende sammen med dem. Skoleledelsen opplevde at GROM-prosjektet ville gi lærerne økt kompetanse og samtidig styrke arbeidet for et godt læringsmiljø og øke ledelsens kompetanse til å veilede de ansatte på disse temaene.

GROM-arbeidet ble forankret i samarbeid med FPH i 2020 og skulle vektlegge gode relasjoner og økt relasjonskompetanse hos de ansatte. En målsetting var at skolens voksne skulle sette et søkelys på egen praksis og bli bedre kjent

med seg selv på en ny måte. Skoleledelsens grunntanke var at utfordringer i klasserommet ikke oppstod på grunn av vond vilje, men at elevene hadde mange ting de strevde med, og av og til ikke kunne noe for at de gjorde som de gjorde.

Arbeidet på Kjenn ble organisert rundt skolens etablerte struktur med «smålag» der lærere i to klasser jobbet sammen om utviklingsarbeid. 9. trinn startet opp med teori og veiledning høsten 2020, mens de andre trinnene kom i gang året etter. Ledelsen ønsket å jobbe tett med lærerne og siden PPT manglet kapasitet falt det naturlig å samarbeide med FPH. Fra skoleåret 2021/2022 ble prosjektet utvidet til å omfatte samtlige trinn og smålag på Kjenn.



## Kjenn skole

er en av fire ungdomsskoler i Lørenskog med ca. 550 elever og 60 ansatte fordelt på syv parallelle klasser fra 8–10. trinn.

## Lærernes erfaringer

### Samsvar med elevsyn og læreplaner

FPHs ønske om samarbeid og prosjektets kobling til læreplanene som vektlegger psykisk helse har vært viktig for motivasjonen til å delta i prosjektet. En lærer på 8. trinn sier blant annet at

**«Forebygging er verdt ti kurer. Det var et ønske fra lærerne om å ha mer fokus på relasjoner, og vi ønsket også å ha inn psykologer fordi den nye læreplanen legger opp til mer arbeid med elevenes psykiske helse.»**

Flere gir også uttrykk for at GROM-prosjektet grunnleggende sett henger sammen med elevsynet på Kjenn og hvordan ledelsen ønsker at lærerne skal se på barn. GROM-prosjektet fungerer som en katalysator for oppdatering av systemet og lærerne i tråd med at elev- og lærerrollen har forandret seg mye de senere årene. En lærer på niende trinn uttrykker det slik:

**«Vi trenger veiledning fra fagfolk. Vi har hele tiden mange små krisesituasjoner. Man vil jo gjøre det best mulig – se elevene som hele mennesker.»**

### Utvidet verktøykasse

Flere gir også uttrykk for at de ønsker å utvide sin «verktøykasse» av pedagogiske strategier og finne alternativer til anmerkninger og konsekvenstankegang for å håndtere utfordrende elevatferd. En lærer beskriver hvordan hen var litt skeptisk i starten, men tenkte at det ikke kunne skade siden lærere jo alltid er på jakt etter gode verktøy. En lærer på 10. trinn fremhever at økt kunnskap om hjernens utvikling har gitt økt trygghet til å håndtere saker som lærer og i smålagene.

**«Vi har fått et fundament for hobby-psykologen som vi lærere ofte er. Vi er ikke psykologer eller sykepleiere, men vi står i de situasjonene. GROM har gitt oss mye å jobbe med i våre egne drøftinger.»**

«Dessuten er det mer objektivt når det kommer ifra noen utenifra», sier en annen lærer. «Vi får teori og andre ord på ting vi gjør automatisk,

men som det ikke alltid er like mye innhold bak».

En lærer viser også til et annet skolebasert tiltak, MOT, som også har vært i bruk på Kjenn, men sier dette ikke har fungert like godt. Da mener læreren det

**«Hjelper bedre at alle får litt kunnskap om relasjoner så alle kan dra i samme retning. Jeg tror det er mer hensiktsmessig og ønsker å jobbe mer forbyggende på skolen. Vi ser at elevene har mer psykiske vansker nå. Da blir det enda viktigere å jobbe med tilhørighet.»**

### Lettere å håndtere vanskelige situasjoner

En lærer på 8. trinn fremhever spesielt hvordan hen har blitt flinkere til å ta et metaperspektiv i vanskelige situasjoner.

**«Det handler om å sette seg inn i hvordan den andre har det og føler det. Hvordan de vil reagere. Å se på både elevenes og eget toleransevindu. Og om å ta et metaperspektiv – kan jeg gjøre noe før jeg eksploderer? Kan jeg ordlegge meg på en annen måte? Vi prøver å forstå oss selv for å forstå dem.»**

Flere lærere understreker at økt kunnskap om «elevhjernen» har gjort det lettere for dem å håndtere atferd og vite hva man bør gjøre for å ivareta et mangfold av elever og fellesskapet i klassen.

**«Vi må ivareta alle, ikke bare de som gjør det de gjør. Det er lettere å se ting i et annet lys nå. Vi har også lært mye om egne reaksjoner og gjort ting som er instinktivt mer eksplisitt og tydelig. Det nytter for eksempel ikke å ta ting med elever når «topplokket» ikke er på.»**

Flere av lærerne mener GROM-arbeidet vært helt avgjørende for at de har orket å stå i stormen med en vanskelig klasse. En lærer beskriver hvordan hen kunne gå ut av timen og gråte og særlig på dager da de hadde prosjektarbeid og litt løsere rammer.

**«Det var ikke mulig å være en hel dag i den klassen uten å sykemelde seg. Med**



hjelp fra ledelsen og GROM-veilederne valgte vi ut noen fokuspunkter som vi jobbet målrettet med. Vi måtte starte med å være helt ærlige med oss selv – dette er noe dritt, men det er her er vi nå. Så måtte vi jobbe gradvis med å komme oss ut av det».

Etter å ha arbeidet med klassen som case i GROM-prosjektet opplever lærerne nå stor forskjell:

«Nå er de mer som en standard klasse. Det kan fortsatt være vanskelig hvis du kommer inn som vikar og mangler relasjon, men nå gruer jeg meg ikke til å gå inn i klassen lengre. Det tok litt tid før det satte seg, men nå opplever jeg at elevene generelt er mer trygge på oss og på hverandre.»

### Påvirker læring og undervisning

En lærer fremhever også hvordan kunnskapen fra GROM er overførbart til elevenes læring av hvordan de kan regulere sine egne følelser for å møte motstand i livet og på skolen, som de nye læreplanene legger opp til. En lærer på 9. trinn knytter «Toleransevinduet» til elevenes læring i fag.

«Det handler om å være bevisst på «sonen» – når man er mottakelig for læring og ikke. Noen ganger trenger vi litt mer aktiv energi og noen knebøyninger for å komme inn i vår læringssone.»

På 10. trinn mener en lærer at GROM-arbeidet har påvirket lærernes undervisning og elevenes bevissthet om egen læring:

«Elevene ser at de må jobbe mer med prosess for ikke å bli så stresset på slutten. Kvaliteten blir mye bedre, og de jobber mer i dybden. Det er nesten en karakter forskjell på samme oppgaven fra et år til et annet. De har jobbet mer regulert og fått gode arbeidsvaner. Det gir bedre kvalitet. GROM påvirker også elevene, og psykologenes innspill blir med i didaktikken slik at eleven jobber på en annen måte, men oversettelsen er vår.»

En annen lærer fremhever hvordan hen har endret vurderingspraksis og legger mindre vekt på summativ vurdering og mer vekt på prosess.

«Vi må legge opp undervisningen på en annen måte og ikke skape stress for elevene. De må jobbe hver dag og ikke bare på slutten – gjøre det jevnt over tid.»

### Utenforblikk gir nye perspektiv

Flere fremhever verdien av å ha noen utenfra som kan hjelpe til med å løfte blikket og utforske lærenes praksis på nye og bedre måter. En lærer på 8. trinn sier at

«Det er nyttig å få det forklart og koblet til egne erfaringer – "aha der var toleransevinduet snevert ja". Vi har klart å knytte teorien til samtaler i smålagene og sett at vi kan lære noe – og faktisk bruke det neste dag i klasserommet.»

