

Kjersti Nervold og Kristin Øksenvåg

Læreren som fellesskaper

- fellesskapende undervisning i praksis

Masteroppgave i Pedagogikk, MPEDLÆR

Veileder: Keld Skovmand

Mai 2025

Kjersti Nervold og Kristin Øksenvåg

Læreren som fellesskaper

- fellesskapende undervisning i praksis

Masteroppgave i Pedagogikk, MPEDLÆR

Veileder: Keld Skovmand

Mai 2025

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap

Institutt for lærerutdanning



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Introduksjon

Denne masteroppgaven undersøker hvordan lærere kan bidra til å skape et trygt fellesskap i elevgruppen gjennom undervisningen i fag. Som en del av studien har vi utviklet kursfilmen *Fellesskapende undervisning*. Filmen viser hvordan arbeidet med skolemiljø og forebygging av mobbing kan integreres i skolens kjernevirksomhet - undervisningen.

Tilnærming og metode

Datagrunnlaget består av filmen *Fellesskapende undervisning* og en praksisfortelling basert på egne erfaringer fra skolehverdagen. Det ble benyttet tematisk analyse for å identifisere fem sentrale temaer i filmen, som videre er konkretisert i følgende analysespørsmål:

- Hva trenger vi å vite noe om før vi starter planleggingen?
- Hvordan lager og velger vi mål?
- Hvordan velger vi egnede undervisningsmetoder?
- Hvordan involverer vi elevene?
- Hvordan evaluerer vi om vi har oppnådd det vi ønsker?

Disse spørsmålene, sammen med filmen, praksisfortellingen og det teoretiske og erfaringsbaserte kunnskapsgrunnlaget, danner fundamentet for oppgavens utforskning og drøfting av hvordan lærere - gjennom bevisste pedagogiske valg - kan fremme sosiale og relasjonelle prosesser i klasserommet gjennom undervisningsaktivitetene.

Funn

Studiens hovedfunn viser at lærere, gjennom systematisk planlegging, gjennomføring og evaluering, kan utvikle undervisningspraksiser som styrker fellesskapet samtidig som det arbeides med faglig innhold. Funnene viser også at fellesskapende undervisning er forankret i skolens formålsparagraf og verdigrunnlag, og at den kan bidra til en helhetlig utvikling hos barn og unge. Oppgaven presenterer konkrete eksempler på hvordan dette kan realiseres i praksis, og viser hvordan undervisningen kan fungere som en sentral arena for å bygge trygge og inkluderende fellesskap for elevene.

Konklusjon

Ved å kombinere filmproduksjon, praksisfortelling og tematisk analyse, bidrar oppgaven med innsikt i hvordan teori kan omsettes til praksis i arbeidet med fellesskapende undervisning.

Abstract

Introduction

This master's thesis explores how teachers can contribute to creating a safe and inclusive classroom community through subject-based teaching. As part of the study, we developed the educational film *Fellesskapende undervisning* ("Community-Building Teaching"), which demonstrates how efforts to improve the school environment and prevent bullying can be integrated into the core activity of schools - teaching.

Approach and Methodology

The data material consists of the film *Fellesskapende undervisning* and a practice-based narrative drawn from personal experiences in everyday school life. A thematic analysis was conducted to identify five central themes in the film, which were further refined into the following analytical questions:

- What do we need to know before we begin planning?
- How do we formulate and select learning objectives?
- How do we choose appropriate teaching methods?
- How do we involve the students?
- How do we evaluate whether we have achieved our goals?

These questions, together with the film, the practice narrative, and the theoretical and experience-based knowledge base, form the foundation for the thesis's exploration and discussion of how teachers - through deliberate pedagogical choices - can promote social and relational processes in the classroom through teaching activities.

Findings

The main findings of the study indicate that teachers, through systematic planning, implementation, and evaluation, can develop teaching practices that strengthen the classroom community while simultaneously addressing academic content. The findings also show that community-building teaching is rooted in the school's core values and educational mandate, and that it can contribute to the holistic development of children and young people. The thesis presents concrete examples of how this can be realized in practice and illustrates how teaching can serve as a central arena for building safe and inclusive communities for students.

Conclusion

By combining film production, practice-based narrative, and thematic analysis, this thesis provides insights into how theory can be translated into practice in the work with community-building teaching.

Forord

Et trygt fellesskap er en grunnleggende forutsetning for både læring og trivsel i skolen. Når elever opplever tilhørighet, trygghet og anerkjennelse i skolens fellesskap, legges det et solid fundament for at de kan møte framtiden med trygghet, mestre livene sine og delta aktivt i samfunnet. I en tid preget av økende individualisering, usikkerhet, mobbing og skolefravær, er det viktigere enn noen gang å styrke fellesskapet og sørge for at fellesskapsverdiene våre blir mer enn bare fine ord. Det er nettopp derfor vi i denne masteroppgaven har ønsket å utforske hvordan lærere gjennom undervisningen kan bidra til å bygge trygge og inkluderende fellesskap for elevene.

Oppgaven markerer slutten på en lærerik, meningsfull og inspirerende reise sammen med medstudenter og lærere ved det erfaringsbaserte masterstudiet i pedagogikk for lærere ved NTNU. Studiet har gitt rom for at den erfaringsbaserte kunnskapen skal få komme til uttrykk, og har skapt et trygt fellesskap hvor vi har kunnet reflektere over egen og andres praksis. Vi har delt et genuint engasjement for elevene og et felles verdigrunnlag, som vektlegger et positivt elevsyn og troen på hvert enkelt barns verdi.

Vi ønsker å rette en stor takk til vår veileder, Keld Skovmand, for faglig støtte og kloke råd gjennom prosessen. Din veiledning har utfordret og utviklet oss, og vært avgjørende for oppgavens utforming.

En stor og hjertelig takk til Anne-Hilde Lystad, prosjektleder i *Livet&Sånn*, for å ha gitt oss mulighet til å bidra i produksjonen av filmen *Fellesskapende undervisning*, og for å ha lest korrektur. Vi setter stor pris på din faglige dyktighet og tålmodighet.

Vi retter også en varm takk til Stine Bang Svendsen, Halvor Hoveid og Hanne Aas, og ikke minst våre medstudenter, for inspirerende samtaler, faglige fellesskap og erfaringsutvekslinger. Takk for at dere har gitt så mye av dere selv og delt erfaringer, utfordringer og engasjement. Dere har vært en verdifull del av denne læringsreisen.

Vi vil også takke Utdanningsdirektoratet og våre arbeidsgivere, Bærum kommune og Møre og Romsdal fylkeskommune, for å ha lagt til rette for at vi kunne gjennomføre dette studiet. Takk for økonomisk støtte, fleksibilitet og tillit.

En stor takk til familie og venner for heiarop, tålmodighet og oppmuntring. Dere har en stor del av æren for at vi har fått til dette.

Til slutt vil vi takke hverandre for gjensidig høyt engasjement, godt samarbeid, inspirasjon og støtte gjennom hele prosessen. Det har vært avgjørende for at vi har kommet i mål - sammen.

Trondheim, 21.05.2025

Kjersti Nervold og Kristin Øksenvåg

Innhold

Sammendrag	v
Abstract	vi
Forord	vii
Figurer	xi
Tabeller	xii
1.0 Innledning	13
1.1 Tema	14
1.2 Bakgrunn for valg av tema	15
1.3 Presentasjon av problemstilling	18
1.4 Film om fellesskapende undervisning	18
1.5 Oppbygging av oppgaven	21
2.0 Metode	22
3.0 Begrepsavklaring	26
3.1 Trygghet	26
3.2 Fellesskap i skolen	32
3.3 Fellesskapets verdier	36
3.4 Undervisning	43
3.5 Oppsummering	46
4.0 Mobbing og sosiale gruppeprosesser i fellesskapet	51
4.1 Sosiokulturell forståelse av mobbing	51
4.2 Sosiale prosesser og strukturer	52
4.3 Oppsummering	55
5.0 Fellesskapende undervisning	57
5.1 Vår forståelse av fellesskapende undervisning	57
5.2 Hva er fellesskapende didaktikk i faglitteraturen?	59
5.3 Fellesskapende undervisning som strategi i forebygging av mobbing	62
5.4 Oppsummering	63
6.0 Analyse og drøfting	65
6.1 Kartlegge situasjonen i klassen	66
6.1.1 Kartlegging av trygghet, fellesskapsformer og fellesskapsverdier	68
6.1.2 Elevmedvirkning	73
6.2 Lage og velge mål	74
6.2.1 Hva er faglige, sosiale og relasjonelle mål?	77
6.2.2 Elevmedvirkning	80
6.2.3 Å lage mål i praksis	81

6.3 Velge metode	85
6.3.1 Samarbeidslæring.....	87
6.3.2 Storyline.....	91
6.3.3 Åpne spørsmål og oppgaver	94
6.3.4 Elevmedvirkning i valg av metode	96
6.3.5 Skisse til Ina sin fellesskapende undervisning.....	97
6.4 Evaluering	101
7.0 Avslutning.....	104
Referanser.....	109
Vedlegg	113

Figurer

Figur 1: Skjermdump fra filmen <i>Fellesskapende undervisning</i> , som viser dialog mellom Kristin og Kjersti	19
Figur 2: Fra produksjon av filmen <i>Fellesskapende undervisning</i> . Foran fra venstre: prosjektleder Anne-Hilde Lystad, Livet&Sånn og mobbeforsker Selma Therese Lyng, OsloMet. Bak fra venstre: masterstudentene Kristin Øksenvåg og Kjersti Nervold (Foto: Tobias Lystad).	20
Figur 3: Skjermdump fra filmen <i>Fellesskapende undervisning</i> som viser hvem som har bidratt i filmproduksjonen (20:10).	21
Figur 4: Fra arbeidet med identifisering av temaer og analysespørsmål	24
Figur 5: Skjema vi brukte ved utarbeiding av analyseguide.....	24
Figur 6: Klassens fellesskap i lys av Tjoras sosiologiske former for fellesskap	35
Figur 7: Den didaktiske trekant.	45
Figur 8: Trygt fellesskap for elevene	47
Figur 9: Illustrasjon fra filmen vår <i>Fellesskapende undervisning</i> og hva Kristin sier i denne sammenhengen (0:28).	57
Figur 10: Illustrasjon fra filmen vår <i>Fellesskapende undervisning</i> (12:12).....	59
Figur 11: Illustrasjon fra filmen vår <i>Fellesskapende undervisning</i> og hva forsker Selma Therese Lyng sier i denne sammenhengen (4:28).....	67
Figur 12: Illustrasjon fra filmen <i>Fellesskapende undervisning</i> (18:02).	73
Figur 13: Illustrasjon fra filmen vår <i>Fellesskapende undervisning</i> og hva forsker Selma Therese Lyng sier i denne sammenhengen (5:35).....	75
Figur 14: Illustrasjon fra filmen vår <i>Fellesskapende undervisning</i> og hva forsker Selma Therese Lyng sier i denne sammenhengen (1:27).....	76
Figur 15: Ulike typer mål i fellesskapende undervisning.....	77
Figur 16: Sammenheng mellom ulike typer mål i fellesskapende undervisning	79
Figur 17: Illustrasjon fra filmen vår <i>Fellesskapende undervisning</i> og hva Kristin sier i denne sammenhengen (18:03)	80
Figur 18: Sammenheng mellom sosiale og faglige mål i fellesskapende undervisning. ...	84
Figur 19: Sammenheng mellom sosiale og relasjonelle mål i fellesskapende undervisning.	84
Figur 20: Sammenheng mellom faglige og relasjonelle mål i fellesskapende undervisning.	85
Figur 21: Illustrasjon fra filmen og hva forsker Selma Therese Lyng sier i denne sammenhengen (2:46).	86
Figur 22: Illustrasjon fra filmen <i>Fellesskapende undervisning</i> og hva Kjersti Nervold sier i denne sammenhengen (6:43).	86

Tabeller

Tabell 1: Trygghet i skolen	32
Tabell 2: Et utdrag av Aksel Tjoras sosiologiske samfunnsperspektiver på fellesskap. (Tjora, 2020).	33
Tabell 3: Viktige fellesskapsverdier og betydningen av dem i praksis	42
Tabell 4: Risikofaktorer i klassen til Ina	69
Tabell 5: Samarbeidslæring (Fohlin & Wilson, 2023, s.36-45 og Keagen et.al., 2023, s.64-69)	89
Tabell 6: Skisse til undervisningsopplegg i klassen til Ina	97
Tabell 7: Ringstabekk-krysset	102

1.0 Innledning

For meg ligger det et trassig håp i dette ene ordet: *Vi*. *Vi* er et lite, men romslig og vakkert ord. For *vi*, det favner oss alle. Det er det motsatte av *oss* og *dem*. Det motsatte av å sette hverandre i bås.

(Kong Harald V, 2023)

Det finnes knapt en bedre måte å innlede denne masteroppgaven på enn med kongens inspirerende ord om fellesskap - om *vi*, og ikke *oss* og *dem*. For *vi* uttrykker noe grunnleggende hos oss: behovet for å høre til, for å være en del av et fellesskap. Vi trenger å føle oss inkludert, å kunne bidra og være noe for noen.

I skolen har alle barn og unge rett til å delta i et trygt og godt skolemiljø - et miljø som fremmer helse, inkludering, trivsel og læring, og som legger til rette for at de kan utvikle seg i en sunn og positiv retning. Likevel viser utviklingen de siste årene en økning i andelen elever som rapporterer om mobbing i den nasjonale Elevundersøkelsen. Samtidig melder skoleledere og skoleeiere over hele landet om økende skolefravær, særlig i grunnskolen - selv om det ikke finnes sikre tall på dette (Bergene et al., 2023, s. 7). Dette kan tyde på at det er flere barn og unge som ikke opplever å høre til i et trygt fellesskap sammen med andre, slik de har rett til og behov for.

For å utvikle og opprettholde et trygt og godt skolemiljø, understreker Utdanningsdirektoratet at skolen og lærerne må jobbe på måter som fremmer fellesskapet mellom elevene (Udir, 2024c). Både norske og danske forskningsmiljøer - blant annet mobbeforskere som Selma Therese Lyng og Helle Rabøl Hansen - peker på at dette arbeidet kan integreres i den faglige undervisningen. Lærere kan "bygge laget gjennom faget" og bruke skolens kjernevirksomhet, undervisningen, til å fremme fellesskap og trygghet i klassen og forebygge mobbing.

Begreper som *fellesskapende didaktikk* og *fellesskapende undervisning* brukes av både fagmiljøer og Utdanningsdirektoratet for å beskrive denne tilnærmingen. Men hva betyr egentlig disse begrepene - og hvordan kan lærere omsette det til praksis? Det er nettopp dette vi ønsker å utforske i denne masteroppgaven ved å ta utgangspunkt i teori og egne erfaringer fra praksisfeltet.

I dette kapittelet gjør vi leseren kjent med tema for masteroppgaven, bakgrunn og motivasjon for valg av tema, oppgavens problemstilling, oppgavens datamateriale og struktur.

Masteroppgaven vår består av to deler: en film og en skriftlig oppgave. Den skriftlige oppgaven bygger på filmen, og det er derfor nødvendig å se filmen først. Filmene er publisert på YouTube-kanalen til Livet&Sånn: [Fellesskapende undervisning](#)

1.1 Tema

Temaet i masteroppgaven vår er *fellesskapende undervisning*. Vi har laget en film om temaet i samarbeid med prosjektleder Anne-Hilde Lystad i Livet&Sånn. Filmen blir nærmere presentert i delkapittel 1.4.

Vi ønsker å introdusere temaet gjennom en praksisfortelling om lærer Ina og klassen hennes. Den bygger på erfaringer vi har gjort oss i vår egen praksis og gjennom historier fra andres praksis. Selv om fortellingen er oppdiktet, mener vi den er realistisk og gjenkjennelig for lærere og andre som jobber i skolen.

Fortellingen om Ina og klassen hennes

Nytt skoleår, nye muligheter! Lærer Ina skyndte seg opp trappene til klasserommet. Snart var de der alle sammen – de fine, rare, morsomme, krevende, dyktige, klønete og herlige elevene hennes. De som hver for seg er superfine, men som ikke alltid får det til å funke sammen. Hun hadde allerede fått en telefon fra en forelder. Det var moren til Nils, som fortalte at sommerferien hadde vært fin. Nils hadde blomstret og vært den gode, gamle utgaven av seg selv. Avbrekket fra kommentarer og drittslenging fra andre gutter i klassen hadde fått ham til å senke skuldrene og slappe av. Selv om de sa at det bare var på kjødd, kjentes det ikke slik ut for Nils. De siste par ukene av ferien hadde Nils begynt å grue seg mer og mer til skolestart og til drittslengingen og kommentarene igjen. Da lærer Ina tok over klassen i februar, la hun fort merke til den røffe sjargongen mellom elevene. Da hun tok det opp med klassen, sa flere av elevene: «Du skjønner ikke, det er slik vi er mot hverandre i denne klassen. Alle gjør det, og det er okay.»

Det hadde vært tøft å ta over klassen midt i skoleåret. Dessverre så hadde det vært mye sykefravær blant voksne og dermed mye vikarbruk. Lærer Ina merket at klassen bar preg av det. Her var det ingen tydelige regler og rutiner som gjaldt. Elevene styrte seg selv, og noen elever styrte mer enn andre og hadde mer de skulle sagt. Noe av det første Ina gjorde da hun tok over klassen, var å innføre faste plasser i klasserommet og styrte samarbeidsgrupper i for eksempel kroppsøvingstimen. Elevene hadde protestert høylytt. Dette ville de styre selv, slik som de alltid hadde gjort. De ville sitte sammen med vennene sine, og ikke en «random» klassekamerat. En mor hadde til og med ringt og krevd at datteren måtte få sitte sammen med en av venninnene sine, for datteren synes det blir veldig utrygt å være på skolen når hun må sitte sammen med noen hun ikke kjenner så godt.

Det hadde vært noen tøffe måneder fra februar til sommerferien, der lærer Ina måtte forsvare mange av de reglene og rutinene hun innførte, både ovenfor elevene og enkelte foreldre. Hun hadde stått i det, samtidig som hun hadde jobbet hardt og systematisk for å bli kjent med elevene og bygge en trygg relasjon til dem. Elevene var stort sett rolige i hennes timer og gjorde som hun sa. Hun korrigerte dem kjapt når de ikke oppførte seg slik hun forventet av dem. Det funket best når de satt en og en og jobbet med egne oppgaver. Da var de virkelig arbeidsomme. Det er veldig få elever som rekker opp hånda når de har "tavleundervisning". Det er gjerne de som allerede har en tydelig stemme i klassen. Hun har prøvd å motivere flere elever til å bidra, men de vil ikke fordi de er redde for å svare feil og bli ledd av. Ina hadde prøvd gruppearbeid i KRLE og norsk, men det hadde ikke fungert så godt. Det ble mye uro, konflikter og lite produktivt arbeid.

Om elevene stort sett oppførte seg fint i timene hennes, var det som om lokket ble tatt av popcorngryta i friminuttene. Ina hadde observert at alle stort sett hadde noen å være sammen med. Problemet var at de ikke var særlig snille med hverandre. Det var stadige konflikter å løse opp i, drittslenging og knuffing. Så var det jo alle de tingene hun ikke så. Jenter som var venner den ene dagen og ikke den neste. Hvordan kunne det ha seg at de var så fine unger hver for seg, med gode tanker og verdier, men sammen strevde de skikkelig med å være greie mot hverandre?

Dette skoleåret hadde Ina bestemt seg for å legge om strategien. Hun opplevde at hun før sommerferien hadde god kontroll på gruppa, men problemet var at elevene ikke fungerte sammen som et "vi" i klassen. De bare eksisterte sammen i parallelle univers, som stadig var på kollisjonskurs når hun ikke var tett på og hadde styringa. Hun måtte prøve å bygge et sterkere klassefellesskap. Hun hadde tatt dem med på fjelltur og museum, bakt boller og sett film for å gjøre noe hyggelig sammen uten at hun opplevde at det hadde noen merkbar effekt.

På planleggingsdagen hadde hele det pedagogiske personalet sett filmen til Livet&Sånn om Fellesskapende undervisning og jobbet med oppgavene. Ina hadde blitt skikkelig inspirert. Dette måtte være noe for hennes klasse! Dette hadde hun lyst til å prøve ut. Men - hvor i all verden skulle hun starte?

Denne praksisfortellingen og filmen *Fellesskapende undervisning* (Lystad, 2024a), utgjør datamaterialet i masteroppgaven vår. Fortellingen danner konteksten rundt temaet, og vi refererer til den gjennom hele oppgaven.

Den skriftlige delen av masteroppgaven vår starter der fortellingen slutter. Ina ønsker å bygge et tryggere og sterkere fellesskap i klassen, et felles "vi". Hun blir inspirert til å prøve ut fellesskapende undervisning etter å ha sett filmen, men hun er usikker på hvordan hun skal gå fram. Oppgaven vår handler om hvordan fellesskapende undervisning kan gjøres i praksis. Oppgavens struktur forklares nærmere i delkapittel 1.5.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Vi er begge to utdannet allmennlærere, riktignok utdannet i hvert vårt tiår - faktisk også i hvert vårt årtusen! Kjersti jobber fortsatt som lærer og er kontaktlærer på barneskolen. Kristin jobbet i skolen som kontaktlærer og skoleleder i 16 år før hun de siste 12 årene har jobbet med forvaltning, tilsyn og veiledning i skolesektoren, spesielt med fokus på psykososialt skolemiljø.

Vi ble kjent gjennom dette studiet og har tidligere samarbeidet om oppgaveskriving. Det fungerte veldig bra og inspirerte oss til å skrive en masteroppgave sammen. Begge er opptatt av fellesskapets rolle i barn og unges faglige, sosiale og personlige utvikling. Vår tilnærming til oppgavens tema er likevel noe ulik. Kjersti jobber med fellesskap fra innsiden av skolen, mens Kristin jobber med fellesskap fra utsiden av skolen. Disse ulike perspektivene påvirker også hva som motiverer oss til å skrive en masteroppgave om akkurat dette temaet. Nedenfor redegjør vi for vår motivasjon for valg av tema. Tekstene er redigerte utdrag fra eksamensoppgaven vi skrev våren 2024 i faget SKOLE6253 (NTNU), og beskriver motivasjonen og drivkraften vi har hatt til å fordype oss i emnet fellesskapende undervisning.

Kjersti

Lærerrollen i dag oppleves som kompleks og mangefasettert. Men på grunn av denne kompleksiteten oppleves også arbeidshverdagen som utviklende, lærerik og givende, fordi man får brukt så mange ulike sider av seg selv. Ingen dager er like og erfaringene jeg gjør hver dag gjør meg litt bedre rustet for den neste.

Elevene kommer på skolen første skoledag i første klasse og blir satt sammen i en gruppe basert på årstallet de er født og geografi. Utover dette trenger ikke elevene i utgangspunktet å ha noe til felles, men de skal likevel være sammen som en gruppe i mange år fremover. Nettopp derfor er noe av det viktigste vi lærere gjør, å legge til rette for et fellesskap der elevene kjenner seg trygge nok til å åpne seg opp for læring. Både faglig og sosialt. Vi må jobbe for at alle elevene føler at de er trygge, blir sett, anerkjent for hvem de er og kjenner på at de hører til. At de er viktige for sine medelever og for fellesskapet. Først når vi har oppnådd dette, har vi lærere klart å skape rom med mulighet for utvikling og læring, både faglig, personlig og sosialt.

Å oppnå et slikt fellesskap er en kontinuerlig prosess og et arbeid som krever mye både av elevene og ikke minst av oss lærere. Dette fordi både elevene, gruppene og vi lærere er i konstant utvikling. Daglig skal undervisningen tilrettelegges for elever med ulike behov og forutsetninger ved å tilpasse oppgaver og læringsstiler. De skal motiveres og engasjeres og oppleve at læring er gøy og vi skal legge til rette for at elevene selv får mulighet til å påvirke sin egen læring. Samtidig vet vi at uansett hvor morsom og engasjerende undervisningen er og uansett hvor godt undervisningen er tilrettelagt, klarer ikke elevene å tilegne seg kunnskap om de ikke føler seg trygge i klasserommet. Uansett mangfoldet i klassen, er det min jobb som lærer å sørge for at klassen er et fellesskap som rommer alle former for ulikheter. Et fellesskap der elevene kjenner at de blir inkludert, anerkjent og verdsatt for sine egenskaper og kvaliteter på godt og vondt. De skal kjenne seg trygge i fellesskapet og kjenne at de har gode relasjoner seg imellom og i lærer - elev relasjoner.

Skal vi få til dette er vi nødt til å ha kunnskap om hva som skal til for at man skal klare å bygge fellesskap der elevene er trygge nok til å kunne være seg selv, ta hensyn til andre, og ikke minst må vi ha kunnskap om ulike strukturer og metoder som fremmer dette. Ergo kunnskap om en undervisningsform som vil bidra til å styrke fellesskapet blant elevene og gjøre dem tryggere i møte med seg selv, hverandre og verden. For i det store og det hele er det det vi ønsker. Lage undervisningssituasjoner som er med på å gi elevene trygghet i seg selv og fellesskapet, samt faglig og sosial kunnskap som er med på å ruste dem for livet.

Dette er bakgrunnen for hvorfor jeg vil skrive en masteroppgave om hvordan man gjennom undervisningen av fag samtidig bygger et trygt fellesskap i klassen.

Kristin

Jeg jobber med psykososialt barnehage- og skolemiljø. En del av jobben er å gi råd, støtte og veiledning til barn, unge, foreldre, ansatte og ledere i barnehager, skoler og kommuner som står i utfordrende situasjoner knyttet til dette. Når foreldre og ansatte tar kontakt med meg, er det fordi barn og unge ikke trives og ikke har det trygt og godt i barnehagen eller på skolen. Det kan være mange årsaker til dette. Jeg hører ofte om utrygge fellesskap, der samholdet mellom barna er svakt, relasjonene utrygge og konfliktnivået høyt. I klassen er det ofte flere klikker eller vennegrupper som er i konflikt med hverandre, har indre konflikter eller har lite med hverandre å gjøre i

skolehverdagen. Noen elever tilhører ingen gruppe og står alene. Noen elever blir stengt ute fra gruppa si og strever med å komme seg inn i varmen igjen. Andre elever kjeder seg, kanskje opplever de lite faglig mestring eller sliter med å finne mening i det som skjer på skolen. Dette kan komme til uttrykk på forskjellige måter: noen elever blir passive og trekker seg inn i seg selv, mens andre blir mer synlige ved at de blir urolige, frustrerte og forstyrrer aktiviteter og undervisning. Noen inntar kanskje en klovnerolle for å dekke over manglende opplevelse av trygghet og mestring. Felles for dem alle er at de viser uroen og utryggheten gjennom følelsene og atferden sin. Generelt strever elevene i samspillet og samhandlingen med hverandre – ofte også med lærere og andre voksne.

Skolen setter som regel inn en rekke tiltak for å rette opp situasjonen og gi elevene som ikke har det bra et trygt og inkluderende skolemiljø igjen. Dessverre ser jeg ofte at tiltakene ikke har ønsket effekt. Hvorfor er det slik? En av årsakene vi ser er at tiltakene ofte er rettet mot eleven som ikke har det bra, med formål om å trygge og beskytte mot videre krenkelser. Tiltakene fungerer en liten stund, så blusser problemene opp igjen. Tiltakene er i mindre grad rettet mot utfordringer i fellesskapet eleven er en del av, som dynamikken i gruppa, hvordan elevene samarbeider og samhandler, normene som gjelder, de sosiale hierarkiene og ulike rollene som vi vet også kan være drivere i utrygge miljø, utestengelse og mobbing.

Inkluderende fellesskap, et gyldig vi, fellesskapende didaktikk og bygge laget gjennom faget er flotte ord og uttrykk som skolens styringsdokumenter, forskning, myndigheter og fagfolk strør rundt oss når vi snakker om tiltak som virker i forebygging og håndtering av utrygge miljø og mobbing. Jeg bruker også begrepene når jeg veileder lærere og skoler som står i utfordrende skolemiljøssaker, holder foredrag eller møter ansatte på personalmøter og fagdager. Mange lærere nikker gjenkjennende og vet akkurat hva jeg snakker om. Andre lærere opplever at de ikke har nok verktøy i verktøykassa for å vite hva de kan gjøre for å bygge fellesskap i undervisningen og ikke i tillegg til undervisning (eks. kosetime, kakebaking, utetime, turdag etc.). Noen lærere opplever så krevende hverdager i klasserommet, med utrygt klassemiljø, uro, bråk, krenkelser og mobbing, at både overskuddet til å tenke nytt og endre praksis ikke er der. Mange opplever at lærerens handlingsrom er minimalt. Jeg ser bokstavelig talt at rullegardinene trekkes ned i øynene deres og lyset slukkes, mens de tenker oppgitt: "Kan det ikke bare komme noen utenfra og fikse alle utfordringene vi står i i denne klassen?"

De siste 12 årene har jeg jobbet med skolemiljø i ulike roller fra "utsiden" av skolen. Fra dette perspektivet erfarer jeg at det er nødvendig at vi tørker støv av fellesskapstankegangen i et stadig mer individualisert samfunn både i og utenfor skolen. I fremming av trygge og gode læringsmiljø og forebygging av mobbing må vi som jobber med og i skolen, foreldre og elever forstå hvilken betydning fellesskapet har for elevenes sosiale, faglige og emosjonelle utvikling og læring. Barn og unge utvikler seg, trives og lærer best når de er trygge på at de hører til og er en viktig del av fellesskapet sammen med andre. Hvordan elevene har det sammen i klassefellesskapet, hvordan de samarbeider og samhandler, hvordan de mestrer det som skjer der har stor innvirkning på hvordan elevene opplever å ha det der. «Vi» - elever, ansatte, ledere, foresatte, støtte- og hjelpetjenester har alle en rolle og et ansvar i at fellesskapet blir trygt og godt for alle. Jeg ser samtidig at det er nødvendig å få ansatte i skolen til å løfte blikket fra enkeltelevener og individbaserte forklaringer på tingenes tilstand over til kvaliteten på fellesskapet; relasjonene, samhandlingen, samarbeidet og klasseledelsen. Jeg har et behov for å lære mer om hvordan ansatte i skolen kan bygge samhold og fellesskap i en

klasse gjennom å praktisere fellesskapende undervisning. Hva er det? Hva er formålet? Hvordan gjør man det i praksis? Hvordan kan lærerne involvere elevene?

1.3 Presentasjon av problemstilling

Vi ønsker, både gjennom filmen og denne oppgaven, å belyse hva fellesskapende undervisning er, formålet med denne formen for undervisning og ikke minst hvordan det kan gjøres i praksis. Filmen gir et innblikk i flere av disse temaene. I denne oppgaven ønsker vi å utforske nærmere hvordan vi kan omsette dette til praksis. Det har ledet oss fram til følgende problemstilling:

Hvordan kan lærere gjennom undervisningen bygge et trygt fellesskap for elevene?

Filmen er som nevnt en del av datagrunnlaget vårt. For å finne svar på problemstillingen, har vi gjennomført en tematisk analyse av filmen og valgt følgende analysespørsmål:

- Hva trenger vi å vite noe om før vi starter planleggingen?
- Hvordan lager og velger vi mål?
- Hvordan velger vi egnede undervisningsmetoder?
- Hvordan involverer vi elevene?
- Hvordan evaluerer vi om vi har oppnådd det vi ønsker?

Problemstillingen vår vil sammen med analysespørsmålene gi oss et godt grunnlag for å vise hvordan lærere gjennom skolens kjernevirksomhet, undervisningen i fag, kan styrke og skape et trygt fellesskap for elevene.

1.4 Film om fellesskapende undervisning

Filmen *Fellesskapende undervisning* (Lystad, 2024a) er en del av masteroppgaven og utgjør sammen med praksisfortellingen (1.1) datagrunnlaget i denne oppgaven. Filmen er en introduksjon til fellesskapende undervisning ut fra et teoribasert og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag. Filmen blir heretter omtalt som *Fellesskapende undervisning* uten kildehenvisning, da filmen er en del av oppgaven.



Figur 1: Skjermdump fra filmen *Fellesskapende undervisning*, som viser dialog mellom Kristin og Kjersti

I dette delkapittelet gjør vi rede for bakgrunnen for filmen, innholdet og formålet med den, vår rolle i prosessen og våre erfaringer. Manus og filmoppsett er lagt ved oppgaven som vedlegg 1.

Bakgrunn

Livet&Sånn (<https://www.livetogsann.no>) er gratis opplærings- og støttemateriale for å fremme og styrke psykisk helse, skape trygt og godt miljø og forhindre mobbing. Det er utviklet av Ålesund kommune med støtte fra Møre og Romsdal fylkeskommune, og er en del av Helsedirektoratets program for folkehelsearbeid i kommunene. Kristin har gjennom jobb samarbeidet tett med prosjektleder Anne-Hilde Lystad i utviklingen av Livet&Sånn sin tiltakspakke mot mobbing (Lystad, 2024b). En vesentlig del av denne er en kursserie for ansatte i skolen om hvordan de kan skape trygge, gode miljø og jobbe godt med aktivitetsplikten i praksis. Det er laget fire kursfilmer i denne serien:

- Kurs 1: Mobbing i et fellesskapsperspektiv
- Kurs 2: Fellesskapende undervisning
- Kurs 3: Å gripe inn med omsorgsfull kontroll
- Kurs 4: Arbeid med aktivitetsplikta

Gjennom Kristins samarbeid med Livet&Sånn fikk vi begge mulighet til å være med å lage kursfilm 2 om *Fellesskapende undervisning*, sammen med forsker Selma Therese Lyng ved OsloMet og prosjektleder Anne-Hilde Lystad i Livet&Sånn.

Innhold og formål

I filmen forsøker vi å svare på hva fellesskapende undervisning er, hvorfor det er lurt, og hvordan lærere i praksis kan bruke det som en metode i fremming av trygt og godt miljø og forebygge mobbing, eventuelt som tiltak når det er nødvendig å rette opp en situasjon med utrygt miljø, mistriksel og mobbing. Formålet med filmen er å vekke lærernes interesse og nysgjerrighet og gi motivasjon til å prøve dette ut i egen arbeidshverdag. Filmene går ikke i dybden på de ulike temaene, men er ment som en smakebit, eller "teaser", som kan inspirere og motivere lærere til å prøve ut selv.

Proessen og vår rolle

Vi startet arbeidet med filmen i april 2024, og vi har vært involvert i alt fra manusskriving til filminnspilling. Filmene ble spilt inn på skolen der Kjersti jobber i slutten av juni 2024.



Figur 2: Fra produksjon av filmen Fellesskapende undervisning. Foran fra venstre: prosjektleder Anne-Hilde Lystad, Livet&Sånn og mobbeforsker Selma Therese Lyng, OsloMet. Bak fra venstre: masterstudentene Kristin Øksenvåg og Kjersti Nervold (Foto: Tobias Lystad).

Erfaringer

Vi startet masteroppgaven med å lage en film. På en måte kan vi si at vi begynte med sluttproduktet. Ideelt sett skulle vi gjerne hatt mer tid til å sette oss inn i forskning og litteratur om emnet før vi lagde film, men vi valgte å hoppe på toget da det gikk. Det har vi ikke angret på, og vi er takknemlige for at Livet&Sånn ville ha oss med. Filmen fungerte også som en teaser for oss og motiverte oss til å fordype oss mer i tematikken fellesskapende undervisning. Den ga oss det sparket vi trengte for å komme i gang med den skriftlige delen av masteroppgaven.

Filmens rolle i masteroppgaven

Fellesskapende undervisning er en del av masteroppgaven og en viktig del av datamaterialet vårt, sammen med praksisfortellingen om lærer Ina og hennes klasse. Filmen fungerer som en introduksjon til fellesskapende undervisning, basert på både teoretisk og erfaringsbasert kunnskap. I denne oppgaven går vi i dybden på fem tema fra filmen og viser hvordan disse kan operasjonaliseres i planlegging, gjennomføring og evaluering av fellesskapende undervisning. Analysespørsmålene vi presenterte i delkapittel 1.3 er knyttet til disse temaene.

Masteroppgaven er en forlengelse av filmen og et nyttig supplement som gir et solid kunnskapsgrunnlag og en erfaringsbasert støtte til lærere og andre som ønsker å prøve ut fellesskapende undervisning. Vi gjør nærmere rede for metoden vår i kapittel 2.0.



Figur 3: Skjermdump fra filmen Felleskapende undervisning som viser hvem som har bidratt i filmproduksjonen (20:10).

1.5 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven er delt inn i syv kapitler, hvor kapittel én fungerer som innledning. Her presenterer vi temaet vi skal belyse, samt motivasjonen og drivkraften bak valg av tema. Vi introduserer problemstilling og analysespørsmål vi ønsker å finne svar på, og gir en oversikt over oppgavens oppbygning.

I kapittel to beskriver vi valg av metode, og i kapittel tre forklarer vi sentrale begreper knyttet til problemstillingen vår, som trygghet, fellesskap i skolen, fellesskapets verdier og undervisning. Kapittel fire tar for seg mobbing og sosiale gruppeprosesser. Med utgangspunkt i dette teorigrunnlaget, undersøker vi nærmere dynamikkene klassen til Ina og analyserer og identifiserer tegn på mobbemønster.

Kapittel fem forklarer hva felleskapende undervisning er. Kapittel tre, fire og fem bygger på både teoretisk og erfaringsbasert kunnskap, og utgjør kunnskapsgrunnlaget i oppgaven vår.

Kapittel seks inneholder utforskning av problemstillingen og analysespørsmålene, hvor funnene blir drøftet opp mot kunnskapsgrunnlaget. Vi tar utgangspunkt i klassen til Ina og utarbeider et undervisningsopplegg med forankring i analysespørsmålene. Dette er et forslag til hvordan Ina gjennom undervisningen kan bygge trygt fellesskap i klassen. I kapittel syv ser vi tilbake på hele masterarbeidet vårt og kommer med noen avsluttende refleksjoner.

Det siste og åttende kapittelet inneholder referanselisten, etterfulgt av vedlegg som er relevante for oppgaven.

2.0 Metode

Problemstillingen i denne masteroppgaven er: *Hvordan kan lærere gjennom undervisningen bygge et trygt fellesskap for elevene?*

Det overordnede målet med masteroppgaven er å utforske hva fellesskapende undervisning innebærer, og hvordan dette kan omsettes i praksis. Vi som er forfattere av oppgaven har ulike roller i utdanningsfeltet. Kjersti er utøvende lærer og Kristin har en rådgivende og veiledende rolle overfor lærere og skoleledere. Disse ulike perspektivene har vi bevisst brukt i utformingen av oppgaven. Vi har ønsket å skape noe som både er relevant og nyttig i arbeidshverdagen vår - og som forhåpentligvis også vil være til inspirasjon og nytte for andre som ser filmen *Fellesskapende undervisning* og leser denne oppgaven.

Datamateriale

I denne masteroppgaven har vi analysert to ulike datamaterialer: filmen *Fellesskapende undervisning* (1.4) og praksisfortelling om Ina og klassen hennes (1.1).

Vi valgte å lage en praksisfortelling og knytte analysene vi gjør av filmen opp mot denne fortellingen, for å gjøre analysen så praksisnært og relevant som mulig for lærere. Temaene vi undersøker i filmen vurderes i lys av situasjonen i klassen til Ina. Praksisfortellingen gir et innblikk i klassemiljøet både før Ina tok over som lærer og nåsituasjonen, slik den framstår før hun bestemmer seg for å prøve ut fellesskapende undervisning. Der filmen gir en overordnet introduksjon til hvordan lærere kan nærme seg og planlegge en slik form for undervisning, går vi i dybden og viser hvordan dette konkret kan gjennomføres i praksis.

Datamaterialet er i stor grad egenprodusert, med unntak av bidraget fra forsker Selma Therese Lyng i filmen. Hennes deltakelse regner vi som en del av det teoretiske og forskningsbaserte kunnskapsgrunnlaget i oppgaven. Materialet bygger derfor i hovedsak på vår erfaringskunnskap, og brukes som utgangspunkt for å utforske problemstillingen vår.

Å forske på eget materiale har både styrker og svakheter. En klar styrke er at vi har relevant erfaring og praksis som gir innsikt og dybde i analysen. Vi erkjenner at forskningen vår er subjektiv og tenker det ikke vil være mulig å komme fram til én objektiv sannhet i møte med problemstillingen vår. Det vi presenterer er én av mange tilnærminger til hvordan undervisning kan bidra til å bygge trygge fellesskap for elevene. Likevel mener vi at funnene og analysearbeidet vårt har overføringsverdi for andre lærere. En annen styrke er at vi aktivt kobler vår erfaringsbaserte kunnskap med aktuell teori og forskning og bruker teorien som samtalepartner i drøftingene våre. Dette har gitt både studien og oss som praktikere et bredere og mer nyansert forståelsesgrunnlag.