En annen lærer sier at

«Vi har snakket mer om våre ting i år enn i fjor og ser egne saker i et annet lys nå. Vi hadde kanskje ikke tatt inn de samme sakene nå, som vi gjorde i 9-ende. Vi har lært å se på det og ordne opp i det selv. Vi snakker om andre ting og trekker inn teorien på en annen måte nå. Nå bruker vi veiledningene mer til å sette i gang nye spørsmål og refleksjoner.»

En lærer gir et eksempel på hvordan GROM-arbeidet har endret måten hen tenker om sin egen rolle i elevenes atferd.

«En fredag hadde jeg en utblåsning i klassen. Det var en forferdelig følelse! Neste dag tenkte jeg at sånn kan vi ikke ha det. Jeg bestemte meg for å få innspill fra elevene på hvorfor fredagen var så vanskelig. De tok jeg med og tilpasset undervisningen. Jeg lærte mye om å stoppe opp og ikke ta kampen på feil tidspunkt, og ble mer bevisst på min egen sits og hvorfor jeg følte det som jeg gjorde i denne situasjonen. Det handler om å anerkjenne sine egne følelser – og det står det jo ikke så mye om i PED-boka.»

## Teori og veiledning

I 2021–2022 ble det gjennomført fem teoriøkter for lærere på 9. trinn og seks felles teoriøkter på 8. og 9. trinn. For hvert smålag ble det gitt mellom fire og ni veiledninger. For 10. trinn som startet opp høsten 2020 ble det gjennomført fem egne teoriøkter, og to felles økter for hele skolen. Temaene som ble lagt til hovedelementene i «årshjulet» (se side 22 var blant annet: Fellesskapet det siste året på ungdomsskolen, aktiviteter som regulerer, fellesskap som mobbeforebygging, og tilbakeblikk og refleksjon. I tillegg ble det gitt veiledning til skolens ledelse (se vedlegg 1

På spørsmål om hva som fungerte best i teorøkterne svarer lærerne at de fikk input på å se sine egne reaksjoner og mulighet til å tenke mer over elevers reaksjonsmønster. De satt også pris på tid til refleksjon og erfaringsdeling i grupper. Mange opplever at det var fint å få dele sine egne erfaringer og snakke med kollegaer om relasjonsarbeid. Filmer og refleksjonsoppgaver blir også tatt godt imot. Innholdsmessig nevner flere at de synes reaksjonsbarometeret var interessant og at det var fint å kunne snakke om ting som er utfordrende i lærerrollen.

På spørsmål om hva de gjerne vil vite mer om fremhever flere «røde og grønne følelser» og hvilke teknikker man kan bruke for å gå fra røde til grønne tanker. Flere ønsker å høre mer om andres erfaringer med å omstille seg for å unngå «røde reaksjoner» i møte med elever, og hvordan man kan jobbe med dette i en travel hverdag. Hva som skal til for at elever deler vanskelige ting blir også nevnt som noe man er mer nysgjerrig på.

Når det gjelder veiledninger sier flere lærere at det har vært fint å få tid til å snakke sammen og høre om erfaringer med elever som lett blir usynlige. Flere oppgir at dette er et tema som opptar dem og som de er nysgjerrige på å lære mer om – særlig hvordan de kan tilrettelegge for de som ikke er så synlige og helst ikke vil ha hjelp. Lærerne satt også pris på muligheten til å formulere et individuelt prosjekt for sin egen utvikling, som man kan ta opp og få tilbakemeldinger på videre.

Fra veiledningen på 8. trinn setter lærerne på Kjenn særlig pris på deling av erfaringer med utfordrende situasjoner. En nevner at det er interessant å se hvor forskjellig lærerne reagerer når de har en tung dag på jobben og er særlig nysgjerrig på ulike måter å reparere relasjoner på når ting går skeis. Det oppleves som positivt at veiledningene gir rom for å reflektere rundt ulike oppførsler og hva som kan ligge bak. Enkelte nevner at det er særlig viktig at det er takhøyde for at lærere kan dele sine «triggere» og får luftet frustrasjon, og at de blir møtt på en vennlig måte med tips og kunnskap.

En lærer på 9. trinn trekker frem at de gjennom veiledninger i smålag har fått presentert gode filmer og case, og diskutert hva som kunne vært gjort annerledes. Den dynamiske formen på veiledningene har vært viktig fordi:

**«Noen ganger er vi midt i en situasjon. Da har vi freestylet og gått igjennom denne situasjonen med noen enkeltelever. Vi burde kanskje snakket om teorien, men hadde behov for å snakke om hverdagen vår. Nå gjør vi mer av det, for det er det vi trenger.»**

Et annet element flere av lærerne på Kjenn, i likhet med lærerne på Fjellhamar, trekker frem fra veiledningene er arbeidet med relasjonskartlegging (se sitat om relasjonsspiral side 28). Lærerne har blant annet jobbet med å kartlegge sin relasjon til enkeltelever og elevenes relasjoner i klassen. En lærer på 10. trinn mener at dette har gitt en økt systematikk i relasjonsarbeidet med elevene.

**«Alle elever trenger en trygg voksen-relasjon. Vi blir mer bevisst på at vi må jobbe mer aktivt med noen elever. Relasjonskartleggingen gir et klart bilde på hvem man er minst sammen med – det gir en struktur og bevissthet og bør gjøres oftere.»**



## Veiledninger i GROM

En typisk veiledning varer 1-1,5 time, med en gruppe på 4-6 ansatte. Veileder fra FPH deltar sammen med en fast representant fra skolens ledelse. Formålet med veiledningene er at deltakeren skal bli bevisst på sin egen eller teamets praksis relatert til temaene som har blitt drøftet på siste teoriøkt.

Eksempel på innhold:

- utfordrende situasjoner eller relasjoner
- felles refleksjon rundt det å se elevene innenfra
- se seg selv utenfra (toppløkket og dumphuska)
- finne ny tilnærming å prøve ut/øve på i en periode

Arbeidsformen består av en «innsjekk», der alle får sagt noe om hva de står i for tiden, hvordan de opplever klassene, og hvilke positive øyeblikk og mestringserfaringer de har hatt siden sist. Formen er deretter fleksibel og gir rom for å ta opp spesielle hendelser som lærerne opplever som utfordrende og drøfte dette med kollegaer og veileder. I en del tilfeller tas også tråder opp fra siste teoriøkt og man knytter disse til aktuelle situasjoner i arbeidshverdagen, for eksempel ved å diskutere hvordan lærerne kan prøve ut nye måter å gi reguleringsstøtte til elever som strever med å regulere seg selv i skolehverdagen.

## Tips og råd

Blant lærerne på Kjenn finner vi også mange av de samme innspillene som på Fjellhamar når det gjelder ønsker for videreutvikling av GROM-prosjektet. Dette gjelder blant annet mer fokus på ungdommens utvikling og hva som skal til for å bygge en god relasjon. De ønsker å fortsette med en kombinasjon av teori og praksis og at nyansatte og erfarne får ulik oppfølging – her pekes det blant annet på kommunens egen kursrekke for nyansatte og at GROM burde vært en del av denne. Flere peker også på at de ønsker mer veiledning i egen praksis, og at noen av GROM-veilederne med fordel kunne vært med ut i klasserommet. Noen lærere er også kritiske til det faglige innholdet i teoriøktene. En lærer sier blant annet at

**«Det er frustrerende at det går litt tregt i teoriøktene. Neste gang er det bare repetisjon. Jeg føler meg nesten undervurdert som lærer. Det kunne godt vært jazzet opp litt.»**

Av nye utviklingsområder peker lærerne på Kjenn særlig på behov for mer kompetanse på relasjonsbygging med elever i hel klasse og om sosiale gruppedynamikker. En lærer på 10. trinn sier

**«Jeg ønsker meg mer om skjulte mekanismer og jentegrupper. Hva er det som gjør at noen er engstelige og ikke tør å delta? Vi har hatt en del utfordringer med gruppemekanismer og hvordan vi kan få elevene til å fungere sammen som gruppe. Det er viktig å se hvem som har makt og er øverst i hierarkiet.»**

En annen lærer mener det har vært nyttig å få et psykologisk perspektiv på relasjonsbygging, men at det ikke er så vanskelig når man bare snakker om enkeltrelasjoner mellom en lærer og en elev.

**«Vår hverdag består i at vi har den ene eleven og 29 andre. Hva skal vi gjøre med de 29 andre? Jeg ønsker meg mer om klasseledelse i et relasjonsperspektiv og mer om den kollektive klassekonteksten.»**

Dette understøttes av en lærer som ønsker en tilsvarende verktøykasse for arbeid med

gruppedynamikker. Andre nevner også at de ønsker en plan for langsiktig utvikling der man for eksempel kan starte med psykologiske mekanismer og fortsette med gruppedynamikker.

**«Jeg synes det virker som en naturlig progresjon. Kanskje del to som er mest nyttig nå. Det er viktig å beholde den løse formen og ikke gjøre det til et program. Vi må ha en plan, men den må ikke være for stram.»**

En annen lærer sier blant annet

**«Jeg tenker det er viktig å starte med GROM tidlig på 8. trinn for å få tankene inn i planlegging, og så ha noen drypp underveis.»**

Et annet punkt som opptar lærerne på Kjenn er tidsbruk og organisering av arbeidet med GROM-prosjektet. Flere er opptatt av at arbeidet tar mye tid og stiller spørsmål ved om denne tiden kunne vært anvendt bedre på andre måter. En lærer sier blant annet at

**«GROM tar vekk mye tid fra andre ting og når en fjerdedel av møtetiden går med til dette blir det for mye. Vi blir fort hengende etter med andre ting.»**

Andre lærere påpeker at GROM som regel blir lagt i trinnsamarbeidet og er usikre på hvilke konsekvenser dette vil ha på sikt. Disse er opptatt av at arbeidet med GROM må stå i forhold til andre utviklingsprosjekter, ikke bare når det gjelder antall timer, men også når det gjelder timing. En annen lærer på 10. trinn er opptatt av at det må legges til rette for en bedre progresjon og mer konkrete eksempler og at man må få velge om man vil prøve det ut eller ikke.

Flere lærere påpeker at det er nyttig med eksterne veiledere, men at det også kunne vært nyttig med lærere som var veiledere på skolen. En lærer mener blant annet

**«Det kunne vært bra å få med erfarne GROM-lærere i veiledningen, og la dem vise hvordan de har brukt teorier og verktøy i sin praksis. Jeg tenker det har en verdi å bruke faktiske caser fra Kjenn og ikke bare tenkte caser fra psykologene.»**

## Uforløste spenninger

Også på Kjenn ser vi konturene av noen vedvarende spenninger i GROM-prosjektet. En av disse handler om ansattes ulike syn på når det er relevant å arbeide med GROM, og hvilken plass prosjektet skal ha i skolens helhetlige arbeid med elevene. På den ene siden ser mange verdien av å starte med GROM på 8. trinn som en del av det å bygge gode relasjoner og en trygg klassekultur som man kan høste fruktene av senere i skoleløpet. På den andre siden ser mange også behov for å jobbe med andre utviklingsområder, som for eksempel innenfor gruppedynamikk og fag, og at GROM-arbeidet ikke må ta for mye tid vekk fra andre ting. Et spørsmål her vil være om den lineære tankegangen om konstant utvikling og progresjon fra 8-10. trinn passer for alle lærere og klasser på ungdomstrinnet. I datamaterialet fra Kjenn finner vi eksempler på at nye lærere kommer inn i klasser på 9. og 10. trinn uten tidligere kjennskap til GROM eller elevgruppen. Vi ser også eksempler på at klassemiljøer kan endre seg og at lærere oppdager nye behov som gjør at de trenger å repetere eller få mer påfyll innen tema som har vært dekket tidlig i arbeidet med GROM-prosjektet. Det er dermed et spørsmål om det finnes «én modell» som kan tilfredsstille alle behov, eller om man også i fremtiden må finne en form som er romslig nok til å kunne imøtekomme skiftende behov og ulike målgrupper.

En lignende spenning finner vi mellom lederes og læreres ulike syn på GROM-prosjektets rolle i skolens utviklingsarbeid. Fra lederståsted er det en tydelig intensjon at GROM skal gjennomsyre alt skolen gjør, både overfor elever, foresatte og i samarbeid med andre tjenester. Blant lærere finner vi støtte for at dette arbeidet er viktig, men også stemmer som mener at GROM-arbeidet tar for mye plass og bør ses på som ett av flere områder i skolens helhetlige utviklingsarbeid. Det samme gjelder for ledelsens ønske om at lærerne med støtte fra psykologene i kommunen, må «våge å snakke mer som det som er vanskelig». I dette ligger det et element av selvutvikling, som for noen lærere kan oppleves grenseoverskridende.

Enkelte kan oppleve at oppmerksomheten om egen person og følelser utfordrer deres oppfatning av lærerrollen. For noen lærere kan det virke mer relevant å få psykologene inn i klasserommet slik at de kan gi råd og hjelpe til med å løse konkrete problemstillinger. Heri ligger det en spenning mellom ulike oppfatninger av hva GROM-prosjektet skal bidra til, og i hvilken grad utvikling av lærerens relasjonskompetanse faktisk kan løse opp i de problemene som lærerne opplever i sine klasserom.

# 5. Betingelser for suksess

I dette kapitlet vil vi se på hva ledere og veiledere i GROM-prosjektet fremhever som suksessfaktorer for å lykkes med å øke ansattes relasjonskompetanse og gi elevene en bedre opplevelse av mestring, trygghet og relasjoner til sine lærere.

## Ledere

Ledelsen på Kjenn gir uttrykk for at de har sett mange gode virkninger av GROM-prosjektet. En av lederne forteller blant annet om en episode fra veiledning av en lærer som hadde gitt opp en elev og var helt utmattet. Da steppet den andre kontaktlæreren inn og sa at hen hadde energi og overskudd, og de to byttet roller. Dette mener lederen ikke ville skjedd hvis de ikke hadde vært i en veiledingssituasjon hvor man kunne få hjelp og støtte og bytte roller uten at noen følte seg tråkket på tærne. De oppfatter at lærerne tør å si fra i større grad nå fordi det er satt av mer tid til det. Ledelsen mener imidlertid også at det er mer å hente på dette området. En leder sier:

**«Psykologene kunne også blitt mer utfordret på dette – vi må tørre å snakke om det som er vanskelig og ukomfortabelt. Psykologene kan være tøffere enn oss. En med doktorgrad i psykologi kan si mer enn min synsing som lærer.»**

Ledelsen på både Kjenn og Fjellhamar er opptatt av stabile ressurser og kontinuitet for å få til utvikling over tid. På skolene har man erfaring med at veiledning med vikarer ikke fungerer like bra, og ønsker også å tenke langsiktig

for å kunne videreføre arbeidet den dagen prosjektmidlene ikke lenger er der.

**«Målet er at vi skal kunne overta veiledningene og at psykologene kan veilede oss. Vi har prøvd å utdanne lærere til det og har hatt veiledninger med nyutdannede. Vi har også prøvd å lage et profesjonsfellesskap med øvingslærere fra OsloMet og hatt veiledning med studentene – dette bør vi gjør mer av.»**

Som på Fjellhamar er lederne på Kjenn opptatt av å videreutvikle GROM-prosjektet slik at det kan ivareta både erfarne og nyansatte lærere. Dette mener lederne for eksempel kan gjøres gjennom å utvikle en grunnmodul og en videreutviklingsmodul av GROM. Utover skolens eget oppdrag er lederne opptatt av at grunnutdanningene må utdanne nye lærere med kompetanse på GROM-relaterte tema.