En mulig svakhet ved å bruke eget materiale er at vi kan ha vært for materialet til å stille tilstrekkelig kritiske spørsmål, noe som kan gjøre det vanskeligere å trekke generelle

konklusjoner. Det har heller ikke vært hovedformålet med oppgaven vår. Vårt mål har vært å utdype temaene i filmen, utforske hvordan de kan omsettes til praksis og utvikle innsikter som kan være relevante for andre lærere.

Analysemetode

1. Analyse av filmen:

Filmen *Fellesskapende undervisning* ble analysert ved hjelp av tematisk analyse.

Tematisk analyse har til hensikt å identifisere mønstre eller tema i kvalitative forskningsmateriale for å kunne tolke og skape mening av materialet (Olsson, 2024, s. 55). Vi har brukt tematisk analyse i oppgaven vår for å undersøke hvilke temaer som trer fram i filmen, og hvordan vi kan forstå disse i lys av problemstillingen vår.

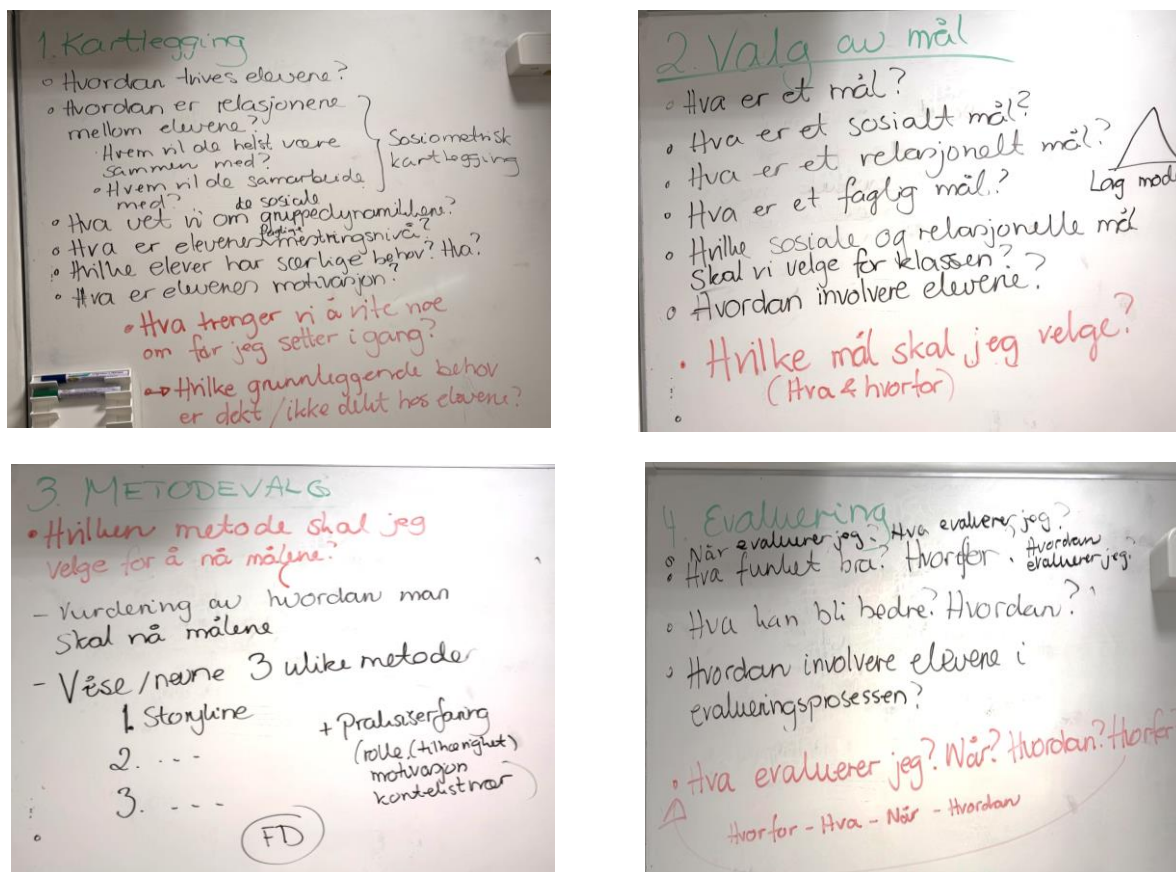
Analysen startet med at vi så gjennom filmen sammen. Deretter identifiserte vi hver for oss ulike tematikker vi mente var sentrale. Vi noterte disse og sammenlignet våre observasjoner for å finne mønster og fellestrekk. På bakgrunn av dette identifiserte vi fire hovedtemaer: **kartlegging, mål, undervisningsmetoder og evaluering**. I tillegg bestemte vi at **elevmedvirkning** skulle belyses som et gjennomgående tema innenfor de fire hovedtemaene.

For å strukturere analysen, utviklet vi følgende analysespørsmål:

- Hva trenger vi å vite noe om før vi starter planleggingen?
- Hvordan lager og velger vi mål?
- Hvordan velger vi egnede undervisningsmetoder?
- Hvordan involverer vi elevene?
- Hvordan evaluerer vi om vi har oppnådd det vi ønsker?

Disse spørsmålene har fungert som analytiske verktøy og hjulpet oss med å forstå hva som skal til for at undervisningen skal bidra til å styrke det psykososiale miljøet i en klasse. Formålet med analysen vår er å svare på problemstillingen og vise et eksempel på hvordan en lærer, i dette tilfellet Ina, kan arbeide for å bygge et trygt fellesskap gjennom undervisning.

Videre utviklet vi en plan for hvordan vi skulle gjennomføre analysen, hvordan vi skulle bruke funnene, hvilke spørsmål som var relevante å stille og hvilke teorier vi kunne knytte opp om de ulike funnene. Denne prosessen bidro til å strukturere arbeidet og sikre at vi hadde et felles analytisk utgangspunkt gjennom hele studien.



Figur 4: Fra arbeidet med identifisering av temaer og analyse spørsmål

Tema og analyse spørsmål	Kommentar	Film / Erfaring	Teori
Kartlegging • Hvor skal jeg starte? • Hva trenger jeg å vite noe om før jeg starter?	Hvordan ser det sosiale landskapet i klassen ut? klassen Kartlegging: • Gruppedynamikker? • Relasjoner elev-elev? • Faglig mestring? Behov i fellesskapet: • Er det noen elever som er utrygge eller står utenfor fellesskapet? • Hvilke elever trenger ekstra støtte til inkludering og tilhørighet?	Vår analyse av situasjonen i klassen 	Howard Bath/Udir: • Hva er trygghet? Ta utgangspunkt i de fire dimensjonene av trygghet, trekk inn ulike teori i de ulike dimensjonene Søndergaard: • Hvilke sosiale mønstre ser vi? Sosial eksklusjonsangst, foraktproduksjon Jørgensen • Hvilke sosiale og moralske normer ser vi? ASK-modellen
Valg av mål • Hvilke sosiale mål skal vi nå? • Hvordan kan jeg legge til rette for elevmedvirkning?	Hva er kunnskapsgrunnlaget for utforming av sosiale, relasjonelle og faglige mål? Hvordan legge til rette for elevmedvirkning i utforming av mål?	Erfaring: • Man setter i gang uten «mål og mening» - treffer ikke. Skjer ikke endring. • Målrettede tiltak. Plan for oppfølging. Glemmer å ta med elevene på dette - elevene får ikke et eierforhold. 	Overordnet del

Figur 5: Skjema vi brukte ved utarbeiding av analyseguide

2. Analyse av praksisfortellingen:

Praksisfortellingen om Ina og klassen hennes er utviklet med utgangspunkt i våre egne praksiserfaringer og blir brukt som et kontekstuellt rammeverk i analysen. Narrativ analyse er en vitenskapelig metode som blir brukt for å undersøke fortellingens struktur, språk, karakterer, fortellerstrategier etc. (Tørdal, 2022). Vi har ikke gjennomført en narrativ analyse i tradisjonell forstand, men brukt fortellingen til å plassere temaene fra filmen inn i en konkret situasjon i klasserommet, og for å undersøke hvordan fellesskapende undervisning kan forstås og praktiseres i en reell klassekontekst. Ved å bruke fortellingen på denne måten har vi kunnet utforske hvordan de identifiserte temaene – kartlegging, mål, undervisningsmetoder, evaluering og elevmedvirkning – kan komme til uttrykk i praksis, og hvilke utfordringer og muligheter som kan oppstå.

3. Beskrivelser av erfaringer

Fenomenologisk analyse er benyttet for å utforske erfaringer med tre ulike undervisningsmetoder: samarbeidslæring (6.3.1), Storyline (6.3.2) og bruk av åpne spørsmål og oppgaver (6.3.3). Fenomenologisk analyse handler om å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver (Jacobsen et al., 2022, s. 294). I vår fenomenologiske analyse benyttet Kjersti sin sansebevissthet aktivt for å registrere og tolke elevenes fysiske uttrykk i møte med undervisningsmetodene.

Teoretisk rammeverk

Det teoretiske rammeverket for oppgaven tar utgangspunkt i sentrale begreper i vår problemstilling: trygghet, fellesskap, undervisning og fellesskapende undervisning. Vi har definert disse begrepene ut fra vår egen forståelse og relevant teori (kapittel 3, 4 og 5). I tillegg har vi egen definisjon på hva fellesskapsverdier er, samt modeller vi har utarbeidet for å forstå de ulike elementene ved fellesskapende undervisning bedre. Dette har gitt oss en felles terminologi og referanser gjennom oppgaven.

Skriveprosess

Vi har kontinuerlig jobbet med oppgavens struktur, noe som ga oss et godt utgangspunkt for skriveprosessen. Gjennom dialog med hverandre og samråd med veileder har vi utviklet analysen fra å være generell beskrivelse av de ulike temaene til å bli en dypere analyse der vi har brukt teori, egne erfaringer og refleksjoner for å forstå innholdet i datamaterialet.

Deklarasjon av bruk av kunstig intelligens

I arbeidet med denne oppgaven har vi benyttet kunstig intelligens (KI) som verktøy på følgende måte:

- Vi har brukt Copilot til språklige forbedringer og god struktur etter at vi selv hadde utarbeidet teksten. Alt innhold er gjennomgått, redigert og faglig vurdert av oss.
- KI er ikke brukt til å generere hele avsnitt eller til å besvare oppgaven i sin helhet. Vi har heller ikke lastet opp personopplysninger eller sensitiv informasjon i KI-verktøyet.
- Vi står selv ansvarlige for det faglige innholdet i oppgaven.

3.0 Begrepsavklaring

I dette kapittelet gjør vi rede for sentrale begreper knyttet til problemstillingen vår:
Hvordan kan lærere gjennom undervisningen bygge et trygt fellesskap for elevene?

Vi forklarer hva trygghet (3.1), fellesskap i skolen (3.2), fellesskapets verdier (3.3) og undervisning (3.4) innebærer ut fra et erfaringsbasert perspektiv og fra relevant faglitteratur. Denne forståelsen vil danne et viktig kunnskapsgrunnlag for resten av oppgaven. Kapittelet avsluttes med en oppsummering.

3.1 Trygghet

Hva er trygghet for oss?

Trygghet er en følelse det er lettere å kjenne i kroppen enn å forklare med ord. Å føle seg trygg er en individuell følelse. Noen kan kjenne seg veldig trygge når de snakker foran store forsamlinger, mens andre er så utrygge at de blir fysisk dårlige av det. Følelsen av trygghet kan være knyttet til steder eller bygninger som gir oss en følelse av sikkerhet, til mennesker vi stadig vekk er sammen med, eller til mennesker vi nettopp har møtt. Å føle seg trygg i møte med andre mennesker er å kjenne at andre liker oss, at vi er verdt noe og er bra nok som vi er. Trygghet kan også være å ha fast jobb og ordnet økonomi, slik at vi slipper å bekymre oss for om vi har penger nok til mat og regninger. Trygghet er også å kjenne seg ivaretatt og beskyttet mot farer, enten av nærpersionene våre eller av institusjoner. Trygghet er en superkraft, som gir oss mot til å utforske nye ting, tørre å ta sjanser, ta egne avgjørelser og stå for dem. Trygghet er også å kunne feile og reise seg igjen, å oppleve at det er raushet og tilgivelse nok i omgivelsene våre og i oss selv til å tåle det. Trygghet kan også være å vite hvor vi kommer fra og hvilke verdier som er viktige for oss. Trygghet er å få bry oss om andre, og at noen bryr seg om oss. Trygghet er selvstendighet. Det er så mange ulike dimensjoner av trygghet. Men, først og fremst er trygghet for oss tilhørighet; å kjenne at vi passer inn, at det er plass til oss i fellesskapene vi deltar i.

Hva er trygghet for elevene?

Vår erfaring er at når vi snakker med elevene vi møter om hva et trygt klasse miljø er, får vi ganske enslydende svar:

- Ha venner og noen å være sammen med
- Kunne stole på hverandre og på lærerne
- Elevene er snille med hverandre
- Lærerne er snille og rettferdige
- Lærerne hjelper og støtter meg når jeg trenger det
- Det er trygt å være meg selv, ingen ler av meg
- Le og ha det gøy sammen

Vi ser at *tilhørighet* er en viktig del av det å føle seg trygg; å ha gode og stabile vennskaps- og voksenrelasjoner på skolen. Når vi møter elever som ikke opplever skolen

som et trygt sted å være, hører vi ofte om utrygge områder, som gymgarderoben og korridorene, hvor ingen kan beskytte dem mot krenkelser og plaging. Vi møter også klasser der elevene gjør som de vil i mangel på struktur, rammer og felles regler. Dette kan skyldes svak lærerautoritet, ustabilitet i personalet eller lite kontinuitet i arbeidet med klassen. Det kan oppleves utrygt å være en del av et slikt klassemiljø. Elever forteller at det er utrygt å være på skolen når de ikke har venner som de kan være sammen med, når ingen sier "hei" eller bryr seg om at de er der. Ut fra dette kan vi si at elevene knytter trygghet til flere områder, som tilhørighet, omsorg, beskyttelse, rammer og struktur.

Hva er trygghet i faglitteraturen?

For å presentere hvordan trygghet blir omtalt i faglitteraturen, har vi valgt å se nærmere på modellen *The Circle of Courage* av de amerikanske professorene Larry Brendtro, Martin Brokenleg og Steve Van Bockern, samt teorien om de tre pilarene i traumebevisst omsorg av den australske professoren Howard Bath (2008). Utdanningsdirektoratet (Udir) bruker disse kildene når de forklarer hva trygghet er, som i trygt skolemiljø, på sine nettsider (Utdanningsdirektoratet, 2024a). Vi opplever at Udirs framstilling er til god hjelp i arbeidshverdagen, fordi den konkretiserer et begrep som ofte blir brukt i skolen, men som det finnes utallige forståelser av.

The Circle of Courage

The Circle of Courage er en modell for sunn utvikling hos barn og unge. Den identifiserer fire grunnleggende og medfødte behov som er avgjørende for positiv vekst og utvikling, og for å bygge motstandskraft og kapasitet: tilhørighet (*belonging*), mestring (*mastery*), selvstendighet (*independence*) og generøsitet (*generosity*). Behovene er universelle i den forstand at de ser ut til å passe for alle mennesker, uavhengig av hvem vi er og hvor vi kommer fra. *The Circle of Courage* gjelder på tvers av ulike settinger, som for eksempel familie, skole og jevnaldergrupper (Brendtro et al., 2014, s. 10-11).

The Circle of Courage har røtter i kulturen og tradisjonene til urbefolkningen i Nord-Amerika, der tilhørighet, mestring, selvstendighet og generøsitet var sentrale elementer iblant annet barneoppdragelse. Urfolket bruker *The Circle of Courage* for å vise at alt liv må være i balanse og at vi alle må være i kontakt med hverandre (Fladstad & Eide, 2022). Hva betyr så de ulike elementene? Vi vil her redegjøre for dette:

Tilhørighet:

Along with physical survival, the most important human need is to connect with others. (...) when Belonging is experienced with family and friends, life is fulfilling and fun. One can trust others, be trusted in return, and feel pride and acceptance.

(Brendtro et al., 2014, s. 10).

Sitatet over fremhever hvor eksistensielt viktig det er for oss å føle tilknytning og inngå i meningsfulle relasjoner med andre. Dette gjør at vi kan stole på andre og at andre kan stole på oss, noe som gir oss en følelse av aksept og stolthet. Opplevelsen av tilhørighet er nært knyttet til følelsen av trygghet og sikkerhet.

Mestring:

Those who needs for achievement are met can develop talents and the ability to solve problems.

(Brendtro et al., 2014, s. 10).

Slik vi forstår det handler mestring her om at når behovene for å utvikle ulike ferdigheter og kompetanser blir møtt, kan det gi motivasjon til å videreutvikle talentene sine og øke kapasiteten til å løse problemer. Suksess og mestring gir sosial anerkjennelse, samt indre tilfredsstillelse og selvtillit. Ifølge urfolkskulturen trenger alle å føle seg kompetente og må oppmuntres til å utvikle sin kompetanse og søke etter å nå personlige mål, ikke etter å overgå andre (Brendtro et al., 1990, s. 40).

Selvstendighet:

Those in charge of their lives can control their emotions and make good decisions - the definition of responsibility.

(Brendtro et al., 2014, s. 11).

Selvstendighet er altså å ta ansvar for eget liv, ha evne til selvkontroll og ta gode og ansvarlige valg og beslutninger. De som viser en slik ansvarlighet kan oppleve at andre stoler på dem og har tillit til deres vurderinger og dermed få mer ansvar hjemme og på skolen.

Generøsitet:

[T]he brain is actually designed to show care and concern for others. In fact, the secret of human survival is helping others in need and watching one another's backs.

(Brendtro et al., 2014, s. 11).

Vi trenger noen vi kan bry oss om, hjelpe, støtte og passe på. Å engasjere oss på denne måten fører til positiv utvikling. Det gir oss økt selvverd, reduserer stress og gir oss en dypere følelse av mening. Slik vi forstår det, er behovet for generøsitet drevet av et ønske om å bry oss om andre, fordi vi er skapt til det, ikke fordi vi må eller føler en plikt til å gjøre det.

Disse fire vekstbehovene er avgjørende for å fremme en sunn og balansert utvikling hos barn og unge. Det er ikke tilfeldig hvilken rekkefølge behovene står i. Sammen med de fysiologiske behovene som mat, drikke og søvn, er tilhørighet det aller viktigste behovet å få dekket, for det legger grunnlag for hvilken grad de andre behovene blir oppfylt. Barn som mangler positive relasjoner til andre, vil ikke kunne oppnå ekte selvstendighet eller handle uselvvisk overfor andre (Brendtro et al., 2014, s. 12).

Vi ser at de fire grunnleggende behovene i *The Circle of Courage* speiler innholdet i opplæringslovens formålsparagraf, som angir formålet med opplæringa i norsk grunnopplæring (Opplæringsloven, 2023, § 1-3). For eksempel kan vi kjenne igjen tilhørighet i at opplæringa skal åpne dører mot verden og framtiden og gi elevene en felles kulturell og historisk forankring. Elevenes behov for tilhørighet, selvstendighet og mestring blir møtt når elevene utvikler kunnskapen, ferdighetene og holdningene de trenger for å kunne mestre livene sine og delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Vi

tenker at disse ferdighetene og holdningene også må inkludere og møte behovet vi har for å bry oss om andre, altså generøsitet. Elevenes behov for selvstendighet og mestring blir også møtt ved at de lærer å tenke kritisk, får medansvar og medvirker i egen læring. Formålsparagrafen fremmer også verdier som nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet, som er grunnleggende viktig for å utvikle generøsitet og omsorg for andre, og for at alle skal få høre til i fellesskapet.

Så langt ser vi at *The Circle of Courage* handler om å dekke de grunnleggende behovene til enkeltindivider. Hvordan kan vi bruke modellen til å bygge fellesskap mellom elevene i en klasse? Brendtro, Brokenleg og VanBockern skriver:

In the simplest of terms, in order to thrive, young people must have opportunities to experience each of these aspects of the circle. It is within the community that these beliefs are enshrined and where the benefits of such a model will enrich the lives of all members.

(Brendtro et al., 2013, s. 67).

Vi forstår her *community* som ulike fellesskap barn og unge deltar i, som for eksempel familien, skolen, jevnaldringsgruppa, håndballaget og lokalsamfunnet. Vi vet at disse fellesskapene spiller en avgjørende rolle i hvordan deres behov for trygghet, mestring, selvstendighet og generøsitet blir oppfylt, og er dermed svært viktige for barn og unges utvikling. Vi vet også at ikke alle fellesskap er gode eller sunne for barn å være i, og vi ser at dette påvirker deres fungering og oppførsel. Dette understrekes også av Brendtro, Brokenleg og VanBockern, som sier at det å ikke få dekket de grunnleggende behovene, kan føre til en rekke emosjonelle og atferdsmessige problemer (Brendtro et al., 2014, s. 12).

Vi erfarer at når elever ikke opplever å ha det trygt og godt på skolen på grunn av mobbing eller andre årsaker, er det flere grunnleggende behov som ikke er oppfylt. Særlig gjelder dette tilhørighet, som igjen kan føre til at behov som mestring og selvstendighet heller ikke blir dekket. Elever kan håndtere mangel på tilhørighet på ulike måter. Noen trekker seg inn i seg selv, isolerer seg eller klarer ikke å gå på skolen. Andre kan utagere mot andre gjennom ord og handlinger. Noen finner tilhørighet i relasjoner og gjenger som ikke er bra for dem og som er usunne for deres utvikling. Det kan være at en elev underkaster seg andre bare for å ha noen å være sammen med, eller at en elev kontrollerer hvem som er sammen med hvem gjennom å bruke makt og spille på frykt.

Fladstad og Eide (2022) betrakter *The Circle of Courage* både som en modell for elementer i gode og inkluderende samfunn, og en modell for universelle behov for utvikling og vekst. Sirkelen symboliserer at alle mennesker er forbundet med hverandre. Det er nødvendig for det enkelte menneske så vel som samfunn, å få dekket alle de fire universelle behovene.

Brendtro, Brokenleg og Van Bockern omtaler det å ikke bli møtt på de grunnleggende behovene som brudd i sirkelen:

Without belonging, mastery, independence and generosity there can be no courage but only discouragement. Discouragement is courage denied. When the circle of courage is broken, the lives of children are no longer in harmony and balance.

(Brendtro et al., 1990, s. 46).

Som lærere ser vi at denne ubalansen påvirker elevenes trivsel og utvikling på skolen, og at det også kan påvirke hele klassefellesskapet. Dette betyr at vi lærere må møte elevenes behov gjennom å støtte og hjelpe enkelteleven, men også gjennom å bruke elementene i sirkelen i arbeidet med miljøet og kulturen i klassen elevene er en del av. Å identifisere brudd i sirkelen hjelper oss til å se hvor det er klokt å sette inn støtet. De siste årene har vi i vår praksis blitt mer bevisste på å ta utgangspunkt i elevenes grunnleggende behov og mangelfull oppfyllelse av disse når vi kartlegger og analyserer årsakene til at elever ikke opplever å ha det trygt og godt i klassen sin, og for å komme fram til tiltak som vil hjelpe eleven til å få det bedre. Det handler om å prøve å dekke elevens grunnleggende behov. Dette er også grunnen til at vi mener *The Circle of Courage* er en god modell å bruke for å bygge fellesskap mellom elevene, forstå hva som kan ligge bak elevenes atferd og støtte og hjelpe elevene med å gjenopprette balanse og harmoni.

De tre pilarer i traumebevisst omsorg

Howard Bath's teori om traumebevisst omsorg setter søkelys på tre grunnleggende behov barn som har opplevd traumer har: trygghet (*safety*), relasjon (*connections*) og følelsesregulering (*emotions and impulse management*) (Bath, 2008, s. 18).

Trygghet er ifølge Bath et mangfoldig begrep, som inneholder mange elementer som omsorgspersoner må ta innover seg (Bath, 2008, s. 19) og omfatter flere dimensjoner:

- Fysisk trygghet: etablere et sikkert sted som beskytter mot farer og skadelige situasjoner
- Relasjonell trygghet: sunne, forutsigbare relasjoner til tilgjengelige andre
- Emosjonell trygghet: oppleve å få følelsesmessig støtte gjennom omsorg og hjelp til å håndtere og regulere følelser, oppleve å bli forstått, møtt trygt på følelser
- Kulturell trygghet: skape et stabilt og forutsigbart miljø rundt barna som gjør at de kan føle seg trygge og godt tilpasset, hvor de kan «slappe av».

Opplevelse av trygghet avhenger av den andre pilarene i traumebevisst omsorg, *relasjoner* (Bath, 2008, s. 19).

Relasjoner handler om å bygge opp og opprettholde støttende relasjoner som fremmer sunn utvikling hos barn. Gjennom positive menneskemøter i hverdagen og varige relasjoner til andre mennesker, får barn støtte og hjelp til å bli en del av samfunnet og fellesskapene de trenger å være i, som skolen, klassen og fritidsaktiviteter.

Følelsesregulering er evnen til å regulere seg selv og håndtere følelser og impulser. Evnen til selvregulering er den mest grunnleggende beskyttelsesfaktoren for sunn utvikling.

Selv om modellen De tre pilarer i traumebevisst omsorg, heretter kalt De tre pilarer, først og fremst er utviklet for å støtte barn som har opplevd traumer, mener vi at modellen også kan brukes for barn som ikke har opplevd dette. Prinsippene om trygghet, relasjoner og følelsesregulering er universelle og kan komme alle barn til gode. I jobben møter Kristin barn som er traumatiserte etter å ha opplevd langvarig mobbing. Noen har utviklet PTSD (posttraumatisk stresslidelse), mens andre føler seg konstant utrygge og i alarmberedskap, de har utviklet en mistillit eller en mistenksomhet til både voksne og

medelever. For disse barna er et trygt miljø avgjørende for å få dekt grunnleggende behov i skolen og kunne utvikle seg godt videre.

I tillegg til at De tre pilarer er en god modell for barn generelt og for traumatiserte barn spesielt, liker vi godt framstillingen av trygghet som fire dimensjoner. En slik tilnærming bidrar til en mer konkret og helhetlig forståelse av hva trygghet er, som vi også kan bruke når vi snakker om et trygt fellesskap.

Modellene utfyller hverandre

Vi ser at modellene *The Circle of Courage* (TCC) og De tre pilarer har flere likhetstrekk, og de utfyller hverandre. Når vi sammenstiller de to modellene, ser vi at begge modellene fokuserer på trygghet, relasjoner, følelsesregulering og betydningen miljøet barn og unge er en del av har på deres utvikling. Under gjør vi rede for sammenhengen. Dette er også illustrert i vedlegg 2.

1. Trygghet

- Slik vi forstår kunnskapsgrunnlaget til TCC, er trygghet en viktig forutsetning for å få dekket det grunnleggende behovet for tilhørighet. I De tre pilarer er som nevnt tilhørighet en viktig forutsetning for å få oppfylt det grunnleggende behovet for trygghet. Trygghet og tilhørighet henger med andre ord sammen i begge modellene. Det kunne like gjerne vært tilhørighet vi nevnte som likhetstrekk, men siden tilhørighet er omtalt som positive, forutsigbare og sunne relasjoner i begge modellene, tenker vi at tilhørighetsbegrepet er ivaretatt både gjennom trygghet og relasjoner i denne sammenligningen.
- De tre pilarer deler trygghet inn i fysisk, relasjonell, emosjonell og kulturell trygghet. Vi ser en sammenheng mellom disse fire formene og definisjonene av *tilhørighet* i TCC: tilhørighet handler om å utvikle positive, støttende, varige og sunne relasjoner til mennesker rundt deg (relasjonell trygghet), som gir en opplevelsen av å passe inn og høre til i fellesskap sammen med andre (kulturell trygghet), der det er et forutsigbare og trygge rammer og strukturer (fysisk trygghet) som oppleves sikkert.

2. Relasjoner:

- Det er sammenheng mellom *tilhørighet* i TCC og *relasjonell trygghet* og *relasjoner* i De tre pilarer. Som nevnt i forrige punkt framhever begge modellene betydningen av positive, forutsigbare relasjoner med voksne og jevnaldrende som grunnlaget for tilhørighet og trygghet.

3. Følelsesregulering:

- Det er sammenheng mellom *selvstendighet* i TCC og *følelsesregulering* i De tre pilarer. Begge modellene vektlegger betydningen av å håndtere egne følelser og impulser, selvregulering og selvkontroll for å kunne ta gode valg og beslutninger, kjenne mestring og utvikle selvstendighet.

4. Miljøets betydning:

- Begge modellene vektlegger at de voksne må møte det enkelte barns grunnleggende behov, og samtidig understreker modellene hvor viktig en trygg atmosfære og et trygt miljø rundt barn og unge er for deres utvikling, vekst og

heling. Dette finner vi omtalt som *tilhørighet* og *generøsitet* i TCC og som *kulturell trygghet* i De tre pilarer.

Konklusjon: Trygghet

På bakgrunn av vår forståelse av hva trygghet er, hva vi erfarer er trygghet for elevene og hvordan trygghet er definert i *The Circle of Courage* og i De tre pilarene i traumebevisst omsorg, har vi kommet fram til en skjematisk definisjon av trygghet.

Tabell 1: Trygghet i skolen

Fysisk trygghet	Relasjonell trygghet	Emosjonell trygghet	Kulturell trygghet
Sikkerhet og beskyttelse	Forutsigbare og positive relasjoner	Bli møtt trygt på følelser	Passe inn og høre til i en trygg atmosfære
Tydelige rammer, strukturer og regler	Meningsfulle relasjoner	Bli lyttet til og forstått	Bryr seg om, støtter og hjelper hverandre
Håndheving av regler	Føle seg likt og verdsatt	Støtte og hjelp til å regulere følelser	Trygt å være seg selv
Forutsigbarhet	Tilhørighet	Selvkontroll til å ta gode valg for seg selv og andre	Anerkjennelse og toleranse for ulikheter

3.2 Fellesskap i skolen

Fellesskap er et ord som rommer mye, og som kan forstås ulikt ut fra forskjellige kontekster, men som i hovedsak handler om ulike former for sosial interaksjon, eksplisitt eller implisitt, og i større eller mindre grad. Vi har selv i oppveksten og i voksen alder, kjent på hvor godt det er å høre til et fellesskap. Gleden av å være en del av noe større enn seg selv. For ingen glede er så stor at den ikke blir større når den deles, og kanskje nettopp derfor blir følelsen av å holdes utenfor fellesskapet så sterk og så vond.

Sosiologiprofessor Aksel Tjora har gjort en samfunnsanalyse der han har sett på fellesskap som fenomen og kategorisert ulike former for fellesskap: samhold, integrasjon, interaksjon, identifikasjon, kommunikasjon, arbeid, nærvær og mulighet. I denne oppgaven vil vi rette fokus mot fellesskap i form av samhold, identifikasjon og interaksjon, da disse tre dimensjonene samlet utgjør det fellesskapet vi viser til i vår

problemstilling. I tillegg vil vi belyse fellesskap som nærvær, ettersom dette handler om hvilke forutsetninger som må være til stede for å skape et fellesskap.

Tabell 2: Utdrag av Aksel Tjora (2020) sine sosiologiske samfunnsperspektiver på fellesskap

Fellesskap som nærvær (s. 114-130)	Fellesskap knyttet til fysisk fellesskap, handling og kommunikasjon. Eks.: dugnad i et borettslag.
Fellesskap som samhold (s. 17-33)	Primærgrupper: En enkel og generell tilstand i det sosiale sinnet, som legger grunnlaget for en "vi-følelse". En gruppe som legger grunnlag for kjærlighet, frihet og rettferdighet. Eks.: omgangskretser med mye kontakt, som familie, lekegrupper for barn, tette nabolag. Sekundærgruppe: Upersonlig, formell og rasjonelle fellesskap knyttet til eks: arbeidsrelasjoner, organisasjoner og nasjoner.
Fellesskap som identifikasjon (s. 75-86)	Forestilte fellesskap: Fellesskap som dannes rundt det samtidige. Eks.: felles skrift og talespråk, tv-program, idrettsbegivenheter og tradisjoner. Nystammer: Flyktig og forbigående fellesskap som handler om forbruk og livsstil. Eks.: å kle seg på en bestemt måte, musikkinteresse ol.
Fellesskap som interaksjon (s. 48-73)	Solidarisk fellesskap: Fellesskap knyttet til å følge det normale til det forventede. Være lojal til normer, regler og strukturer som gjelder for det konkrete fellesskapet. Eks.: stille seg i kø på butikken, dempe stemmen på biblioteket.

Gjennom Tjora sine perspektiver på fellesskap har vi blitt bevisst mange av de ulike fellesskapene vi finner i skolen, og dette har vært med på å påvirke vår forståelse av hva fellesskap rommer i vår problemstilling.

Vi kan på mange måter si at skolen er et lite minisamfunn, og vi har nedenfor sett på hvordan de nevnte perspektiver på fellesskap viser seg i skolen.

Fellesskap som nærvær

Sosial kontakt krever felles aktivitet eller en god grunn (legitimitet) for kontakt: felles aktiviteter, vårdugnad etc.

(Tjora, 2020, s. 116).

Slik vi forstår Tjoras fellesskap som nærvær i skolesammenheng, handler det om at elevene, selv om de tilbringer mye tid samtidig i klasserommet, ikke nødvendigvis blir

bedre kjent om ikke læreren legger til rette for felles aktiviteter i undervisningen som gjør at elevene må kommunisere og utføre ulike handlinger sammen. Om læreren har et tydelig formål med aktivitetene, vil aktivitetene være med på å bygge opp det fellesskapet vi ønsker at en klasse skal være.

Fellesskap som samhold

Mens denne primærgruppa legger grunnlaget for kjærlighet, frihet og rettferdighet, er sekundærgruppa upersonlig, formell og rasjonell og knyttet til arbeidsrelasjoner, organisasjoner og nasjoner.

(Tjora, 2020, s. 31).

Slik vi tolker Tjoras fellesskap som samhold, vil en skoleklasse i utgangspunktet være en sekundærgruppe; en gruppe elever som er satt sammen til et formelt fellesskap kun på bakgrunn av elevenes fødselsår og adresse. På den andre siden er målet med å jobbe med fellesskap i skolen å utvikle klassen til en primærgruppe - en sosial enhet der elevene opplever tilhørighet og en sterk vi-følelse. Dette er skolens sosiale oppdrag. I formålsparagrafen står det at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør dem i stand til å mestre livene sine og delta aktivt i arbeids- og samfunnsfellesskap. I lys av fellesskap som samhold, handler det om å innføre elevene i en ny primærgruppe, bestående av et mangfold av elever som i utgangspunktet ikke står hverandre nærmest. Målet er å skape et trygt og inkluderende fellesskap som rommer forskjeller og som gir elevene innsikt i hvordan man kan være én blant mange på en respektfull og meningsfull måte, både i klasserommet og i samfunnet for øvrig.

Fellesskap som identifikasjon

(...) de fleste av dem (medlemmene) vil aldri møtes, vil aldri høre snakk om hverandre, men likevel være i stand til å forestille seg at de er medlemmer av det samme fellesskapet.

(Anderson, 1996, sitert i Tjora, 2020, s. 75).

Slik vi forstår Tjoras forestilt fellesskap i skolesammenheng, handler det om elever tilknyttet en spesifikk skole. Mange av elevene vil aldri møte hverandre selv om de oppholder seg i samme bygg eller i skolegården til samme tid, og mange vil heller ikke høre om hverandre. Likevel er det som oftest en skolesang, noen felles tradisjoner og fellessamlinger for alle elevene som vil være med på å gi elevene en følelse av at de hører til i det store fellesskapet på skolen. Knytter vi det opp mot undervisningen i klasserommet, finner vi fellesskap rundt det samtidige når det skapes fellesskap rundt undervisningsaktivitetene i de ulike fagene. Til forskjell fra fellesskap som nærvær blir elevene ikke nødvendigvis bedre kjent om ikke undervisningsaktiviteten legger opp til samhandling, men kun en felles opplevelse.

Vårt sosiale liv markeres av medlemskap i en mengde overlappende grupper, hvor ikke alle medlemmene kjenner hverandre eller andres livssituasjon, men hvor de gjenkjenner hverandres (midlertidige) identifikasjon."

(Maffesoli, 1996, sitert i Tjora, 2020, s. 80).

Slik vi forstår det, handler begrepet *nystammer* i hovedsak om tilhørighet knyttet til sosial klasse eller forbruk. Vi ser eksempler på dette gjennom "uniformering" i skolen, spesielt på slutten av barneskolen og gjennom ungdomsskolen. Elevene kjenner ikke nødvendigvis hverandre, men måten de kler seg på signaliserer hvilken gruppe de identifiserer seg med. Eksempel kan være «de kule» som går i lyse jeans, har hvite Jordans og har håret i midtskill. Sportsgutta går med treningsklær og caps, mens

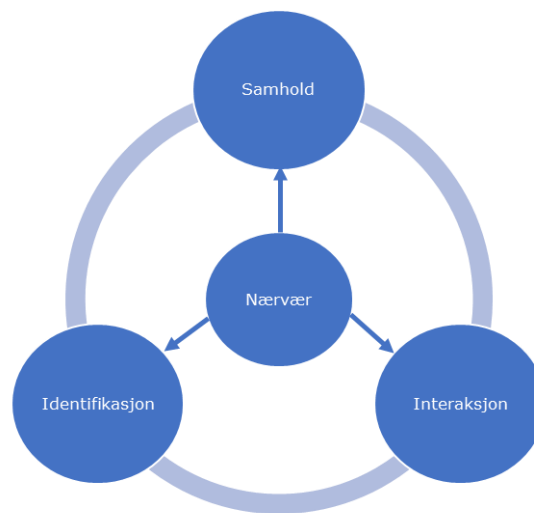
musikkgutta går med band-t-skjorter. Alle er ikke nødvendigvis i samme vennegjeng, men de viser tydelig hvilket fellesskap de identifiserer seg med.

Fellesskap som interaksjon

Vi blir og forblir en del av det (solidariske) fellesskapet ved å forholde oss lojalt til de interaksjonsanvisninger som gjelder for dette konkrete fellesskapet.

(Tjora, 2020, s. 54).

Solidaritet er en verdi som elevene hele tiden vil måtte forholde seg til, i tillegg til felles normer, regler og strukturer. Ettersom det er en del av skolens verdigrunnlag, står dette svært sentralt i arbeidet med å skape trygge fellesskap i skolen.



Figur 6: Klassens fellesskap i lys av Tjoras sosiologiske former for fellesskap

Slik vi tolker Tjoras sosiologiske former for fellesskap, er det fellesskap som samhold, identifikasjon og interaksjon som sammen utgjør et trygt og godt fellesskap i en klasse. Skal lærere klare å skape det trygge fellesskapet, er det helt grunnleggende at lærere bygger undervisningen på nærvær. Fordi nærvær handler om å være sammen, kommunisere og utrette noe. Det er gjennom nærværet elevene får muligheten til å bli kjent med hverandre, respektere hverandre og gi hverandre verdi. Det er gjennom nærværet elevene får muligheten til å bli et trygt fellesskap.

Et folkelig fellesskap

I et pedagogisk perspektiv skriver Mette Frederiksen i boken *Skolens demokratiske tilstand* om et folkelig fellesskap (Frederiksen, 2023, s. 21). I dette fellesskapet finner vi de av Tjora sine samfunnsteoretiske perspektiver som vi mener er viktig i fellesskapet i skolen. Et folkelig fellesskap er en klasse der elevene er sammen om språk, historie og kultur som gir dem felles referansepunkter (fellesskap som identitet). Et fellesskap som gjør elevene trygge på at de kan si sine meninger, bli lyttet til og bli respektert for det (fellesskap som samhold). Gjennom felles begeistring, undring og læring (fellesskap som nærvær) skal de forstå at det felles beste også vil være det beste for hver enkelt (fellesskap som interaksjon). På den måten vil de forstå viktigheten av å ta del i samfunnet, og viktigheten av å ta del i demokratiet (Frederiksen, 2023, s. 21), som er et av skolens oppdrag. Et oppdrag som er umulig om ikke elevene får ta del i et fellesskap der de samhandler, diskuterer og skaper forståelse og respekt for hverandre.

3.3 Fellesskapets verdier

I delkapittel 3.1 framhevet vi den viktige rollen de sosiale miljøene barn og unge deltar i spiller for å oppfylle deres grunnleggende behov og sikre sunn vekst og utvikling. Å få dekt sine behov handler også om hvilke verdier som preger miljøene man er en del av. Hvilke verdier ligger til grunn for lærerens møte med elevene? Hvilke verdier styrer valg av aktiviteter og undervisningsformer? Og hvilke verdier er essensielle for å skape et inkluderende og støttende fellesskap?