**«Dette bør gjennomsyre utdanningsløpet til lærere. De får mye om læring, men går ikke i dybden på dette. Vi ser det også på praksisstudenter. Dette burde inn som fag i grunnopplæringen. Vi bommer jo på dette hele tiden!»**

En annen vesentlig betingelse for en positiv utvikling er eierskap og forankring av prosjektet. Det synes å være enighet om at eierskapet til GROM-prosjektet på sikt bør ligge både hos FPH/PPT og på skolekontoret. Likevel mener ledere at initiativet fra FPH i starten var helt avgjørende for at man kunne se mulighetene i

det lokale tverrfaglige samarbeidet. En leder sier blant annet:

**«Kanskje var det bra at FPH hadde det i starten. At det var noen som meldte et behov til oss som skole. Det var i hvert fall et mer interessant innsalg.»**

Lederne gir videre uttrykk for at det har vært viktig at FPH ønsket å samarbeide og hadde behov for skolens hjelp til å løse felles utfordringer. Dette har både skapt ny forståelse og nye måter å samarbeide på, for som én leder uttrykker det:

**«Vi vet jo ikke hva som skjer «over brua» og hadde ikke hatt forutsetninger for å få til dette. Vi vet ikke hva elevene sliter med, vi vet bare at vi skal henvise. Nå har vi og bygd relasjoner med FPH og kan ringe og få veiledning etter behov, også når det er større ting.»**

Selv om lederne på begge GROM-skolene er positive til videreføring er de også tydelige på at andre skoler som ønsker å delta i prosjektet må være godt forberedt og oppleve at de har støtte fra sin skoleeier.

**«Jeg er skeptisk til et politisk vedtak om at alle skoler skal bli GROM-skoler. Det må være et verdisyn som ligger til grunn. Politikerne må etterspørre det forebyggende arbeidet, ikke bare resultatet av elevundersøkelsen. Skolesjefen må eie det. Hvis det blir et verdisyn som skoleadministrasjonen står for vil det også bli en visjon for skolene, men det må understøttes av kursing og andre tiltak.»**

Skoler som ønsker å gjennomføre tilsvarende innsatser, mener lederne, må ønske å arbeide i tråd med GROM-prosjektets grunnleggende verdier og elevsyn. Lærerne på disse skolene må oppleve at de får støtte til å utvikle en relasjonell tilnærming, og aksept for at endring tar tid. Tverrfaglig samarbeid mellom ulike profesjoner både i og utenfor skolen blir fremhevet som en viktig faktor for å lykkes med utvikling av ansattes relasjonskompetanse. Det er også avgjørende at innsatsen ikke blir en tvangstrøye for skolene, men at man kan finne tilpassede

løsninger på den enkelte skole. Lederne fremhever også at skolene både må få, og gi noe for at arbeidet skal lykkes. Dette handler blant annet om at skolene må tilføres ny kompetanse i form av teori og veiledning, men også at de må investere egen tid og pedagogisk kompetanse for å omsette ny kunnskap til meningsfull handling med elevene i klasserommet. En tydelig teoretisk forankring i tilknytningspsykologi og kunnskap om barn og unges utvikling er derfor viktig for å legitimere innsatsen og skape en rød tråd i et felles utviklingsarbeid på skolene.

Blant lederne på begge skoler er det en tydelig erkjennelse av at det også i fremtiden vil være behov for kontinuerlig påfyll og veiledning i relasjonsorientert lærerarbeid. Lederne fremhever at det er viktig at arbeidet er godt forankret og at det ligger en tydelig plan bak innsatsen. De har tro på at GROM må være et felles prosjekt i hele kollegiet og noe de jobber sammen om å utvikle på hele skolen. Dette forutsetter hensiktsmessig organisering og ledelse av prosjektet. En leder på Kjenn sier blant annet

**«Vi må sette av tid og planlegge godt for å kunne snakke om læringsmiljøet. Det er den første salderingsposten. Vi som ledere må rydde tid til dette. Og vi må være tydeligere overfor foreldre – det er dette vi står for!»**

Ledelsen på Fjellhamar er opptatt av at felles språk er en forutsetning for lik praksis, og ikke må tas for gitt.

**«Vi må videreføre og forsterke et felles språk og få med oss de nyansatte. Vi har satset på at kulturen skal ta dem, men nå oppdager vi at de nye ikke har fått med seg alt. Da må vi ta det frem igjen. Vi må ha en plan for opplæring av de nye utenfor det vanlige.»**

## Veiledere

GROM-prosjektet har blitt mye diskutert blant ansatte og ledere i skolene, og blant veilederne i FPH som tok initiativet til samarbeid og har fulgt skolene tett over flere år. I intervju med veilederne fra FPH kommer det blant annet frem at de har vært opptatt av å trygge lærerne på at de gjør de riktige tingene og at endring tar tid. En veileder sier:

**«Lærene blir ofte litt utålmodige og vil se resultater med en gang. De orker ikke å stå i det så lenge. Vi prøver å si at de må stå i det – og kanskje ikke ser resultatene før på videregående. De får ikke avkastningen her og nå. Vi prøver å backe dem på at det de gjør er bra. Noen elever er vanskelige å like. Da handler det om å jobbe sammen for å få godhet for den eleven».**

Veilederne har også opplevd at de får bestillinger som det er vanskelig å svare på – for eksempel når lærerne etterspør hvordan de kan jobbe relasjonelt med mange elever samtidig. Da opplever psykologene at de kommer til kort og trenger å samarbeide med andre fagpersoner – for eksempel med lederne som deltar i veiledningene. En veileder sier blant annet;

**«Når det dukker opp «skolske» tema er det som om jeg blir satt på hold, men da kommer også lederne mer på banen – det har fungert fint. Det er mye jeg ikke kan noe om. Da er det fint at ledelsen kommer inn, viser forståelse og legger ned lista for lærerne. Det er egentlig synd at ledelsen ikke er mer med. De forsvinner ofte etter en halvtime. Det kan gi et uheldig signal.»**

Veilederne opplever også at de til tider har hatt en noe uklar rolle, og ikke alltid har forstått hvordan et samarbeid med skolene bør organiseres. Det har, som en av veilederne sier, vært «litt fritt på godt og vondt», noe som både er naturlig og kan skape spenninger i et prosjekt som er nytt og under utvikling. Dette har gitt rom til å være fleksibel og finne løsninger underveis, noe veilederne gir uttrykk for at har vært gøy og utfordrende på samme tid. Samtidig opplever veilederne at det må være

noen faste strukturer for at prosjektet skal kunne gi gevinster på sikt. De er opptatt av at ikke alt i GROM-prosjektet må handle om veiledning av praksis, men at de også må ha undervisning og teori for å stimulere nye perspektiver. En veileder sier blant annet at

**«De skal få noe, men de må også jobbe med det selv. Ikke bare passiv refleksjon, men å bruke seg selv i veiledningene. Det er nødvendig med noe teori for å skape en felles rød tråd. Etter hvert kan man ha mer veiledning for å holde trykket oppe, men en ny skole må begynne med teorien.»**

Overordnet setter veilederne pris på samarbeidet med skolene og opplever at det har hatt stor verdi også i deres arbeid som psykologer. En veileder sier

**«Jeg har fått en bedre forståelse for lærerhverdagen og blitt tryggere på min egen kompetanse. Jeg har fått stor respekt for det å være lærer – ære være! Det er veldig annerledes enn for 50 år siden, og det er veldig mye man skal manøvrere i. Jeg har lyst til å hjelpe til og har tro på at vi kan samarbeide – og kanskje få til noe bra sammen. Det er i hvert fall mye bedre enn å hele tiden jobbe med køen utenfor kontoret.»**

I siste del av rapporten vil vi vende tilbake til vårt programteoretiske utgangspunkt og diskutere hvordan deltakernes erfaringer og synspunkter kan informere en videre utvikling av GROM-prosjektet.