Ifølge formålsparagrafen, opplæringsloven § 1-3, skal skolen både utdanne og danne elever. Skolens utdanningsoppdrag handler om å gi elevene faglig kunnskap og ferdigheter som gjør dem i stand til å delta aktivt i samfunnet, utdanning og arbeidsliv. Like viktig er skolens dannelsesoppdrag, som handler om å støtte elevenes utvikling som hele mennesker. Elevene dannes når de klarer å se seg selv som en del av noe større, et fellesskap, og når vi klarer å skape en meningsfull forbindelse mellom det faglige innholdet og eleven (Frederiksen, 2021, s.243-246). Det er i samspillet mellom utdanning og dannelse elevene får mulighet til å utvikle seg både faglig og personlig.

I dette kapittelet vil vi utforske hvilke verdier som er viktige i skolen, sett i lys av våre erfaringer, skolens styringsdokumenter og det vi har skrevet om trygghet og fellesskap i henholdsvis delkapittel 3.1 og 3.2 i denne oppgaven.

Hvilke verdier mener vi er viktige i skolens fellesskap?

Vi ser nærmere på klassefellesskapet, som er ett av skolens fellesskap. I klassefellesskapet skal elevene få oppleve:

- å bli respektert for den de er (respekt, likeverd)
- å passe inn og ha positive relasjoner til medelever og voksne (tilhørighet, nestekjærlighet)
- å være del av et VI, der alle er satt pris på, står sammen og støtter hverandre (solidaritet, tilhørighet)
- å bli lyttet til, at det er trygt å si det de mener og at deres meninger er viktige (medvirkning, åndsfrihet)
- å bli beskyttet og få omsorg (trygghet)
- raushet, at det er greit å være ulike, at alle er like mye verdt (likeverd)
- å mestre det å delta, samarbeide og samhandle med andre i undervisningen, aktivitetene og friminuttene (mestring, selvstendighet og tilhørighet)
- å bry seg om andre, vise omsorg, støtte og hjelpe (nestekjærlighet, generøsitet)

Hva sier skolens styringsdokumenter er viktige verdier i skolens fellesskaper?

Skolen skal bygge sin praksis på verdiene i opplæringslovens formålsparagraf, § 1-3:

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfriheit, nestekjærlheit, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.

(Opplæringslova, 2023, § 1-3 andre ledd).

Disse verdiene er grunnlaget for vårt demokrati og som samler oss som samfunn og skal "hjelp oss å leve, lære og arbeide sammen i en kompleks samtid og i møte med en

ukjent framtid" (Kunnskapsdepartementet, 2017, kapittel 1.0). Verdiene er også grunnmuren i skolens virksomhet:

De må gjøres levende og få betydning for hver enkelt elev i skolefellesskapet gjennom formidling av kunnskap og utvikling av holdninger og kompetanse. Verdiene skal prege skolens og lærernes møte med elevene og med hjemmene. Elevens beste skal alltid være et grunnleggende hensyn.

(Kunnskapsdepartementet, 2017, kapittel 1.0).

Det kommer altså tydelig fram i formålsparagrafen hvilke verdier som skal gjelde i skolen: respekt for menneskeverdet og naturen, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet. Overordnet del av læreplanverket understreker at verdiene skal få betydning for eleven i skolens fellesskaper (Kunnskapsdepartementet, 2017, kapittel 1.0).

Hva betyr de ulike verdiene? Hva innebærer de? Overordnet del av læreplanverket er en forskrift til opplæringsloven, og kapittel 1 *Opplæringens verdigrunnlag* skal utdype de grunnleggende verdiene i formålsparagrafen. Kapittelet består av seks delavsnitt:

- 1.1 Menneskeverdet
- 1.2 Identitet og kulturelt mangfold
- 1.3 Kritisk tenkning og etisk bevissthet
- 1.4 Skaperglede, engasjement og utforskertrang
- 1.5 Respekt for naturen og miljøbevissthet
- 1.6 Demokrati og medvirkning

Til vår store overraskelse var det slett ikke enkelt å finne igjen verdiene fra formålsparagrafen i Overordnet del kapittel 1. Respekt for menneskeverdet og naturen og likeverd er godt synlige og omtalt, men verdiene åndsfrihet, tilgivelse, nestekjærlighet og solidaritet er lite synlige. I delavsnitt 1.1 *Menneskeverdet* står det:

Mennesker er sårbare og feilbarlige. Tilgivelse, nestekjærlighet og solidaritet er nødvendig for at mennesker skal vokse og utvikle seg. Den enkeltes personlige overbevisning og samvittighet skal tas på alvor slik at alle kan tenke, tro og ytre seg fritt. Elevene skal selv bidra til å ivareta menneskeverdet og reflektere over hvordan de kan forhindre at det krenkes.

(Kunnskapsdepartementet, 2017, delavsnitt 1.1).

Dette er den eneste forklaringen vi finner på disse tre verdiene i Overordnet del, og den gir ingen definisjon av hva de innebærer, annet enn at de er nødvendige for vekst og utvikling. Selv om et menneske sannsynligvis ikke vil slutte å vokse og utvikle seg i fravær av disse verdiene, er det stor fare for negativ og usunn utvikling.

Verdien åndsfrihet er ikke nevnt som begrep i Overordnet del, men utdypes i delavsnittet *Demokrati og medvirkning* (Kunnskapsløftet, 2017, delavsnitt 1.6). Vi stiller spørsmål ved at så viktige fellesskapsverdier som nestekjærlighet, tilgivelse og solidaritet ikke er mer synlige i Overordnet del. Hva betyr dette for forståelsen og forankringen av vårt felles verdigrunnlag? Står disse begrepene i fare for å bli glemt? Er det ikke nettopp disse verdiene det er viktig å synliggjøre i et mer individualisert samfunn der fellesskapet er under hardt press?

For oss framstår det som uklart hva som er en verdi, hva som er mål for opplæringa og hva som er læringsmål i Overordnet del. For eksempel står det under delavsnitt 1.6 *Demokrati og medvirkning*: «Skolen skal gi eleven mulighet til å medvirke og til å lære hva demokrati betyr i praksis.» Demokrati kan betraktes som en verdi, men er ikke nevnt som en del av verdigrunnlaget i formålsparagrafen. Demokrati er noe opplæringen skal «fremme» (Opplæringsloven, 2023, § 1-3 fjerde ledd), altså et mål for opplæringen. Demokrati framstår også som et læringsmål for elevene.

Vår oppdagelse viser seg å ikke være enestående. Kvamme, Karseth & Ottesen gjennomførte i perioden 2019-2025 en forskningsbasert evaluering av fagfornyelsen, EVA2020 (Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, 2022). I fagartikkelen «Verdier på glid» presenterer de funn som nettopp viser at flere av de grunnleggende verdiene i formålsparagrafen er lite synlige i Overordnet del og de ulike læreplanene i fag. De nevner spesielt den grunnleggende verdien solidaritet: «Solidaritet er lite markert i Overordnet del, og ser ut til være en verdi som læreplangruppene har hatt problemer med å forankre i fagene» (Kvamme et al., 2023).

Forskerne peker på mulige konsekvenser av at flere av fellesverdiene er tonet ned i Overordnet del:

Når mange av fellesverdiene i formålsparagrafen sjelden nevnes, vil de kanskje i mindre grad bidra til å etablere et rom der disse verdienes betydning for de konkrete undervisningspraksisene kommer i spill. Profesjonsutøverne som fortolker læreplanene, blir ikke utfordret til å diskutere og reflektere over hva de betyr. Dette er problematisk i lys av verdienes sentrale plass i formålsparagrafen, det viktigste verdidokumentet for norsk skole.

(Kvamme et al., 2023).

Juridisk sett har formålsparagrafens verdigrunnlag i opplæringsloven høyeste rettslige autoritet og kan ikke erstattes av verdiformuleringene i Overordnet del og læreplanene i fag, som er forskrifter til opplæringsloven. Likevel mener Kvamme, Karseth & Ottesen at verdiavsnittene i læreplanene i fag får «tyngde og vekt som siste leddet fram mot konkrete undervisningspraksiser» (Kvamme et al., 2023). Forskerne stiller derfor spørsmål ved om lærere og andre profesjonsutøvere vil gå tilbake til Overordnet del og formålsparagrafen for å gi verdiene forankring. Vi mener at dette er et betimelig spørsmål, og at svaret mest sannsynlig er «nei». Vår erfaring er at lærerne først og fremst forholder seg til læreplanene i fag, så til Overordnet del, og aller minst til opplæringsloven.

Hvorfor er verdier viktige i skolens fellesskaper og hvordan kan vi bruke dem?

Verdier er viktige fordi de fungerer som veivisere for hvordan vi skal oppføre oss, samhandle og bygge fellesskapet vårt, slik at vi fungerer best mulig sammen og har det godt. De hjelper oss med å finne retning når vi har gått oss vill, når vi er uenige, behandler hverandre dårlig, eller når vi er usikre på hva vi skal mene, velge eller stå for. Verdier gir oss en felles identitet, noe vi kan samles om selv om vi er ulike. De gir retning og forankring for våre handlinger og gir oss trygghet ved å forsikre oss om at noen har ryggen vår uansett hva vi gjør eller hva andre gjør mot oss. Verdier er viktige for at barn og unge skal føle seg trygge, verdsatte og anerkjente i et fellesskap de har både rett og plikt til å være en del av, slik som skolen.

Som vi har vist har skolen i Norge et tydelig verdigrunnlag, som er beskrevet i formålsparagrafen i opplæringsloven og utdypet i Overordnet del. I tillegg, og juridisk sett over disse to styringsdokumentene, har vi Barnekonvensjonen som er en tydelig retningsgiver for det verdibaserte arbeidet med barn og unge. Vi er opptatt av at innholdet i disse styringsdokumentene blir noe mer enn festtaler og kommer til syne i skolens utdanning- og dannelsesoppdrag. Verdiene må tas på alvor av myndighetene, skoleeierne, skolelederne, skoleansatte, elevene og foreldrene. De må bli mer enn bare fine ord, de må omsettes til handling og synliggjøres i hverdagen. Hvilket samfunn vil vi ha? Hvilket skolefelleskap vil vi ha? Hvilket klassefelleskap vil vi ha? Disse spørsmålene henger sammen, og skolen må være tydelige verdimarkører i en stadig mer individualisert og pluralistisk skolehverdag, lokalsamfunn og verdenssamfunn.

Konklusjon: Viktige verdier for trygge fellesskap i skolen

Vi har valgt å bruke de grunnleggende verdiene i formålsparagrafen fordi de er lovpålagte, fordi de er forankret i menneskerettighetene og fordi vi ønsker at disse blir synliggjort og fylt med mening i skolehverdagen. Flere av verdiene vi presenterte som våre verdier i begynnelsen av dette delkapittelet, er forankret i skolens verdigrunnlag: "å være del av et VI, der alle er satt pris på, står sammen og støtter hverandre" mener vi tilsvarer verdien solidaritet i formålsparagrafen. "Å bry seg om andre, vise omsorg, støtte og hjelpe" tilsvarer verdien nestekjærlighet.

I tillegg har vi valgt å ta med verdiene trygghet og tilhørighet, medvirkning og mestring fordi det er verdier som står så sterkt i vår arbeidshverdag. Disse verdiene er også forankret i skolens formålsparagraf, men vi ønsker å nevne dem spesifikt.

Vi mener følgende verdier er viktige for trygge fellesskap i skolen:

- Trygghet og tilhørighet
- Solidaritet
- Nestekjærlighet og tilgivelse
- Respekt og likeverd
- Åndsfrihet
- Medvirkning og mestring

Siden verdiene nestekjærlighet, tilgivelse og solidaritet ikke er særlig utdypet og definert i Overordnet del, velger vi å gjøre dette.

Nestekjærlighet er i Store norske leksikon definert som:

[E]n betegnelse som brukes om kjærlighet og omsorg for medmennesker, det motsatte av egoisme. Nestekjærlighet som ideal og norm finnes i alle verdensreligionene. Det forstås som et moralsk ansvar å møte sitt medmenneske med omsorg, respekt og medfølelse uavhengig av hvem den andre er. Nestekjærlighet er beslektet med det etiske prinsippet den gyldne regel, også kalt gjensidighetsregelen, som finnes i mange religioner, livssyn og filosofisk retninger.

(Elstad, 2024)

Nestekjærlighet, definert på denne måten, viser hvor grunnleggende denne verdien er i alt som skjer på skolen, både i samvær, samarbeid og samspill, både i og utenfor undervisningen. Når elever og lærere viser omsorg og respekt for hverandre, bidrar det til å skape et trygt fellesskap som fremmer trivsel og læring. Denne definisjonen

gjenspeiler elementer fra *generøsitet* i *The Circle of Courage*, som et iboende ønske om å hjelpe, støtte og bry oss om andre, og elementer fra *relasjonell trygghet* i *De tre pilarer*, som å ha positive og støttende relasjoner til andre.

Tilgivelse er i Store norske leksikon definert som:

(...) en intensjonal og frivillig beslutning om å endre ens holdning til en urett ved å redusere negative følelser, tanker og atferd til fordel for positive. Tilgivelse betyr ikke at man unnskylder eller fritar for ansvar; tilgivelse angår personens holdning til urett, konflikt og skuffelse. Tilgivelse kan angå andre, men også en selv.

(Svartdal, 2024)

Tilgivelse omfatter altså to primærprosesser: reduksjon av negative tanker, følelser og adferd og styrking av positive tanker, følelser og adferd, og er et resultat av et frivillig valg. Tilgivelse er ikke unnskyldning, toleranse, rettfærdiggjøring - begreper som kan forveksles med tilgivelse. Tilgivelse kan være å tilgi seg selv (intrapersonal) eller andre (interpersonal) (Svartdal, 2024).

Hvordan kan vi forstå nestekjærlighet og tilgivelse som verdier i skolen? Barn i skolealder er i vekst og utvikling både fysiologisk, kognitivt, sosialt og emosjonelt. Nestekjærlighet bidrar til å skape et trygt miljø for læring og positiv utvikling. Denne verdien skaper også et miljø som er trygt og raust nok til at barn kan gjøre feil, noe de uunngåelig vil gjøre. De kommer til å bryte regler, unnlate å gjøre ting de burde gjort, eller gjøre og si ting mot andre som ikke er greit, som kan være vondt, sårende eller til og med skadelig. For at barn skal kunne lære av feilene sine, lære å kontrollere følelser på en god måte, ta ansvar og ta bedre valg for seg selv og andre, trenger de mennesker rundt seg som tåler at de gjør feil, som tåler dem med feil og mangler, som viser dem omsorg og støtte, spesielt når de utfordrer som mest. Dette kan være svært krevende for både ansatte i skolen, medelever og foreldre, men barna er sjanseløse uten deres raushet, støtte og hjelp.

Tilgivelse er et frivillig valg. Vi møter i jobbene våre barn som sårt trenger nestekjærlighet og tilgivelse, men som ikke alltid får det av medelever, profesjonelle voksne, egne foreldre og/eller andres foreldre, og som dermed ikke klarer å gjøre bedre og klokere valg. Det er spesielt viktig at vi som jobber med disse elevene gir dem den omsorgen, medfølelsen, støtten og tilgivelsen de trenger for å kunne utvikle seg i positiv retning, og at deres grunnleggende behov for selvstendighet (*The Circle of Courage*), emosjonell trygghet og følelsesregulering (*De tre pilarer*) blir dekket. Gjennom at vi liker dem og bryr oss om dem, lærer de å like seg selv. Elevene trenger nestekjærlighet og tilgivelse for å kunne regulere seg selv, håndtere følelser, ta ansvar for eget liv, og ta gode, ansvarlige valg.

Solidaritet er i Store norske leksikon definert som "en følelse av samhörighet og samhold mellom individer eller grupper av individer" (Tjora & Skatvik, 2025). Ifølge Det norske akademis ordbok er solidaritet "(følelse av) samhörighet og (gjensidig) lojalitet (særlig mellom meningsfeller, kampfeller)" (Det Norske Akademis ordbok, n.d). Wikipedia tilføyer at solidaritet innebærer en grunntanke om å handle ut fra mer enn egeninteresse. Ved å gi avkall på egeninteresse, skal handlingene skape kollektive verdier for andre (Wikipedia, 19. mars 2023).

Solidaritet som verdi i skolen handler for oss om å være en del av noe større enn seg selv; å være en del av et fellesskap. Solidaritet fremmer samhold, trivsel og støtte blant elever og lærere, og er viktig for å oppfylle elevenes grunnleggende behov for trygghet og tilhørighet i gruppa. For å oppnå et solidarisk fellesskap, kreves det også lojalitet til regler, retningslinjer og bestemmelser som er laget for å ivareta fellesskapets beste, og at man setter egne interesser til side. For eksempel er det til fellesskapets beste at elevene må vente på tur og ikke kreve å være først, selv om det er meningsløst kjedelig å vente. Elever må også samarbeide og kompromisse for å oppnå felles mål i gruppeprosjekter, noe som kan innebære å gi opp egne ideer for å støtte det flertallet i gruppen har blitt enige om. Solidaritet kan være utfordrende og gjøre vondt, nettopp fordi vi må kompromisse med egne behov og interesser til fordel for det som er best for fellesskapet.

I tabellen nedenfor har vi redegjort for hva vi legger i de ulike fellesskapsverdiene. Som grunnlag for dette har vi brukt formålsparagrafen, Overordnet del, *The Circle of Courage*, De tre pilarer for traumebevisst omsorg, teori om fellesskap og verdier vi mener er viktige i skolens fellesskap. Vi legger også til grunn definisjonene av nestekjærlighet og tilgivelse vi utarbeidet med bakgrunn i definisjonene i Store norske leksikon, Det Norske Akademis ordbok og Wikipedia.

Tabell 3: Viktige fellesskapsverdier og betydningen av dem i praksis

Fellesskaps- verdier	Hva verdiene betyr i praksis i skolen
Trygghet og tilhørighet	• Få beskyttelse og omsorg • Passe inn, bli verdsatt og ha forutsigbare og positive relasjoner til medelever og voksne • Forutsigbare og tydelige rammer, regler og strukturer • Bli møtt trygt på følelser av voksne, få reguleringsstøtte
Solidaritet	• Være en del av et VI • Stå sammen og støtte hverandre • Jobbe sammen mot felles mål • Løse problemer i fellesskap
Nestekjærlighet og tilgivelse	• Vise kjærlighet og omsorg for andre, støtte og hjelpe uavhengig av hvem de er • Møte andre med respekt og medfølelse • Ta hensyn til andres følelser og behov • Lov å gjøre feil, mulig å få tilgivelse, støtte og hjelp til å reise seg igjen og til å gjøre bedre valg
Respekt og Likeverd	Uavhengig av bakgrunn, kjønn, etnisitet eller funksjonsnivå: • Alle er like mye verdt og skal behandles likeverdig • Alle skal få utvikle sine ferdigheter og ha like muligheter til å lykkes og ta selvstendige valg • Alle har like rettigheter • Alle skal bli respektert
Åndsfrihet	• Frihet til å uttrykke egne tanker, ideer og meninger uten frykt for sensur eller konsekvenser • Akseptere og respektere ulike synspunkter • Demokratiske verdier som respekt, toleranse og tro- og ytringsfrihet som grunnlag for kritisk tenking og diskusjoner • Demokratisk deltakelse
Mestring og medvirkning	• Delta, lære, utvikle faglige og sosiale ferdigheter og talenter i samarbeid med andre, i undervisning, aktiviteter og friminutt • Mestre utfordringer og motgang med støtte og hjelp, løse problemer og konflikter • Si meningene sine, bli lyttet til og ha reell mulighet til å påvirke det som angår dem • Ta medansvar i fellesskaper gjennom å delta aktivt og bidra

Hvordan vi kom fram til hva verdiene betyr i praksis

Vi finner flere fellestrekk i litteraturen som ligger til grunn for denne tabellen. Fellesnevneren er fellesskapets betydning for barn og unges utvikling, samt de universelle og grunnleggende behovene som må bli møtt både individuelt og i fellesskapet for å sikre sunn og positiv vekst.

For å illustrere hvordan vi kom frem til betydningen av de ulike verdiene i tabellen, har vi sett på de ulike kildene samlet. Nestekjærlighet og tilgivelse i formålsparagrafen gjenspeiles i alle de fire elementene i *The Circle of Courage*: tilhørighet, generøsitet, mestring og selvstendighet (3.1):

- Generøsitet: Å vise omsorg og bry seg om andre, samt forstå og ta hensyn til andres følelser og behov.
- Tilhørighet: Inkludere hverandre
- Tilhørighet og generøsitet: Løse konflikter og gjenopprette tillit
- Mestring og selvstendighet: Tilgivelse som fører til personlig vekst ved å lære av feil og ta bedre valg, som handler om å utvikle mestring og selvstendighet.

Vi kan også kjenne igjen nestekjærlighet og tilgivelse i De tre pilarer i traumebevisst omsorg: relasjonell og emosjonell trygghet og følelsesregulering. Dette innebærer sunne relasjoner til hverandre, omsorg og støtte, samt å bli møtt på en trygg måte som grunnlag for sunn utvikling. Det vil også være elementer av nestekjærlighet iblant annet fellesskap som samhold, som å møte hverandre og forholde oss til hverandre og hverandres forskjeller med respekt og omsorg. Nestekjærlighet; respekt, omsorg, medfølelse, hjelp og støtte, er også viktige verdier for at elever skal føle det trygt å si meningene sine, bli lyttet til og respektert for det i et folkelig fellesskap.

3.4 Undervisning

Undervisning

Undervisning. Et ord de fleste har et forhold til og en mening om, på godt og vondt etter mange år på skolebenken. Gjennom egne erfaringer med undervisning både som elev og lærer har vi kjent på kroppen hva undervisning kan gjøre med oss. Hvordan undervisning har gitt oss gleden av å komme opp av læringsgropa, kjenne mestring, entusiasme og fellesskap! Samtidig har vi også erfart frustrasjon over å ikke forstå, følelsen av mislykkethet, kjedsomhet og utenforskap. Undervisning rommer hele spekteret av følelser, utallige former, strukturer og innhold.

Hvert år starter det nye førsteklasinger med store forventninger til skolens kjernevirksomhet. De har store forventninger om at det er gøy å lære og at de skal få seg nye skolevenner! Et av de viktigste oppdragene vi lærere har er å la elevene beholde denne entusiasmen for læring, opplevelsen av mestring samtidig som de kjenner at de er en viktig del av fellesskapet i klassen.

Hva skiller undervisning fra alt annet vi gjør? Hva skiller undervisningen fra oppdragelse i hjemmene? På begge arenaene ønsker vi at barna skal utvikle seg i en eller annen retning som gjør at de har forutsetninger til å mestre eget liv, men til forskjell fra oppdragelse ligger formålsparagrafen som en grunnmur i all undervisning i skolen og er derfor veiledende for hva undervisningen bør inneholde. I undervisningen blir elevene kontinuerlig vurdert gjennom strukturerte oppgaver eller prøver ut ifra undervisningens innhold, mens oppdragelse i stor grad evalueres mer uformelt ut ifra daglig interaksjon i alle aspekter av elevenes liv.

Per Fibæk Laursen, professor i pedagogikk, har utarbeidet karakteristikk som er nødvendig for at handlinger skal kunne kalles undervisning. Han mener at helt grunnleggende for å kunne kalle noe undervisning, er at intensjonen bak handlingene er

å få elevene til å lære. Underviseren må derfor legge opp til aktivitet som har som intensjon å få elevene til å lære noe om undervisningens innhold. Undervisningen skal samtidig skape nysgjerrighet hos elevene og få dem til å ønske å lære mer. Laursen skriver også at undervisning ofte kjennetegnes ved at underviseren (læreren) demonstrerer det elevene skal lære, samt at elevene er deltakere i aktiviteter som inneholder samtaletrekk som dialog og lytting. Ut over dette retter Laursen også fokus på at undervisning er noe som strekker seg over lengre tid, da undervisning ofte retter seg mot mer komplekse forhold som kunnskap, ferdigheter og forståelse. Ergo noe som det tar tid å lære. Ofte relateres undervisning opp mot aktiviteter som skjer på skolen, til tross for at det ikke er noe i veien for å undervise andre steder. Som for eksempel hjemmeskole eller i bedrifter. Laursen påpeker også at undervisning er noe som skjer i et større eller mindre grupper (fellesskap), da ordet veiledning brukes i større grad om undervisning av enkeltelever (Laursen, 2022, s. 346-348).

Med bakgrunn i Laursens karakteristikk kan vi med andre ord si at undervisning i hovedsak er målrettede handlinger læreren legger opp til for at elevene skal tilegne seg kunnskap. Gjennom ulike metoder tilrettelegger læreren for at elevene skal kunne utvikle sin forståelse og anvende denne kunnskapen i praksis. Det vi mener ikke kommer frem av Laursens karakteristikk er hva som bør ligge til grunn for at elevene skal ha best mulig forutsetninger til å kunne tilegne seg denne kunnskapen; trygghet til læreren og fellesskapet der undervisningen skjer.

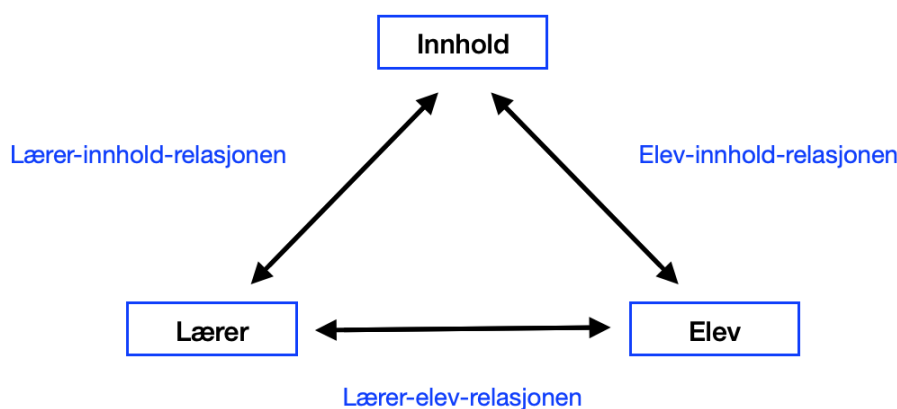
Didaktikk

Didaktikkbegrepet tar for seg teori om undervisningens *hva, hvorfor og hvordan*. Hva skal elevene lære (innhold)? Hvorfor skal elevene lære dette (formålet)? Hvordan skal undervisningen utforme seg (metode/organiseringsformer)? (Juul & Oettingen, 2022, s.17). Som lærere vet vi at dette kan gjøres på mange ulike måter, og vi har begge erfart hvor morsomt det er å planlegge undervisning når man i fellesskap med andre lærere bobler over av ideer, engasjement og forhåpninger om at det som planlegges skal engasjere elevene like mye! Vi har også opplevd nederlaget det gir når undervisningen ikke ble som vi hadde tenkt. Samtidig gir mislykkede opplegg rom for utvikling og refleksjon over egen praksis, noe vi tenker er svært viktig skal man være fremoverlent og utvikle seg i lærerprofesjonen.

Det finnes flere ulike didaktiske perspektiver for undervisning, og skal vi lærere klare å planlegge undervisning som er variert, motiverende og engasjerende for elevene er det viktig å ha kjennskap til og en forståelse for hvilke ulike didaktiske retninger man kan bruke for å nå ulike mål ved undervisningen.

Ut fra et dannelsesperspektiv handler undervisning om å åpne verden for elevene, slik at elevene kan forstå, delta i og lære videre om den i en allmenn kontekst, ergo skolens formål. Johan Friederich Herbar, "den vitenskapelige pedagogikkens far", mente ikke, i motsetning til mange andre rennessansetenkere, at "elever er tomme skaller, som skal fylles med kunnskap" (Juul, 2022, s. 569). Herbar mente derimot at elevene i forkant av undervisningen kan mye ut fra sitt "utviklingstrinn". Han anser undervisning som en prosess, som utspiller seg mellom den som underviser (læreren) og de som undervises (elevene). Mellom disse to komponentene plasserer han undervisningens innhold.

Relasjonene mellom disse tre faktorene finner vi igjen i den didaktiske trekanten, som er en modell som uttrykker samspillet mellom undervisningens grunnleggende elementer (Juul, 2022, s. 569-570).



Figur 7: Den didaktiske trekant

- *Lærer-innhold-relasjonen* handler om hvordan læreren velger å formidle innholdet til elevene - formidlingsmetoden.
- *Elev-innhold-relasjonen* handler om koblingen mellom elevene og det faglige innholdet i undervisningen - oppgaveform.
- *Lærer-elev-relasjonen* handler om kommunikasjonen mellom lærer og elev. - Veiledning, vurdering.

I et dannelsesteoretisk perspektiv blir elevene dannet når de får presentert verden i en bred forståelse gjennom undervisning i flere forskjellige fag. Da går elevene fra å ikke kunne tolke verden til å kunne tolke den. På den måten har de fått verktøy som skal hjelpe dem med å navigere i verden. Gjennom undervisning får elevene ulike erfaringer og verktøy som gjør at de har forutsetninger til å klare å ta ulike stillinger, handle fritt og moralsk og bli nyttige samfunnsborgere (Juul, 2022, s. 570). I likhet med dannelsesperspektivet, har et allmendidaktisk perspektiv på undervisning fokus på hvilken relevans innholdet har for elevene her og nå og i fremtiden. Samtidig som det er opptatt av hvilken måte bør innholdet arrangeres, struktureres og formes for at elevene skal oppleve og forstå at det er relevant for dem (Juul & Oettingen, 2022, s.20).

Fagdidaktikken er det konkrete innholdet i undervisningen. Undervisningens "hva". Jank og Meyer (2006) eksemplifiserer det som at allmenndidaktikk alene er som å strikke uten garn. For å kunne strikke trenger du garn. Garnet representerer da fagdidaktikken. Hvilket "garn" du velger å strikke med i undervisningen, avhenger av hva formålet med undervisningen er (Juul og Oettingen, 2022, s.21).

Ut fra sosialkonstruktivistisk perspektiv er undervisning en mangefasettert situasjon der elevene må være aktive deltakere i læringsprosessen skal de kunne bygge ut sin egen forståelse. Dette gjør de gjennom utforskning, problemløsning og samarbeid med andre elever. Gjennom samspill med andre, enten det er medelever eller lærere, er dialogen (språket) et viktig element i elevenes læringsprosess. I tillegg vektlegger sosialkonstruktivismen refleksjon over egen læring og tenkning for utvikling av

metakognitive ferdigheter. Sosialkonstruktivistisk didaktikk legger med andre ord stor vekt på at læring er en individuell prosess, men samtidig en sosial aktivitet der samhandling og kommunikasjon spiller en viktig rolle (Imsen, 2015, s.45-46). Hvilken didaktisk teori læreren legger til grunn i sin undervisning, vil ha betydning for undervisningen, fordi de har ulike fokusområder (Juul, 2022, s. 586).

Ettersom fellesskapende undervisning ikke er en spesifikk metode, har vi tatt utgangspunkt i ulike didaktiske perspektiver vi mener er viktig for å kunne bygge et trygt fellesskap gjennom undervisningen. En dannelsesorientert didaktikk vil for eksempel handle om elevenes mulighet til å bruke erfaringer fra undervisningen i deres fremtidige liv. Det fagdidaktiske handler i stor grad om det faglige innholdet i undervisningen. Den allmenn teoretiske didaktikk vil vektlegge hvordan innholdet i undervisningen oppleves relevant for elevene, mens en sosialkonstruktivistisk didaktikk vil rette fokuset på elevens deltagelse i undervisningen. Sammen kan de ulike formene for didaktikk inspirere til ulike former for undervisning, og en lærer med kjennskap til flere former for didaktikk vil kunne bidra med en bred og variert undervisningspraksis som vi mener kan være med på å styrke fellesskapet i ulike klasser.

3.5 Oppsummering

I dette kapittelet har vi definert de sentrale begrepene i vår problemstilling: Hvordan kan undervisningen, selve kjernevirksomheten i skolen, bidra til å skape et trygt fellesskap for elevene?

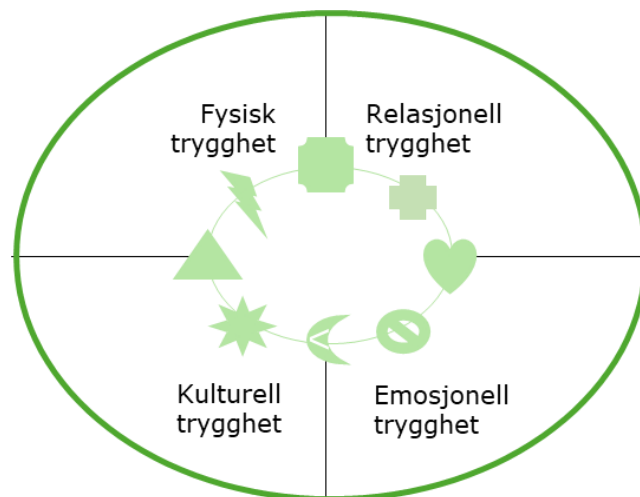
Med utgangspunkt i faglitteratur, samt vår egen forståelse og praksis, har vi forklart begrepene trygghet, fellesskap og undervisning. Vi har også redegjort for de viktigste verdiene i fellesskapet og hva didaktikk innebærer.

Vi har laget en modell som samler de ulike begrepene og elementene vi har vært innom i dette kapittelet. Vi vil oppsummere kapittelet ut fra denne modellen.



Figur 8: Trygt fellesskap for elevene

1. Elevenes grunnleggende behov for trygghet



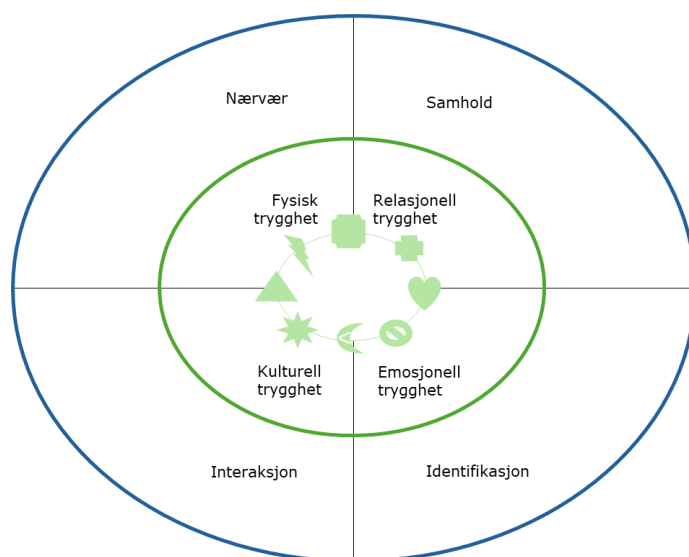
Den grønne sirkelen i figur 8 handler om den enkelte elevs grunnleggende behov for trygghet. En klasse er i utgangspunktet det Tjora omtaler som en sekundærgruppe: et upersonlig, formelt og rasjonelt fellesskap, der deltakerne har til felles at de er født samme år og bor i samme skolekrets. De ulike figurene i den innerste sirkelen symboliserer alle de ulike og unike elevene i en klasse, som har ulike personligheter, temperament, bakgrunn, verdier, holdninger, kunnskap og ferdigheter. Selv om elevene er forskjellige, har de alle grunnleggende behov for å oppleve tilhørighet, mestring,

selvstendighet og generøsitet for positiv og sunn utvikling. Vi kjenner igjen dette som elementene i modellen *The Circle of Courage*, som vi omtalte i delkapittel 3.1.

Trygghet er ikke nevnt eksplisitt som et grunnleggende behov i *The Circle of Courage*, men anses å være nært knyttet til følelsen av tilhørighet. Trygghet og tilhørighet er begreper som er vanskelig å skille fra hverandre; ingen trygghet uten tilhørighet og ingen tilhørighet uten trygghet. Vi definerer trygghet som et grunnleggende behov og forklarer de fire ulike dimensjonene av trygghet ut fra modellen De tre pilarer i traumebevisst omsorg. Vi viste i delkapittel 3.1 at modellene har flere likhetstrekk og utfyller hverandre. Denne analysen utgjør grunnlaget for vår forståelse av trygghet.

I hvilken grad den enkelte eleven får oppfylt sine grunnleggende behov, vil påvirke elevens fungering og atferd, som igjen vil påvirke hvordan alle elevene har det sammen i fellesskapet, det vi kan kalle for kvaliteten på fellesskapet.

2. Fra jeg til vi



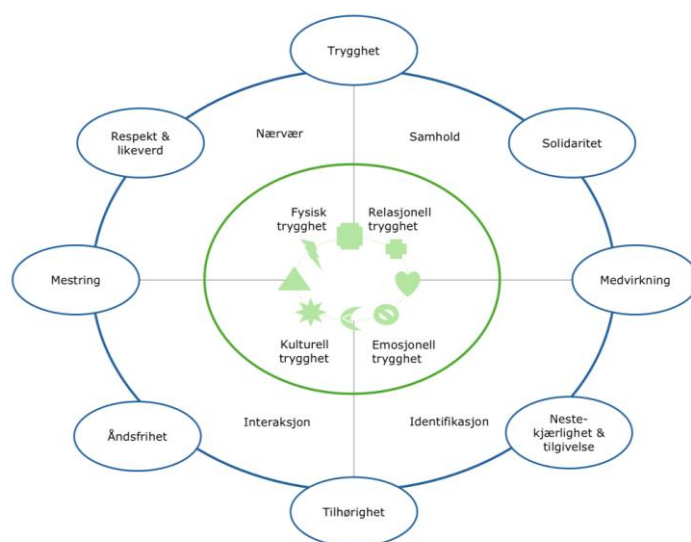
Den blå sirkelen i oppsummeringsmodellen handler om hvordan fellesskapet i klassen påvirker enkeltelevenes grunnleggende behov, og at fellesskap som nærvær, samhold, interaksjon og identifikasjon – et folkelig fellesskap – kan fremme trygghet hos elevene.

Trygghet, som igjen fører til positiv og sunn utvikling hos barn og unge, kommer ikke av seg selv. I tillegg til enkeltpersoner, vet vi at kvaliteten på fellesskapene barn og unge deltar i spiller en avgjørende rolle i hvordan deres grunnleggende behov blir oppfylt. Det er dette det andre laget i oppsummeringssirkelen handler om (den blå sirkelen) – hvilke fellesskap som kan fremme trygghet.

For å identifisere hvilke former fellesskap som kan bidra til å dekke elevenes grunnleggende behov og fremme sunn og positiv utvikling, har vi tatt utgangspunkt i Tjoras ulike fellesskapsformer. Vi fant at spesielt de fire formene nærvær, samhold, identifikasjon og interaksjon er godt egnet til å fremme trygghet. Disse fire formene gjenspeiler seg også i det Mette Frederiksen omtaler som folkelig fellesskap.

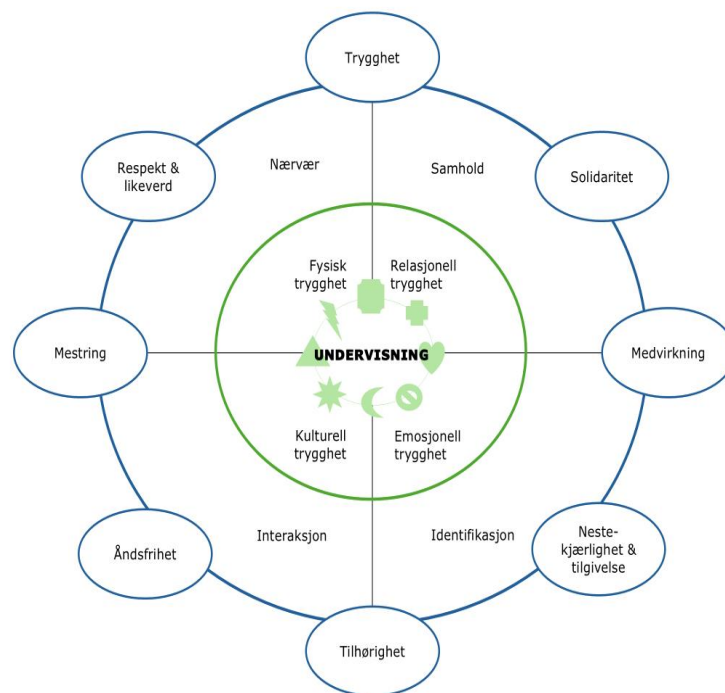
Vi ønsker gjennom å arbeide med fellesskapet, at klassen skal utvikle seg fra å være en sekundærgruppe til det Tjora omtaler som primærgruppe: en gruppe som legger grunnlag for kjærlighet, frihet, rettferdighet og vi-følelse (3.2). Vi kan få til dette i en klasse gjennom å være sammen, gjøre ting sammen, snakke sammen, utforske og undre oss sammen, lære sammen, le sammen, forholde oss til og være lojale til felles strukturer, verdier og regler fordi det er til fellesskapets beste. Gjennom dette utvikles samhold i klassen, en felles historie og identitet og en felles kultur.

3. Fellesskapsverdier som navigasjonsverktøy



Rundt fellesskapene, elevene og deres grunnleggende behov, kretser fellesskapsverdiene og rammer inn opplæringen, både elevenes utdanning og dannings. Disse verdiene skal tydeliggjøres og levendegjøres i alt som skjer i skolens fellesskaper og undervisning. De er skolesamfunnets viktigste navigasjonsverktøy, akkurat som de er for samfunnet ellers, slik at vi kan leve og fungere godt sammen. I delkapittel 3.3 forklarte vi hva fellesskapsverdiene innebærer i praksis i skolen.

4. Undervisningen som fellesskapsbygging



De ulike sirklene i modellen; trygghet, fellesskap, fellesskapsverdier er grunnleggende for at barn og unge skal vokse og utvikle seg i sunn retning, slik at de en dag kan gå inn dørene til fremtiden og ha de ferdighetene, kunnskapene, erfaringene og kjærligheten som trengs for å mestre livene sine, høre til, delta aktivt og bidra i samfunnet sammen med andre. Helt innerst, det alt kretser rundt i denne sirkelen, er undervisningen. Hvordan kan undervisningen, selve kjernevirksomheten i skolen, bidra til å skape et trygt fellesskap for elevene? Det er dette denne masteroppgaven handler om.

4.0 Mobbing og sosiale gruppeprosesser i fellesskapet

Så langt har vi i denne oppgaven redegjort for hva trygghet og fellesskap innebærer, hvilke grunnleggende behov elevene trenger å få oppfylt i fellesskapet og hvilke verdier som er viktige i trygge klassefellesskap. Vi har til sammen skissert et tydelig bilde av hvilke kvaliteter fellesskapet bør ha for at alle elever skal oppleve trygghet, tilhørighet og positiv utvikling.

For å skape et trygt fellesskap, er det helt nødvendig for lærere å ha kunnskap om det motsatte: utrygge fellesskap, skadelige sosiale gruppeprosesser og dynamikker, utestenging og mobbing, slik at man vet hvilke krefter og dynamikker man må forebygge, eller eventuelt justere og endre dersom mobbing har oppstått. I dette kapitlet gjør vi rede for en sosiokulturell forståelse av mobbing og ser nærmere på hvilke sosiale prosesser og gruppedynamikker lærere må være oppmerksomme på for å forebygge og håndtere mobbing effektivt. En sosiokulturell tilnærming innebærer i skolen å se på mobbing som et fenomen som oppstår i samspill mellom elevene og deres sosiale miljø.

4.1 Sosiokulturell forståelse av mobbing

En sosiokulturell forståelse av mobbing i masteroppgaven fokuserer på hvordan normer, verdier, maktstrukturer og gruppedynamikker i miljøet barn og unge er en del av kan bidra til at mobbing oppstår og opprettholdes.

Forståelsen tar utgangspunkt i menneskers grunnleggende behov for å høre til i fellesskap sammen med andre. Fordi det er så eksistensielt viktig for oss, har vi også en iboende frykt for at det motsatte skal skje, at vi blir ekskludert fra fellesskapet. Den danske professoren i pedagogisk psykologi, Dorte Marie Søndergaard, omtaler dette som sosial eksklusjonsangst (Søndergaard, 2009, s. 28). I en elevgruppe kan dette skape en dynamikk der elever er villige til å gjøre mye for å sikre plassen sin i fellesskapet, også ting som går ut over andre. Mobbing blir forstått som sosiale prosesser på avveie, drevet av elevenes behov for trygghet og tilhørighet og oppstår når de sosiale prosessene, kulturen i klassen, tipper over og blir ekstreme (Søndergaard, 2009, s. 56). Den danske mobbeforskeren Helle Rabøl Hansen formulerer det slik:

Hvorfor tipper noen kulturer over i mobbing? Det er der det er vanskelig å utvikle et felles kameratskap om det å gå på skole sammen. Hvis det er for mange som ikke liker å gå på skolen, hvis det er mange som har en negativ relasjon til lærerne, hvis det er mange som kjeder seg, eller opplever det som meningsløst å komme på skolen, så er det grobunn for mobbing. (...) Mobbing er faktisk en form for fellesskap. (...) [M]obbing gir noe til dem som mobber. Det gir dem et «vi».

(Voksne for barn, 2025, 0:25).

Dette vet og erfarer vi er et av mobbingens store paradokser: handlinger som ekskluderer noen fra fellesskapet skaper samtidig tilhørighet og samhold blant de som utfører disse handlingene. Fordi gevinsten av mobbing er så eksistensiell viktig for oss, er det også svært utfordrende å endre når mobbing først har fått fotfeste i en klasse.

I en sosiokulturell forståelse av mobbing spiller også individuelle faktorer hos elevene en rolle, men de må alltid sees i lys av konteksten elevene er en del av. Det er helt avgjørende å få innblikk i kulturen og de sosiale prosessene som utspiller seg mellom elevene for å forstå og håndtere mobbing (Jørgensen, 2019, s. 28). Vi gjør nærmere rede for dette i delkapittel 3.2.

Fellesskapet kan være både opphavet til og løsningen på mobbing. Siden fellesskapet besitter den beste motgiften mot mobbing, som evnen til å skape tilhørighet og verdighet, kan fellesskapet være løsningen på mobbing dersom man klarer å endre fellesskapets praksis (Restad og Sandsmark, 2021, s. 14).

4.2 Sosiale prosesser og strukturer

For å forstå mobbing, er det viktig å ha blikk for kulturen og de sosiale prosessene som utspiller seg blant elevene. Vi har valgt å presentere deler av Stine Kaplan Jørgensens analysemodell, ASK-modellen, som er et verktøy for å identifisere og analysere tegn på mobbemønstre i en klasse (Jørgensen, 2019, s. 46). Slik vi forstår begrepet mobbemønstre, viser det til de gjentakende sosiale prosessene, dynamikkene og interaksjonene som oppstår i en gruppe.

ASK-modellen presenterer fire tegn som kjennetegner en kultur med mobbemønstre. Tegnene er vevet inn i hverandre og spiller i stor grad sammen (Jørgensen, 2019, s. 46-47). De fire tegnene er:

- **Sosial eksklusjonsangst og utrygghet:** en utrygg kultur og frykten for å bli ekskludert
- **Strengt sosiale og moralske strukturer:** grupperinger og hierarki i klassen, etablerte normer for passende og upassende atferd
- **Foraktproduksjon og ekstreme ekskludering:** foraktproduksjon framfor verdighetsproduksjon, ekstreme ekskluderinger som retter seg mot bestemte elever
- **Moralske frakobligheter og legitimerende fortellinger:** likelydende fortellinger som legitimerer og rettferdiggjør mobbing

Jørgensen har også utviklet refleksjonsspørsmål knyttet til de fire tegnene over, som lærere og andre ansatte kan bruke til å bli bevisst hva som skjer mellom elevene i klassen. ASK-modellen og tilhørende refleksjonsspørsmål ligger i sin helhet i vedlegg 3.

Vi har gode erfaringer med å bruke modellen i praksis. Teorigrunnlaget og refleksjonsspørsmålene hjelper oss å få bedre innsikt i hvordan sosiale gruppeprosesser og dynamikker påvirker elevenes trivsel og læringsmiljø, samt til å se hvordan elevene posisjonerer seg i forhold til hverandre, hvilke normer som dominerer og hvordan makt og status fordeles i gruppa. Modellen hjelper lærere i å observere og forstå de subtile og ofte skjulte prosessene som kan føre til mobbing. Denne kunnskapen er avgjørende for å skape et trygt fellesskap for elevene. ASK-modellen er også nyttig i planlegging av tiltak knyttet til å forbedre et utrygt miljø eller rette opp igjen etter mobbing.

Sosial eksklusjonsangst

I klasser med utrygt miljø og mobbemønster er den sosiale eksklusjonsangsten og utryggheten stigende. Det kan være ulike årsaker til at det er utrygt, som for eksempel lærerskifter, plutselige konflikter og manglende trygge rammer. Utryggheten kan komme til syne ved at mange av elevene er redde for å bli hengt ut og ledd av. Sosial eksklusjonsangst kan være noe diffust å måle og vurdere. Noen ganger bare "merker" man den, andre ganger kommer den tydelig til uttrykk i det elevene forteller, eller som tegn og signaler. Det kan være at elevene er på vakt, redde for å rekke opp hånda, grue seg til å gå på skolen, la være å gå på skolen, la være å være hjemme når de er syke fordi de er redde for hva som skjer når de ikke er på skolen (Jørgensen, 2019, s. 47-48). I klassen til Ina er det hyppige konflikter. Usikre vennskspsrelasjoner og utrygge relasjoner til andre enn de nærmeste vennene, kan tyde på at fellesskapet er preget av utrygghet og sosial eksklusjonsangst, og at frykten for å ikke få høre til i gruppa preger samspillet mellom elevene.

Sosiale og moralske strukturer

Sosiale strukturer handler om de sosiale grupperingene og hierarkiet i en klasse, ofte omtalt som det sosiale landskapet. Elevene som er plassert høyest i hierarkiet har ofte mest innflytelse og makt over kriteriene for hva man skal gjøre eller ikke gjøre, og hvordan man skal være for å bli inkludert. Barn og unge er opptatt av hvor de hører til i det sosiale landskapet og har god oversikt over de sosiale strukturene i klassen: hvem som er venner med hvem, hvem som tilhører hvilken gruppe, hvem som har byttet gruppe, hvem som er de populære, hvem som er høyt plassert i hierarkiet og hvem de bør holde avstand til for ikke å havne lengre ned i hierarkiet. De sosiale strukturene i en klasse kan og vil endre seg, noen ganger fra dag til dag (Jørgensen, 2019, s. 28-30).

Praksisfortellingen gir ikke et klart bilde av de sosiale strukturene i klassen til Ina. Vi antar det er grupperinger i klassen som har et anstrengt forhold til hverandre, da Ina opplever at elevene lever i «parallele univers» (1.1), som ofte kolliderer og strever med å fungere som et helt fellesskap. Vi vet ikke hvem som er venner med hvem eller om alle elevene tilhører en gruppe. Ina ser at alle har noen å være sammen med i friminuttene, men det betyr ikke nødvendigvis at relasjonene er positive. Elever kan maskere og late som om alt er bra, eller de kan være i skadelige vennskspsforhold hvor for eksempel en part dominerer og den andre underkaster seg. Likevel søker de hverandre, da det kan føles bedre å ha en dårlig venn enn ingen venn.

Moralske strukturer omfatter normene for hva som er passende og upassende atferd som dominerer i klassen. I noen klasser er det bra å være flink på skolen, i andre klasser er det skikkelig ukult. Hvilke normer som gjelder avgjøres av løpende forhandlinger mellom elevene, og av de som har makt over kriteriene for inkludering og ekskludering. Elevene i en klasse er veldig bevisste på disse normene og prøver så godt de kan å navigere etter dem og passe inn. Det er fryktelig vondt hvis de ikke lykkes med dette (Jørgensen, 2019, s. 30-31). Det er normer i klassen til Ina som aksepterer at elevene har en røff sjargong seg imellom, slenger dritt og kommer med kommentarer til hverandre. Indirekte vil det si at det er en forventning om at elevene skal tåle det, fordi det er "okay". Mulig dette er kriterier for å være inkludert. Hvordan stiller klassen seg til elever som ikke tåler det, slik som Nils og kanskje andre med ham. Er det upassende oppførsel? Er det fare for å bli ekskludert?

I noen klasser er de sosiale strukturene bevegelige, med et nokså "mykt" hierarki, stor toleranse og romslige rammer for passende og upassende oppførsel. I en klasse med mobbemønster strammer de sosiale og moralske strukturene seg ofte kraftig til. Gruppene blir mer lukket, hierarkiene tydeligere og kriteriene for hvordan man skal være strengere. Det blir også tydeligere hvem man skal holde seg inne med og hvem man skal unngå. Kriteriene for akseptabel oppførsel blir strengere og intoleransen og utryggheten stiger. Dette kan føre til mobbing (Jørgensen, 2019, s. 30-33). Vi aner at det er et noe stramt hierarki i klassen, hvor noen elever har mer innflytelse enn andre, spesielt når det gjelder hva som anses som passende og upassende oppførsel, hvem man skal være sammen med og hva som bare er «kødd». Praksisfortellingen gir oss imidlertid for få opplysninger til å gjøre en grundig kartlegging av de sosiale strukturene og moralske normene i klassen. Ina har sannsynligvis en bedre oversikt. Vi ser likevel noen tendenser som det vil være nødvendig for Ina å følge med på og eventuelt undersøke nærmere.

Foraktproduksjon og ekstrem ekskludering

Søndergaard beskriver utstøtningsprosessene i en klasse med begrepene *forakt- og verdighetsproduksjon* (Søndergaard, 2009, s. 32). Verdighetsproduksjon innebærer handlinger som gir andre en følelse av verdighet og tilhørighet. I klasser med utrygt miljø og mobbing, skjer det et skifte til foraktproduksjon mot de som blir mobbet. Dette kan være kommentarer eller ordløse handlinger som viser tydelig forakt. Foraktproduksjon kan utvikle seg til dehumanisering, hvor de utsatte elevene føler seg usynliggjort og maktesløse, ute av stand til å påvirke gruppens strukturer og normer eller bli inkludert igjen, uansett hvor hardt de prøver. De isoleres og opplever "sosial død" (Schott, 2009, sitert i Jørgensen, 2019, s. 38).

Humor og latter kan være en del av foraktproduksjonen og tydeliggjør hvem som er innenfor og utenfor fellesskapet. Ond humor kan være subtil og lett bagatelliseres med utsagn som "Det var jo bare på gøy!" eller "Det er jo bare kødd!" Enkeltelever kan framstå som nærtakende og kjedelige om de sier at det ikke er "gøy". Det er viktig å holde øye med hvordan humor og latter brukes i verdighets- og foraktproduksjonen i en klasse (Jørgensen, 2019, s. 39-40). Det er klare tegn på foraktproduksjon i klassen til Ina, som kommentarer, drittslenging og latterliggjøring. Vi får ikke innblikk i måten humor blir brukt utover at det å svare feil eller si noe høyt i klassen kan innebære en risiko for å bli latterliggjort. Vi kan jo også anta at "kødding" er en form for humor som kan være ment ondsinnet, som også oppleves som det av enkelte elever, som for eksempel Nils. Vi vet av erfaring at "kødding" kan ramme ulikt; det har en tendens til å gå hardere ut over noen enn andre. For Nils er det ikke lenger lek og kødding. Det er alvor. Han står i en utsatt posisjon og er muligens i fare for å bli ekskludert om han ikke holder ut å bli behandlet på denne måten. Vi har møtt elever som over lang tid har stått i nedverdiggende og spydige stikk og kommentarer fra medelever, som til slutt ikke klarer mer og blir hjemme fra skolen, rett og slett for å beskytte seg selv.

Frykten for å bli ekskludert kan føre til sosial panikk i klassen (Søndergaard, 2009, s. 32). For å lindre ubehaget medfører, kan elever rette forakt mot og ekskludere andre. Mobbehandlingene blir en lindringsstrategi som skaper en midlertidig følelse av samhold, men den grunnleggende utryggheten er ikke forsvunnet. Den øker fordi klassemiljøet blir tøffere. De sosiale strukturene og moralske normene skjerpes, og det blir tydeligere hvem man bør holde seg inne med for å være inkludert, og hvem man skal holde seg unna (Søndergaard, 2009, s. 32). Elevene blir minnet på at sosiale posisjoner kan skifte, og de kan risikere å bli den neste. Derfor fortsetter de med foraktproduksjonen og

ekskluderingen for å sikre plassen sin. Fellesskapet er inne i en negativ spiral, og fellesskapsverdiene er under hardt press, noe som gjør det vanskelig å dekke elevenes grunnleggende behov på en sunn og positiv måte. I delkapittel 6.1 utdyper vi hvilke fellesskapsverdier som er under press i klassen til Ina.

Moralske frakoblinger og legitimerende fortellinger

Det er lett å undre seg over hvordan elever kan holde ut å se klassekamerater bli utsatt for forakt og utestenging. Frykten for selv å bli utsatt kan hindre dem i å gripe inn, eller ubehaget ved å se andre ha det vondt kan være for svakt til at de gjør noe. I et miljø preget av harde ekskluderingsprosesser, kan elever sette til side empatien for å overleve og ignorere de moralske retningslinjene de vanligvis navigerer etter. Elevene bruker moralsk frakobling som overlevelsesstrategi ved å bagatellisere mobbingen, skyld på de utsatte eller dehumanisere dem. Slike fortellinger får stor kraft i klassen. Lærere og andre må være oppmerksomme på disse fortellingene for å kunne gjenkjenne og motarbeide mobbemønstrene og ikke ubevisst akseptere dem (Jørgensen, 2019, s. 59).

En dominerende fortelling i klassen til Ina synes å være at det er akseptabelt å ha en "røff sjargong" og utsette hverandre for nedsettende kommentarer og handlinger. Det er bare slik kulturen er i klassen. Dette er med på å legitimere negative handlinger, og dermed fare for at mobbeatferd blir skjult. Ina tar tak i og slår ned på det hun fanger opp av uakseptabel atferd i klasserommet. Det er viktig at hun markerer tydelig grensene for akseptabel oppførsel. Likevel kan det virke som dette har mindre effekt i situasjoner hvor hun ikke er like tett på, som i gruppearbeid og i friminutt.

Det er bevegelse mellom inkludering og ekskludering i alle fellesskap, med midlertidige grupperinger som dannes og løser seg opp. Det er naturlig del av det å være i samspill med andre. Mobbing er en voldsom og destruktiv form for ekskludering. Lærere må forstå og håndtere disse sosiale prosessene for å forebygge og motvirke mobbing, blant annet gjennom klasseledelse og fellesskapende didaktikk (Eriksen & Søndergaard, 2021, s. 34).

4.3 Oppsummering

For å skape et trygt fellesskap for elevene, er det avgjørende at lærere har kunnskap om sosiale gruppeprosesser og mobbing og ta med seg dette i planleggingen av undervisningen. Vi har i dette kapittelet gjort rede for en sosiokulturell forståelse av mobbing, som ser på mobbing som et sosialt fenomen som oppstår i samspillet mellom elevene og det sosiale fellesskapet de deltar i. Denne tilnærmingen fremhever betydningen av relasjoner, maktstrukturer og kulturelle normer i skolemiljøet.

Vi har presentert ASK-modellen som et verktøy for å identifisere og analysere tegn på mobbemønstre i en klasse. Modellen framhever fire tegn som kjennetegner en kultur med mobbemønstre: (1) sosial eksklusjonsangst og utrygghet, (2) strenge sosiale og moralske strukturer, (3) foraktproduksjon og ekstrem ekskludering og (4) moralske frakoblinger og legitimerende fortellinger. I klassen til Ina har vi funnet følgende tegn på negative sosiale gruppeprosesser og mobbemønstre:

1. Sosial eksklusjonsangst og utrygghet

- Hyppige konflikter, utrygge relasjoner

2. Sosiale strukturer

- Grupperinger innad i klassen som har lite med hverandre å gjøre
- "Oss mot dem"-kultur

2. Moralske strukturer

- Normer som tillater røff sjargong, kødding og drittslenging

3. Foraktproduksjon og ekskludering

- Negative kommentarer, drittslenging, latterliggjøring, kødding, humor brukt for å henge ut andre
- Ekskludering av enkeltelever (Nils)

4. Moralsk frakopling og legitimering

- Krenkelser og negativ samhandling legitimeres gjennom en "kollektiv" enighet om at det er okay, selv om ikke alle synes det er greit

Vi har også avdekt tegn og områder Ina må undersøke nærmere. Dette ligger ved som vedlegg 4: Hva Ina trenger å finne ut noe mer om.

5.0 Fellesskapende undervisning

Kapittelet gir nyttig kunnskap til lærere og andre som jobber for et trygt og godt læringsmiljø for elevene. Lærere må forstå og håndtere disse sosiale prosessene og dynamikkene for å fremme trygge og gode fellesskap, og unngå å forsterke negative sosiale gruppeprosesser og dynamikker i klassen, både i undervisningen og i andre aktiviteter på skolen. Funnene vi har gjort av sosiale gruppeprosesser i klassen til Ina vil vi bruke i kapittel 6.0 *Analyse og drøfting*. Informasjonen er nyttig når det gjelder utforming av mål og valg av metode i undervisningen.

I dette kapittelet gjør vi rede for hva fellesskapende undervisning er ut fra et erfaringsbasert og teoribasert perspektiv. Vi ser det i lys av kunnskapsgrunnlaget i kapittel 3.0 *Begrepsavklaringer* og kapittel 4.0 *Mobbing og sosiale gruppeprosesser i fellesskapet*.

Vi erfarer at begrepene *fellesskapende undervisning* og *fellesskapende didaktikk* blir brukt om hverandre. I delkapittel 3.4 avklarte vi at didaktikk er teorien om planleggingen av undervisningen, altså: undervisningens hva, hvorfor og hvordan, mens undervisning er selve aktiviteten som skal føre til læring for elevene, gjøre dem nysgjerrige og få lyst til å lære mer.

5.1 Vår forståelse av fellesskapende undervisning

Kristin innleder filmen *Fellesskapende undervisning* med å koble sammen undervisning og arbeid med psykososialt miljø i elevgruppa:



Figur 9: Illustrasjon fra filmen vår Fellesskapende undervisning og hva Kristin sier i denne sammenhengen (0:28)

I skolehverdagen skal vi lærere møte elevenes grunnleggende behov for trygghet, tilhørighet, mestring og generøsitet. Vi kan gjøre dette i møte med den enkelte elev, men vi har større sjanse til å lykkes dersom også klassefellesskapet som helhet kan møte disse behovene, slik vi skrev om i delkapittel 3.1 om trygghet. Læring, trivsel og personlig utvikling henger ofte sammen, og vi ønsker at klassen skal være et trygt fellesskap for alle.

Vi erfarer at det kan være utfordrende for lærere å se undervisningen som en helhetlig prosess, hvor faglig innhold, sosial, relasjonell og personlig utvikling går hånd i hånd. Dette blir spesielt tydelig når en eller flere elever ikke opplever å ha det trygt og godt i klassen, og skolen må sette inn tiltak for å forbedre situasjonen. Ofte er dette tiltak for å styrke relasjonene, snu negative gruppedynamikker og gjøre klassemiljøet tryggere for alle elevene. Tiltakene som settes inn på individ- og klassenivå foregår ofte utenfor klasserommet, som for eksempel turdager, lekegrupper, aktiviteter i friminuttene, eller ved å ta ut mindre grupper for å bygge relasjoner mellom elevene gjennom ulike aktiviteter og samtaler. Ina har prøvd noe lignende i sin klasse uten å lykkes. Vi ser sjeldent tiltak som bruker undervisning i fag som arena for å bygge relasjoner og et trygt miljø. Vi erfarer at jo eldre elevene blir, desto vanskeligere synes lærerne det er å prioritere tid til aktiviteter som ikke er direkte undervisningsrelaterte.

Det er nettopp dette som er drivkraften vår i masteroppgaven; å utforske nærmere hvordan vi faktisk kan kombinere undervisning og arbeid med psykososialt miljø for å bygge et trygt fellesskap og faglig utvikling for elevene. Vi lærere rår over noen kraftfulle virkemidler; didaktikk, undervisning og klasseledelse, som har stor påvirkningskraft på elevenes trivsel, læring, utvikling og relasjoner i klassefellesskapet. Vi kan bli flinkere til å utnytte disse ressursene. Å jobbe med det psykososiale klassemiljøet, tryggheten og fellesskapsverdiene må skje kontinuerlig, også i undervisningen. Ved "å skape laget gjennom faget" kan vi sikre at arbeidet med elevenes trivsel, trygghet og sosiale utvikling blir en naturlig del av skolehverdagen.

Fellesskapende undervisning er for oss:

- Å skape felles engasjement og mening rundt det faglige innholdet i undervisningen
- Å bruke undervisningsmetoder som styrker relasjonene mellom elevene på en positiv måte, på tvers av vennerelasjoner.
- Å bruke undervisningsmetoder som lar elevene øve på sosiale ferdigheter
- Å legge til rette for undervisningssituasjoner der alle elevene kjenner på mestring
- Å legge til rette for undervisningssituasjoner der alle kjenner på at de kan bidra inn i fellesskapet, i par, grupper eller hel klasse.
- Å kombinere skolens to hovedoppdrag: utdanning og danning (3.3)
- At læreren er en trygg og tydelig voksen, som veileder elevene faglig, sosialt og relasjonelt.

Ved å tenke gjennom disse punktene i planleggingen av undervisningen, mener vi at skolens kjernevirksomhet, undervisningen, kan bidra til å styrke det psykososiale klassemiljøet på en positiv måte. Punktene skal bidra til at elevene blir tryggere i seg selv og på seg selv i fellesskapet, samt bidra til å se verdien av å være del av noe større enn seg selv. Gjennom fellesskapende undervisning skal elevene kjenne på trivsel, tilhørighet, mestring og identitetsutvikling i et trygt fellesskap og møte en lærer med et elevsyn som rommer og gir muligheter for alle.

For oss er denne illustrasjonen fra filmen *Fellesskapende undervisning* en viktig påminnelse og inspirasjon i planlegging og gjennomføring av fellesskapende undervisning:



Figur 10: Illustrasjon fra filmen vår Fellesskapende undervisning (12:12)

5.2 Hva er fellesskapende didaktikk i faglitteraturen?

Når vi leser faglitteratur om fellesskapende undervisning, finner vi enighet om flere sentrale punkter som definerer hva denne formen for undervisning innebærer.

1. Fellesskapende undervisning handler om å fokusere på relasjons- og miljøbygging i tillegg til fagfokus i undervisningen

Der er noget, der tyder på, at det fællesskabende fokus i undervisningen ikke blot kan bidrage til øget læring for eleverne, men også til forbedret trivsel. Når elever ikke deltager eller deltager på en måde, hvor de ikke oplever sig som en del af undervisningens fællesskab, (...) kan det hæmme elevens samlede oplevelse af tilhør, i værste fald eksklusion, og dermed også bidrage negativt til elevens selvopfattelse.

(Brinck & Hansen, 2022, s. 61)

Brinck og Hansen understreker her sammenhengen mellom undervisning, mestring og læring på den ene siden, og inkludering, trivsel og tilhørighet på den andre. Hvis dette ikke henger sammen, kan det i verste fall føre til ekskludering. I delkapittel 3.1 pekte vi på at undervisningen må bidra til at fellesskapet møter elevenes grunnleggende behov, og vi mener at vår forståelse gjenspeiles i sitatet fra Brinck og Hansen. Vi kan også kjenne igjen tankegodset i *The Circle of Courage*, som også framhever fellesskapets betydning i møte med barn og unges grunnleggende behov.

Et fellesskapende fokus i undervisningen bidrar altså til økt læring og trivsel, samt et trygt miljø. Brinck og Hansen peker på at i en utrygg kultur kan elevene utvikle en motkultur, hvor de finner noe annet enn undervisning å være felles om (Brinck & Hansen, 2022, s. 61). Læreren må derfor skape fellesskap i klassen ved å samtenke faglige og sosiale prosesser i den daglige undervisningen, både i planleggingen og i selve

undervisningssituasjonen (Brinck & Hansen, 2022, s. 63). Dette sammenfaller med det forsker Selma Therese Lyng sier i filmen *Fellesskapende undervisning*:

Kjernen i fellesskapende undervisning det er jo aktivt å se etter hvordan vi kan bruke det jeg kaller undervisningens hva, hvordan og hvem, som nøkler for å inkludere og involvere elevene i læringsfellesskapene. Da er det litt sånn at vi hele tiden samtenker det faglige og det sosiale i læringssituasjonen. Ser det litt for seg, og gjør risikoanalyser også på hva som kan gå galt, eller hva vi må tenke ekstra på.

(Lystad, 2024a, 2:15).

Å samtenke faglige og sosiale prosesser forstår vi som å sette skolens utdannings- og dannelsesoppdrag i sammenheng. Læreren må foreta didaktiske valg av både innhold og metoder som fører til at elevene opplever å bli inkludert i undervisningen, delta aktivt, mestre det som skjer og oppleve tilhørighet i elevgruppa. Denne tilnærmingen fokuserer på å utvikle hele eleven, hele mennesket, ikke bare elevens faglige kunnskaper og ferdigheter. Vi kan se dette i sammenheng med det Brinck og Hansen sier om å finne verdige posisjoner for alle elevene i fellesskapet:

Lærere må altså bestræbe sig på at finde værdige positioner for alle elever i en klasse og arbejde bevidst med de fællesskabende processer. Der må arbejdes på at skabe et trygt klassefællesskab, hvor eleverne samarbejder med lærerne om at finde gode veje i undervisningen.

(Brinck & Hansen, 2022, s. 61)

Ut fra det vi så langt har redegjort for i dette punktet, ser vi at fellesskapsverdiene er et viktig element i fellesskapende undervisning og må være inkludert i samtenkingen av de faglige og sosiale prosessene. Å strebe etter å gi alle elevene verdige posisjoner i fellesskapet, inkludere dem i undervisningsaktivitetene og bygge trygt fellesskap, handler om å omsette og levendegjøre fellesskapsverdier som trygghet, tilhørighet, likeverd, respekt, åndsfrihet, mestring og medvirkning i praksis. Se nærmere beskrivelse av fellesskapsverdiene (3.3).

Læreren må i interaksjonen med elevene prøve å legge merke til om undervisningen er fellesskapende eller ikke (Brinck & Hansen, 2022, s. 63). Vi mener det handler om å være oppmerksom og analytisk til stede og bruke sansene til å vurdere om det som skjer mellom elevene og mellom læreren og elevene i undervisningsaktivitetene er i tråd med intensjonene og formålet. Vi omtaler dette nærmere i delkapittel 6.4 *Evaluering*.

2. Fellesskapende undervisning er kontekstnær og relevant for elevene

Helle Rabøl Hansen peker på at fellesskapende undervisning skal være kontekstnær. Fagkunnskap må settes i samspill med kunnskap fra elevenes og lærernes ulike miljøbakgrunner, etnisitet og livsstil. I en kontekstnær undervisning er det viktig at læreren trekker inn elevenes egne erfaringer som verdifulle bidrag. Rabøl Hansen omtaler dette som *elev- til-elevundervisning* (Hansen, 2022, s.16). Dette gjenspeiler det Mette Frederiksen kaller dannende undervisning, hvor læreren må strebe etter å skape en meningsfull forbindelse mellom den enkelte elev og fagets innhold, selv om det kan være utfordrende. Gjennom denne tilnærmingen blir elevenes forståelse inkludert og utfordret, noe som gjør undervisningen mer relevant for elevene (Frederiksen, 2021, s. 243).

Rabøl Hansen påpeker også at fellesskapende undervisning krever at noe av undervisningsmakten flyttes fra lærer til elev, noe som skaper en ny *autoritetsbalanse* sammenlignet med den mer tradisjonelle undervisningen, hvor læreren har all undervisningsmakt (Hansen, 2022, s. 16).

Når vi ser disse forståelsen i lys av den didaktiske trekanten (3.4), ser vi følgende:

- **Lærer-innhold-relasjonen:** Undervisningen bygger på lærerens kunnskaper og erfaringer, og hvordan læreren velger å formidle innholdet til elevene.
- **Elev- innhold-relasjonen:** Elevene kobles på det faglige innholdet fordi undervisningen har relevans for dem og er kontekstnær (meningsfull forbindelse)
- **Lærer-elev-relasjonen:** Læreren inkluderer elevene og deres erfaringer i undervisningen, legger til rette for dialog, aktivitet og samspill og veileder elevene.

Vi finner samsvar mellom den fellesskapende didaktiske tilnærmingen vi har presentert og sosialkonstruktivistisk læringsteori, som vi omtalte i delkapittel 3.4. Denne teorien vektlegger relevant og kontekstnær undervisning som bygger på elevenes erfaringer. Gjennom sosial interaksjon involveres elevene aktivt i undervisningen og læringsprosessen.

3. Fellesskapende undervisning er å bygge samhold mellom elevene gjennom å samle dem om undervisningens innhold, det felles tredje.

Noe som går igjen i faglitteraturen er omtalen av fagets innhold som det *felles tredje*.

Hvis ikke der var et innhold, som både lærende og undervisende mennesker kigger på og gjør noe ved sammen og samtidig, så kan vi slet ikke tale om undervisning. Både de undervisende og lærende mennesker skal være sammen om det felles tredje, som undervisningens innhold også kalles.

(Graf, 2022, s. 180)

Graf argumenterer for at valg av faglig innhold i undervisningen bør engasjere og involvere elevene på en måte som fremmer samhold og fellesskap rundt selve innholdet i faget, det felles tredje. Det krever aktiv deltakelse av både læreren og elevene, hvor de sammen utforsker og undrer seg, samarbeider og utfører praktiske aktiviteter. Hvis ikke er det ikke undervisning. Vi liker dette utsagnet og ser at det kan utfordre undervisningspraksisene i enkelte klasserom. Vi har selv både observert og utført kunnskapsformidling, med de beste intensjoner, når pensum ikke står i stil med tiden vi har til rådighet, og etter endt undervisning krysser fingrene for at noen elever i beste fall lærte noe. Å gjennomføre en dårlig undervisningsøkt spiller liten rolle i det store bildet. Forhåpentligvis har man som lærer erfart noe som gjør at man endrer praksis til neste undervisningsøkt. Hvis man derimot ikke endrer praksis, og at slik undervisning, som ifølge Graf ikke kan kalles undervisning, blir normalen, kan det få større konsekvenser for elevenes læring.

Brinck og Hansen understreker også at valg av undervisningens innhold kan samle elevene i klassen om det felles tredje. De framhever at det å arbeide, tenke og snakke sammen er samlende, og at det å være felles om undervisningen bidrar til å bygge fellesskap (Brinck & Hansen, 2022, s. 63). Vi kan også dra paralleller til det Tjora (2020) omtaler som fellesskap som nærvær, som nettopp handler om at elevene må kommunisere med hverandre på ulike måter for å kunne utvikle et fellesskap som

identitet og et fellesskap som samhold, der undervisningens innhold bidrar til at klassen utvikler seg til å bli et felles "vi". Et fellesskap som går fra å være en sekundærgruppe til å bli en primærgruppe eller opprettholde en slik status (3.2).

Dette punktet, punkt 3, henger tett sammen med de to andre punktene. Vi tok det med fordi det framhever fagets innhold som et viktig omdreiningspunkt for å skape trygt fellesskap for elevene, samt at dette bare kan skje dersom innholdet er satt i sammenheng med sosiale prosesser som engasjerer alle deltakerne til å se på ting sammen, undersøke, undre seg, utforske og snakke sammen.

5.3 Fellesskapende undervisning som strategi i forebygging av mobbing

Vi har valgt å omtale fellesskapende undervisning som strategi i forebygging av mobbing i et eget delkapittel. Dette for å vise at fellesskapende undervisning handler om mye mer enn å forebygge mobbing, og for å unngå at utrygt klassemiljø og mobbing blir terskelen for å drive med fellesskapende undervisning. Selv om litteraturen vi har lagt til grunn i forrige delkapittel indirekte antyder at fellesskapende undervisning kan bidra til å forebygge mobbing ved å styrke et trygt fellesskap i klassen, vil vi i dette kapittelet ta for oss litteratur som direkte knytter fellesskapende undervisning sammen med forebygging av mobbing.

Begrepet fellesskapende didaktikk har sitt utspring i den sosiokulturelle forståelsen av mobbing, som vi presenterte i delkapittel 4.1, samt intensjoner om å bedre utnytte praksisfeltets pedagogiske kompetanse i forebygging av mobbing (Hansen, 2022, s. 15). Vi nevnte i 5.2 at det i utrygge miljø kan utvikles en motkultur, hvor elevene finner noe annet enn undervisningen å være felles om (Brinck & Hansen, 2022, s. 61). Dette kan være utestenging og mobbing, slik vi forklarte i delkapittel 4.1.

Den danske mobbeforskeren Helle Rabøl Hansen er særlig kjent for å fremme fellesskapende undervisning, eller fellesskapende didaktikk, hvor undervisningen skal styrke fellesskapet og motvirke ekskludering:

Hvis mobning er et svar på meningsløshed og manglende social samhørighed om undervisningspligten, så kan den forståelse oversættes til et spørgsmål, der lyder: Kan en skolegang, der tilbyder fælles deltagelse i meningsfuld social praksis, minimere mobning?

(Hansen, 2022, s. 12).

Slik vi forstår Rabøl Hansen, spør hun om undervisningens innhold kan fungere som det felles tredje, som skaper et sterkt samhold mellom elevene, og at dette kan utkonkurrere samholdet elevene får ved å krenke og ekskludere andre. Når elevene deltar i meningsfulle og engasjerende læringsaktiviteter, kan det bidra til å bygge positive relasjoner mellom dem og bygge trygghet og tilhørighet.

Klassen til Ina er et godt eksempel på at undervisningsmetodene ikke bidrar til å øke tryggheten, tilhørigheten og vi-følelsen i klassen. Ina bruker ikke faget til å bygge laget, gjennom å styrke samholdet, relasjonene og fellesskapet i undervisningen.

Dansk mobbeforskning og fokus på å forebygge mobbing gjennom undervisningen har også inspirert og preget norske fagmiljøer og forskning. Djupedalutvalget la i 2013 fram sin utredning av tiltak mot mobbing, NOU 2015:2 *Å høre til - Virkemidler for et trygt psykososialt miljø*, med budskap om at undervisningen må være en vesentlig del av skolens helhetlige strategi for å forebygge mobbing (Restad & Lyng, 2021, s. 44).

Ingunn Marie Eriksen & Selma Therese Lyng (2015) fant i sin forskning på strategier norske skoler tar i bruk for å forebygge mobbing og fremme trygt og godt psykososialt miljø, at det er behov for en strategi som fokuserer på å bygge elev-elev-relasjoner og et kollektiv "Vi" i klassen, på tvers av etablerte vennegrupper. De peker på fellesskapende didaktikk som en viktig del av en slik strategi.

5.4 Oppsummering

Fellesskapende undervisning handler om å ha en bestemt pedagogisk tilnærming, en didaktikk, der læreren jobber samtidig med faglig, sosial og relasjonell læring og utvikling i klassen. Kort sagt innebærer det å styrke fellesskapet i klassen gjennom undervisningen i fag. For å oppnå dette må undervisningen være relevant og kontekstnær for elevene, slik at de kan delta og bidra aktivt. Det må også være aktiviteter som samler elevene rundt fagets innhold. Vi har også understreket at dette krever at fellesskapsverdiene må være synlige i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen.

Det kan kanskje virke overveldende å planlegge, gjennomføre og lykkes med en slik undervisning. Brinck og Hansen beskriver på en utmerket måte hvordan lærere kan gjøre dette i praksis (Brinck & Hansen, 2022, s. 63-65). Vi har laget en sammenfatning av deres innsikter, da vi mener disse tipsene er svært nyttige, bidrar til en bredere forståelse av fellesskapende undervisning enn at det bare er gruppearbeid og gjør det hele overkommelig og gjennomførbart.

- **Bevisst bruk av varierte undervisningsmetoder.** Det kan for eksempel være åpne demokratiske samtaler i klassen og praktiske samarbeidsoppgaver.
- **Valg av et faglig innhold som kan samle elevene i klassen om det felles tredje.** Å være felles om noe er fellesskapsbyggende, å arbeide, tenke og snakke sammen er samlende.
- **Arbeid med felles verdier** som skal ligge til grunn for hvordan man skal være sammen i klassen. Herunder hvordan læreren håndterer situasjoner der elevers handlinger og holdninger bryter med felles verdier. Det kan være lurt å tenke gjennom dette på forhånd, for lærerens håndtering kan være avgjørende for om fellesskapet bevarer eller må bygges opp.
- **Tydelig ledelse av undervisningen.** Læreren skaper trygghet, øker mulighet for tilhørighet og deltakelse blant elevene ved å ta styringen, sette rammer, tydeliggjøre forventninger, støtte elevene i arbeidet og modellere hvordan en oppgave kan løses eller gripes an.