# DEL 4

# 6. utfordringer og anbefalinger

Så langt i rapporten har vi beskrevet hvordan lærere og ledere oppfatter GROM-prosjektet, og hvilket utbytte disse aktørene opplever at arbeidet har gitt for dem. Vår vurdering er at aktørene i hovedsak opplever prosjektet som et positivt tilskudd til skolens praksis og at det har bidratt til å øke de ansattes relasjonskompetanse. Prosjektets overordnede målsetting ser dermed ut til å være oppfylt. Dette betyr imidlertid ikke at alle aktørene har en like positiv vurdering av prosjektet. For noen lærere har det blant annet vært utfordrende å overføre innholdet fra undervisning og veiledning til et klasserom med mange elever og fokus på faglig undervisning. Noen lærere opplever likevel å ha fått økt forståelse for hvordan de kan tilpasse undervisningen og styrke elevens følelse av fellesskap og tilhørighet i skolen. Flere nevner også at de har fått økt kompetanse til å analysere elevatferd, at de føler seg tryggere i klasserommet og kan legitimere sin egen praksis overfor foresatte.

Flere lærere gir uttrykk for at de føler seg mindre alene og at det er større åpenhet for deling og debrief i personalet. En del lærere opplever også at deres fellestid utnyttes på en bedre måte som følge av GROM-prosjektet, og at de har fått et felles språk som gjør det lettere å kommunisere med kollegaer og elever. Flere nevner i tillegg at endringer i egen atferd har gitt dem økt mestringfølelse i krevende situasjoner og at de har gjenvunnet en følelse av stolthet over sin lærergjerning. En del lærere gir imidlertid også uttrykk for frustrasjon, blant

annet over at prosjektet tar mye tid og at det blir for mye gjentakelse og lite progresjon i arbeidet.

Kort sagt synes prosjektet å svare på den grunnleggende utfordringen som lå til grunn, nemlig at veldig mange lærere opplever at de har for lite tid til å snakke sammen og at det er for få voksne til å håndtere et økende antall oppgaver og utfordringer i skolehverdagen. Hjelpen som lærerne får i komplekse elevsaker er ofte dårlig koordinert, og nyutdannede og nyansatte får for lite hjelp til å finne fotfeste i sine første år i skolen. Dette, kombinert med at det er stadig flere elever som trenger oppfølging og ekstra støtte, gjør at det å være lærer blir krevende for mange. Når det i tillegg ofte er tabu å snakke om manglende mestring, og det kan være uklare forventninger til lærernes rolle som faglærer og kontaktlærer, blir utfordringene enda større.

Både ledere og lærere ønsker i all hovedsak å videreføre prosjektet. Flere gir uttrykk for at de gjerne vil bli observert og ha med både psykologer, ledere og erfarne lærere fra andre trinn inn i klasserommet. Det er et sterkt ønske om å jobbe med egne reelle case og problemstillinger, og gjerne som del av et felles utviklingsprosjekt hvor det settes klare mål for egen utvikling eller for utviklingen i en klasse eller et trinn. Vi deler denne vurderingen om videreføring og mener at lærerne på begge prosjektskoler har fått økt sin relasjonskompetanse og evne til å håndtere elever med utfordrende atferd.

I tillegg er det etablert et felles språk og en mer støttende skolekultur, med takhøyde for å snakke om vanskelige følelser og hjelp til å håndtere disse i skolehverdagen. Et hovedfunn fra prosjektet er således at GROM-prosjektets undervisnings- og veiledningsopplegg kan bidra til å utvikle positive relasjoner mellom lærere og elever. Når det gjelder prosjektets delmål slik de ble formulert i søknaden til Viken fylkeskommune i 2019 er disse mer ambisiøse, og handler i tillegg om å fremme elevers trygghet, tilhørighet og mestring i skolen, og derigjennom å påvirke deres helse og livskvalitet og motvirke sosiale helseforskjeller. Underveis i prosjektet er det samlet inn sporadiske data om disse forholdene, blant annet gjennom Elevundersøkelsen og data om sykefravær.

Den positive utviklingen som lærerne og lederne forteller om i våre intervjuer kommer ikke like tydelig frem i dette materialet (se vedlegg 4). Dette er imidlertid ikke overraskende. Det er en kjent problemstilling innen forskning på endringsprosesser i skolen at det er vanskelig å påvise målbare resultater, selv med mer robuste effektforskningsdesign og et lengre tidsspenn enn det som er gjennomført i GROM-prosjektet (Helstad & Mausehagen, 2022; Malmberg-Heimonen et al., 2020). Denne problematikken handler grunnleggende sett om at det er så mange forhold som påvirker elevenes opplevelse av for eksempel trivsel, støtte og mestring utover selve tiltaket, og som det i GROM-prosjektets forskningsdesign ikke er mulig å kontrollere for – som for eksempel koronapandemiens virkninger. Det handler imidlertid også om at de måleinstrumentene som er benyttet i prosjektet i liten grad er utviklet for å måle utvikling i kompetanse, forståelser eller samarbeidsformer. Slik vi ser det er en sentral utfordring når man skal vurdere effekten av ulike tiltak og prosjekter, å utvikle mer egnede måleinstrumenter for å fange opp den utviklingen som faktisk skjer på skolene i forlengelsen av tidsbegrensede utviklingsinnsatser.

## Utfordringer

### Kontinuitet og grenser

Oppsummert trekker lærerne og lederne også frem en rekke utfordringer, som synes sentrale for en videreutvikling av prosjektet. En konkret utfordring har vært mye utskiftninger i prosjektets ledelse og veilederteam. Mangelen på stabilitet kan påvirke den relasjonelle tilliten mellom lærerne og veilederne, og progresjonen i veiledningene. De som gjerne vil bruke veiledningene til å få hjelp opplever at det kan ta lang tid mellom veiledningene, og at situasjonen kan ha endret seg dramatisk når de faktisk får muligheten til å snakke om den. I motsatt ende av skalaen kan teoriøktene for noen lærere oppleves som langvarige og gjentakende i en hektisk lærerhverdag. Noen lærere opplever også at GROM-prosjektet utfordrer grensene i skolehverdagen, for eksempel når man diskuterer konkrete elevsaker i veiledningene, eller når veiledere har en personlig relasjon til elever eller ansatte på skolene de veileder.

### Den pedagogiske konteksten

Mange ønsker mer input på gruppedynamikker og felleskap og en sterkere kobling til tverrfaglighet og fag. Dette knyttes til den pedagogiske konteksten med én lærer på opp mot 30 elever. Det reises spørsmål om hvordan GROM-prosjektet kan ivareta lærere i ulike roller. En lærer sier blant annet:

«Det er stor forskjell på om du er faglærer eller kontaktlærer. Som faglærer blir jeg mer styrt av det faglige også, selv om jeg vet at eleven ikke er mottakelig for det jeg har planlagt hvis den ikke har fått landet det den står i. Som kontaktlærer kan jeg bruke mer tid, men som faglærer kan jeg ikke det.»

Også internt i kollegiet er det ulike forventninger til faglærere og kontaktlærere. En lærer sier;

«Vi har hatt noe diskusjon rundt ulike roller. Ofte er det kontaktlærerne som «eier» sine klasser. Faglærerne slipper ikke helt til, og får mindre tid. «De gjester manesjen» – og det kan de nok føle på.»

Dette bekreftes av andre lærere som forteller at faglærere kan føle seg utelatt fra arbeidet med klassen og oppleve å komme til kort i sine timer.

«De som kun er inne i ett fag bruker mye lengre tid på relasjonsbygging. De kommer kanskje ikke i mål i løpet av et år heller. Vi har hatt noe diskusjon i gruppa om hvordan man kan gjøre det. En faglærer kan ha åtte klasser i løpet av en uke.»