- **Bygge relasjoner på tvers.** Trygghet og kjennskap til hverandre kan opparbeides ved at læreren stadig setter elevene sammen i forskjellige samarbeidskonstellasjoner i korte eller lengre perioder. Det er en del av elevenes dannelsesprosess å lære seg å samarbeide med andre, selv om man er forskjellige. Et viktig premiss er at oppgavene læreren gir gjør det mulig for alle elevene å bidra.
- **Klassens vi - å arbeide bevisst med klassens fortelling.** Gjennom å snakke med elevene om og minne dem på hvordan vi gjør det og skal ha det her hos oss, bidrar læreren til å fastholde klassens verdier og elevenes opplevelse av klassens fellesskap. Dersom elevenes eller andre læreres fortelling om klassen er negativ, er det lærerens oppgave å over tid skape om fortellingen, slik at det åpner for sosiale prosesser som er utviklende, demokratiske og tolerante.

Vi ser at fellesskapende undervisning bidrar til å styrke alle de fire dimensjonene av trygghet i klassen:

- Fysisk trygghet: tydelig ledelse av undervisningen
- Relasjonell trygghet: bygge relasjoner på tvers
- Emosjonell trygghet: arbeid med felles verdier og håndtering av situasjoner som bryter med disse
- Kulturell trygghet: arbeide bevisst med klassens fortelling - klassens vi

Brinck og Hansens beskrivelse harmonerer godt med vår forståelse av fellesskapende undervisning og didaktikk, spesielt når det gjelder arbeidet med felles verdier og relasjonsbygging på tvers. Vi liker spesielt godt siste kulepunkt, som handler om å styrke klassens samhold og vi-følelse gjennom bevisst arbeid med klassens fortelling. Dette er en god metode for lærere å levendegjøre og integrere fellesskapsverdiene vi kom fram til i delkapittel 3.3 i undervisningen, samtidig som det fremmer trygghet, samhold og felles identitet i hele elevfellesskapet. Vi kan trekke paralleller til Mette Frederiksens (2023) beskrivelse av folkelig fellesskap (3.2), hvor en klasse utvikler felles kultur og historie gjennom felles opplevelser med språk, historie og kultur.

6.0 Analyse og drøfting

Filmen vår *Fellesskapende undervisning* er en del av datamaterialet vårt. Som nevnt i delkapittel 1.3, er filmen en av fire i en kursserie om skolenes aktivitetsplikt etter opplæringsloven § 12-4 i praksis. Formålet med filmen er å vise hvordan lærere gjennom undervisningen systematisk kan jobbe med å fremme trygge fellesskap, forebygge mobbing eller rette opp igjen når det har utviklet seg et utrygt miljø eller mobbing i en klasse. Formålet med dette kapittelet er å gå mer i dybden og konkretisere hvordan dette kan omsettes til praksis.

I forrige kapittel viste vi at fellesskapende undervisning handler om å sette fokus på relasjonsbygging og miljøbygging som en viktig del av undervisningen og samtenke faglige, sosiale og relasjonelle prosesser i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen. Ved å velge et faglig innhold som engasjerer, motiverer og samler elevene i klassen rundt undervisningen, det felles tredje, kan undervisningen bidra til å skape et samhold mellom elevene som overgår samholdet de oppnår ved å krenke og ekskludere andre (Hansen, 2022, s. 15).

I dette kapittelet svarer vi på problemstillingen vår: *Hvordan kan lærere gjennom undervisningen bygge et trygt fellesskap for elevene?* Vi gjør det ved å utforske de fem analyse spørsmålene vi utarbeidet da vi gjennomførte tematisk analyse av filmen vår:

- Hva trenger vi å vite noe om før vi starter planleggingen?
- Hvordan lager og velger vi mål?
- Hvordan velger vi egnede undervisningsmetoder?
- Hvordan involverer vi elevene?
- Hvordan evaluerer vi om vi har oppnådd det vi ønsker?

Vi viser altså hvordan fellesskapende undervisning kan planlegges, gjennomføres og evalueres i praksis.

I tillegg til filmen bruker vi praksisfortellingen om lærer Ina og hennes klasse (1.1) som utgangspunkt for drøftingene i dette kapittelet. Dette gjør vi for å skape en gjenkjennbar og felles referanseramme. Ved å analysere og reflektere over fortellingens innhold, kan vi lettere knytte de ulike begrepene og teoriene til praktiske situasjoner og eksempler.

Organisering

Delkapittel 6.1 *Kartlegge situasjonen* handler om hva læreren trenger å vite noe om for å sikre at hun planlegger en undervisning som er reelt fellesskapsbyggende og inkluderende for alle i klassen. Er det noe spesielt hun bør tenke over, slik at undervisningsaktivitetene ikke forsterker negative gruppedynamikker og sosiale prosesser i klassen, men bli reelt fellesskapsbyggende?

Delkapittel 6.2 *Lage og velge mål* tar for seg hva sosiale, relasjonelle og faglige mål er, hva de ulike målene representerer og hvordan Ina kan lage mål som er relevante for hennes klasse.

Delkapittel 6.3 *Velge metode* handler om hvordan Ina kan velge undervisningsmetoder som bidrar til å bygge et godt fellesskap mellom elevene. Vi gir eksempler på tre metoder som egner seg og begrunner dette. Vi skisserer også et undervisningsopplegg som er laget ut fra de faglige, sosiale og relasjonelle målene for klassen til Ina.

Delkapittel 6.4 *Evaluerer* handler om hvordan Ina kan evaluere om undervisningen fører til at hun oppnår det hun ønsker.

Elevmedvirkning vil være et gjennomgående tema i alle de fire delkapitlene. Retten til å medvirke står sterkt i opplæringsloven. Formålsparagrafen gir elevene rett til å ta medansvar og til å medvirke i opplæringa. I opplæringsloven § 10-2 *Elevane sin rett til medverknad* blir det utdypet:

Elevane har rett til medverknad i alt som gjeld dei sjølve etter denne lova, og har rett til å ytre meiningane sine fritt. Elevane skal bli høyrde, og det skal leggjast vekt på meiningane deira etter alder og modning.

(Opplæringsloven, 2023, § 10-2).

Opplæringsloven § 10-4 om skoledemokratiet gir elevene rett til å være med på å planlegge, gjennomføre og vurdere skolens virksomhet.

6.1 Kartlegge situasjonen i klassen

Analysespørsmål: *Hva trenger vi å vite noe om før vi starter planleggingen?*

Hvorfor gjør vi som vi gjør i undervisningen, i de sosiale aktivitetene, i de fellesskapsbyggende arrangementene? Er vi gode på å reflektere over dette i skolen? Hvilke effekter får vi av det vi gjør? Vi erfarer at det sjelden er mangel på aktiviteter og tiltak når det gjelder å fremme trygge og gode skole- og klassemiljø, eller i arbeidet med å rette opp en negativ situasjon og reetablere et trygt og godt klassemiljø for elevene. Det gjøres mye, men det betyr ikke nødvendigvis at man oppnår resultatene eller endringene man ønsker. En av årsakene ser vi kan være at aktivitetene eller tiltakene ikke er tilpasset situasjonen i klassen.

I dette delkapitlet ser vi nærmere på hva vi trenger å vite noe om før vi setter i gang med fellesskapsbyggende undervisning. Det vi finner ut i dette delkapitlet vil være avgjørende for valgene vi tar når det gjelder sosiale og relasjonelle mål for undervisningen og valg av metode. Vi vil relatere kartleggingen og funnene til Inas klasse.

Fra filmen om Fellesskapende undervisning



Figur 11: Illustrasjon fra filmen vår Fellesskapende undervisning og hva forsker Selma Therese Lyng sier i denne sammenhengen (4:28)

Slik vi forstår Lyng, er det ikke bare å sette i gang med fellesskapende aktiviteter og undervisning og forvente at det vil ha positiv effekt på fellesskapet mellom elevene. Gode intensjoner alene er ikke tilstrekkelig. For å jobbe effektivt med utfordringer i klassemiljøet og for at det skal være fellesskapsbyggende og inkluderende for alle, er det viktig at læreren har god kunnskap om relasjoner, sosiale grupperinger og hierarki, samt sosiale prosesser og gruppedynamikker i klassen. Uten denne innsikten kan aktiviteter som er ment å styrke fellesskapet faktisk ha motsatt effekt. For eksempel kan et gruppeprosjekt der det er konflikter og utrygghet mellom gruppemedlemmene, føre til dårlig gruppedynamikk og gjøre det vanskelig å fullføre. Å la elevene velge sine samarbeidspartnere kan også være problematisk hvis læreren ikke har vurdert risikoen for at enkelte elever ikke har noen gjensidige å samarbeide med. Elever som allerede føler seg utrygge eller utestengt kan oppleve slike situasjoner som svært krevende og stigmatiserende, og som en bekreftelse på deres lave verdi i fellesskapet.

Fra praksisfortellingen

«På planleggingsdagen hadde hele det pedagogiske personalet sett filmen til Livet & Sånn om Fellesskapende undervisning og jobbet med oppgavene. Ina hadde blitt skikkelig inspirert. Dette måtte være noe for hennes klasse! Dette hadde hun lyst til å prøve ut. Men - hvor i all verden skulle hun starte?»

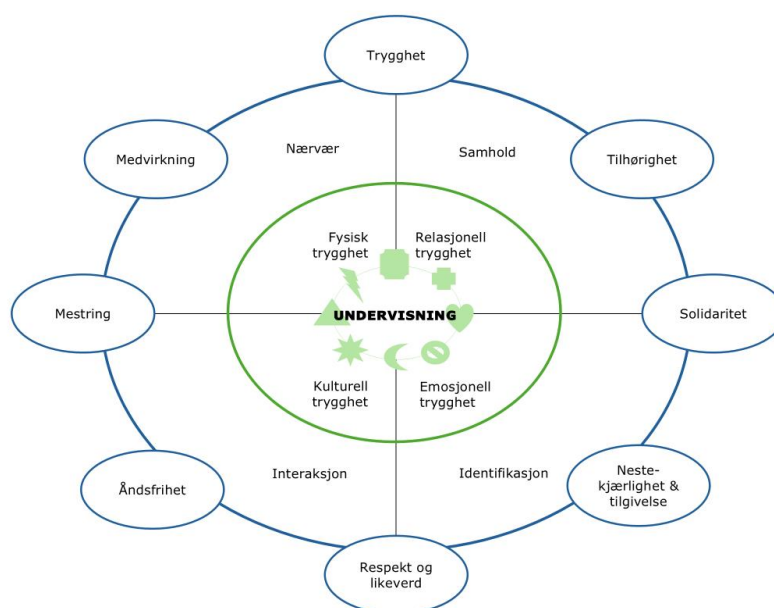
Ina ønsker endring i klassen sin; hun ønsker å bygge sterkere fellesskap og relasjoner og minske skillelinjene mellom elevene. Det betyr at de didaktiske valgene hun gjør og undervisningen hun legger opp til må være egnet til å støtte opp om dette, og ikke forsterke negative sosiale dynamikker og konflikter. Ina må derfor ha god oversikt over situasjonen i klassen, både sosialt, relasjonelt og faglig, før hun setter i gang med å

planlegge og gjennomføre aktiviteter og undervisning som er ment å bygge trygt fellesskap i klassen.

Vi tar utgangspunkt i figur 8 (3.5), når vi kartlegger situasjonen i klassen og gjør en vurdering av:

- trygghet
- fellesskapsformer
- fellesskapsverdier

Disse begrepene avklarte vi i henholdsvis delkapittel 3.1, 3.2 og 3.3. I tillegg gjorde vi i delkapittel 4.2 en vurdering av sosiale prosesser og strukturer i klassen til Ina som vi vil inkludere i denne kartleggingen.



6.1.1 Kartlegging av trygghet, fellesskapsformer og fellesskapsverdier

Er elevene i klassen til Ina deltakere i et fellesskap som møter deres grunnleggende behov for trygghet? Praxisfortellingen gir oss noe innsikt i klassefellesskapet, om enn noe begrenset i forhold til innsikten Ina og hennes lærerteam mest sannsynlig har. I kartleggingen vurderer vi de fire dimensjonene av trygghet og drøfter funnene opp mot de fire fellesskapsformene (3.2) og de viktige fellesskapsverdiene. Tabell 4 under viser funnene våre, som vi har kalt *Risikofaktorer i klassefellesskapet*. Risikofaktorene er med på å påvirke fellesskapet negativt og bidrar til å vanskeliggjøre at elevene får oppfylt de grunnleggende behovene de har for positiv vekst og utvikling. Vi vil i dette kapittelet begrunne funnene våre.

Tabell 4: Risikofaktorer i klassen til Ina

Manglende trygghet	Skadelige sosiale prosesser og dynamikker
Fysisk trygghet • Strever med samhandling i friere settinger som friminutt, overganger etc. Trenger mye voksenstøtte • Ikke beskyttelse mot krenkelser, spesielt i friminutt • Mangelfulle strategier i konfliktløsning Relasjonell trygghet • Utrygge relasjoner mellom elevene • Ikke alle opplever tilhørighet (eks. Nils) Emosjonell trygghet: • Utrygt å delta i samtaler i klassen og si meningene sine • Utrygt å være seg selv Kulturell trygghet • Manglende samhold og VI-følelse • Lite omsorg for alle	Sosial eksklusjonsangst Sosiale strukturer • Grupperinger innad i klassen som har lite med hverandre å gjøre • "Oss mot dem" Moralske strukturer • Normer som tillater røff sjargong, kødding og drittslenging Moralsk frakopling og legitimering • Krenkelser og negativ samhandling legitimeres gjennom en "kollektiv" enighet om at det er okay, selv om ikke alle synes det er greit Foraktproduksjon og ekskludering • Negative kommentarer, drittslenging, latterliggjøring, kødding og humor brukt for å henge ut andre • Ekskludering av enkeltelever (Nils)
Fellesskapsformer	Fellesskapsverdier under press
Fellesskap som nærvær, samhold, identifikasjon og interaksjon er mangelfull	Alle fellesskapsverdiene er under hardt press og må synliggjøres og jobbes med i undervisningen og ellers i skolehverdagen, jf. figur 5 (3.3).

Fysisk trygghet

«Det hadde vært tøft å ta over klassen midt i skoleåret. Dessverre så hadde det vært mye sykefravær blant voksne og dermed mye vikarbruk. Lærer Ina merket at klassen bar preg av det. Her var det ingen tydelige regler og rutiner som gjaldt. Elevene styrte seg selv, og noen elever styrte mer enn andre og hadde mer de skulle sagt.»

I delkapittel 3.1 fant vi at fysisk trygghet er sikkerhet og beskyttelse, tydelige rammer, strukturer og regler, håndheving av regler og forutsigbarhet.

Mye tyder på at den fysiske tryggheten var mangelfull da Ina tok over klassen, og at elevene hadde tatt styring over kriteriene for hva som var passende og upassende atferd. Vår erfaring er at utrygghet fort kan utvikle seg ved fravær av stabile og trygge

voksne, med tydelige forventninger til hvordan elevene skal være mot hverandre, og som veileder, grensesetter og håndhever når elevene utfordrer og tester grenser. Vi vet at mangel på forutsigbar struktur, rammer og regler kan være krevende for både elever og lærere og påvirker elevenes opplevelse av trygghet i skolehverdagen. I fellesskap som interaksjon deler individene felles forhånds etablerte meninger om hvordan man handler, og det er disse felles forståelsene som danner utgangspunktet for sosialt liv (Tjora, 2020, s. 50). Vi ser at Ina jobber for å få til dette, men at det er et stykke igjen til elevene forholder seg lojalt til felles regler og strukturer fordi det tjener fellesskapet og ikke nødvendigvis den enkelte. Felleskapsverdien *solidaritet* er under press og må tydeliggjøres iblant annet undervisningen.

«Om elevene stort sett oppførte seg fint i timene hennes, var det som om lokket ble tatt av popcorngryta i friminuttene.»

Det virker som Ina har hatt fokus på å skape fysisk trygghet i klassen, noe som har vært et klokt grep. Hun opplever å ha kontroll på elevene, noe vi tolker som at elevene har innordnet seg strukturene og reglene som gjelder, i alle fall i undervisningen. Elevene har ikke den samme fysiske tryggheten når strukturene og reglene er friere. Vi vet at friminuttene kan være svært utrygge for mange elever. Det kan være at de er usikre på hvem de kan være sammen med, eller om de blir utsatt for plaging og andre krenkelser. Det kan gjøre friminuttene uforutsigbare og gi elevene opplevelse av å ikke være beskyttet mot farer. Det kan også føre til at enkelte elever ikke opplever at de mestrer slike former for samvær og samspill med medelever.

Relasjonell trygghet

«Det hadde vært noen tøffe måneder fra februar til sommerferien, der lærer Ina måtte forsvare mange av de reglene og rutinene hun innførte, både overfor elevene og enkelte foreldre. Hun hadde stått i det, samtidig som hun hadde jobbet hardt og systematisk for å bli kjent med elevene og bygge en trygg relasjon til dem. Elevene var stort sett rolige i hennes timer og gjorde som hun sa. Hun korrigerte dem kjapt når de ikke oppførte seg slik hun forventet av dem.»

I delkapittel 3.1 fant vi at kjennetegn på relasjonell trygghet er forutsigbare, meningsfulle og positive relasjoner, å føle seg likt og verdsatt og oppleve tilhørighet.

Ina har fokusert på å bygge trygge lærer-elev relasjoner, i tillegg til å etablere gode forutsigbare strukturer og rammer. Det er litt av en balansekunst som klasseleder å kombinere høy grad av kontroll og struktur med varme og støtte. Det kan være lett å ty til mer autoritære strategier når man skal "få skikk på" en klasse. Vi vet foreløpig lite om hvordan Ina klarer denne balansekunsten. Vi får inntrykk av at hun setter grenser og følger opp reglene, men klarer hun å gjøre det på en måte som tar vare på elevenes selvfølelse og opplevelse av likeverd?

Relasjonell trygghet mellom lærer og elev handler om å etablere forutsigbare og positive relasjoner, hvor pålitelige voksne viser gjennom handling at de ser, respekterer og liker elevene. Dette bidrar til å bygge indre trygghet og selvfølelse hos elevene. Samtidig bidrar det til å styrke viktige fellesskapsverdier som trygghet og tilhørighet, nestekjærlighet, mestring, respekt og likeverd, samt å modellere for elevene hvordan dette kan synes i praksis. Elevundersøkelsen fra 2024 viser at flere elever på 10. trinn opplever å bli mobbet av voksne på skolen enn digitalt. Det er flest gutter som

rapporterer dette, og den vanligste formen for mobbing er at voksne sier sårende ord (Utdanningsdirektoratet, 2025). Det er viktig at Ina i relasjonsarbeidet reflekterer over hvordan hun i praksis møter elevene, spesielt når de bryter regler og ikke lever opp til forventningene: Hvilke verdier og holdninger viser hun gjennom handlingene sine? Er disse i tråd med fellesskapsverdiene? Lærerens håndtering kan som nevnt være avgjørende for om fellesskapet bevares eller må bygges opp (Brinck & Hansen, 2022, s. 64). Verdier som nestekjærlighet og tilgivelse (3.3) er viktige å synliggjøre i slike situasjoner; å møte elevene med omsorg og respekt og hjelpe dem til å gjøre bedre valg for andre og seg selv neste gang. Det handler også om å støtte elevene i å medvirke og ta medansvar i fellesskapet for at alle skal ha det bra og at man sammen kan oppnå fellesskap som samhold; et fellesskap der elevene opplever tilhørighet og kjenner på tilhørigheten (3.2).

«De [elevene] ville sitte sammen med vennene sine og ikke en «random» klassekamerat. En mor hadde til og med ringt og krevd at datteren måtte få sitte sammen med en av venninnene sine, for datteren syntes det ble veldig utrygt å være på skolen når hun må sitte sammen med noen hun ikke kjenner så godt.»

Dette indikerer at det er utrygge relasjoner mellom noen av elevene. Selv om de har gått i samme klasse i flere år, betyr det ikke nødvendigvis at de kjenner hverandre godt eller føler seg trygge på hverandre.

I tillegg får vi andre opplysninger i fortellingen som kan tyde på at relasjonell trygghet er mangelfull i klassen:

- Det er en tøff sjargong mellom elevene. Kommentarer, drittslenging og koddning preger samspillet
- Stadige konflikter i friminuttene og i gruppearbeid
- Jenter som er venner den ene dagen og uvenner den neste
- Nils som ikke opplever å ha det trygt og godt på skolen, som blir utsatt for kommentarer, drittslenging og "koddning" og som gruer seg til skolestart
- Elever som er fine unger hver for seg, med gode tanker og verdier, men som strever med å fungere sammen som gruppe
- Ingen VI-følelse i hele klassen.

I delkapittel 4.2 fant vi indikasjoner på flere skadelige sosiale prosesser i klassen, som sosial eksklusjonsangst, foraktproduksjon og ekskludering, moralsk frakobling og legitimerende fortellinger, som alle kan springe ut fra manglende relasjonell trygghet.

Ina opplever at elevene lever i "parallelle univers", som stadig er på kollisjonskurs og som strever med å fungere som et vi. Det kan være tegn på en "oss mot dem"-kultur i klassen, noe som skaper en følelse av tilhørighet og solidaritet innad i inngruppa si og avstand og motstand til de som står utenfor. En slik kultur setter også fellesskapsverdier som respekt og likeverd under press, når disse verdiene kun gjelder innad i den lille gruppa, men ikke i hele klassen. Dette er også et eksempel på at klassen som helhet ikke er et fellesskap som interaksjon (3.2). Fellesskapsbyggende sosial interaksjon, som samhandling og relasjonsbygging, foregår først og fremst i vennsgruppene og ikke i hele klassen.

Emosjonell trygghet

«Det er veldig få elever som rekker opp hånda når de har "tavleundervisning". Det er gjerne de som allerede har en tydelig stemme i klassen. Hun har prøvd å motivere flere elever til å bidra, men de vil ikke fordi de er redde for å svare feil og bli ledd av.»

I delkapittel 3.1 viser vi at emosjonell trygghet er å bli møtt trygt på følelser, bli lyttet til og forstått, få støtte og hjelp til å regulere følelser, ha selvkontroll til å ta gode valg for seg selv og andre.

Dette utdraget fra praksisfortellingen indikerer nok en gang at elevene ikke føler seg trygge nok til å være seg selv og uttrykke seg fritt uten frykt for negative kommentarer og latterliggjøring, noe som er enda et tegn på at klassen mangler fellesskap som samhold, fordi klassen som helhet framstår som en sekundærgruppe; upersonlig og formell. I tillegg vet vi at Nils gruer seg til å begynne på skolen igjen, og at det er mange konflikter og krenkelser som skjer mellom elevene i friminuttene og i det skjulte. Alt dette kan tyde på at det er lav grad av emosjonell trygghet i klassen, og at fellesskapsverdier som åndsfrihet og medvirkning har dårlige kår.

«Elevene var stort sett rolige i hennes timer og gjorde som hun sa. Hun korrigerte dem kjapt når de ikke oppførte seg slik hun forventet av dem. Det funket best når de satt en og en og jobbet med egne oppgaver. Da er de virkelig arbeidsomme.»

Sett med et kritisk blikk kan det virke som Ina velger individuelt arbeid som strategi for å beskytte elevene og kanskje også seg selv fra å måtte stå i et krevende og utfordrende samspill i klasserommet. Det reduserer hennes mulighet til å bygge både relasjonell og emosjonell trygghet i gruppa. Fellesskap som nærvær synes å være fraværende, da elevene arbeider individuelt og dermed har lite grunnlag for kommunikasjon og samhandling som kan gjøre dem bedre kjent og tryggere på hverandre.

Ina kan gjøre bedre vurderinger av emosjonell trygghet enn det vi kan ut fra fortellingen. Det er som nevnt viktig at hun reflekterer over hvordan hun står i det som lærer og hvordan hun møter de ulike elevenes følelsesuttrykk, tanker og meninger. For eksempel kan hun spørre seg selv om det er noen elever som utfordrer henne mer enn andre, om hun møter følelsene deres på en trygg måte og om hun klarer å forstå hva som ligger bak elevens handlinger og hjelpe dem med å håndtere dette.

Kulturell trygghet

«(...) problemet var at elevene ikke fungerte sammen som et «vi» i klassen. De bare eksisterte sammen i parallelle univers som stadig var på kollisjonskurs når hun ikke var tett på og hadde styringa. Hun måtte prøve å bygge et sterkere klassefellesskap. Hun hadde tatt dem med på fjelltur og museum, bakt boller og sett film for å gjøre noe hyggelig sammen uten at hun opplevde at det hadde noen merkbar effekt.»

I delkapittel 3.1 fant vi at kulturell trygghet er å passe inn og høre til i en trygg atmosfære, bry seg om, støtte og hjelpe hverandre. Det er trygt å være seg selv, og det er anerkjennelse og toleranse for ulikheter i fellesskapet.

Klassen består av «fine unger» med «gode tanker og verdier», men de strever med å være greie med hverandre og fungere sammen som gruppe. Vi ser eksempler på skadelige sosiale prosesser som moralsk frakobling og legitimering av uønsket oppførsel

(4.2). Manglende fysisk, relasjonell og emosjonell trygghet bidrar sannsynligvis til utrygg atmosfære og svakt samhold, samt en manglende "vi-følelse" i klassen som fellesskap. Klassen framstår som en sekundærgruppe; et upersonlig, formelt og rasjonelt fellesskap, der deltakerne tilhører samme gruppe på grunn av tilfeldigheter som at de er født samme år, bor i samme skolekrets og alle har en lovpålagt plikt til å gå på skolen. Flere av elevene ser ut til å finne samhold og tilhørighet i mindre grupper innenfor klassefellesskapet, det Tjora omtaler som primærgrupper (Tjora, 2020, s. 30-31). Elevene eksisterer sammen i parallelle univers. Det har oppstått en «sannhet» om at i denne klassen er det greit å være røffe med hverandre og det må man tåle, som er en negativt felles identitet som Ina må jobbe med å få snudd, slik at elevene får noe mer positivt å identifisere seg med. Det er mulig elevene finner samhold og utvikler fellesskap som identitet i vennegruppene sine, de parallelle universene, men det virker å være mangelvare i klassefellesskapet.

Klassen virker å være langt fra det Mette Frederiksen kaller et folkelig fellesskap (3.2) og Tjora beskriver som fellesskap som samhold. Elevene deltar ikke et klassefellesskap som gir dem felles, positive referansepunkter, eller som bidrar til at det er trygt å være seg selv, ha egne meninger og bli respektert for det. De mangler noe som hele klassen kan være felles om og som skaper samhold og tilhørighet.

Funnene i dette delkapittelet vil være viktig kunnskap for Ina å ha når hun skal velge mål og metode i undervisningen. For å sikre reell fellesskapsbygging og inkludering i undervisningen, er det i tillegg viktig at Ina har oversikt over elevenes faglige ferdigheter, særskilte sårbarheter og behov for tilrettelegging, slik at alle elevene får mulighet til å oppleve at de hører til i fellesskapet, at de mestrer det de skal gjøre, at de har noe å bidra med, at de betyr noe for noen og at det oppleves meningsfullt.

6.1.2 Elevmedvirkning



Figur 12: Illustrasjon fra filmen Fellesskapende undervisning (18:02).

Det er selvfølgelig viktig å involvere elevene i kartleggingen av situasjonen i klassen, både når det gjelder opplevelsen av trivsel, trygghet, relasjoner til andre, gruppedynamikker og andre områder. Det er de som er ekspertene på eget skolemiljø, og de ser og opplever ting som kan være delvis skjult for voksne.

Det er mange måter å involvere elevene på. Lærere har størst sjanse for å lykkes dersom de legger til rette for at elevene trygt kan uttale seg skriftlig, muntlig eller eventuelt på annen måte, at de opplever at læreren er oppriktig nysgjerrig og lytter aktivt og at læreren forvalter informasjonene på en trygg og god måte, som ikke vil slå tilbake på dem. Elevene kan medvirke gjennom:

- formelle og uformelle samtaler
- spørreundersøkelser eller andre undersøkelser
- faglige oppgaver, som for eksempel loggskrivning, fortelling
- ulike dialogspill og samtaleverktøy
- å være medforskere

Listen er ikke uttømmende. Det siste punktet har vi gode erfaringer med. Vi har for eksempel invitert elevene med som medforskere når vi skal prøve å forstå hva som ligger bak resultatene i Elevundersøkelsen eller andre undersøkelser. Det er kjempenyttig å få fram elevperspektivene på dette.

Ellers er det de senere årene utviklet gode verktøy man kan bruke til å undersøke og kartlegge trygghet og trivsel i skolen, som samtaleverktøy, ulike former for undersøkelser, filmer etc. Selv mener vi at det viktigste er å være tett på elevene, være nysgjerrig, bry seg om og bry seg med hva de gjør. Da kan det være at man snapper opp noe, får opplysninger og informasjon man ikke så lett hadde fått dersom det var en formell setting, som en planlagt samtale.

6.2 Lage og velge mål

Analysespørsmål: *Hvordan lager og velger vi mål?*

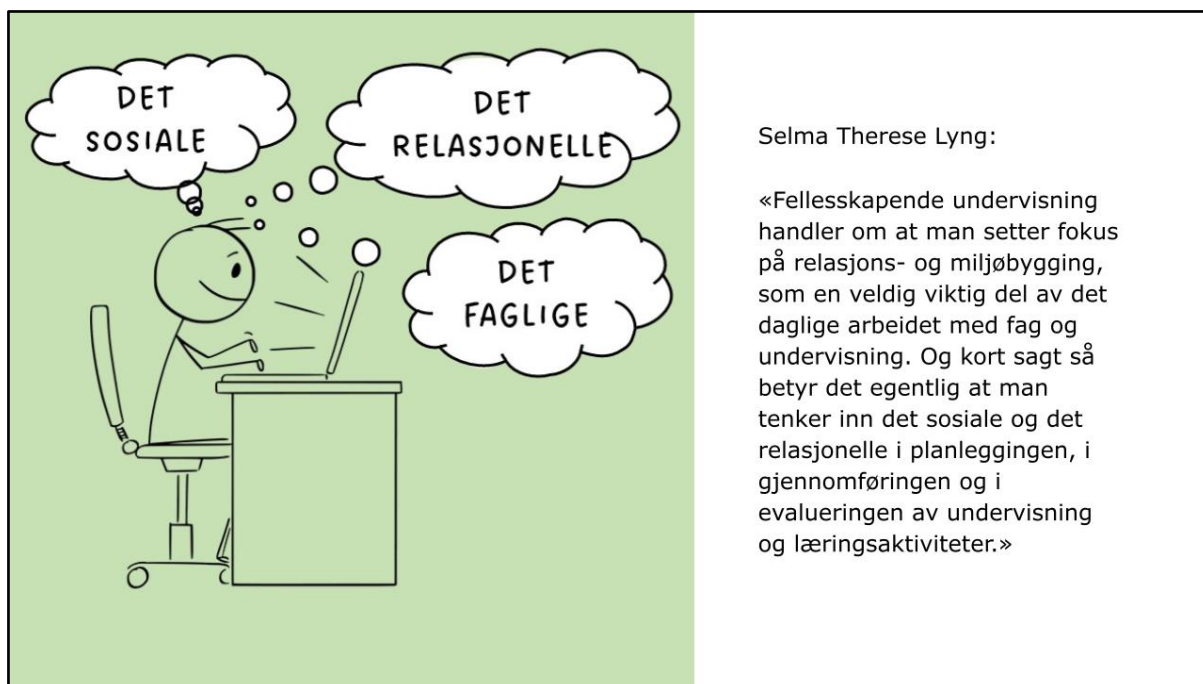
I dette delkapittelet ser vi nærmere på hva faglige, sosiale og relasjonelle mål er, hvordan dette kommer til uttrykk i filmen *Fellesskapende undervisning* og hvordan vi kan lage faglige, sosiale og relasjonelle mål i undervisningen ut fra kartleggingen vi gjorde av klassen til Ina i delkapittel 6.1.



Figur 13: Illustrasjon fra filmen vår *Felleskapende undervisning* og hva forsker Selma Therese Lyng sier i denne sammenhengen (5:35)

Vi stiller oss grad bak Lyngs poeng i dette utsagnet. I tilknytning til lærer Ina og hennes klasse, ser vi at hun ofte velger individuelt arbeid som arbeidsform, med begrunnelsen at det "funger best når de satt en og en og jobbet med egne oppgaver. Da var de virkelig arbeidsomme" (1.1). Selv om denne arbeidsformen virker å ha positiv effekt på elevenes faglige innsats, har det konsekvenser for utviklingen av det sosiale miljøet i klassen. Det er lite sannsynlig at den styrker relasjonene og miljøet i klassen. Valg av metoder og strategier i undervisningen er helt klart et sosialpedagogisk didaktisk valg, da det innebærer å tilrettelegge for et trygt og godt fellesskap. Vi synes det er en viktig og tankevekkende poengtering av Lyng: de valgene lærere tar i planlegging og gjennomføring av undervisning har direkte konsekvenser for klassemiljøet. Lærere kan ikke ha et ubevisst forhold til dette ansvaret.

Valg av faglig innhold i undervisningen er ikke et sosialpedagogisk didaktisk valg, men like fullt et viktig didaktisk valg, da innholdet, det felles tredje, er det som skal engasjere og samle elevene, og det vi skal bygge samhold rundt. Vi tenker at fellesskapende didaktikk handler om å bevisst kombinere det faglige didaktiske valget (undervisningens «hva») med det sosialpedagogiske didaktiske valget (undervisningens «hvordan») for å sikre en undervisning som oppfyller de faglige kravene og støtter elevenes sosiale utvikling og styrker relasjonene og fellesskapet i klassen. Denne forståelsen samsvarer med forståelsen Lyng legger til grunn for fellesskapende didaktikk.



Selma Therese Lyng:

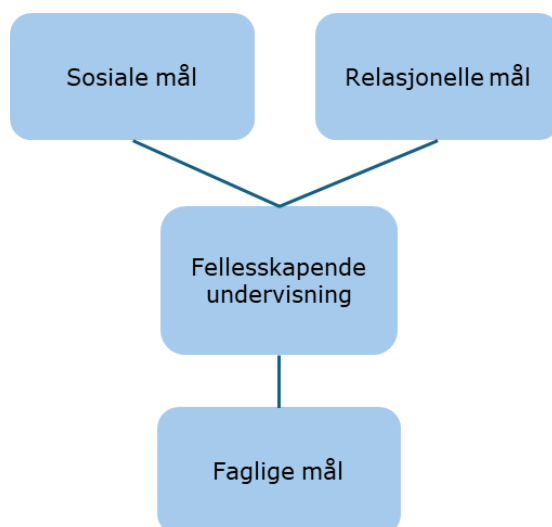
«Felleskapende undervisning handler om at man setter fokus på relasjons- og miljøbygging, som en veldig viktig del av det daglige arbeidet med fag og undervisning. Og kort sagt så betyr det egentlig at man tenker inn det sosiale og det relasjonelle i planleggingen, i gjennomføringen og i evalueringen av undervisning og læringsaktiviteter.»

Figur 14: Illustrasjon fra filmen vår *Felleskapende undervisning* og hva forsker Selma Therese Lyng sier i denne sammenhengen (1:27).

Slik vi forstår Lyng innebærer fellesskapende undervisning at innholdet i timen ikke bare handler om faglige mål, men også om sosiale og relasjonelle mål. Lærere må i sin planlegging av undervisningen tenke gjennom hvordan hen kan bruke nærværet til elevene, kommunikasjonen og samhandlingen dem imellom, til å parallelt jobbe med det faglige, sosiale og relasjonelle.

For å sikre at undervisningen bidrar til at alle elevene kjenner mestring, anerkjennelse og inkludering i fellesskapet, er det viktig at læreren risikovurderer det som er planlagt (2:15). Har alle mulighet til å delta, eller vil noen kunne kjenne seg ekskludert? Vil alle elevene oppleve mestring? Som nevnt tidligere er fort gjort å lage undervisningsopplegg som i beste hensikt er ment å være inkluderende, men som likevel kan føre til følelsen av ekskludering og mangel på tilhørighet for noen elever, om man ikke har god oversikt over de sosiale prosessene i klassen. Vi tenker at det er viktig at lærere er bevisst dette. Da er det enklere i planleggingsfasen å sikre at også elevene som strever opplever mestring og føler seg anerkjent og inkludert i fellesskapet på lik linje med de andre elevene (Bergkastet et al., 2022a, s. 69).

6.2.1 Hva er faglige, sosiale og relasjonelle mål?



Figur 15: Ulike typer mål i fellesskapende undervisning

Sosiale mål

Sosiale mål handler om å gi elevene gode forutsetninger for å klare å samhandle, samarbeide og fungere godt sosialt sammen med medelever og andre. Basert på de fire formene for trygghet, er det naturlig å trekke inn fysisk- og emosjonell trygghet. Sosiale mål fokuserer på ferdigheter som ikke nødvendigvis er fagspesifikke, men som er viktig for positiv vekst og utvikling og samfunnsdeltakelse. Sosiale mål skal bidra til fellesskapet som interaksjon der elevene skal få en forståelse for at det som er best for fellesskapet også vil være det som er best for den enkelte. Vi vil også trekke inn flere av fellesskapsverdiene (3.3), som solidaritet (støtte hverandre, løse problemer og jobbe mot felles mål) mestring og medvirkning (delta, lære og utvikle sosiale ferdigheter i samarbeid med andre, ta ansvar i fellesskapet gjennom å delta aktivt og bidra).

Relasjonelle mål

Relasjonelle mål fokuserer på å bygge og opprettholde relasjonene mellom elevene og skal bidra positivt inn i det inkluderende klassefellesskapet, hvor elevene skal kjenne på trygghet og at de hører til. Relasjonelle mål skal bidra til relasjonell- og kulturell trygghet. Det skal være trygt å være seg selv om det så er i par, mindre grupper eller i hel klasse. Arbeidet med relasjonelle mål skal bidra til et inkluderende og trygt fellesskap som støtter oppunder fellesskap som samhold, der elevene skal kunne si sine meninger, bli lyttet til og respektert for det. Fellesskapsverdier som er knyttet til relasjonelle mål er:

- respekt og likeverd: alle skal oppleve at de blir behandlet likeverdige, like rettigheter og bli respektert uavhengig av bakgrunn, kjønn, etnisitet eller funksjonsnivå.
- nestekjærlighet og tilgivelse: å møte andre med omsorg, respekt og medfølelse, hjelpe de som trenger det og ha raushet når noen feiler.
- åndsfrihet: akseptere og respektere andre meninger og demokratisk deltagelse.

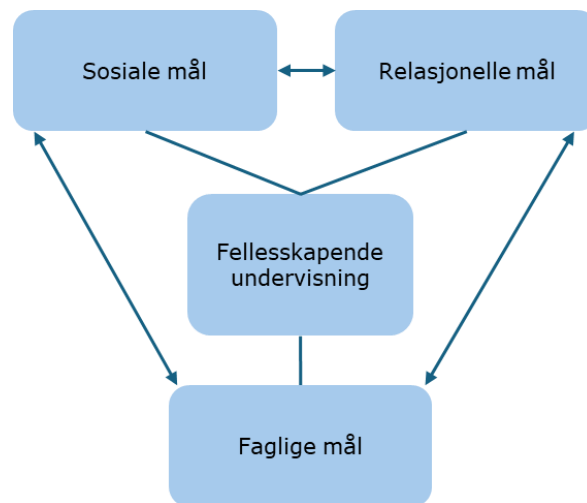
Faglige mål

Faglige mål viser til det faglige innholdet som elevene skal lære noe om, forstå og anvende i og utenfor klasserommet. Ut ifra didaktiske hensyn lager læreren faglige mål, som i tillegg til de sosiale og relasjonelle målene er grunnlaget for planleggingen av undervisningen. Utgangspunktet for de faglige målene kan være fagets *formål* eller *kompetansemålene i LK20*. De faglige målene knyttes gjerne til et relevant tema som kan være med å vekke interesse hos elevene. En annen mulighet for å lage faglige mål er å snu det hele om; finne et tema ut fra elevenes interesser for så å lage faglige mål som kan passe til dette. Ettersom kompetansemålene er laget som et grunnlag for å kunne vurdere og sette karakterer på elevenes kompetanse, er vår erfaring at disse ofte er førende for de faglige målene som blir laget til undervisningen. Vi spør oss om ikke dette vurderingsfokuset bidrar til at fagets relevans og sentrale verdier som skal bidra inn i elevenes dannelsesprosess og elevenes forståelse av å være en del av noe større enn seg selv, kommer i skyggen av kompetansemålene som er mye mer konkrete, målbare og individfokuserte.

Uavhengig av hva man velger å ta utgangspunkt i når man lager de faglige målene, mener vi at de faglige målene vil bidra til å støtte oppunder klassens fellesskap som identitet der utvikling av felles språk, historie og kultur gir elevene felles referansepunkter. I et større perspektiv derimot, spør vi oss om ikke LK20 sitt fokus på ferdighetsbasert kunnskap og læreres frihet i valg av innhold går på bekostning av det norske identifikasjonsfellesskapet. Norske elever på tvers av skoler og kommuner, får i dag i mindre grad enn før de samme referansepunktene gjennom felles språk, historie og kultur. Med andre ord, mindre å være felles om som samfunn.

Kontinuerlig arbeid med de ulike måltypene skal bidra til et trygt folkelig klassefellesskap, bygget på fellesskap som identitet, der de faglige målene bidrar til å gi elevene felles referansepunkter, fellesskap som samhold, som gjennom de relasjonelle målene knytter elevene tettere sammen og bidrar til at elevene blir tryggere og får mer omsorg for hverandre, samt fellesskap som interaksjon, der elevene gjennom sosiale mål bidrar til å få elevene til å forstå viktigheten av å forholde seg til felles normer og regler i nærværet.

De sosiale og relasjonelle målene er knyttet opp mot formålsparagrafen i opplæringsloven og overordnet del i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Fellesskapsverdiene vil derfor være et naturlig utgangspunkt for valg av sosiale og relasjonelle mål. De faglige målene er knyttet til læreplanene i fag og er dermed underordnet overordnet del. Ettersom vi opplever at fagene i stor grad er det lærere forholder seg til i planleggingen av undervisningen, har vi valgt å sette trekanten «på hodet» i figur 8. Dette for å tydeliggjøre hvilke mål som er overordnet og hvilke som er underordnet. Kanskje vil det bidra til å få flere til å forstå viktigheten av å tenke inn det sosiale og det relasjonelle i undervisningen.



Figur 16: Sammenheng mellom ulike typer mål i fellesskapende undervisning

Uansett hvordan vi vrir og vender på det, vil undervisning i en klasse alltid være en kollektiv prosess, fordi all undervisning skjer i en eller annen form for fellesskap. Det betyr at lærere ikke kan planlegge undervisning kun ut ifra de faglige målene, men også ta hensyn til de sosiale ferdighetene og relasjonene i elevgruppen.

Vi kan for eksempel ikke forvente en god læringsøkt der elevene skal øve på engelske hverdagsfraser i læringspar om ikke medeleven evner å lytte til andre (det sosiale), eller om eleven må øve på dette med en medelev hen ikke kjenner seg trygg på (det relasjonelle). Skal en sosial ferdighet være hovedfokuset i undervisningen, vil det også være avhengig av det faglige og det relasjonelle. Eksempelvis å øve på å argumentere for egne meninger på en god og faglig måte, avhenger av at læreren har funnet et faglig tema som elevene opplever som engasjerende og relevant (det faglige). Også her er det viktig at elevene kjenner seg emosjonelt trygg nok på sine medelever til at hen kan ytre sine egne meninger (det relasjonelle).

Skal det jobbes med det relasjonelle, å trygge elevene på hverandre, spiller elevenes sosiale ferdigheter inn. Hvordan de kommuniserer med både ord og uttrykk. Hva elevene skal være felles om, det felles tredje, i arbeidet med det relasjonelle, vil være avhengig av det faglige innholdet.

I kartleggingen av situasjonen i klassen til Ina kommer det frem at elever opplever mangel på emosjonell trygghet; det er utrygt å delta i aktiviteter, si sine meninger og være seg selv. Vi ser nærmere på hvordan det sosiale, relasjonelle og faglige målet henger sammen i et undervisningsopplegg etter at vi har presentert hvordan vi lager mål i delkapittel 6.2.2.

6.2.2 Elevmedvirkning



Figur 17: Illustrasjon fra filmen *vår Fellesskapende undervisning* og hva Kristin sier i denne sammenhengen (18:03)

Hvordan kan vi lærere legge til rette for at elevene får medvirke til å lage sosiale, relasjonelle og faglige mål?

I denne drøftingen utfordrer vi Kristins utsagn i filmen, der hun hevder at det er læreren som bestemmer *hva* som skal læres, mens elevene kan være med å bestemme *hvordan* det skal læres. Erfaringer vi har gjort oss i etterkant viser at dette skillet ikke trenger å være så rigid; det er fullt mulig å involvere elevene også i arbeidet med å utforme mål, både faglige, sosiale og relasjonelle. Vi drøfter dette nærmere i det følgende.

Elevmedvirkning i utarbeiding av sosiale og relasjonelle mål

Når man skal jobbe med det sosiale fellesskapet er det viktig at *elevene* har et eierskap til målene det skal jobbes med. Får elevene tid til å reflektere over hvordan de har det i klassen og hva som skal til for at de skal få det bedre, har de ofte mange gode tanker og refleksjoner som man kan ta utgangspunkt i når målene skal lages. For å få til en god økt der elevene blir involvert og alle bidrar, kan man gjennomføre en pedagogisk analyse med klassen.

I delkapittel 6.1.1 har vi vist hvordan vi sammen med elevene kan kartlegge risikofaktorer, med klassen til Ina som eksempel. Dette skal vi bruke inn i delkapittel 6.2.2 hvor vi viser hvordan vi utarbeide mål i praksis. Som et alternativt analyseverktøy vil vi også trekke frem pedagogisk analyse. Vi har erfart at å arbeide med pedagogisk analyse i klassen kan være med på å bevisstgjøre elevene på klassens historie. Forholder vi oss til de felles verdiene vi er blitt enige om? Hvordan har vi det sammen nå? Hva fungerer, hva fungerer ikke? Hva kan vi alle bidra med for å skape en større endring. Ut ifra elevenes analyse, vil det komme opp en rekke med opprettholdende faktorer som det

kan være fint å ta utgangspunkt i når man skal lage sosiale og relasjonelle mål til klassen, i tillegg til annen analyse og samtaler man har med elevene.

I denne økten er det viktig at alle elevene kjenner på at de får delt sin mening og blir hørt. For å sikre dette kan man ta utgangspunkt i samarbeidsmetoden "møtes på midten", som vi presenterer i 6.3.1. Da sikrer man at alle elevene får bidra med sin mening, blir hørt og får et eierskap til målene klassen skal jobbe med fremover.

Elevmedvirkning til faglige mål

I valg av faglige mål er det viktig å tenke gjennom: Er det relevant det jeg planlegger? Hvem er innholdet relevant for? Hvordan og hvorfor er det relevant for elevene det vi gjør? For å sikre dette, kan det være lurt å ta elevene med på planleggingsprosessen før oppstart av tema. Spør elevene: Hva kan vi om dette fra før? Hva vil vi lære mer om? Hvorfor er det nyttig for oss å kunne noe om dette? Hvordan vil vi lære om dette? På den måten blir det enklere for læreren å legge opp til et læringsforløp ut ifra det som elevene opplever som viktig her og nå. Når vi lærere involverer og spør elever om hva som motiverer dem og gir dem lærelyst, er det viktig at vi bruker denne informasjonen på en god måte slik at det blir synlig for elevene i undervisningen at de har blitt tatt på alvor, slik at de opplever et reelt samarbeid som er viktig for deres egen motivasjon for læring (Bergkastet et al., 2022b, s. 115).

6.2.3 Å lage mål i praksis

Ved å ta utgangspunkt i kartleggingen vi gjorde av situasjonen i klassen til Ina i delkapittel 6.1, vil vi komme med forslag til hva slags mål hun kan jobbe med i en undervisningsøkt. I fremstilling av mål har vi valgt å skrive målene i vi-form ettersom det er noe klassen sammen skal jobbe mot sammen.

Sosiale mål:

I kartleggingen kommer det tydelig frem at fellesskapsverdier som trygghet, tilhørighet, solidaritet, mestring og medvirkning er under stort press. Noen elever føler seg utrygge og kjenner på utenforskap, slik som Nils, og det kan virke som respekt og likeverd mellom elevene er mangelfullt i fellesskapet. Sosiale og moralske strukturer i ulike varianter som grupperinger, drittslenging, krenkelser og nedlatende språkbruk bidrar til emosjonell utrygghet i klassen.

For å gjenopprette og styrke fellesskapsverdiene som er svekket, er det mye Ina kan ta tak i. Vi mener at et godt sted å starte er å øve elevene på å lytte til hverandre med nysgjerrighet og respekt. Å være en god lytter, som tydelig viser interesse for andre med kroppsspråk og ord, kan bidra til at andre føler seg respektert, verdsatt og anerkjent for sine meninger. Samtidig vil den som lytter kunne oppleve verdien av å lytte ut andre, i form av at det kan være utviklende og lærerikt. Gjennom lytting kan fellesskapet trygges i form av kulturell trygghet, hvor elevene etter hvert vil forstå viktigheten av å lytte hverandre ut i stedet for å trykke hverandre ned. Vi mener at det vil ha ringvirkninger for klassens vi-følelse. Lytting kan påvirke den relasjonelle tryggheten i form av at elevene får mulighet til å bli bedre kjent med hverandre når de faktisk lytter til hverandres budskap. Det bidrar også til emosjonell trygghet når elevene gjennom å bli tatt på alvor og bli lyttet til på en ordentlig måte, får delta og uttrykke sine meninger og oppleve at de er viktige bidragsyttere i klassefellesskapet.

Vi foreslår at klassen skal jobbe med dette sosiale målet:

- *Vi lytter aktivt til hverandre med nysgjerrighet og respekt i par og gruppe når vi skal løse oppgaver sammen.*

Dette gjør vi ved å:

- ha øyekontakt med den som snakker.
- nikke og tydelig vise at vi er interessert
- stille oppfølgingsspørsmål
- ikke avbryte den som snakker
- gi positiv respons
- gi konstruktiv tilbakemelding

Relasjonelle mål:

Kartleggingen av situasjonen i klassen til Ina viser at det er mangel på relasjonell trygghet i klassen. Elever vil ikke sitte med hvem som helst og det er ofte konflikter ute i friminuttet. Slik vi forstår situasjonen lider klassen under mangel på nestekjærlighet, likeverd og tilhørighet. Når elevene er usikre på hverandre resulterer det ofte i destruktiv kommunikasjon og samhandling og ikke minst misforståelser mellom elevene. Å bygge gode relasjoner mellom elevene er noe som tar tid, så det vil være lurt av Ina å tenke nøye gjennom hvem som bør sitte sammen og hvem som ikke bør sitte sammen. Gruppesammensetning blir nøye omtalt i filmen (7:56). Vi foreslår at klassen jobber med dette relasjonelle målet:

- *Vi blir bedre kjent med hverandre i samarbeidsgruppen når vi jobber sammen, utforsker og finner løsninger.*

Dette gjør vi ved å:

- snakke med hverandre
- være nysgjerrige sammen
- hjelpe og støtte hverandre

Vår erfaring med å la elevene jobbe på tvers av vennerelasjoner, er at elevene etter hvert innser at de fastlåste sosiale strukturene ikke er så viktige. Når de opplever å få hjelp og støtte av flere enn sine aller nærmeste, vil de se verdien av et folkelig fellesskap bygget på samhold, identifikasjon og interaksjon. Når elevene blir bedre kjent vil det også være med på å styrke fellesskapsverdier som tilhørighet, nestekjærlighet, respekt og likeverd.

Faglige mål:

Vi ser tendenser til negative sosiale prosesser og gruppedynamikker i klassen til Ina. Elever kan oppleve å få negative kommentarer og bli ledd av i timene. Det kan tyde på at undervisningens innhold oppleves lite engasjerende og relevant for elevene, som igjen fører til at noen av elevene i klassen finner noe annet å være felles om enn det faglige innholdet. Det er ikke gitt at elevene opplever de faglige målene som relevante, men vår erfaring er at elevenes engasjement ofte henger sammen med hvilket tema eller hvilken kontekst læreren knytter de faglige målene til.

Et scenario kan være at Ina legger frem for klassen at det nærmer seg jul, og det skal være utgangspunktet deres for neste tema. Hun stiller et åpent spørsmål som: Hva forbinder dere med jul? Ord som gaver, juletre, nisse, julemat, tradisjoner, kirken, Jesus,

pepperkake, julemarked, julestjerne etc. kommer fra elevene. Ina følger opp med hva vet vi mye om fra før? Hva bør vi lære mer om? Kanskje kommer det frem at mange har sett en kirke, noen har vært inne i en, og noen vet at den kan brukes til blant annet bryllup og begravelse. Utover det vet de ikke så mye. På den måten har elevene fått medvirke og påvirke noe av innholdet til det kommende tema. Da er det viktig at Ina klarer å lage mål som passer og en kontekst som engasjerer elevene.

I læreplanen for KRLE under punktet *Fagets relevans og sentrale verdier* står det:

Alle fag skal bidra til å realisere verdigrunnlaget for opplæringen. I KRLE behandles verdispørsmål på bakgrunn av kunnskap om religiøse og filosofiske tradisjoner og ideer og gjennom utforsking av slike tradisjoner og ideer. Elevene skal bli kjent med verdiene som skolen og samfunnet bygger på, og hvordan de er forankret i ulike religioner og livssyn. Dette er verdier som respekt for menneskeverdet og naturen, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet. Faget skal bidra til å gi elevene innsikt i kristen og humanistisk arv og tradisjon og i hvordan disse har endret seg gjennom historien. Faget skal gi elevene kunnskap om menneskerettighetene og bevissthet om menneskeverdet som grunnleggende verdi, og det skal legges til rette for gjensidig respekt, toleranse og demokratisk medvirkning.

(Kunnskapsdepartementet, 2019).

Vi ser at formålet med KRLE-faget er mer enn bare faglig kunnskap. Det implementerer også sosiale- og relasjonelle ferdigheter. Faget skal bidra med å forme elevenes identitet og holdninger, slik at de kan delta i samfunnet som reflekterte og ansvarlige individer. Ved å la elevene utforske ulike religiøse og filosofiske tradisjoner fra fortid og samtid, skal de utvikle forståelse for sin egen og andres bakgrunn. Faget skal bidra til elevenes forståelse av verdier som respekt, nestekjærlighet og likeverd, samtidig som det skal gi elevene muligheter til å delta og lytte til meningsfulle diskusjoner som lærer elevene å respektere ulike perspektiver og utvikle kritisk tenkning.

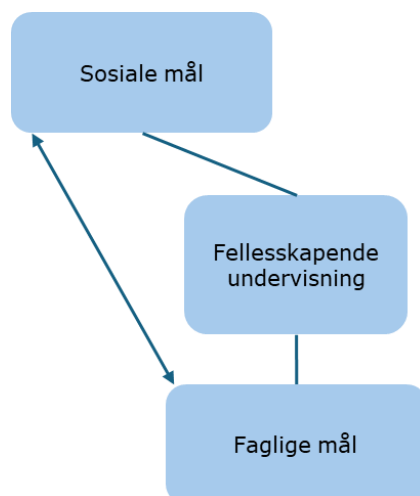
Ett av kompetansemålene i KRLE 4.trinn er: «Eleven skal kunne samtale om og presentere estetiske uttrykk fra kristendom og andre religioner og livssyn.»

Ved å bryte ned og konkretisere kompetansemålet, har vi kommet fram til et forslag til et faglig mål som klassen til Ina kan jobbe med:

- *Vi undersøker likheter og ulikheter ved hellige hus i de fem verdensreligionene.*

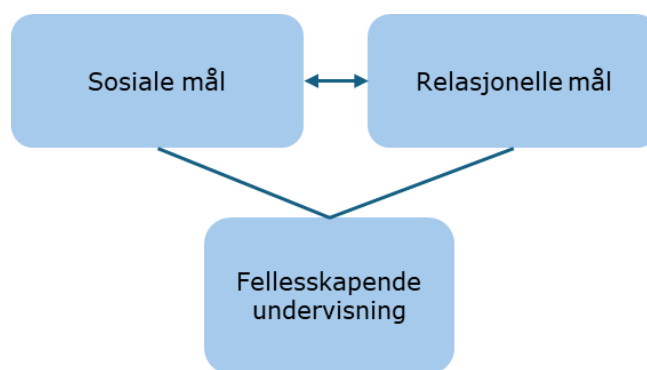
I riktig kontekst mener vi dette faglige målet legger til rette for at Ina kan lage et undervisningsopplegg som bidrar til at elevene får undret seg, vært nysgjerrige, samt utvikle en større forståelse for seg selv i verden vi lever i. Dette vil eksemplifiseres i delkapittel 6.3.4.

Inas mål sett i sammenheng med figur 16: Sammenheng mellom ulike typer mål i fellesskapende undervisning



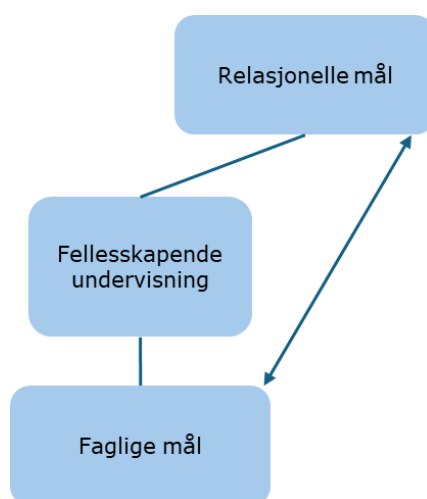
Figur 18: Sammenheng mellom sosiale og faglige mål i fellesskapende undervisning.

Det sosiale målet *Vi skal kunne lytte til hverandre med nysgjerrighet og respekt* hører sammen med det faglige målet *Vi undersøker likheter og ulikheter ved hellig hus i de fem verdensreligionene*. Dersom elevene skal kunne lytte til hverandre, må de ha noe å komme med sine meninger og synspunkter om, altså det faglige målet. Skal elevene sammen kunne utforske og komme til enighet om viktige elementer og hvordan de skal bygge det hellige huset, er det helt avgjørende at elevene klarer å lytte til hverandre, ergo det sosiale målet.



Figur 19: Sammenheng mellom sosiale og relasjonelle mål i fellesskapende undervisning.

Det sosiale målet *Vi lytter til hverandre med nysgjerrighet og respekt* hører sammen med det relasjonelle målet *Vi blir bedre kjent med hverandre i samarbeidsgruppen når vi jobber sammen, utforsker og finner løsninger*. Når elevene lytter til hverandre, gir det et godt grunnlag for elevene til å bli kjent med nye sider ved hverandre, forstå hverandre på nye måter, samt respektere hverandres ulikheter. Noe som vil styrke de relasjonelle båndene mellom elevene. Det samme gjelder med utgangspunkt i det relasjonelle målet. Det er veldig vanskelig å bli bedre kjent med hverandre om man ikke lytter til hverandre. Å oppleve å bli oversett, holdt utenfor, ikke være betydningsfull inn i fellesskapet vil være med på å svekke relasjonene.



Figur 20: Sammenheng mellom faglige og relasjonelle mål i fellesskapende undervisning.

Det faglige målet *Vi undersøker likheter og ulikheter ved hellig hus i de fem verdensreligionene* henger sammen med det relasjonelle målet *Vi blir bedre kjent med hverandre i samarbeidsgruppen når vi jobber sammen, utforsker og finner løsninger*. Det faglige innholdet bidrar til at elevene må kommunisere og diskutere nye temaer med hverandre, og dermed blir de også bedre kjent med hverandres meninger og forståelse. Motsatt kan vi si at det relasjonelle målet er avhengig av det faglige målet dersom elevene skal kunne bli bedre kjent gjennom samarbeid og problemløsning.

Det er ikke noe problem å lage undervisningsopplegg med utgangspunkt kun i det faglige målet, men da har ikke læreren bevisst planlagt eller sikret at undervisningen er fellesskapende for den aktuelle klassen.

6.3 Velge metode

Analysespørsmål: *Hvordan velger vi egnede undervisningsmetoder?*

Vi har alle opplevd undervisning som på ulikt vis har påvirket oss positivt og negativt både faglig og sosialt. I dette delkapittelet tar vi for oss hva filmen *Fellesskapende undervisning* sier om metode og hvilke undervisningsmetoder vi mener kan være med på å styrke fellesskapet i klassen til Ina. Vi presenterer tre ulike metoder som vi har prøvd ut i praksis, og i innledningen til hver metode deler vi en fenomenologisk analyse av en

erfaring ved bruk av metoden i en gitt klasse. Dette for å vise hvordan vi som lærere kan sanse og fange opp stemninger og responser i klasserommet i undervisningen, og aktivt bruke det i gjennomføringen av undervisningen.

Hver metode vil bli sett i sammenheng med hvilke sosiale ferdigheter elevene får øvd på, hvilke former for trygghet de styrker og hvilke fellesskapende verdier de er med på å fremme. Etter at metodene er presentert, vil vi skissere hvordan Ina kan bruke disse til å jobbe med fellesskapende undervisning i klassen sin.

Fra filmen om fellesskapende undervisning

• HVA KAN STYRKE FELLESKAPET OG RELASJONER I KLASSA MENS VI HOLDER PÅ MED DETTE?



Selma Therese Lyng:
«Hvilke didaktiske strategier, hvilke prioriteringer gjør vi, hvilke praksiser kan vi finne som styrker fellesskap og relasjoner i klassa mens vi holder på med dette? Da blir det jo litt konkret arbeid med hvordan vinkler vi stoffet, hvordan ser vi på læringsmålene og hvilke innganger finner vi til temaet? Hvilke arbeidsformer velger vi? Hva kan det styrke? Hvordan kan vi få fram ressursene eller få noen til å bli bedre kjent, eller kanskje noen får vise seg fram på en litt annen måte? Som kan gjøre at de kan få en annen rolle i fellesskapet. Og så dette med hvordan man organiserer undervisningen.

Figur 21: Illustrasjon fra filmen og hva forsker Selma Therese Lyng sier i denne sammenhengen (2:46).

FELLESKAPENDE UNDERVISNING ER IKKE ÉN ARBEIDSFORM, MEN EN SYSTEMATIKK FOR Å BRUKE ULIKE ARBEIDSMÅTER SLIK AT DE STYRKER FELLESKAPET!



Kjersti:
"Fellesskapende undervisning, det er mange måter å jobbe med. Det finnes ikke én måte man kan jobbe med fellesskapende undervisning, men det er en systematisk bruk av metoder som er med på å fremme fellesskapet i en klasse."

Figur 22: Illustrasjon fra filmen Fellesskapende undervisning og hva Kjersti Nervold sier i denne sammenhengen (6:43).

Vi forstår både det Selma Therese Lyng og Kjersti sier som at fellesskapende undervisning handler om å bruke elevenes nærvær på ulike måter for å utvikle positivt fellesskap i klassen, samtidig som de lærer noe faglig. Dette kan inkludere metoder som skaper ekstra engasjement rundt det faglige innholdet, det felles tredje. Det kan også være at alle i en gruppe må delta aktivt gjennom handling og kommunikasjon, eller det kan handle om måten læreren stiller spørsmål på, for eksempel åpne og rike spørsmål som inkluderer alle og sørger for at alle har noe de kan bidra med.

Fra praksisfortellingen

«Elevene var stort sett rolige i hennes timer og gjorde som hun sa. Hun korrigerter dem kjapt når de ikke oppførte seg slik hun forventet av dem. Det funket best når de satt en og en og jobbet med egne oppgaver. Da er de virkelig arbeidsomme. Det er veldig få elever som rekker opp hånda når de har "tavleundervisning". Det er gjerne de som allerede har en tydelig stemme i klassen.»

Som det kommer frem i kartleggingen i delkapittel 6.1 mistenker vi at individuelt arbeid var et didaktisk valg for å unngå krangling, styr og lite faglig utbytte. Ina er nok ikke alene om å velge denne metoden da "gruppearbeid ikke fungerer i denne klassen". Vi har også erfart at grupper fungerer dårlig om vi ikke har tenkt igjennom på forhånd hvilke strukturer og roller elevene skal jobbe etter for å sikre at alle får bidra. Dersom ikke dette er på plass, er det gjerne flere elever som ikke vet hvordan de kan bidra inn i gruppearbeidet. Det handler ikke nødvendigvis om at de ikke vil, men at de ikke vet hvordan. Med tydelige strukturer og roller blir dette mye enklere for alle, og de som blir usikre uten rammer, blir sikrere og klarer å delta på lik linje med de andre.

Måten vi lærere velger stiller spørsmål på er også viktig når det gjelder hvem vi ønsker skal få en stemme i klasserommet. Vi ønsker jo at alle skal høres, ikke bare et par stykker. Åpne spørsmål som gir rom for alle muligheter, vil bidra til at flere tør å ha en tydelig stemme i klassen, men det er en øvelse for oss lærere å finne disse gode spørsmålene som rommer fellesskapet og ikke bare noen få. Vi kommer nærmere inn på hvordan dette kan gjøres i punkt 6.3.3.

6.3.1 Samarbeidslæring

Stolthet fyller meg når jeg ser at de får det til. Det er på ingen måte en selvfølge, men når rollene er avklart på forhånd og oppgavene er tydelige, er det enklere. Jeg ser på henne som stort sett gjemmer seg og vil gjøre seg minst mulig synlig til vanlig. Nå forventes det at hun deltar og hun får det til. Hennes stemme teller like mye som de andres og rollen hun har fått tildelt er like viktig som de andres roller inn i gruppa. De er likeverdige. Jeg ser at hun slapper av blant de tre andre, hun er inkludert og de utretter noe som de er felles om. Det har krevd mye øvelse å få dem til å forstå hvordan strukturen fungerer. Hvordan det gjør dem bedre. Uten de tydelige rammene vet jeg at mange flere hadde meldt seg ut. Stemningen hadde vært mye mer kaotisk og stressende om alt var opp til elevene. Men nå, nå er det positiv energi i rommet! Skravla går, men det er der læringen skjer. Ikke bare for noen få, men for alle. Og jeg kjenner på en følelse av å ha lyktes.

Samarbeidslæring er en undervisningsmetode basert på det sosialkonstruktivistiske læringssynet, som tar utgangspunkt i at læring er en sosial prosess som skjer i samhandling med andre. I samarbeidslæring skal elevene i stor grad lære gjennom dialog med hverandre. Slik får de formulert kunnskap og forståelse med egne ord, samtidig som de får den nødvendige responsen og tilbakemeldingen for at det skal bli læring.

Undervisningsmetoden foregår stort sett i grupper med klare strukturer. Gruppene bør være nøye planlagt og vare over lengre perioder. Vi forklarer grundig i filmen hvordan lærere kan dele elevene i grupper (7:56). De ulike reglene for samarbeid har som formål å få elevene til å forstå at de oppnår et større læringsutbytte når de jobber sammen med andre. Et av de viktigste elementene i samarbeidslæring er derfor utvikling av sosiale ferdigheter, samtidig som strukturene skal stimulere, motivere og engasjere elevene. Tanken er at elevaktivt læringsarbeid gir motiverte og engasjerte elever. Derfor er det en grunnleggende forutsetning i de ulike strukturene at alle elever må være delaktige og bidra inn i alle læringsprosesser. I fellesskap skal elevene oppnå ny forståelse av fag, medelever og seg selv (Kagan et al., 2023, s. 6-7).

Å arbeide med felles verdier, opplevelse av mestring, relasjonsbygging og et faglig felles tredje er sentrale elementer i fellesskapende undervisning. I tråd med dette legger samarbeidslæring vekt på å utvikle gode relasjoner og følelse av tilhørighet, ved at elevene arbeider sammen og aktivt inkluderer hverandre i læringsfellesskapet.

Siden læringsprosessene er sosiale, bidrar de til å styrke relasjoner, toleranse og samarbeidsferdigheter. I motsetning til tradisjonell tavleundervisning, som ofte er lærerorientert og individfokusert, er samarbeidslæring en mer elevsentrert undervisningsform. Samtidig er den preget av tydelig lærerstyring, med vekt på god klasseledelse, klare beskjeder og strukturert elevaktivitet (Kagan et al., 2023, s. 9).

Samarbeidslæring sammenfaller godt med flere av kriteriene Brinck og Hansen har for fellesskapende undervisning: variasjon av undervisningsmetoder, tydelig ledelse av undervisningen og relasjoner på tvers. Rabøl Hanssens tre punkter for fellesskapende undervisning er også relevant: kontekstnær undervisning, elev-til-elev-undervisning og en ny autoritetsbalanse. I samarbeidslæring må elevene bidra med egne meninger og erfaringer i samarbeidet, og kunnskapsformidlingen og læringen skjer mellom elevene. Sammenlignet med tavleundervisning flyttes undervisningsmakten i større grad fra lærer til elev. Vi har erfart at strukturene kan brukes i alle fag, og det frigir tid for læreren tid til å gå rundt og veilede elevene og sikre at de opprettholder strukturen som er gitt. Hvis dette ikke blir gjort, kan det fort skje at elever melder seg ut og kun et fåtall i elevgruppen bidrar. Derfor blir lærerrollen veldig viktig, men kanskje på en litt annerledes måte enn tidligere. Ved god og tydelig ledelse skal læreren sikre at elevene får gode læringsprosesser.

Siden samarbeidslæring i mye større grad enn i tradisjonell tavleundervisning fordeler mer fagansvar til elevene, krever det at læreren klarer å få med seg elevenes diskusjoner og konklusjoner underveis, for så å kunne samle det elevene har lært i en felles faglig oppsummering på slutten av økten. Når man først har lyktes med å innføre samarbeidslæring, erfarer vi at elevene blir mer engasjerte i undervisningen, noe som utvikler sosiale ferdigheter de også drar nytte av utenfor klasserommet.

En del av metodene innenfor samarbeidslæring forutsetter at elevene sitter i grupper på ca. fire elever ut ifra hvor mange elever det er i klassen. Her kommer vi med noen eksempler på metoder som kan brukes i mange ulike sammenhenger. Vi har sett på hvilke sosiale ferdigheter metoden gir øvelse i og hvilke fellesskapsverdier metoden kan være med på å styrke.

Tabell 5: Samarbeidslæring (Fohlin & Wilson, 2023, s.36-45 og Keagen et.al., 2023, s.64-69)

MØTES PÅ MIDTEN	FINN EN PARTNER
1. Elevene får et spørsmål/en oppgave og tenker over løsninger og svar hver for seg. 2. Hver elev skriver tankene sine på sin del av arket. 3. En og en deler elevene sine svar med resten av gruppen mens resten av gruppen lytter aktivt. 4. Sammen diskuterer gruppen svarene og formulerer en felles løsning eller forklaring som skrives i midten av arket.	1. Læreren legger fram spørsmål eller emnet og gir elevene betenkningstid. 2. Elevene går rundt i rommet med hånden opp. 3. Når elevene finner en ledig medelev med hånden opp, tar de high five og forteller hverandre noe om spørsmålet eller emnet. 4. Elevene takker for samtalen. 5. Elevene går videre og leter etter en ny å samtale med. De viser hverandre at de er ledige ved å rekke opp hånden. Slik fortsetter elevene til læreren sier stopp.
SPØR-SPØR-BYTT	ORDET RUNDT
1. Elevene får utdelt kort med ulike begreper. 2. Elevene går rundt i rommet med hånden opp. 3. Når elevene finner en ledig medelev med hånden opp tar de high five og forklarer hverandre begrepet som står på sin lapp. 4. Elevene bytter lapp 5. Elevene takker for samtalen 6. Elevene finner en ny partner de kan spørre	1. Læreren stiller et åpent spørsmål til gruppene. 2. Elevene funderer individuelt rundt spørsmålet. 3. Elevene svarer muntlig etter tur på spørsmål. 4. Ordet går flere runder i gruppen hvis det er hensiktsmessig.

Bruk av metodene

Møtes på midten: Metoden kan brukes som oppstart eller oppsummering i temaarbeid eller en oppgave elevene har arbeidet med. Eks.: Dagens tall, skriv ord som inneholder diftonger, hva er viktig å vite om ...? Hva har du hørt om ...? Hva vet vi om ...? Strukturen kan også brukes i teambyggende prosesser, der elevene skal finne ut hva de har felles. Ved bruk av "møtes på midten" får alle delta, og elevene får øvelse i å diskutere seg frem til felles ideer og løsning og de får oppleve verdien av å gjøre noe sammen. Ved vanskelige oppgaver, kan det vært lurt å la elevene snakke med skulderpartner før egen tenketid, for å sikre at alle har noe å komme med.

Vi har erfart at det kan være lurt at hver gruppe har en "talegjenstand", for eksempel en liten badeand, som den som har ordet skal holde i når hen prater. På den måten blir det tydeliggjort for elevene hvem som har ordet.

I undervisningsopplegget vi skisserer for Ina bruker vi denne metoden først og fremst for at elevene i de ulike gruppene sammen skal komme frem til gruppenavn og logo som alle har bidratt til ved å komme med forslag og bli lyttet til. På den måten kan alle kjenne på et eierskap til produktet de har blitt enige om.

Finn en partner: Metoden kan brukes som repetisjon av faglige begreper, redegjørelse av hvordan de har forstått faglig innhold eller refleksjon av egen læring: Hva har jeg lært om dette? Hva har jeg behov for å lære mer om? Den kan brukes som refleksjon rundt eget bidrag i læringsarbeidet: Hva har jeg gjort bra? Hva bør jeg gjøre bedre fremover i tid? Eller som relasjonsbygging, med spørsmål som gjør at elevene blir bedre kjent og utvikler relasjoner: Fortell om en ting om familien din, fortell om en ting du liker å gjøre når du ikke er på fritidsaktivitet. Vår erfaring med "Finn en partner" er at elevene er aktive, og de synes det er gøy å fortelle til sine medelever. De får utviklet seg språklig når de må forklare noe av det de har lært, og de får øvd på det å lytte aktivt til hverandre med respekt og nysgjerrighet. På den måten øver de på sosiale ferdigheter samtidig som de får en tryggere relasjon til hverandre.

I oppstarten når man innfører strukturen kan det være lurt å være oppmerksom på at elevene gjerne søker de medelevene de kjenner best. Lærer kan derfor ha behov for å komme med noen føringer om hvem elevene skal gå til, eller gå rundt og veilede dem i retning av noen de ikke kjenner så godt.

I undervisningsopplegget vi har skissert for Ina har vi brukt denne metoden som en oppsummering av perioden der elevene skal sette ord på ny kunnskap til har tilegnet seg i arbeidet med gruppens hellige hus og noe de har lært om hellige hus fra andre grupper.

Spør-spør-bytt: Strukturen er fin i arbeid med begrepsforståelse innenfor alle fag. Vår erfaring med "Spør - spør - bytt" er at det er en metode som faglig engasjerer og elevene får øvd på ulike sosiale ferdigheter. Den kan ligne på "Finn en partner", men her må lærer i forkant av undervisningen ha gjort i stand begrepskort til elevene. Gjennom å lytte aktivt, bytte på å snakke og reagere positivt på hverandre skal de styrke følelsen av at de har noe å bidra med inn i fellesskapet på lik linje med alle andre. Dette er også en metode der læreren bør være oppmerksom på hvem elevene går til. Ettersom elevene blir vant til denne formen, vil det etter hvert bli naturlig for dem å gå til hvem som helst av sine medelever.

Ordet rundt: Strukturen kan brukes til åpne spørsmål som: Hvor mange engelske ord kan vi lage ut av bokstavene i Manchester United? Hvilke regnestykker kan vi lage som blir 68? Hva tenker dere når dere hører ...? Vår erfaring er at «ordet rundt» sikrer at alle får en stemme rundt bordet, ikke kun en stol. Metoden fungerer godt i grupper og i hel klasse. Elevene synes det er veldig gøy etter å ha brukt strukturen i gruppene om et spesifikt tema, for så å ta felles runder i klassen der ordet går rundt fra gruppe til gruppe. Da får elevene se hvor mye de kan om temaet, hvor mange ideer de har til løsninger felles i *hele* klassen. Dette er med på å bygge opp fellesskapsfølelsen i klassen. Dette får VI til! I denne metoden kan det også vært lurt å bruke en talegjenstand, for å sikre at ordet går rundt bordet og ikke på kryss og tvers.

I undervisningsopplegget vi har skissert for Ina, blir denne metoden brukt for å få frem elevenes forkunnskaper og styrke klassens «vi» ved å se på hvor mye elevene kan til sammen. Samt som metode der elevene deler det de har funnet ut i sitt utforskningsarbeid.

Trygghet i samarbeidslæring

Samarbeidslæring er undervisningsmetoder som fremmer de fire dimensjonene av trygghet. Tydelige strukturer, rammer og regler bidrar i stor grad til *fysisk trygghet* for elevene. Dialog bidrar til *emosjonell trygghet* gjennom at elevene skal lytte aktivt med respekt til hverandre og vise forståelse for hverandre. Oppnår elevene dette, vil de også kjenne at de blir likt og verdsatt, som er viktige elementer i *relasjonell trygghet*. Ved å jevnlig bruke ulike metoder for samarbeidslæring i undervisningen mener vi elevene vil utvikle empati for hverandre, bry seg, støtte og hjelpe hverandre, anerkjenne hverandre og utvikle større toleranse for ulikheter i klassen som er viktige forutsetninger for *kulturell trygghet* ettersom elevene blir bedre kjent med hverandre og kan oppleve ulike sider med hverandre.

Felleskapende verdier i samarbeidslæring

Samarbeidslæring er metoder som handler om samhandling. Elevene bidrar aktivt inn i fellesskapet ved å vise interesse for hverandre i læringsparet eller i gruppen. Dette bidrar til å styrke fellesskapsverdier som *tilhørighet, inkludering, likeverd og nestekjærlighet*. Gjennom å samtale og lytte til hverandre på en respektfull måte styrkes verdier som *åndsfrihet, respekt, medvirkning, solidaritet og mestring*. Alle viktige verdier for å styrke fellesskapet mellom elevene (3.3).

Sosiale ferdigheter i samarbeidslæring

Kommunikasjon er en viktig forutsetning for å skape fellesskap gjennom nærvær og samarbeidslæring gjør nettopp dette. Ved å bruke de ulike metodene får elevene øvelse i å lytte aktivt med nysgjerrighet og respekt. I dette ligger også en forutsetning om at elevene klarer å ha øyekontakt og vente på tur. Samtidig får elevene trening i å uttrykke seg muntlig og si egne meninger. Noen av metodene gir elevene også øvelse i å søke kontakt hos hverandre, takke og sette pris på samtalen de har hatt.

6.3.2 Storyline

Det er stjerner i øynene deres. Dagens høydepunkt har kommet! Forventningene i rommet er store til hva som skal skje videre. Elevene leser oppdragene sine og intensiteten i rommet stiger. Jeg kjenner det positive energinivået blant elevene som sprer seg, og de kan ikke vente med å komme fort nok i gang. Jeg ser store smil. Kreativiteten blomstrer, elevene inntar nye roller, hjelper og støtter hverandre. Å gå rundt å observere og veilede dem fyller meg med glede og stolthet når jeg ser hvor oppslukt og motiverte de er for det som skjer. Det er sånn det skal kjennes å lære! Lydnivået er høyt. Det bruser i blodet og euforien er til å ta å føle på! Tiden går for fort, verken elevene eller jeg vil at det skal ta slutt.

Storyline er en metode som skal engasjere, motivere og sette læring i en kontekst som elevene kan relatere seg til. Med utgangspunkt i en fortelling, en story, etableres det en felles fortelling i klassen som gir en helhetlig ramme for undervisningen. Ettersom metoden gjenskaper og etterligner virkelige situasjoner, gir den mulighet for tverrfaglig arbeid med ulike temaer, men den kan også gjennomføres i et enkelt fag. Metoden legger til rette for dybdelæring og større forståelse. Det forutsetter at læreren har

planlagt godt i forkant og legger opp til arbeid med sentrale begreper, metoder og ferdigheter innenfor det universet som storylinen har etablert (Bolstad, 2021, s.7-8).

Storyline er en metode tett knyttet til dannelsesdidaktikken, som er opptatt av at elevene skal utvikle sin forståelse av verden gjennom flere fag, allmenndidaktikken, som retter fokus på at innholdet må oppleves nyttig for elevene her og nå, og sosialkonstruktivistisk læringsteori, som i likhet med nevnte didaktikker er opptatt av læringens kontekst. På samme måte som i andre undervisningsformer, kan elevene i storylinemetoden jobbe med konkret fagstoff. Forskjellen er at i Storyline så blir fagstoffet satt i sammenheng på en mer meningsfull, engasjerende og dannende måte for elevene. I stedet for at læreren eller læreboken formidler fagstoffet i en gitt rekkefølge, er det i storyline elevene selv som undersøker faglige forhold med utgangspunkt i egne antakelser. Gjennom drøfting av egne oppdagelser, skal elevene etablere faglig kunnskap og forståelse. I tillegg gir metoden gode muligheter for variasjon, tilpasset individuell og kollektiv tilrettelegging, utvikling av elevenes kreativitet og forestillingsevne (Bolstad, 2021, s.10-11).