### Faglig og sosial læring i sammenheng

Et annet mulig utviklingspunkt handler om hvordan man kan bruke undervisningen som inngang til å utvikle relasjoner med elevene. Dette kan blant annet handle om å se faglig og sosial læring i sammenheng og ikke alltid måtte «rushe» igjennom for å nå kompetansemål. En lærer på 4. trinn forteller at de bruker uteskole som metode for å bygge relasjoner på trinnet:

«Vi har hatt en del stjerneorientering på trinnet med en elev fra hver klasse i gruppe – det har vært kjempepopulært. Vi får helt andre historier og inntrykk når vi er på tur enn når vi sitter i et klasserom. Vi skal ha faglige opplegg, men noen ganger er det veldig fint å bare sitte og observere, og se hvordan relasjonene er i klassen. Vi kan se og anerkjenne elever for andre ting enn det de viser i klasserommet.»

En lærer på 7. trinn forteller at de har jobbet med GROM-relaterte tema i naturfagundervisningen.

«I naturfag har vi en del om hjernen, og om hormoner og kroppen. Vi har holdt på med dette fra 4. til 7.-ende. Vi har snakket en del om kroppsspråket til barnet. Ofte viser de det motsatte av det de trenger. Som lærere må vi prøve å gi dem det de trenger og være der over tid.»

## Anbefalinger

Som forskere ser vi, på bakgrunn av denne analysen, noen utviklingspunkter som vi anbefaler at prosjektets ledere tar stilling til i en videreutvikling av prosjektet. Vi gir tre hovedanbefalinger:

- 1) Utvikling av prosjektets faglige grunnlag
  - 2) Tydelig organisering og ledelse av prosjektet
  - 3) Justering av prosjektets mål og indikatorer
- Disse anbefalingene får også konsekvenser for prosjektets reviderte programteori.

### Utvikling av prosjektets faglige grunnlag

Data fra følgeforskningen på GROM-prosjektet indikerer tydelig at relasjonskompetanse er viktig og nyttig, men i seg selv ikke tilstrekkelig for å mestre de utfordringene man står overfor som lærer i en full klasse. Våre kvalitative funn gir grunn til å anbefale en videreføring av GROM-prosjektet med vekt på teori og veiledning om relasjoner og tilknytningsteori, men å også utvide prosjektets faglige grunnlag. Her mener vi særlig at lærernes ønske om mer støtte til arbeid med gruppedynamikk og fellesskapende undervisning kan være et godt utgangspunkt. Vi mener også det er viktig at prosjektet i større grad legger til rette for en differensiering av innhold og ulike nivåer for utvikling og videreutvikling av ansattes kompetanse. To målgrupper som peker seg særlig ut i våre data er nyansatte lærere og lærere med mye erfaring og kompetanse på GROM-relaterte tema.

### Tydelig organisering og ledelse av prosjektet

Støtten fra Viken fylkeskommune har muliggjort et innovativt utviklingsarbeid som har potensial til å gi store gevinster i Lørenskog over tid. Å realisere disse gevinstene vil imidlertid kreve en tydeligere organisering og ledelse av arbeidet, både i Lørenskog og i andre kommuner som ønsker å etablere tilsvarende innsatser. Eierskapet til prosjektet bør forankres tydeligere i kommunens planer og strategier, og prosjektets ledelse bør ha myndighet og ressurser til å fatte beslutninger på prosjektets vegne. Gitt GROM-prosjektets ambisjoner og kompleksitet er det avgjørende med kontinuitet

og langsiktig finansiering av arbeidet. En ekstern prosjektfinansiering vil kunne bidra til å etablere samarbeid og bygge opp kompetanse og erfaring slik vi har sett i Lørenskog, men det vil ikke sikre en langsiktig drift og oppskalering av arbeidet. Gitt kommunenes økonomiske situasjon mener vi det er strategisk viktig at GROM-prosjektet og tilsvarende innsatser brukes til å bygge tverrfaglig kompetanse og kapasitet i den enkelte kommune og skole, slik at arbeidet på sikt kan bli «selvdrevet» og ikke være avhengig av finansiering og kapasitet utenfra.

### Justering av prosjektets mål og indikatorer

Basert på gjennomgangen av prosjektets resultater i perioden 2019–2022 mener vi det er behov for en justering av prosjektets overordnede mål og indikatorsett. Prosjektet bør både ta stilling til hvilke gevinster det er realistisk at GROM-prosjektet kan realisere og hvordan disse utfallene kan vurderes på en mer systematisk måte i fremtiden. Her anser vi at det særlig er utfallene på lærernivå, det vil si i form av økt relasjonskompetanse hos lærere og kulturendringer i personalet, som er de største gevinstene av prosjektet så langt. Dersom disse utfallene skal kunne følges over tid, er det avgjørende å utvikle gode mekanismer for å dokumentere og vurdere en slik utvikling. Dersom prosjektets ledere fortsatt ønsker å opprettholde ambisjonen om å påvirke utfall på elevnivå (tilhørighet, trygghet, mestring mv. er det vår vurdering at det er tilsvarende viktig å utvikle egne og mer presise instrumenter for å fange opp elevenes vurdering av ansattes relasjonskompetanse og opplevelse av skolemiljøet.

## Justert programteori og videreutvikling av GROM

Basert på våre anbefalinger i denne rapporten avslutter vi med et forslag til en justert programteori for GROM-prosjektet. Som antydning innledningsvis kan en slik programteoretisk fremstilling bidra til å tydeliggjøre nye elementer som etter vår anbefaling bør inngå i GROM-prosjektets grunnleggende antakelser, og stimulere til videre drøfting blant eiere og ledere som vurderer tilsvarende innsatser. I tabell 3, under, er våre forslag til endringer merket med fet skrift.

I den justerte programteorien for GROM-prosjektet har vi inkludert vår anbefaling om en bærekraftig organisering og ledelse som en av hovedutfordringene i prosjektet. Videre har vi inkludert en gjennomgang av prosjektets mål og indikatorsett som et tiltak både på kort og lang sikt, for å sikre en systematisk og kunnskapsbasert utvikling i skolene. Basert på innspillene fra lærerne i prosjektet har vi

inkludert faglig utvikling og differensiering som en betingelse, og økt kompetanse på fellesskapende praksis som et nytt mål for arbeidet i GROM-prosjektet.

I tråd med disse anbefalingene har vi laget et forslag til en ny modul om «Fellesskapende praksis» som beskriver mål, innhold, organisering og arbeidsmåter for videreutvikling av ansattes kompetanse innen gruppedynamikk og fellesskapende undervisning. Modulbeskrivelsen som vi viser til i vedlegg 4 av denne rapporten og er utviklet av forskere på Arbeidsforskningsinstituttet AFI ved OsloMet, i samarbeid med FPH og ansatte ved Kjenn og Fjellhamar skole. Denne må anses som et innspill og bidrag til videre utvikling av GROM-prosjektet.

 <b>Utfordringer</b>	 <b>Tiltak</b>	 <b>Betingelser</b>	 <b>Mål/ønskede resultater</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• For få elever sier at de trives på skolen</li> <li>• For mange elever opplever å ikke ha en god relasjon til lærer</li> <li>• Store forskjeller i helse og utdanning blant kommunens innbyggere</li> <li>• Høy andel elever med atferdsvansker</li> <li>• For mange lærere med høyt sykefravær</li> <li>• <b>Tydlig organisering og ledelse av tverrfaglig utviklingsarbeid i skolen</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Undervisning av ansatte om tilknytningspsykologi og barns utvikling</li> <li>• Veiledning av ansatte med utgangspunkt tilknytningspsykologi og barns utvikling</li> <li>• <b>Gjennomgang av prosjektets mål og indikatorsett</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Forankring i kommunens strategiske planer</li> <li>• Eksterne midler til gjennomføring av prosjektet</li> <li>• Tverrfaglig samarbeid og effektiv utnyttelse av kommunens ressurser</li> <li>• <b>Faglig utvikling og differensiering av innhold</b></li> </ul>	<p>Økt relasjonskompetanse hos ansatte, som på sikt vil gi utslag i form av:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Økt trivsel</li> <li>• Økt mestring</li> <li>• Økt støtte fra lærer</li> <li>• Økt tilstedeværelse (elever og lærere)</li> <li>• Økt brukertilfredshet</li> <li>• Redusert mobbing</li> <li>• Færre enkeltvedtak om spesialundervisning</li> </ul> <p><b>Økt kompetanse på fellesskapende praksis.</b></p>

Tabell 3: Justert programteori (endringer uthevet).