I likhet med samarbeidslæring finner vi også i Storyline-metoden flere av Brinck og Hanssens kriterier for fellesskapende undervisning (5.4). Metoden kjennetegnes av stor variasjon i undervisningsmetoder, og vi opplever at storyen elevene jobber med fungerer som et sterkt felles tredje som skaper engasjement og motivasjon. Storyline bidrar samtidig til å bygge relasjoner mellom elevene på tvers av etablerte grupperinger i klassen. Fordi metoden er kontekstnær, legger til rette for at læring skjer i samspill mellom elevene, og gir dem innflytelse over undervisningen, samsvarer godt med Helle Rabøl Hansens kriterier for fellesskapende undervisning (5.3).

STORYLINE etter den "skotske metoden" (Bolstad, 2021, s.17-25)

- 1. Visualisering og identifikasjon:** sted, tid, personer
- 2. Hendelser:** det som driver handlingen fremover
- 3. Nøkkelspørsmål:** faglige spørsmål som passer inn i handling og situasjon. Spørsmål til ettertanke, spørsmål som peker på større tematiske sammenhenger som klassen skal belyse. Bruk av undersøkende spørsmål med tillegg: Hva/hvordan/hvorfor - tror du? Forestiller du deg?
- 4. Fagsløyer:** oppgaver elevene får der de må bruke eller øve på faglige kunnskaper og ferdigheter, satt i en aktuell sammenheng. Tid, sted og personer skaper relevans og nærhet til virkeligheten
- 5. Avslutning:** ferdigheter og kunnskap som elevene har opparbeidet seg blir knyttet til de ulike fagene og deres begreper og metoder

Eksempel på punkter som er viktig i planlegging av Storyline:

- Nøkkelspørsmål
- Aktivitet
- Organisering
- Materiell
- Produkt
- Evaluering

I likhet med samarbeidslæring har vi sett på hvilke sosiale ferdigheter metoden Storyline gir øvelse i og hvilke fellesskapsverdier metoden kan bidra til å styrke. Storyline er en

form for gruppearbeid, der størrelsen på gruppen avhenger av hvor mange roller storyen gir rom for.

Bruk av metoden:

Metoden kan brukes i absolutt alle fag og på tvers av fag. Utgangspunktet for rammene/fortellingen kan være knyttet til formål i faget, kompetansemål, kjerneelementer eller aktuelle temaer. Rammen kan være historiske epoker som steinalderen eller vikingtiden, eller historiske situasjoner som da grunnloven ble skrevet på Eidsvoll i 1814. Det kan være knyttet opp mot arbeidslivet, som for eksempel arkitektkontor som skal tegne hellige hus eller et reisebyrå som skal planlegge Norgesopphold for norsk-amerikanere. Rammen kan også knyttes opp til et fantasiunivers som elevene kjenner til fra før, som eksempelvis Harry Potter. Det er kun fantasien som setter en stopper.

Det som skjer i nærværet under Storyline oppleves på mange måter som magi, på grunn av metodens evne til å engasjere både elever og lærere på en helt egen måte. Det er en metode som krever mye planlegging i forkant, og det er viktig at alle lærere som skal ta del i undervisningen kobler seg ordentlig på og til enhver tid vet hva som skal skje i handlingsforløpet. Hvis ikke kan den røde tråden forsvinne, og opplegget kan oppleves som kun en morsom happening mer enn morsom læring. Ofte er det lurt at alle lærerne er med i planleggingsfasen, og vår erfaring er at dette er et veldig morsomt og givende arbeid. Hvilke fag kan vi koble på? Hvilke læringsmål kan vi jobbe med? Hvilke rammer og hvilke hendelser skal skje underveis? Hvilke nøkkelbegreper må elevene vite mer om? osv. Tiden man legger ned i planleggingen i forkant har vi erfart at det gir mindre arbeid underveis i ukene man holder på med prosjektet. I tillegg til de sosiale ferdighetene som elevene får trening i og fellesskapsverdiene som det bygges oppunder, får elevene en felles opplevelse både i grupper og i hel klassen, som de vil ha som felles referansepunkt i lang tid fremover. Vi har erfart at storyline er en svært god metode til å styrke fellesskapet i klassen.

Erfaring ved bruk av metoden

Vi har lyst til å nevne et fantastisk stort og stolt øyeblikk Kjersti opplevde da hun gjennomførte Storyline om samisk kultur med 4. trinn. Dette eksempelet illustrerer på en god måte hvordan Storyline-metoden kan engasjere og samle elevene rundt et felles tema, og skape både faglig og relasjonell tilknytning til undervisningen. Kjersti forteller:

«Elevene var delt inn i samiske familier. Både innlandssamer og sjøsamer. Vi hadde snakket om viktigheten av å ta vare på naturen og kom naturlig inn på vindmøller og hvordan det påvirker samers ressursområder. Familiene fikk i oppdrag å skrive argumenterende tekst til "regjeringen" om hvorfor de ikke kunne starte vindmølleutbygging der de bor. Dessverre ble ikke argumentene deres tatt til følge, så da elevene kom på skolen noen dager etterpå sto det plutselig store vindmøller midt i familienes boområde som elevene hadde brukt lang tid på å lage. Elevene ble engasjerte fra første sekund! Dette kunne de ikke finne seg i! Vi hadde tidligere snakket om samenes kamp for sine rettigheter og ulike måter man kan aksjonere på. Elevene følte seg så urettferdig behandlet at de begynte å lage store plakater hvor de skrev slagord som "nei til vindmøller! De gikk i demonstrasjonstog innom alle klassene på hele skolen, også administrasjonen. De fortsatt ute i friminuttet og noen av elevene ville også sultestreike resten av dagen!»

Det er akkurat dette fellesskapende undervisning handler om. Å legge til rette for et nærvær, et klassefellesskap som føles så trygt å være i at elevene deltar aktivt og kobler sin kunnskap til ulike fagområder som igjen bidrar til at elevene utvikler evnen til kritisk tenkning, og gir mulighet for både faglig og personlig utvikling. Dette bidrar til at elevene utvikler et større perspektiv på verden, samfunnet og ulike fellesskap de er en del av - noe som igjen støtter skolens dannelsesoppdrag.

I undervisningsopplegget vi har skissert for Ina, har vi brukt Storyline som metode for å gjøre det faglige innholdet mer relevant og engasjerende. Siden hellige hus i seg selv lite trolig vil vekke den største interessen hos elevene, har vi valgt å introdusere temaet "hellige hus" gjennom en fiktiv ramme der elevene jobber i et arkitektkontor, som får et oppdrag fra kommunen om å tegne et hellig hus. Det gir en relevant kontekst som åpner for utforskning, nysgjerrighet, kreativitet og tverrfaglig arbeid.

Trygghet i Storyline

Vi mener at Storyline i sitt elevengasjement er med på å styrke den *relasjonelle tryggheten* mellom elevene gjennom forutsigbare og positive relasjoner. I arbeidet med å løse felles utfordringer må elevene støtte hverandre, lytte og forstå hverandre, noe som er med på å styrke den *emosjonelle tryggheten* mellom elevene. Samtidig blir den *kulturelle tryggheten* styrket gjennom at elevene må støtte og hjelpe hverandre skal de klare å gjennomføre sine oppdrag. Siden storyline kan by på utallige variasjoner, vendinger og uforutsigbarhet kan metoden for noen oppleves krevende i forhold til *fysisk trygghet*.

Fellesskapende verdier i storyline

Ettersom det kun er fantasien og kreativiteten som kan sette stopper fra hva elevene kan gjøre i Storyline, vil det også være en metode som rommer alle former for fellesskapsverdier. Gjennom blant annet nysgjerrighet, engasjement og et samspill mellom elevene som krever at alle bidrar, mener vi at det bygger opp under fellesskapsverdiene tilhørighet, solidaritet, respekt, likeverd, åndsfrihet, medvirkning, nestekjærlighet og tilgivelse.

Sosiale ferdigheter i storyline

Siden storyline i stor grad handler om at elevene skal samarbeide rundt ulike problemer eller utfordringer, er de helt avhengig av å klare å samarbeide. Skal de få til dette må elevene kommunisere med hverandre ved å ta ordet, si sine egne tanker og meninger, samt lytte aktivt på en nysgjerrig og respektfull måte. De må også kunne se situasjoner fra ulike perspektiver, samtidig som de også får øvelse i å være selvstendig og ta ansvar for egne oppgaver.

6.3.3 Åpne spørsmål og oppgaver

Blikkene er ikke lenger tomme, det er lys i dem. Spørsmålene som stilles treffer. Til og med han som aldri rekker opp hånden kjenner at han kan bidra. Jeg kjenner på en energi i rommet som gir trygghet. Nå går det ikke an å svare feil, alt er mulig. Engasjementet stiger og for mange vil ta ordet til at vi kan høre ut alle sammen. Vi er nødt til å dele med hverandre i gruppen for å sikre at alle får delt sine tanker. Når de får arbeidsoppgavene opprettholdes intensiteten. Alle kommer fort i gang, fordi den kan løses på alle nivåer ut fra elevens eget ståsted. Jeg går rundt, veileder og observerer og kjenner på en ro og en lykkefølelse over å ha truffet alle og ikke bare tre.

Å stille åpne spørsmål handler i stor grad om at vi som lærere må være bevisste på hvordan vi formulerer spørsmål og hvilke typer oppgaver vi gir. Spørsmålsstillingen vår har stor betydning for hvordan elevene opplever seg inkludert i fellesskapet. Når vi stiller lukkede faktaspørsmål som for eksempel: "Nevn navnene på planetene i Melkeveien", har vi allerede ekskludert en del elever fra å kunne delta i undervisningen. Noen elever kan velge å trekke seg tilbake, fordi de vet at noen andre vil svare raskt. Indirekte har vi som lærere da sagt til elevene at ikke alle i klassen er likeverdige. Og ut ifra dette kan elever i klassen kjenne på følelser av å ikke mestre og ikke høre til.

Åpne og rike spørsmål, derimot, gir alle elever mulighet til å delta på sitt nivå. Et spørsmål som "Hva vet dere om verdensrommet?" åpner for mange ulike innfallsvinkler. Noen elever vet at det er stjerner og planeter i verdensrommet, andre vet hva de heter, ulike stjernebilder, sorte hull og meteoritter. Når vi gir rom for slike svar, skaper vi et inkluderende fellesskap der alle stemmer har verdi.

For å støtte elevene til å delta, må vi lærere gi elevene tid til å tenke, reflektere, diskutere ideer med hverandre og la dem utforske hverandres svar. Fokuset bør ligge på prosessen og elevenes forståelse, ikke på "fasitsvar". Det kan være nyttig å stille flere åpne spørsmål, siden ikke alle elevene responderer på samme type spørsmål. Det øker sjansen for at flere kobler seg på.

Åpne spørsmål kan dermed bidra til kollektiv kunnskapsbygging i fellesskapet. Når alle får dele sine tanker, refleksjoner og forståelse, styrkes både fellesskapet og elevenes faglige utvikling.

Like viktig som spørsmålene vi stiller er hvordan vi møter elevenes svar. Læreren må behandle svarene likeverdig og fange opp elevenes innspill på en bekreftende måte. Da vil elevene bli medvirkende og reelle deltakere i sin læring (Bergkastet et al., 2022a, s. 72-73). Stiller man vanskeligere spørsmål, kan det være lurt å la elevene snakke med skulderpartnere først. På den måten kan de få ideer fra hverandre, samtidig som de er sammen om å svare, noe som kan føles mye tryggere for mange elever.

1. Still spørsmål som gir alle elever følelsen av å kunne bidra inn i fellesskapet
2. Lag oppgaver der alle elevene kan kjenne på mestring

Metoden kan brukes i alle fag. Det krever planlegging og øvelse i å vinkle spørsmål og oppgaver slik at de ikke blir lukkede. Åpne oppgaver kan være rammer som elevene selv skal fylle med innhold som interesserer dem. Et eksempel kan være at elever i arbeid med "Medienes makt" skal lage en nyhetsreportasje. Elevene velger selv hva nyheten skal handle om og hvordan den skal presenteres, om det så er i papirform, video eller en multimodal tekst. På den måten får elevene en oppgave som kan settes i en kontekst som interesserer elevene her og nå, samtidig som de får være med på å velge metode. En annen åpen oppgave kan være at elevene får i oppgave å finne regnestykker som blir 266. Noen elever vet at $265 + 1 = 266$. Andre vet at $38 \times 7 = 266$. Poenget er at oppgavene skal gi muligheter og rom for alle elevene, slik at de kjenner at de har en likeverdig plass i fellesskapet som alle andre.

I undervisningsopplegget vi har utviklet for Ina, har vi brukt åpne spørsmål til å aktivere elevenes førforståelse og samtidig legge til rette for at de sammen utvikler en felles forståelse av begrepet "hellig hus".

Trygghet i åpne spørsmål og oppgaver

Vi mener åpne spørsmål og oppgaver i stor grad handler om å trygge elevene. Når det gjelder *fysisk trygghet*, handler det om at elevene alltid skal vite at de får spørsmål og oppgaver som de har forutsetninger for å kunne mestre. Elevene skal kjenne på at *emosjonell trygghet* styrkes når lærere og elever lytter og viser forståelse for hverandres tanker og meninger. Den *kulturelle tryggheten* forsterkes i det at elevene anerkjennes for å ha ulike behov, ulik forståelse og ulike meninger. Ved å være i et fellesskap som inneholder disse formene for trygghet, vil også den *relasjonelle tryggheten* bli sterkere fordi elevene vil bli bedre kjent med hverandre og få en større forståelse for hverandre og de har da bedre forutsetninger for å kunne støtte hverandre og vise omsorg og aksept for hverandre.

Fellesskapsverdier i åpne spørsmål og oppgaver

Slik vi forstår det gir åpne spørsmål og oppgaver rom for mestring i et fellesskap som bygger på tilhørighet, solidaritet, respekt, likeverd, åndsfrihet, medvirkning og nestekjærlighet, fordi det er en måte å undervise på som inkluderer alle, uavhengig av styrker eller strev.

Sosiale ferdigheter i åpne spørsmål og oppgaver

Åpne spørsmål og oppgaver gir elevene øvelse i selvstendighet, ha troa på egne ferdigheter og meninger og kunne uttrykke dem samt å lytte til hverandre med nysgjerrighet og respekt. De får øvelse i problemløsning og det å se utfordringer og oppgaver fra ulike perspektiver, fordi spørsmålene eller oppgavene ikke har et gitt svar.

6.3.4 Elevmedvirkning i valg av metode

Å ta elevene med i planlegging av undervisningen, innebærer at vi på en eller annen måte skal få innspill fra dem til hvordan læringsarbeidet skal foregå. Elevene kan medvirke hele året, i enkeltøkter og i større prosjekter. Elevmedvirkning må øves på og god elevmedvirkning i planlegging av undervisning krever at vi lærere er tydelige på hva elevenes innspill skal dreie seg om. Skal elevene påvirke hvilke metoder vi jobber etter? Arbeidsform (grupper, par, individuelt)? Verktøy (digitale eller analoge ressurser)? Produkter (tekst, veggplakat, pp-presentasjon, film, modell)?

God elevmedvirkning oppstår når elevene vet hvilke forslag de kan komme med, og når vi lærere tydelig viser hvordan innspillene deres faktisk tas med videre i planleggingen. Det er også viktig å være åpen med elevene om hvor stor innflytelse de har, og hvilke forslag som realistisk kan bli en del av undervisningsopplegget (Sandanger & Johannessen, 2021, s.13-24).

Å få innarbeidet gode rutiner for elevmedvirkning er en prosess som krever tid og bevisst arbeid. Vår erfaring er at det i en hektisk skolehverdag lett kan oppleves som merarbeid å involvere elevene i planlegging eller beslutningsprosesser. Det er så enkelt å bare bestemme alt selv. Likevel ser vi at når elevmedvirkning blir en integrert del av undervisningen, fører det til en mer treffsikker undervisning, som igjen skaper større engasjement hos elevene. På sikt kan det som i utgangspunktet oppleves som mer arbeid føre til mindre arbeid fordi undervisningen blir bedre og krever færre justeringer.

I undervisningsopplegget som vi har skissert for Ina nedenfor kan vi se for oss at elevene har medvirket til hvilke verktøy de vil bruke i undervisningen. Ettersom temaet er relativt stort og elevgruppen er svært sammensatt, har vi prøvd å bruke ulike verktøy, slik at vi forhåpentligvis treffe bredt, at alle elevene opplever i løpet av perioden å jobbe på en måte som passer for dem. Vi har derfor valgt både digitale og analoge, praktiske løsninger i opplegget. Andre ganger vil det være naturlig å lytte til flertallet eller gi elevene full metodefrihet. Her er det oppleggets innhold og form som er førende for hva som passer best.

6.3.5 Skisse til Ina sin fellesskapende undervisning

I denne delen presenterer vi en skisse til en undervisningsøkt, utviklet med utgangspunkt i de sosiale, relasjonelle og faglige målene vi har formulert, samt metodene vi tidligere har beskrevet i kapitlet. Vi ser for oss at elevene er delt inn i grupper på fire, slik Kjersti presenterer i filmen *Fellesskapende undervisning* (8:31). Som vi husker fra delkapittel 6.2.2, har Ina valgt følgende faglige, sosiale og relasjonelle mål:

Tabell 6: Skisse til undervisningsopplegg i klassen til Ina

Storyline: "Arkitekt-prosjekt hellige hus".	
Mål:	KRLE Kompetansemål etter 4.trinn: • Samtale om, og presentere estetiske uttrykk fra kristendom og andre religioner og livssyn Kunst og håndverk Kompetansemål etter 4.trinn: • gjennomføre kunst- og designprosesser ved å søke inspirasjon, utforske muligheter, gjøre valg og lage egne produkter • samtale om bruk, funksjon og materialvalg i ulike bygninger og lage skisser med forslag til ny arkitektur Klassens mål: • Vi undersøker likheter og ulikheter ved hellige hus i de fem verdensreligionene. • Vi lytter aktivt til hverandre med nysgjerrighet og respekt i par og gruppe når vi skal løse oppgaver sammen. Dette gjør vi ved å: ◦ ha øyekontakt med den som snakker. ◦ nikke og tydelig vise at vi er interessert ◦ stille oppfølgingsspørsmål ◦ ikke avbryte den som snakker ◦ gi konstruktiv tilbakemelding • Vi blir bedre kjent med hverandre i samarbeidsgruppen når vi jobber sammen, utforsker og finner løsninger. Dette gjør vi ved å: ◦ snakke med hverandre

	◦ være nysgjerrige sammen ◦ hjelpe og støtte hverandre Gruppe 1: Vi vet hva som kjennetegner kristendommens hellige hus (kirke). Gruppe 2: Vi vet hva som kjennetegner jødedommens hellige hus (synagoge). Gruppe 3: Vi vet hva som kjennetegner islams hellige hus (moské). Gruppe 4: Vi vet hva som kjennetegner hinduismens hellige hus (tempel). Gruppe 5: Vi vet hva som kjennetegner buddhismens hellige hus (tempel).	
Nøkkel-spørsmål	Hva kjennetegner et hellig hus? Hvilke rom er viktige? Hva brukes de ulike rommene til? Er det spesielle møbler som må være med? Har religionen viktige symboler som bør vises i bygget? Er det noen spesielle skikker man må ta hensyn til?	
Økt 1: Oppstart arkitekt-kontor	Klasserommet er gjort om til et arkitektkontor der veggene har store arkitektskisser av ulike hus. 1. Elevene deles inn i grupper. 2. Møtes på midten: Elevene kommer med forslag til ord som bør være i firmanavnet. Ordene bør ha et innhold som gjør at man kan skjønne at det har noe med et arkitektkontor å gjøre. Ut ifra dette skal de bli enige om arkitektnavn. 3. Møtes på midten: Elevene skisserer forslag til logo og presenterer for resten av gruppen. De blir enige om en ide til logo eller en sammensetning av flere ideer. 4. Elevene tegner logoen på et stort A3-tegneark. Ferdig logo henges opp ved gruppebordet slik at man tydelig ser hvem de er.	Aktivitet: Møtes på midten.
		Organisering: Faste grupper med 4 - 5 elever
		Produkt. Firmanavn og logo
		Materiell: Ark i ulike størrelser, blyant og fargeblyanter
		Evaluerings Innhold: Tid: faglig mål: Sosialt mål: Relasjonelt mål:

Økt 2: Oppdrag 1: Hellig hus.	1. Åpent spørsmål: Hva er et hus? Hva er det hus som er hellig? Hvorfor har vi hellig hus? Hva vet vi om hellige hus? Hva brukes det til? Ordet rundt: I gruppene, før vi tar en felles runde i klassen som blir et felles tankekart på tavlen 2. Brev 1: Oppdrag fra kommunen. Hver gruppe får i oppdrag fra kommunen å tegne et hellig hus knyttet til en spesiell religion. 3. Elevene gjør research på gruppen sitt hellige hus. Og deler alt de finner på "prosjekttavlen" til gruppen.	Aktivitet: Research
		Organisering: Individuelt og grupper
		Produkt: Innhold til prosjekt-tavle
		Materiell: Tilgang til printer, ulike ark, post-it lapper, blyant Læringsbrett
		Evaluering Innhold: Tid: faglig mål: Sosialt mål: Relasjonelt mål:
Økt 3: Tegne-prosess	1. Med utgangspunkt i inspirasjon fra prosjekt-tavlen skisserer elevene ideer til utforming av det hellige huset. Både form og innhold. 2. Ordet rundt: Elevene deler med hverandre og lager en felles skisse og plan for utforming, materialvalg. ol. 3. Elevene lager en plan, fordeler arbeidsoppgaver for så å samarbeide om å bygge det hellige hus i Minecraft.	Aktivitet: Skisse det hellige huset Starte å bygge det hellige huset i Minecraft
		Organisering: Individuelt og gruppe
		Produkt: Skisser. Et hellig hus
		Materialer: Kopi-ark, blyanter og fargeblyanter Læringsbrett Minecraft
		Evaluering Innhold: Tid: faglig mål: Sosialt mål: Relasjonelt mål:

Økt 4	Brev 2. Elevene får i oppdrag fra kommunen å lage kunst som kan brukes til utsmykking av deres hellige hus. Det skal være inspirert av kunstuttrykk innenfor religionen, men ellers er det frie tøyler. - Elevene gjør research på kunst innenfor sin religion og deler alt de finner på "prosjekt-tavlen" til gruppen. Åpen oppgave. Med utgangspunkt i inspirasjon fra prosjekt-tavlen skisserer elevene ideer til utsmykking av det hellige huset. Både form, farge og materiale. - Elevene blir enige om hvem som lager kunst til hvilke rom/formål og lager så kunsten de har skissert.	Aktivitet: Research Skissetegning Lage kunstverk
		Organisering: Gruppe Individuelt arbeid
		Produkt: Ferdig kunstverk
		Materialer: Det elevene ønsker å bruke som vi har tilgang til på kunst og håndverk-rommet
		Evaluerings: Innhold: Tid: Faglig mål: Sosialt mål: Relasjonelt mål:
Avslutning	- Hvert arkitektbyrå forbereder en presentasjon i valgfritt format(åpent) der de skal fortelle om sitt hellige hus og utsmykking, hvilke hensyn de har måtte ta i prosessen og hvilke valg de har tatt underveis i arbeidet. De skal også legge frem fakta om hellige hus og kunst i religionen de har jobbet med. - Fremlegg for resten av klassen. - Lærer noterer på tavlen når elevene har presentasjonen, slik at det blir tydelig på tavlen hva "vi" hele klassen har lært gjennom denne perioden. - Oppsummering. Finn en partner. Oppgave 1. Elevene får i oppgave å fortelle en ting de har lært om i arbeidet med sitt hellige hus. Oppgave 2. Elevene får i oppgave å fortelle noe fra de andre gruppene sine presentasjonene som de ikke visste fra før.	Aktivitet: Lage presentasjon i valgfritt format.
		Organisering: Grupper Hel klasse
		Produkt: Ferdig hellig hus Presentasjon
		Materialer:
		Evaluerings Innhold: Tid: faglig mål: Sosialt mål: Relasjonelt mål:

Refleksjon

I delkapittel 3.5 lagde vi figur 8 som illustrerer et trygt fellesskap for elevene.

Vi mener vi har laget et undervisningsopplegg som møter punktene i denne figuren, og som vil bidra til å bygge trygt fellesskap i klassen til Ina. Vi har valgt metoder som er med på å styrke de fire dimensjonene av trygghet (3.1), elevene får jobbet med fellesskap som interaksjon (lojalitet mot normer, regler og strukturer), identifikasjon (arkitektkontor) og samhold (elevene blir bedre kjent med hverandre på ulike måter), samtidig som langs med blir arbeidet med alle de ti fellesskapsverdiene (3.3).

Med utgangspunkt i vår forståelse av fellesskapende undervisning, slik det er beskrevet i delkapittel 5.4, har vi:

- Samtenkt faglige, sosiale og relasjonelle læringsprosesser ved å bruke ulike samarbeidsmetoder og åpne spørsmål og oppgaver som tar utgangspunkt i det faglige innholdet.
- Planlagt en undervisning som fremmer tilhørighet. I dette opplegget er alle elevene viktige deltakere i en gruppe (arkitektkontoret).
- Utformet oppgaver med variasjon og tilpasning, slik at alle elevene får mulighet til å oppleve mestring
- Strukturert prosesser og idémødringer slik at alle elevene blir hørt og får en stemme inn i prosessarbeidet
- Skapt mening gjennom deltakelse, ved å legge til rette for at elevene lærer noe nytt og samtidig opplever seg selv som viktig bidragsytere i gruppen
- Velge en rammefortelling (Storyline) som samler elevene rundt det felles tredje - et faglig innhold som gir elevene praktiske oppdrag, felles opplevelser, språk, historie og kulturforståelse, som engasjerer og bidrar til faglig og personlig utvikling. Det som ligger i skolens dannelsesoppdrag.

6.4 Evaluering

Analysespørsmål: *Hvordan evaluerer vi om vi har oppnådd det vi ønsket?*

Evaluering handler om å vurdere hvor man er i forhold til et mål. Skolen er blitt spesielt målstyrt etter at kompetansemålene kom inn i læreplanene. Ofte opplever elevene å få en summativ vurdering i etterkant av en periode for at vi lærere skal sjekke hvordan de ligger faglig i forhold til kompetansemålene. Problemet med summativ vurdering er at vi ofte rett etterpå er på vei et annet sted. Tilbakemeldingen elevene får blir derfor vanskelig å jobbe videre med.

Vi ser likevel at det kan være en verdi av summativ vurdering når man skal vurdere eget undervisningsopplegg. Da har vi god erfaring med å bruke "Ringstabekk-krysset", som vi kjenner fra Ringstabekk skole i Bærum. Der evaluerer man hva som har fungert bra og hvorfor. Hva bør gjøres annerledes og hvordan. På den måten kan vi justere vår egen praksis til neste gang vi kjører liknende type undervisning.

Tabell 7: Ringstabekk-krysset

Hva var bra?	Hvorfor var det bra?
Hva kan bli bedre?	Hvordan kan det bli bedre?

Formativ evaluering er mer prosessorientert og handler om hvordan man ligger an underveis i en prosess. Da er det også enklere for elevene å jobbe videre med tilbakemeldingene, fordi prosessen ikke er slutført, det er tid til endringer og det kan gjøres der og da. Men hvordan evaluerer vi om undervisningen bidrar til et trygt fellesskap?

Fællesskab som mål bygger på et normativt grundlag, hvor eleverne skal lære at være i et fællesskab på den gode måde. Fællesskabet er derimod et middel, når det bruges i undervisningen, ved daglige gøremål og gennem fælles aktiviteter i større og mindre grupper. Eleverne skal agere i fællesskabet og derved opnå konkrete erfaringer ved at deltage og leve sammen med andre mennesker. Der ligger et væsentlig dannelsesmæssig potentiale i denne praksis, men dette sker kun, når det gøres til genstand for en løbende refleksion mellem lærere og elever og mellem skolens ansatte.

(Brinck og Hansen, 2022, s. 57)

Slik vi forstår Brinck og Hansen krever det å skape et trygt fellesskap for elevene et godt samspill mellom lærere og elever og skolens ansatte. Relasjoner bygget på åpenhet og kommunikasjon, der man underveis i undervisningen kan snakke sammen og reflektere over prosessen man står i til enhver tid, med andre ord formativ evaluering. Som vi har skrevet i delkapittel 5.2:

(...) det handler om å være oppmerksom og analytisk til stede, ha det klart for seg hva som er formålet med undervisningen og tolke gjennom sansene det som skjer mellom elevene og mellom elevene og læreren i samspillet og samarbeidet om innholdet i undervisningen.

Vi tenker det handler om å sette av tid i undervisningen til å kjenne etter og gjennomføre en fenomenologisk analyse: Hvordan kjennes det å være her nå? Hvordan er stemningen i klasserommet? Hva er det som virker positivt på fellesskapet? Hva er det som eventuelt ikke fungerer? For det er når vi står midt i det, vi kjenner på kroppen hvordan det faktisk føles å være til stede i fellesskapet, i nærværet.

Men viktigst av alt er kanskje å spørre seg: hvordan opplever elevene fellesskapet? For vi lærere kan oppleve fellesskapet på vår måte, og kanskje deler de fleste elevene den samme oppfatningen, men innimellom kan det være noen som opplever fellesskapet annerledes, og da må vi hjelpe og gi disse elevene muligheten til å sette ord på det vanskelige, slik at vi kan hjelpe og sette i gang, eller prøve å justere prosesser, slik at de bidra til at alle opplever fellesskapet som trygt og godt. For å få mest mulig ut av refleksjonene til elevene mener vi at det er viktig å være så tett på situasjonen som mulig i tid, slik at følelsen av hvordan de opplever fellesskapet fortsatt sitter i kroppen og det kjennes viktig for dem å formidle sin opplevelse.

Å skulle evaluere om man har oppnådd at et fellesskap oppleves trygt er krevende ettersom opplevelsen vil være ulik fra elev til elev. Fellesskapet vil alltid være i endring, siden dynamikken mellom elevene hele tiden vil være i utvikling. Å komme dit at alle elevene i en klasse kjenner på trygghet i fellesskapet, fører uansett ikke til at vi kan stoppe opp og slutte å tenke det inn i undervisningen, for vi som jobber med mennesker vet at relasjoner kan endre seg fra den ene dagen til den andre. Det trygge fellesskapet er et kontinuerlig arbeid. I tillegg til å reflektere med elevene i undervisningen er det mange måter man kan involvere dem i dette arbeidet. Elevsamtaler, spørreundersøkelser eller andre undersøkelser, faglige oppgaver, som for eksempel loggskrivning, fortelling, ulike dialogspill og samtaleverktøy kan bidra til at lærere får et innblikk i hvordan elevene opplever fellesskapet. Poenget vårt er vel i hovedsak at vi lærere kan diskutere hvordan det psykososiale miljøet i en klasse oppleves oss lærere imellom, men hvordan det faktisk oppleves er det kun elevene selv som kan svare på, og de må selv være med i endringsprosessen. En lærer kan ikke få til endringer alene, det må man være felles om.

7.0 Avslutning

Fellesskapende undervisning er et begrep i tiden, som vi trodde vi forstod omfanget av da vi startet opp med masteroppgaven i høst. Nå vet vi at fellesskapende undervisning er mye mer komplekst og sammensatt i både form og innhold enn hva vi trodde før vi startet.

Oppsummering av hovedfunn

Fellesskapende undervisning er en pedagogisk tilnærming som forener skolens to hovedoppdrag: utdanning og danning. Den er verdifull fordi den ikke bare formidler faglig kunnskap, men også ivaretar elevenes grunnleggende behov for trygghet, tilhørighet, mestring og mening. Ved å integrere fellesskapsverdier i undervisningen, styrker den klassemiljøet og fremmer helhetlig utvikling.

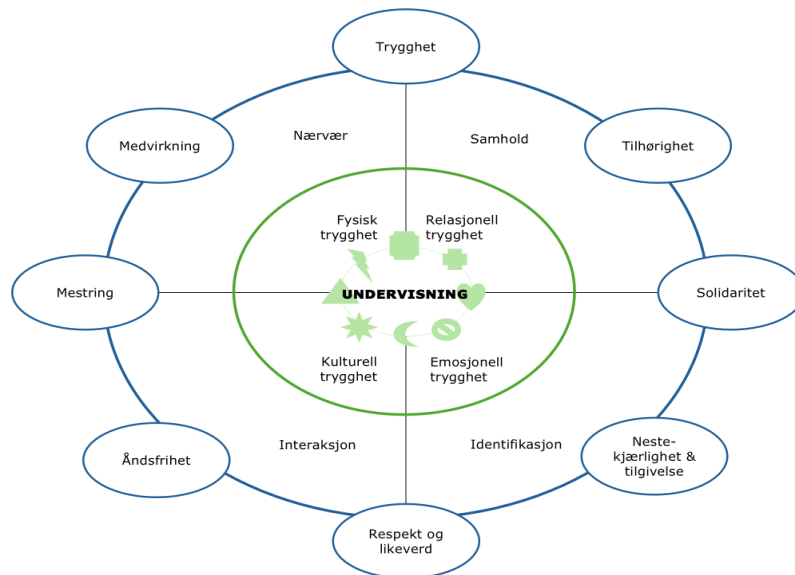
Denne tilnærmingen kan beskrives som et "kinderegg" – den favner hele skolens samfunnsmandat i én praksis. Når fellesskapende undervisning blir en del av skolens og lærernes didaktiske tenkning, åpner det for en mer helhetlig forståelse av elevenes faglige, sosiale og personlige utvikling. Det handler ikke bare om å nå læreplanmål, men om å se sammenhenger mellom faglig innhold, relasjoner og verdier.

Først når vi lærere evner å se disse sammenhengene, kan vi møte elevene som hele mennesker - ulike, men unike individer i et fellesskap, og ikke bare som «tomme skaller, som skal fylles med kunnskap» (Juul, 2022, s. 569). Fellesskapende undervisning inviterer til bevisste pedagogiske valg som bygger trygge og inkluderende læringsmiljøer, der både faglig, sosial, relasjonell og personlig utvikling får plass.

Teoretiske og faglige konsekvenser/virkninger (følge av en gitt forventning).

I denne oppgaven har vi lagt til grunn en sosiokulturell forståelse av læring og en sosialkonstruktivistisk didaktikk. Begge perspektivene bygger på Vygotskys teori om at læring skjer gjennom samspill i sosiale og kulturelle kontekster (Imsen, 2015, s. 195-199). Dette innebærer et syn på kunnskap som noe som utvikles i fellesskap, og på læring som en prosess preget av dialog, deltakelse og meningsskaping.

Å analysere fellesskapende undervisning i lys av teori om trygghet og fellesskap har tydeliggjort hvor kompleks og sammensatt denne tilnærmingen er – både teoretisk og i praksis. Det handler ikke bare om å skape faglig progresjon, men også om å ivareta elevenes behov for tilhørighet, trygghet og anerkjennelse.



Figur 8: Trygt fellesskap for elevene visualiserer hvordan fellesskapende undervisning integrerer ulike former for trygghet og fellesskap, og hvordan fellesskapsverdiene er bærende både for undervisningen og for utviklingen av et inkluderende læringsmiljø. Modellen synliggjør hvordan disse verdiene ikke bare støtter elevenes faglige utvikling, men også deres sosiale og personlige danning.

En viktig faglig konsekvens av dette perspektivet er at undervisning må forstås som mer enn måloppnåelse i fag. Det handler også om å utvikle hele mennesket – i samspill med andre. Forhåpentligvis kan modellen bidra til økt bevissthet om fellesskapsverdiene sentrale rolle i skolen, og inspirere til en mer helhetlig og relasjonsorientert pedagogisk praksis.

Forslag til videre forskning - hva vil vi vite mer om?

Underveis i arbeidet med masteroppgaven har det dukket opp flere temaer vi gjerne skulle utforsket nærmere. Vi ønsker særlig å løfte fram fire områder som vi synes er spennende og som vi mener fortjener videre oppmerksomhet:

- **Elevperspektivet:** Hvordan opplever elever fellesskapende undervisning? Hva gir dem følelse av tilhørighet, trygghet og verdi?
- **Læreren som fellesskaper:** Hvordan utøves lærerrollen i fellesskapende undervisning? Hvilken kompetanse er særlig viktig i møte med klasser med utrygge fellesskap? Hvordan kan læreren være kulturbærer og verdiformidler i klassen?
- **Ledelse og kulturbæring:** Læreren kan ikke bære en kultur alene, ingen kan det. Hvilken rolle spiller skoleledelse og profesjonsfellesskap i å utvikle og støtte en fellesskapende undervisningskultur?
- **Fellesskap og læreplan:** Hvordan kan læreplanens kompetansemål og overordnet del i større grad forenes i praksis, slik at dannelsesoppgaven får en reell plass i undervisningen?

Avsluttende refleksjoner - hva vi har lært gjennom arbeidet

Innledningsvis i denne oppgaven redegjorde vi for motivasjonen og bakgrunnen for valg av tema. Vi gikk inn i masterarbeidet med ulike erfaringer og perspektiver, men med et felles ønske om å utforske hvordan undervisningen kan bidra til å bygge trygge

klassefellesskap. Nedenfor deler vi våre individuelle refleksjoner om hva vi har lært, og hva vi tar med oss videre i vårt arbeid - både på innsiden og fra utsiden av skolen. Til slutt presenterer vi våre felles refleksjoner og tanker.

Kjersti:

Før vi startet arbeidet med masteroppgaven, ønsket jeg å få en dypere forståelse av hvordan undervisningen kan brukes aktivt for å bygge et inkluderende klassefellesskap – et fellesskap med rom for alle, der elevene kjenner seg trygge både i seg selv og i møte med andre. Jeg ønsket å finne ut hvordan undervisningen kan bidra til at elevene opplever seg som betydningsfulle – både i klassens fellesskap og i læringsprosessen.

I arbeidet med masteroppgaven har jeg blitt oppmerksomme på hvordan kompetansemålene i læreplanen bidrar til en målstyrt, individfokusert skole, til tross for at overordnet del av læreplanen skulle gi dannelsesoppdraget en større plass i skolen. Jeg vil løfte frem det Mette Frederiksen (2021) skriver om hvordan dannelsesbegrepets renessanse kan bidra til blant annet utvikling av kunnskap, evner, holdninger, ansvarsfølelse og livsforståelse, som bidrar til bredere og dypere perspektiver på undervisning, fag og innhold, enn i en målstyrt skole. Dette har utviklet min forståelse for skolens utdannings- og dannelsesoppdrag, og hvordan disse kan henge tett sammen. Fellesskapende undervisning har vist seg å være en sentral nøkkel i dette arbeidet. Jeg har fått et bredere perspektiv på hva fellesskapende undervisning faktisk innebærer – og hvordan den rommer ulike former for trygghet, fellesskap og verdier. Det har blitt tydeligere for meg hvordan det sosiale og relasjonelle må integreres i planleggingen av undervisningen, og hvordan dette kan utøves i praksis.

Selv om skriveprosessen tidvis har vært krevende, har ikke engasjementet mitt for temaet blitt mindre – tvert imot. Jeg håper at arbeidet jeg har lagt ned vil komme både meg og elevene mine til gode, og at jeg kan bidra til å inspirere kolleger til å utvikle en mer fellesskapende praksis. Allerede har jeg blitt invitert til å holde innlegg for nyutdannede lærere i kommunen, og jeg håper dette kan være starten på å spre kunnskap og engasjement for fellesskapende undervisning – også utover mitt eget klasserom.

Kristin:

Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven har jeg fått en bedre forståelse for hva det innebærer å bygge trygge fellesskap i skolen - ikke som noe som kommer i tillegg til undervisningen, men som en viktig og integrert del av den. Jeg har blitt enda sikrere på at utrygghet og utenforskap ofte handler mer om fellesskapets kvaliteter enn om enkeltelevers utfordringer. Dette arbeidet har styrket min overbevisning om at vi må flytte fokuset fra individ til fellesskap - fra symptombehandling til forebygging og fellesskapsbygging.

Jeg har også fått bedre innsikt i hvordan lærere kan arbeide systematisk med å styrke klassemiljøet gjennom undervisningssituasjonene - ved å bruke fagene som arena for relasjonsbygging, samarbeid og for å skape mening i fellesskapet. Samtidig har jeg fått en tydeligere forståelse av lærerens rolle som kulturbærer av fellesskapsverdiene. Dette er noe jeg har savnet i skolen og tar med meg videre. Skolen er ikke verdinøytral - og det skal og må den heller ikke være. Når verdiene løftes fram og praktiseres, kan det virke samlende for både ansatte, elever og foreldre.

Til slutt tar jeg med meg ny kunnskap, innsikt og verktøy i møte med skoler, som kan hjelpe dem til å bygge trygge fellesskap for elevene. Jeg tar også med meg et fornyet engasjement og klokkeklar tro på å løfte fram fellesskapets betydning i en tid og en skole preget av økende individualisering. Vi mennesker er grunnleggende avhengige av å høre til i et fellesskap sammen med andre, og vi må ikke la oss friste til å undergrave dette behovet. Trygge fellesskap er ikke bare et mål i seg selv - det er en forutsetning for faglig, sosial og personlig vekst og utvikling. Det er en forutsetning for et «vi».