# DEL 5

# 7. Vedlegg

## Vedlegg 1: Teori og veiledning i GROM 2021-2022

Fjellhamar

Aktivitet	Dato
Teori hele skolen: Repetisjon Trygghetssirkelen	Januar 2021
Teori hele skolen: Repetisjon Å være hendene på sirkelen	Januar 2021
Veiledning 1. & 3.-7. trinn	Mars 2021
Veiledning 1-2. & 4-5, trinn	Mai 2021
Veiledning 6. & 7. trinn	Juni 2021
Teori hele skolen: Å skape det gode fellesskapet	August 2021
Teori SFO: De gode fellesskapene SFO	September 2021
Teori hele skolen: Traumeforståelse og regulerende aktiviteter	Oktober 2021
Teori hele skolen: Fellesskap som mobbeforebygging	Februar 2022
Veiledning 1.-7. trinn	Mars 2022
Teori hele skolen: Utfordrende situasjoner, brudd og reparasjon	April 2022
Teori/veiledning SFO: Utfordrende situasjoner og dumphuska	April 2022
Veiledning 5. & 7. trinn	April 2022
Veiledning 1-4. & 6. trinn	Mai 2022
Økt for hele skolen ved ledelsen: Hva er GROM og hvorfor?	August 2022
Teori/veiledning SFO: Hvordan ta imot de nye førsteklasingene?	August 2022
Veiledning 1., 2. & 3. trinn	August 2022
Veiledning 4.-7. trinn	September 2022

Fjellhamar: Seks teoriøkter for hele skolen, tre teori- og veiledningsøkter for SFO og 2- 4 veiledninger per trinn. I tillegg ble det gitt info fra og veiledning til skolens ledelse.



## Kjenn

Aktivitet	Dato
Teori 9. trinn: Tilknytning i skolehverdagen del 1	Januar 2021
Veiledning Smålag 9. trinn	Februar 2021
Teori 9. trinn: Tilknytning i skolehverdagen del 2	Januar 2021
Veiledning Smålag 9. trinn	Mars 2021
Teori 9. trinn: Det gode klassefelleskap	Mars 2021
Veiledning Smålag 9. trinn	April 2021
Teori 9. trinn: Ulike temperamentstyper	Mai 2021
Veiledning Smålag 9. trinn	Mai 2021
Teori 9. trinn: Triggere, brudd om reparasjoner	Juni 2021
Teori 8. og 9. trinn: Felleskap og gode relasjoner	August 2021
Veiledning Smålag 8. & 9. trinn	September 2021
Teori 10. trinn: Fellesskapet det siste året på ungdomsskolen	September 2021
Veiledning smålag 10. trinn	Oktober 2021
Teori 8. og 9. trinn: Hvordan bygge det gode felleskapet	Oktober 2021
Veiledning Smålag 8. og 9. trinn	November 2021
Teori 10.trinn: Aktiviteter som regulerer – traumeforståelse	Oktober 2021
Veiledning smålag 10. trinn	November 2021
Teori 8. og 9. trinn: Tilknytning i skolehverdagen – del 1	November 2021
Veiledning i smålag 8. og 9. trinn	November 2021
Teori 10. trinn: Brudd og reparasjoner	November 2021
Veiledning smålag 10. trinn	November 2021
Teori 8. og 9. trinn: Tilknytning i skolehverdagen – del 2	Desember 2021
Teori: Case verksted (10. trinn)	Desember 2022
Veiledning Smålag 8., 9. & 10. trinn	Februar 2022
Teori 8. og 9. trinn: Tilknytning i skolehverdagen del 3	Mars 2022
Veiledning Smålag 8. og 9. trinn	Mars 2022
Teori hele skolen: Fellesskap som mobbeforebygging	Mars 2022
Teori 8. og 9. trinn: Utdfordrende situasjoner, brudd og reparasjoner	April 2022
Veiledning Smålag 8. og 9. trinn	April 2022
Teori 10.trinn: Tilbakeblikk og refleksjon	Mai 2022
Veiledning Smålag 10. trinn	Mai 2022
Teori hele skolen: De 7 psykiske helserettighetene	September 2022
Veiledning Smålag 8., 9. og 10.trinn	September 2022

Kjenn: Fem teoriøkter på 9 trinn. Seks felles teoriøkter på 8. og 9. trinn og fem teoriøkter på 10. trinn. I tillegg to felles teoriøkter for hele skolen. For hvert smålag ble det gitt mellom 4 og 9 veiledningsøkter. For 10. trinn ble det prøvd ut nye tema som: Fellesskapet det siste året på ungdomsskolen, Aktiviteter som regulerer – traumeforståelse, Fellesskap som mobbeforebygging og tilbakeblikk og refleksjon. I tillegg ble det gitt info fra og veiledning til skolens ledelse.

# Vedlegg 2: Kildeoversikt GROM 2021-2022

Kilde	Informanter	Antall
<b>Intervju</b>		<b>14</b>
Gruppeintervju - Fjellhamar	Ansatte 1.,3., 4., 5., 7. trinn, ledelse	6
Gruppeintervju - Kjenn	Smålag 8-10. trinn, ledelse og elever 10. trinn	7
Gruppeintervju - FPH	Veiledere	1
<b>Observasjon</b>		<b>5</b>
Observasjon veiledningsøkt - Fjellhamar	1-3. trinn	2
Observasjon veiledningsøkt - Kjenn	8. og 10. trinn, ledelse	3
<b>Dokumenter</b>		<b>57</b>
Søknad til Viken FK 2019	Lørenskog kommune/FPH	1
Rapportering til Viken FK (2019-2022)	Lørenskog kommune/FPH	4
Evaluering teoriøkter	Lærere Fjellhamar og Kjenn	10
Evaluering veiledninger	Lærere Fjellhamar og Kjenn	38
Evaluering lederveiledninger	Ledere Kjenn	4

Tall fra Elevundersøkelsen er hentet fra Udir sitt analysebrett for grunnskoler. I tillegg er det samlet inn dokumenter og utskrifter fra skolenes egne datasystemer og gjennomført uformelle samtaler med prosjektets aktører.

## Vedlegg 3: Kvantitative indikatorer

Målsettingen om å øke ansattes relasjonskompetanse er i GROM-prosjektets programteori antatt å i neste omgang ha innvirkning på elevenes opplevelse av trygghet, tilhørighet og mestring i skolen. I GROM-prosjektet er målingen av disse forholdene basert på indirekte data gjennom skolenes brukerundersøkelser (blant annet Elev- og Foreldreundersøkelsen) og egne registre.

Elevenes opplevelse av støtte fra lærer blir målt gjennom den årlige Elevundersøkelsen på 7. og 10. trinn. Dette utfallet omfatter både faglig («får hjelp til å forstå det jeg skal lære») og emosjonell støtte («læreren bryr seg og behandler elevene med respekt») og fremstår som et relevant mål på elevenes generelle opplevelse av relasjonen til sine lærere. Tilsvarende gjelder for elevenes

opplevelse av trivsel og mestring, og forekomsten av mobbing.

Økt tilstedeværelse for elever, nedgang i antall enkeltvedtak om spesialundervisning og reduksjon av sosiale helseforskjeller i kommunen ble også nevnt som mulige utfallsmål i søknaden til Viken fylkeskommune. Slike data har ikke vært tilgjengelige. Det finnes imidlertid tall på ansattes tilstedeværelse.

Tabellen under gir en samlet oversikt over de vurderte utfallsmålene på GROM-skolene.

Indikator	Kilde	2019	2020	2021	2022
Økt trivsel (tilhørighet)	<b>Elevundersøkelsen - trivsel</b>				
	Fjellhamar	4,2	4,1	4,3	3,9
	Kjenn	4,4	4,3	4,3	4,2
Økt støtte fra lærer (relasjon)	<b>Elevundersøkelsen - støtte</b>				
	Fjellhamar	4,3	4,1	4,2	4,0
	Kjenn	4,2	4,1	4,2	4,0
Økt mestring (undervisning)	<b>Elevundersøkelsen - mestring</b>				
	Fjellhamar	4,2	4,0	3,9	4,0
	Kjenn	4,0	4,1	4,0	4,0
Redusert mobbing (trygghet)	<b>Elevundersøkelsen - mobbing</b>				
	Fjellhamar	6,1%	14,5%	7,8%	19,5%
	Kjenn	3,7%	7,9%	*	*
Økt tilstedeværelse - ansatte	<b>Registrert fravær (%)</b>				
	Fjellhamar	8,0%	7,6%	7,1%	6,4%
	Kjenn	-	2%	2,3%	5,6%

\* Tall ikke tilgjengelig.

Grønne tall indikerer et utfall som ligger over nasjonalt gjennomsnitt i Elevundersøkelsen.

Røde tall indikerer et utfall som ligger under nasjonalt gjennomsnitt i Elevundersøkelsen.

For Fjellhamar skole har utviklingen i prosjektperioden vært variabel. Vi finner en negativ utvikling i elevenes opplevelse av trivsel og støtte fra lærer siden 2019. Utviklingen ligger også vedvarende under landsgjennomsnittet for disse indikatorene. En tilsvarende negativ utvikling finner vi i forekomsten av mobbing på Fjellhamar, der det er store variasjoner fra år til år, og hvor det siste årets Elevundersøkelse viser en betydelig økning på 7. trinn, sammenlignet med 2019. En positiv utvikling kan imidlertid spores i redusert fravær blant ansatte – en tendens som har vært stabilt nedadgående siden 2019.

På Kjenn skole har utviklingen i løpet av prosjektperioden vært noe mer positiv. Elevenes opplevelse av trivsel, mestring og støtte fra lærer ligger stabilt gjennom hele perioden og over eller på nivå med det nasjonale gjennomsnittet. Også på Kjenn ser vi imidlertid en nominell nedgang i disse utfallsmålene mellom 2019 og 2022, samt at det er store variasjoner i forekomsten av mobbing fra år til år. I motsetning til på Fjellhamar ser det ut til at det registrerte fraværet blant lærere på Kjenn har gått opp siden starten av prosjektet.

Som sagt mener vi at disse dataene er lite egnet til å si noe om resultatene av GROM-prosjektet. Selv om det er en logisk sammenheng mellom utvikling av lærernes relasjonskompetanse og elevens opplevelse av relasjonen til lærere, er det lite sannsynlig at utfallet av dette arbeidet vil bli fanget opp gjennom spørsmål i Elevundersøkelsen, eller komme til uttrykk som økt tilstedeværelse på skolen over en kortere tidsperiode. En bedre indikator hadde trolig vært å måle utviklingen av lærernes relasjonskompetanse, og så målt effekter gjennom et mer robust forskningsdesign ved en eventuell oppskalering.

Generelt viser forskningen at koronapandemien, med nedstenging av skoler i mars 2020 og den påfølgende omstillingen og overgangen til digital undervisning<sup>10</sup>, har påvirket både lærere og elever, og gjort det vanskeligere å høste gevinster av utviklingsprosjekter. På nasjonalt nivå har det også, uavhengig av koronapandemien, vært en negativ utvikling i elevers trivsel og motivasjon både på barnetrinnet og i ungdomsskolen. Den gjennomsnittlige forekomsten av mobbing har også økt i prosjektperioden, spesielt blant elever på ungdomstrinnet.<sup>11</sup> På tilsvarende måte vil ytre omstendigheter, som stor befolkningsvekst og økt mobilitet, antakelig påvirke elevenes opplevelse av skolen i større grad enn om lærerne endrer sin praksis.

10 Skolene etter koronapandemien

11 Analyse av Elevundersøkelsen 2022 (Udir.no)

# Vedlegg 4: Modulbeskrivelse – Fellesskapende praksis



Notatet (PDF) laster du ned fra vårt arkiv [oda.oslomet.no](https://oda.oslomet.no) via lenken til høyre.

Notatet **Fellesskapende praksis. En ny modul i GROM-prosjektet** (AFI-notat 2023:02) av Frode Restad, Selma Therese Lyng, Stine Nørbech & Synne Solhaug Gulliksen, kan lastes ned fra publikasjonsdatabasen ODA:

<https://hdl.handle.net/11250/3064368>

Du kan også benytte QR-koden under:



## 8. Referanser

Bakken, A. (2022). Ungdata 2022. Nasjonale resultater. Oslo. Hentet fra: <https://hdl.handle.net/11250/3011548>

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

Drugli, M. B. (2012). Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel: Cappelen Damm høyskoleforl.

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.

Funnell, S. C., & Rogers, P. J. (2011). Purposeful program theory: Effective use of theories of change and logic models: John Wiley & Sons.

Helstad, K., & Mausethagen, S. (2022). Skoleutvikling i forskning, politikk og praksis. Cappelen Damm Akademisk.

Iancu, A. E., Rusu, A., Măroiu, C., Păcurar, R., & Maricuțoiu, L. P. (2018). The effectiveness of interventions aimed at reducing teacher burnout: A meta-analysis. *Educational psychology review*, 30, 373-396.

Malmberg-Heimonen, I., Tøge, A. G., Lyng, S. T., Borg, E., Pålshaugen, Ø., Bakkeli, V., Fossetøl, K. (2020). Et lag rundt eleven. En klynge-randomisert evaluering av LOG-modellen. AFI-rapport 2020:07. Oslo. Hentet fra: <https://hdl.handle.net/20.500.12199/6455>

Meld St. 19 (2009-2010). (2010). Tid til læring – oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport. Oslo: Kunnskapsdepartementet Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/e09a8895e0ac4e36a-b2565ec5e59f804/no/pdfs/stm200920100019000dddpdfs.pdf>

Meld St. 28 (2015-2016). (2016). Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet. Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Meld. St 6. (2019- 2020). (2019). Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Oslo: Kunnskapsdepartementet Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacc48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

Meld. St. 30 (2003-2004). (2004). Kultur for læring Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>

Meld. St. 47 (2008–2009). (2009). Samhandlingsreformen. Rett behandling – på rett sted – til rett tid. . Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet

Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/d4f0e16ad32e4bbd8d8ab5c21445a5dc/no/pdfs/st-m200820090047000dddpdfs.pdf>

Nordenbo, S. E., Søgaard Larsen, M., Tiftikci, N., Wendt, R.E., & Susan Østergaard. (2008). Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole – Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet. København. Hentet fra: [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/larerkompetanser\\_og\\_elevers\\_laring.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/larerkompetanser_og_elevers_laring.pdf)

Pawson, R. (2013). The science of evaluation: a realist manifesto: Sage.

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

Veland, J., Midthassel, U. V., & Idsoe, T. (2009). Perceived socioeconomic status and social inclusion in school: Interactions of disadvantages. Scandinavian Journal of Educational Research, 53(6), 515–531.

Wendelborg, C. (2023). Mobbing og arbeidsro i skolen – Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2022/23. Retrieved from Trondheim: [https://www.udir.no/contentassets/7f16a169e3354b5aa2b68b59be-afa762/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2022\\_23\\_fin\\_l\\_uu.pdf](https://www.udir.no/contentassets/7f16a169e3354b5aa2b68b59be-afa762/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2022_23_fin_l_uu.pdf)

Wyrick, A. J., & Rudasill, K. M. (2009). Parent involvement as a predictor of teacher–child relationship quality in third grade. Early Education and Development, 20(5), 845–864.

Aasen, A. M., Nordahl, T., Mælan, E. N., Drugli, M. B., & Myhr, L. (2014). Relasjonsbasert klasseledelse: et komplekst fenomen. Høgskolen i Hedmark, oppdragsrapport 2014:13. Hentet fra: <http://hdl.handle.net/11250/227105>

**POSTADRESSE:**

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

**E-POST:**

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