Vi har gjennom masterarbeidet fått både ny kunnskap om og erfaringer med hva fellesskapende undervisning er – både som pedagogisk tilnærming og som verdiforankret praksis. Vi ser nå hvordan formålsparagrafens verdier kan omsettes fra fine ord til konkret handling i klasserommet. Verdier som trygghet, tilhørighet, solidaritet, nestekjærlighet, tilgivelse, åndsfrihet, mestring og medvirkning, respekt og likeverd får et reelt innhold når de får plass i undervisningen.

Det har overrasket oss hvor lite synlige mange av disse verdiene er i overordnet del og i læreplanene for fag – til tross for deres sentrale plass i formålsparagrafen. Vi spør oss om et fravær av tydelig verdiforankring i læreplanverket kan bidra til at mange lærere opplever overordnet del som en festtale, snarere enn et styringsdokument for praksis i skolen.

Gjennom arbeidet med problemstillingen *Hvordan kan lærere gjennom undervisningen bygge et trygt fellesskap for elevene?* har vi erfart at fellesskapende undervisning handler om mer enn metodevalg – det handler om en grunnleggende holdning til elevene og til undervisningens formål. Det handler om å planlegge og gjennomføre undervisning der det sosiale og relasjonelle får like stor plass som det faglige.

Figur 8 har vært et nyttig verktøy for å tydeliggjøre hvordan ulike former for trygghet og fellesskap kan fremmes i undervisningen. Den viser hvordan fellesskapsverdiene kan være en integrert del av både innhold og metode, og hvordan elevenes stemmer og erfaringer må tas på alvor for at de skal oppleve reell medvirkning og tilhørighet.

Vi konkluderer derfor ikke med én bestemt måte å undervise på, men med et tydelig budskap: Undervisning må planlegges og gjennomføres med et helhetlig blikk – der relasjoner, verdier og fellesskap er like viktige som faglige mål. For slik vi forstår skolens samfunnsmandat, så handler det ikke kun om kunnskapsoverføring, det handler om å se hele mennesket.

Referanser

Bath, H., (2008). The Three Pillars of Trauma-Informed Care. *Reclaiming children and youth*. 17(3), 17-21.

<https://elevhalsan.uppsala.se/globalassets/elevhalsan/dokument/psykologhandlingar/trauma-informed-care.pdf>

Bergene, A.C., Vika, K.S., Lynnebakke, B., Vonen, M.N., Lyckander, R.H og Samuelsen, Ø.A. (2023). *Fravær som vekker bekymring Skoleeieres og skolelederes inntrykk og forståelse av fraværssituasjonen i Skole-Norge*. (NIFO Rapport 2023:14). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/3087762/NIFUrapport2023-14.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bergkastet, I., Duesund, C. & Westvig T.S., (2022a). Didaktiske valg som fremmer fellesskap i grupper. I F. Restad & J. Sandsmark (Red.), *Mobbeforebygging i et fellesskapsperspektiv - nye stemmer i praksis*. (1. utg., s. 66-76). Kommuneforlaget AS

Bergkastet, I., Duesund, C. & Westvig, T.S., (2022b). Ledelse av læreres læringsarbeid. I F. Restad & J. Sandsmark (Red.), *Mobbeforebygging i et fellesskapsperspektiv - nye stemmer i praksis* (1. utg., s. 106-117. Kommuneforlaget AS

Bolstad, B. (2021): *Storyline. Engasjerende tverrfaglig læring*. Fagbokforlaget.

Brendtro, L.K., Brokenleg, M., Van Bockern, S. (1990). *Reclaiming youth at risk : Our hope for the future*. Bloomington, USA: National Educational Service

Brendtro, L.K, Brokenleg, M., Van Bockern, S. (2013). The Circle of Courage: Developing Resilience and Capacity in Youth. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 1(1), 67-74. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1301374.pdf>

Brendtro, L.K., Brokenleg, M., Van Bockern, S. (2014). The Circle of Courage: Critical Indicators of Successful Life Outcomes. *Reclaiming children and Youth*, 23(1), 9-13.

Brinck, M. og Hansen, B. (2022). Fællesskabende didaktik i efterskolen. I H.R. Hansen, T.N. Rasmussen & A. Sønderberg (Red.), *Fællesskabende didaktikker* (s. 56-83). KvaN

Det Norske Akademis Ordbok. (n.d): *Solidaritet*. Hentet 30. april 2025 fra <https://naob.no/ordbok/solidaritet>

Elstad, H. (2024): Nestekjærlighet. I *Store norske leksikon*. Hentet 22. april 2025 fra <https://snl.no/nestekj%C3%A6rlighet>

Eriksen, I. og Lyng, S.T. (2015). *Elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Bergen, Norge: Fagbokforlaget.

Eriksen, T.H. & Søndergaard, D.M. (2021): Fellesskapende klasseledelse og didaktikk – forutsetninger for forebygging av mobbing. I F. Restad og J. Sandsmark (Red.), *Mobbeforebygging i et fellesskapsperspektiv - nye stemmer i praksis*. (1. utg., s. 30-52). Kommuneforlaget AS

- Fladstad, T. og Eide, G. (2022, 11. mai). *Circle of Courage – en styrkebasert modell for vekst og utvikling*. RVT Sør. Hentet 19. mai 2025 fra <https://rvtssor.no/aktuelt/418/circle-of-courage-en-styrkebasert-modell-for-vekst-og-utvikling/>
- Frederiksen, M. (2023). De Ti Bud som genre og demokratidekalog. I K. Skovmand, M. Frederiksen & L. Tanggaard, *Skolens demokratiske tilstand* (s. 14-26). Hans Reitzels forlag.
- Frederiksen, M. (2021): Dannelsesbegrebets betydning for skolens undervisning. I S. Brinkmann, T.A. Rømer og L. Tanggaard (Red.), *Sidste chance* (s. 241-252). Klim
- Fohling, N. & Wilson, J. (2023): Samarbeidslæring i praksis. Håndbok for lærer. GAN Aschehoug.
- Graf, G. (2022). Fælles om det fælles tredje. I H.R. Hansen, T.N. Rasmussen & A. Sønderberg (Red.), *Fællesskabende didaktikker* (s. 180-195). KvaN
- Hansen, H.R. (2022). En didaktik der leder efter sin mening. I H.R. Hansen, T.N. Rasmussen & A. Sønderberg (Red.), *Fællesskabende didaktikker* (s. 9-23). KvaN
- Imsen, G. (2015): Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi (5.utg.). Universitetsforlaget
- Jacobsen, B., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2022): Fænomenologi som kvalitativ forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.). *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 294-297). (3. utg.). Hans Reitzels Forlag
- Juul, H. (2022): *Didaktik - tre traditioner*. I J. Bjerre & P.F. Laursen (Red): *Pædagogikhåndbogen. Seks tilgange til pædagogik* (s. 567-589). (2.utg.). Hans Reitzels forlag
- Juul, H. & Oettingen, A.V. (2022): Almen didaktik. I P. Brodersen (Red.), *Didaktisk opslagsbog* (s. 17-23). (2.utg.). Hans Reitzels forlag.
- Jørgensen, S.K. (2019): Møbbemønstre og magtkampe. Håndtering af mobning i skolen. Hans Reitzels Forlag.
- Kagan, S., Stenlev, J. & Westby, F. (2023): Cooperative Learning. Undervisning med samarbeidsstrukturer. GAN Aschehoug.
- Karseth, B., Kvamme, O.A. og Ottesen, E. (2022): *Fra politiske intensjoner til nytt læreplanverk. Prosesser, rammer og sammenhenger*. (EVA2020 rapport 4). Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelige fakultet: https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/aktuelle-saker/dokumenter/rapport-4_eva2020_290622.pdf
- Kong Harald V. (2023, 31. desember). *Nyttårstale 2023*. Det norske kongehus. <https://www.kongehuset.no/tale.html?tid=224699&sek=26947&scope=0>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i KRLE (RLE01-03)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/rle01-03>
- Kvamme, O.A, Karseth, B., Ottesen, E. (2023). Verdier på glid. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-fagfornyelse/verdier-pa-glid/343105>
- Laursen, P.F. (2022) Undervisningsbegrepet. I P. Brodersen (Red.), *Didaktisk opslagsbog*, (s. 345-349). (2.utg). København, Danmark: Hans Reitzels forlag.
- Lystad, A-H. (Regissør). (2024a): *Fellesskapende undervisning* [Film]. Livet & Sann på You Tube. <https://www.youtube.com/watch?v=jwbaGDekgi8>
- Lystad, A-H. (2024b): *Tiltakspakke mot mobbing*. Hentet 19. mai 2025 fra <https://www.livetogsann.no/1-7-trinn/tiltakspakke-mobbing/>
- Olsson, M.R. (2024): *Lekende barnefellesskap. Barneperspektiver på lek i overgangen fra barnehage til skole*. NTNU.
- Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2023-06-09-30). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30>
- Restad, F. og Sandsmark, J. (Red.). (2021). *Mobbeforebygging i et fellesskapsperspektiv - nye stemmer i praksis*. (1. utg.). Kommuneforlaget AS
- Restad, F. og Lyng, S.T. (2021): *Fellesskapende didaktikk - fra Danmark til Norge, og tilbake igjen*. I F. Restad og J. Sandsmark (Red.), *Mobbeforebygging i et fellesskapsperspektiv - nye stemmer i praksis*. (1. utg., s. 40-51). Kommuneforlaget AS
- Sandanger, S. & Johannessen, A.M. (2021): *Reell elevmedvirkning!* Fagbokforlaget.
- Svartdal, F. (2024). Tilgivelse. I *Store norske leksikon*. Hentet 22. april 2025 fra <https://snl.no/tilgivelse>
- Søndergaard, D.M. (2009). Mobning og sosial eksklusjonsangst. I J. Kofoed & D.M. Søndergaard (red.) *Mobning - sociale prosesser på afveje*. Hans Reitzels Forlag
- Tjora, A. (2020). *Hva er fellesskap*. Oslo, Norge: Universitetsforlaget
- Tjora, A. og Skatvik, F. (2025). Solidaritet. I *Store Norske Leksikon*. Hentet 19. mai 2025 fra <https://snl.no/solidaritet>
- Tørdal, R. M. (2022, 1. februar). Mediefortellinger, sjangre og narrativ analyse. NDLA. <https://ndla.no/article/35187>
- Utdanningsdirektoratet. (2024a, 1. august). *Hva er et trygt og godt skolemiljø?* Hentet 19. mai 2025 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/fremme-et-godt-skolemiljo-og-forebygge-krenkelser/trygt-og-godt-skolemiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2024c, 1. august). *Inkluderende fellesskap*. Hentet 9. mai 2025 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/fremme-et-godt-skolemiljo-og-forebygge-krenkelser/inkluderende-fellesskap/>
- Utdanningsdirektoratet. (2025, 13. januar). *Mobbetallene øker ikke lenger, men er fortsatt høye*. Udir.no. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/2025/elevundersokelsen-2024/>

Voksen for barn. (2025, 13. mars). *Helle Rabøl Hansen om mobbing og fellesskap* [Video]. Voksne for Barn.

<https://www.facebook.com/voksneforbarn/videos/500615662908099>

Wikipedia. (19. mars 2023). Solidaritet. Hentet 30. april 2025 fra

<https://no.wikipedia.org/wiki/Solidaritet>

Vedlegg

Vedlegg 1: Filmmanus

Vedlegg 2: Forholdet mellom modellene The Circle of Courage og De tre pilarer for traumebevisst omsorg

Vedlegg 3: ASK-modellen

Vedlegg 4: Hva Ina trenger å finne ut noe mer om

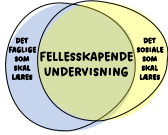
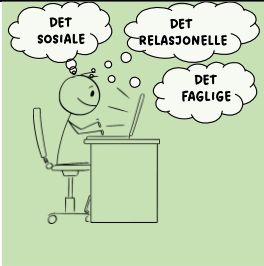
Vedlegg 5: Prosessdokument

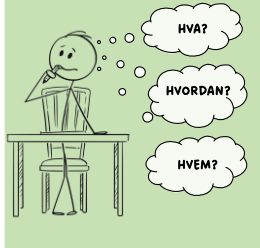
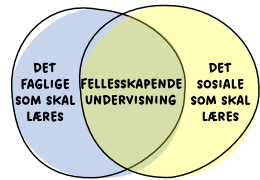
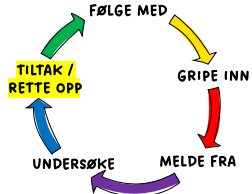
Vedlegg 1: Filmmanus

Dette er det ferdige filmmanuset og oppsettet vi brukte da vi spilte inn filmen *Fellesskapende undervisning*.

Fellesskapende undervisning

Med: Kristin, Kjersti og Selma

Hvem	Hva – «manus»	Vise på skjermen
Kristin	Når vi skal jobbe med et trygt og godt skolemiljø, så kan det være lett å tenke at dette er noe som kommer i tillegg til det å jobbe med fagene. Og det kan oppstå et kunstig skille mellom undervisninga og arbeidet med det psykososiale miljøet - som om det er to forskjellige ting. Men når vi bruker kunnskapen vi nå har om mobbing i et fellesskapsperspektiv, blir det viktig å bygge gode fellesskap for elevene i selve undervisninga. «Å skape laget gjennom faget». At vi skaper gode relasjoner og et trygt og støttende miljø <i>samtidig</i> som vi jobber med fag. Denne filmen skal handle om dette. Og selv om filmen ikke varer like lenge, bør dere sette av ca en time til dette opplegget. Det er fordi det kommer oppgaver innimellom der dere setter filmen på pause og så jobber dere sammen før dere ser videre. Jeg heter Kristin og er mobbeombud i Møre og Romsdal, og med meg er du Selma som vi også møtte i filmen om mobbing i et fellesskapsperspektiv. Og som forsker på mobbing har du blant annet blitt interessert i dette begrepet fellesskapende undervisning. Kan du forklare oss hva det er?	LoV om grunnskoleopplærings og den videregående opplærings (opplæringslova) § 12-2. Retten til eit trygt og godt skolemiljø Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, inkludering, trivsel og læring.  BRUK CA. 1 TIME. NÅR ØVELSENE KOMMER - SETT FILMEN PÅ PAUSE OG ØV SAMMEN!
Kristin les	Hva er fellesskapende undervisning?	1. HVA ER FELLESKAPENDE UNDERVISNING?
Selma	For å skape gode klassefellesskap med mindre grobunn for mobbing, er det viktig å jobbe med å bygge gode og relasjoner elevene imellom. Det gir også viktig for motivasjon og læring! Fellesskapende undervisning setter fokus på at relasjons- og miljøbygging som en veldig viktig del av det daglige arbeidet med fag og undervisning. Kort sagt betyr det at man tenker inn det sosiale og relasjonelle i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning og læringsaktiviteter	

	Mange gjør jo dette mer eller mindre bevisst – men det har vært mye «taus kunnskap», Å få et eget begrep og fokus gir mulighet til å jobbe og videreutvikle det mer systematisk Kjernen i fellesskapende undervisning er å aktivt se etter hvordan vi kan bruke undervisningens «hva, hvordan og hvem» som nøkler for å inkludere elevene i læringsfellesskapene Samtenke det faglige og sosiale i lærings situasjonene didaktiske strategier, prioriteringer og praksiser som styrker fellesskap og relasjoner i klassen Konkret arbeid med vinklinger på læringsmål og temaer, arbeidsformer og organisering av undervisningen	 
Kristin	Betyr det at skolene ikke lenger trenger å prioritere disse typiske sosiale aktivitetene for å bygge fellesskap?	
Selma	Neida, de sosiale aktivitetene som klasseturer, spillkvelder, vennegrupper, bli-kjent-opplegg/innskoling/intro-dager, gode tilbud i friminutt er viktige, men de må være gjennomtenkte. Hvilke sosiale / sosialpedagogiske mål har vi med dem? Hvilke grep må vi gjøre for at det skal bli reelt fellesskapsbyggende og inkluderende for alle? Ellers har de lite effekt, og kan i verste fall forsterke skillelinjer og utenforskap. Det er viktig å huske på at mange av de faglig-pedagogiske valgene knyttet til læringsmål, innhold og metoder vi gjør de ER jo også sosiale og sosialpedagogiske valg, enten det er bevisst eller ikke – dvs de får noen konsekvenser og «virker» på elever, relasjoner og klassemiljø - enten man vil eller ei	
Kristin Les oppgava	PAUS FILMEN OG SNAKK MED HVERANDRE • del erfaringer med undervisningsopplegg dere har prøvd, som virket positivt på fellesskapet i klassa. BRUK CA 5 MIN	Paus filmen og snakk med hverandre Del erfaringer med undervisningsopplegg dere har prøvd, som virket positivt på fellesskapet i klassa.
Kristin	I kamera: Da håper jeg dere har hatt gode refleksjoner rundt erfaringer med undervisningsopplegg. Og disse filmene her skal jo gi innspill som dere kan bruke i arbeidet for trygge, gode skolemiljø. Og det å bruke fellesskapende undervisning kan både vere en forebyggende strategi, og det kan brukes som tiltak i aktivitetsplikten når vi må rette opp en situasjon som har oppstått.	§ 12-4. Plikt til å sikre eit trygt og godt psykososialt skolemiljø: 

	Nå skal vi se litt på hvordan man kan jobbe systematisk med dette i hverdagen. Og da har jeg fått med deg Kjersti. Du er lærer her på Bekkestua barneskole, og dere jobber nå aktivt med fellesskapende undervisning.	
Les: Hvordan gjør man det i praksis?		2. HVORDAN GJØR MAN DET I PRAKSIS?
Kjersti	Da er det viktig å si at det finnes mange ulike måter å gjøre dette på! Fellesskapende undervisning er ikke <i>en</i> arbeidsform, men en systematikk for å bruke ulike arbeidsmåter slik at de styrker fellesskapet. Her hos oss har vi hatt stort fokus på tema-arbeid, med blant annet storyline og samarbeidslæring som metoder. Dette er med på å skape engasjerte elever, som jobber sammen mot felles mål. Samarbeidslæring kan brukes i alle fag fordi det handler om hvordan vi legger opp til at elevene skal samarbeide om ulike oppgaver. Uansett om det er i par, gruppe eller i hel klasse. Poenget er at elevene skal være aktive, få delta like mye og samarbeide om det faglige. Da utvikler de sosiale ferdigheter, samarbeidsferdigheter og de blir bedre på å kommunisere med hverandre. På denne måten blir elevene tryggere på hverandre, de får en sterkere tilhørighet til klassefellesskapet og de får større utbytte av læringen.	
Kristin	Hva trenger man av kunnskap for å sette i gang med dette?	
Kjersti	Man trenger kunnskap om gruppesammensetning, tydelige strukturer og roller i en gruppe og et repertoar av samarbeidsmetoder.	
Kristin	Noe av det viktigste dere har jobbet med og brukt god tid på, er å sette sammen grupper. For det er jo ikke sånn at gruppearbeid automatisk fører til at elevene jobber godt sammen og klarer å hente det beste ut av hverandre. Elever jeg møter kan fortelle om gruppearbeid som noe av det de opplever vanskeligst i hverdagen sin. Det hjelper ikke å kjøre på med masse gruppearbeid og si «pass på at alle blir inkludert» hvis gruppedynamikken blir negativ og det sosiale læringsutbyttet er forsterking av konflikter og utenforskap!	

Kjersti	Ja, vi krever ganske mye av elevene når de skal jobbe på denne måten, så da må i hvert fall jeg som lærer lage et så godt utgangspunkt som mulig for at gruppen skal lykkes. Og det gjør jeg ved å tenke nøye gjennom hvem som skal sitte sammen. Vi kan ikke sette sammen grupper på sparket, og heller ikke bare bruke verktøy som viser oss hvem elevene selv har <i>lyst til</i> å jobbe sammen med. Gruppene bør være mest mulig heterogene. Ved å blande grupper ut ifra faglige ferdigheter, sosiale ferdigheter, kjønn og etnisitet vil man få elevsammensetninger som på ulike måter kan bidra til å til faglig og sosial utvikling. Og det er jo det som er poenget her. Ikke bare at elevene skal trives sammen i gruppa, men at de klarer å jobbe og mestre sammen i gruppa. At alle skal føle at de bidrar til gruppa sitt arbeid!	
Kristin	Hva med gruppestørrelse?	
Kjersti	Jeg synes grupper på fire er best, fordi da er ikke gruppen for stor når de skal samarbeide og det er enkelt å dele inn i par når det er behov for det. Det er ikke alltid tallet fire går opp i en klasse, så da har jeg femmer-bord også. Hvem som sitter hvor i gruppen er heller ikke tilfeldig. Jeg plasserer de som jeg mener kan hjelpe hverandre best ved siden av hverandre. Elevene i gruppen med størst faglige forskjeller vil jeg sette diagonalt overfor hverandre.	Lag tegning som viser firerbord som viser hvem som sitter hvor.
Kristin	Er det noen man ikke plasserer på gruppe sammen?	
Kjersti	Absolutt. Har man elever som står i en konflikt, blir mobbet eller som nylig har opplevd å bli krenket av en medelev, tenker jeg at de elevene ikke trenger å plasseres i samme gruppe akkurat nå. Mange tenker at alle skal kunne jobbe med alle, og at man skal kunne løse vanskelige relasjoner med å plassere elevene sammen i grupper. Det er sjelden en god ide. La heller elevene få gode mestringsopplevelser i trygge grupper, så kan vi hjelpe elevene med det som er vanskelig på andre måter.	
Kristin	Helt enig. Vi bygger fellesskap i gode grupper, men gjenoppretting av relasjoner skjer bedre med støtte og veiledning av voksne.	
Kristin	Og da er det på tide med en praktisk oppgave. Nå er det fint om alle har tilgjengelig klasselister eller lister over elever som skal deles i grupper, for de trenger dere nå.	

Kristin Les:	PAUS FILMEN OG SAMARBEID: Bruk klasselister og prøv å sette sammen <i>heterogene</i> grupper med 4 i hver gruppe. Hver gruppe bør inneholde elever: ✓ av ulike kjønn ✓ med ulike faglige ferdigheter ✓ med ulike sosiale ferdigheter Om dere rekker det, så tenk også over hvem av disse som bør sitte ved siden av, overfor eller diagonalt fra hverandre. BRUK MAKS 20 MINUTT også over hvem av disse som bør sitte ved siden av, overfor eller diagonalt fra hverandre.	paus filmen og samarbeid: Bruk klasselister og prøv å sette sammen <i>heterogene</i> grupper med 4 i hver gruppe. Hver gruppe bør inneholde elever: ✓ av ulike kjønn ✓ med ulike faglige ferdigheter ✓ med ulike sosiale ferdigheter Om dere rekker det, så tenk
Kristin	I kamera: Da har dere øvd på å sette sammen grupper, og har et utgangspunkt for perioden framover. Og det er jo en del arbeid med dette, men meningen er jo at disse gruppene skal brukes over tid. Gjerne i minst 6 uker før dere lager nye grupper. Og så handler det jo om hvordan man følger opp gruppene slik at alle elevene kan føle at: <i>Her hører jeg til</i> <i>Her mestrer jeg det vi skal gjøre</i> <i>Her betyr jeg noe for noen</i> <i>Her gir det mening å være</i> Til Kjersti: Og dette skjer ikke av seg selv, og lærer er like viktig i det videre arbeidet. Kan du si noe om hvordan læreren følger opp arbeidet i gruppene, og sørger for at de ulike lykkes med dette?	<i>Lag bilde av punkta og finn referanse</i>
Kjersti	Ja, når gruppene blir satt sammen i klasserommet får de ofte i oppgave å lage et felles gruppenavn, logo, heiarop el. litt avhengig av temaet vårt er denne perioden. I denne prosessen er det veldig viktig at alle på gruppen får komme med sine forslag og at de ender på noe som alle kan enes om. Alle skal kjenne eierskap til navnet, logoen eller hva det måtte være. Samtidig bør man sette av tid til at gruppene får snakke om hva de mener er viktig for at deres samarbeid skal fungere så godt som mulig. Det er også fint å gjennomføre leker som styrker fellesskapet i gruppen. Veldig ofte når jeg gir sånne samarbeidsoppgaver, må jeg på forhånd ha tenkt gjennom hvilken struktur og hvilke roller elevene skal ha, for å sikre at alle skal bli hørt, lyttet til og kjenner på tilhørighet i gruppen. En struktur kan være at alle på gruppen tenker og skriver ned egne tanker først, før de på rundgang deler sine tanker i gruppen. Rollene i gruppen kan da være en som er materialforvalter og henter utstyret gruppen trenger. En er	

	ordstyrer og passer på at alle får snakke i tur og orden. En er sekretær og skriver ned det gruppen blir enig om og en er formidler, altså presentere det gruppen har kommet frem til, til en annen gruppe, resten av klassen eller lærer. Hvem som får hvilke roller tilpasser jeg ut ifra oppgavene. Men om oppgaven er vanskelig og jeg ser at et gruppemedlem ikke får bidrar så mye i prosessen, så er jeg opptatt av at den skal få presentere det gruppen har kommet frem til, så den eleven kan kjenne på at han eller hun også var viktig for gruppen. Dette fanger jeg fort opp når jeg går rundt og lytter og veileder gruppene. Andre roller kan være fokusholder, kontaktansvarlig, inspirator, gjenforteller, etc. man må bare se an elevgruppen og oppgavene de jobber med.	
Kristin	PAUS FILMEN OG SNAKK MED HVERANDRE Se på gruppene dere nettopp satte sammen. Hvilke roller ville du gitt hver av disse elevene for at alle skal oppleve mening og mestring? Og hvem trenger mest oppfølging fra deg for å lykkes? BRUK CA 10 MIN	
Kristin	Så når man setter sammen gode grupper, hjelper dem med rollefordeling og følger dem opp i timene, er det da grunn til å tro at de fleste gruppene vil fungere?	
Kjersti	Det som er viktig å huske på er at det å være i en gruppe er en kontinuerlig prosess. Når elevene blir satt sammen i grupper vil de gå gjennom ulike faser i en gruppeprosess. I starten vil elevene vise seg fra sin beste side og du som lærer vil tenke at "yes! Disse gruppene funker skikkelig bra" men så vil gruppa bli tryggere på hverandre og elevene vil gi tydeligere uttrykk for sine behov og finne sin plass i gruppen. Det kan derfor fort oppstå konflikter. Og det er fort gjort som lærer å tenke "Shit, dette gikk ikke så bra likevel". Men da er det så viktig at vi som lærere vet at dette er helt vanlig og at vi kan være der for elevene og veilede dem gjennom disse fasene. Det å gi gruppene trygge strukturer og tydelige roller som de skal forholde seg til, vil føre til at gruppene finner sin måte å samarbeide best mulig på. Fordi de får så mye øvelse i å snakke sammen, forstå hverandre, bli trygge på hverandre, og masse øvelse i samarbeidsferdigheter og sosiale ferdigheter.	
Kristin	Og ser du allerede noen effekter på fellesskapet i klassen din?	

Kjersti	Det jeg ser hos meg er mye mer engasjerte elever, som gir mye større uttrykk for at de gleder seg til undervisning, ikke bare friminutt! Elevgruppen har blitt mye tryggere på hverandre og de er blitt mye mer opptatt av å finne på ting i fellesskap i klasserommet, i friminuttene og på fritiden. Men det aller beste for min del som lærer er at jeg jobber med fellesskapet hele tiden. Det er ikke noe ekstra som skal gjennomføres nå og da, som jeg må huske å få tid til. Det er bare sånn jeg planlegger undervisningen min, det er sånn jeg underviser.	
Kristin	Og det gjør jo hverdagen din gøyere og mer motiverende også?	
Kjersti	Ja absolutt. Men det er også viktig å ta seg tid til å faktisk evaluere det vi har prøvd. Virket det slik vi ville? Hadde det de positive effektene vi ønsket? Fungerer gruppene slik de skal?	
Kristin	Snakk direkte til kamera: (evt les og bruk heildekkende bilder) Og dette med samarbeidsmetoder skal dere snart få jobbe med, men før det må vi innom elevmedvirkning. For elevmedvirkning er også viktig i fellesskapende undervisning. Og det kan praktiseres på ulike måter. Med større elever, og spesielt etter at elevene har fått prøve ulike metoder for samarbeidslæring, er det fint om de selv får bestemme mer om hvordan de skal lære sammen. Som lærer bestemmer du HVA de skal lære. Du viser dem hva målet for arbeidet er, men lar dem være med å velge HVORDAN de skal lære dette. Slik får elevene mer ansvar, føler seg mer sett og anerkjent, og får bruke foretrukne læringsstrategier. Det kan også redusere opplevelsen av kjedsomhet, fordi de opplever mer mening og mestring med reell elevmedvirkning.	<i>Lag illustrasjoner til dette</i>
	Slutten her kan godt filmes stående med alle tre.	
Kristin	Nå er denne filmen straks slutt, men dere jobber videre sammen. Her på skjermen ser dere straks en haug med navn på ulike samarbeidsmåter som kan være gode i fellesskapende undervisning. Nå skal dere jobbe i grupper, trinn eller team og velge ut 2-3 av disse som dere vil sette dere inn i og prøve ut i løpet av de neste ukene. Lykke til og takk for at du deltok sammen med oss!	

AVSLUTT FILMEN OG JOBB VIDERE SAMMEN

- Se på eksemplene på samarbeidsmetoder som er nevnt og finn noen dere blir nysgjerrige på og får lyst å lære mer om.
- Velg 2-3 som dere vil sette dere inn i og prøve de neste ukene!

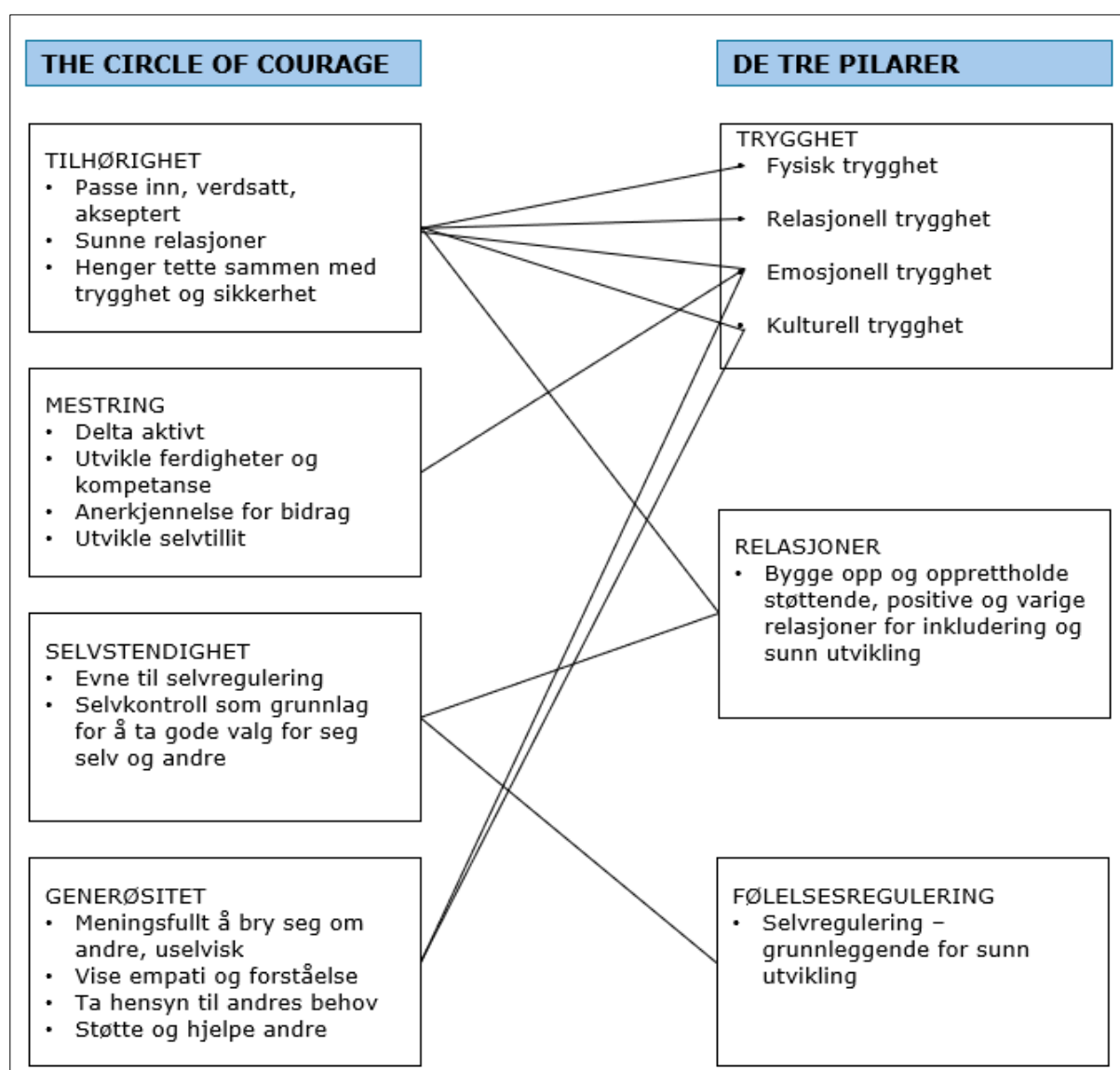
STORYLINE	KAFEDIALOG
FALTASTISK	MØTES PÅ MIDTEN
Fysisk aktiv læring	FLIPPED CLASSROOM
JIGSAW	IGP
SPEED DATE	GREJ OF THE DAY
HEISSAMTALE	SKRIVESTAFETT
IDEALOG	TENKENDE KLASSEROM
COOPERATIVE LEARNING	DIALOGBASERT UNDERVISNING

Avslutt filmen og jobb videre sammen

- Se på eksemplene på samarbeidsmetoder som er nevnt og finn noen dere blir nysgjerrige på og får lyst å lære mer om.
- Velg 2-3 som dere vil sette dere inn i og prøve de neste ukene!

Vedlegg 2: Forholdet mellom modellene The Circle of Courage og De tre pilarer for traumebevisst omsorg

Denne figuren illustrerer forholdet mellom modellene The Circle of Courage og De tre pilarer for traumbasert omsorg som vi omtalte i delkapittel 3.1. Som vi ser er det trukket streker mellom tilhørighet i The Circle of Courage og alle dimensjonene av trygghet i De tre pilarer. Det er fordi vi finner likhetstrekk mellom disse grunnleggende behovene. Disse likhetstrekkene har vi forklart nærmere i 3.1.



Vedlegg 3: ASK-modellen

ASK-modellen er et analyseverktøy utviklet av Stine Kaplan Jørgensen, og står for «Analytisk Skabelon til vurdering af mobbemønstre». Den er et verktøy som hjelper lærere og fagpersoner med å identifisere og forstå tegn på mobbing i skolemiljøer, spesielt når mobbing ikke er åpenbar. Modellen er presentert i Jørgensens bok *Mobbemønstre og magtkampe. Håndtering af mobning i skolen* (2019). Skjemaet under er utarbeidet på grunnlag av denne teorien.

Skjemaet under er utarbeidet på bakgrunn av ASK-modellen og tilhørende litteratur (Jørgensen, 2019).

Kjennetegn	Analytiske spørsmål
1. Sosial eksklusjonsangst og utrygghet	• Er kulturen preget av utrygghet og sosial eksklusjonsangst? • Er det en eller flere elever som føler seg utrygge og er redd for å bli hånet eller gjort narr av? • Er det en røff tone i klassen som gjør at elevene passer seg for hva de sier? • Virker det som elevene, eller noen av dem, er nervøse og utrygge på tilhørigheten og plassen sin i klassen? • Er det andre tegn på utrygghet og sosial eksklusjonsangst?
2. Sosiale og moralske strukturer	• Hvilke sosiale strukturer kommer fram i klassen? • Hvilke kategorier, grupperinger og relasjoner er etablert? • Hvordan ser hierarkiet i klassen ut? • Hvor lukket og stramt er grupperingene og hierarkiet? • Hvilke kriterier er det for å være inkludert / ekskludert i klassen? • Hvem har mest makt over inkluderings- og ekskluderingskriteriene? • Hva skal man gjøre og hvordan skal man helst være for å være inkludert? • Hvilke normer gjelder for passende og upassende oppførsel? • Hva blir vurdert som tøft, barnslig, kult, usmakelig, akseptabelt, uakseptabelt? • Hvor snevre og aktuelle er disse normene? • Hvilke former for annerledeshet tolereres og hvilke former tolereres ikke?
3. Ekstrem ekskludering og foraktproduksjon	• Er det tegn på verdighets- og foraktproduksjon i klassen, og hvem/hva er den rettet mot? • Blir humor og latter brukt på en foraktproduserende måte? • Er det noen tegn på ekskludering som kan betraktes som ekstreme? • Er det noen elever som er i særlig utsatte posisjoner og som oftere enn andre opplever utestenging og blir utsatt for foraktproduksjon? • Er det noen elever som framstår som usynlige?
4. Moralske frakoplinger og legitimerende fortellinger	• Hvilke fortellinger om ekskludering dominerer i klassen? • Er det likelydende fortellinger som skaper en kollektiv enighet og legitimerer mobbing? • Hvilke posisjoner framhever disse fortellingene? • Er det noen voksne (skoleledere, lærere, pedagoger og foreldre) som bidrar til disse fortellingene?

Vedlegg 4: Hva Ina trenger å finne ut noe mer om

Basert på opplysningene fra praksisfortellingen og våre analyser, har vi identifisert behovet for ytterligere undersøkelser og gir tips til måter å undersøke dette på. Vi har her laget en oversikt over dette, for å vise hvordan lærere og skolen kan gjøre det. Vi tenker det kan være nyttig, selv om vi ikke kommer til å ta med oss videre i oppgaven, og tar det med som vedlegg til oppgaven.

Hva	Hvordan
Sosiale strukturer • Elev - elev relasjoner • Sosiale grupperinger og hierarki	• Sosiometrisk kartlegging av elev- elev relasjonene i klassen • Elevsamtaler. Elevene har ofte god oversikt. • Følge med, fange opp tegn, være tett på elevene, være nysgjerrig og undrende • Reflektere rundt analysespørsmålene sammen med kolleger
Moralske strukturer og foraktproduksjon • Dominerende normer • Hvem som har mest/minst de skulle sagt over moralske normer • Verdighets- og foraktproduksjon • Bruk av humor og latter	• Vurdere gruppedynamikker ved f.eks. elevsamtaler og vurderingsskjema • Følge med, fange opp tegn, være tett på elevene, være nysgjerrig og undrende • Reflektere rundt analysespørsmålene sammen med kolleger
Legitimerende fortellinger og ekskludering • Dominerende og legitimerende fortellinger • Hvem som står utenfor eller er i utsatte posisjoner	• Følge med, fange opp tegn, være tett på elevene, være nysgjerrig og undrende • Reflektere rundt analysespørsmålene sammen med kolleger

Vedlegg 5: Prosessdokument

Filmen:

Vårt arbeid med filmen er beskrevet i masteroppgaven, se delkapittel 1.4.

Skriftlig del:

På de første samlingene i Trondheim gjennomførte vi analysearbeidet og sorterte data. Det fysiske samarbeidet ga oss et solid grunnlag for å videreføre skriveprosessen, til tross for at vi befinner oss på hver vår kant av landet.

Selv om den geografiske avstanden har vært stor, har vi opplevd et effektivt og velfungerende samarbeid gjennom hele arbeidet med masteroppgaven. Vi utfyller hverandre godt, og takket være Kristins fleksible jobb og Kjerstis studiedager har vi klart å opprettholde regelmessige Teams-møter. Vi har utviklet gode rutiner for digitale samarbeidsmøter, noe som har styrket vår arbeidsflyt. Disse møtene har vært avgjørende for vår mulighet til å diskutere fagstoff, bearbeide tekstene vi har skrevet og planlegge det videre arbeidet. Vi er begge enige om at det å være to om en masteroppgave har styrket oppgaven ved at vi har kunnet reflektere og diskutere med hverandre. På den måten har vi utviklet vår egen forståelse på en helt annen måte enn om vi hadde skrevet masteroppgaven alene.

Begge er svært pliktoppfyllende og målrettede i arbeidet, og samarbeidet har vært preget av gjensidig respekt og struktur. Vi har ikke møtt utfordringer eller konflikter knyttet til skriveprosessen eller våre avtalte arbeidsrutiner mellom Teams-møtene.

Vi har hatt stor glede av å forlenge samlingene i Trondheim med én ekstra dag. Dette har gitt oss verdifull tid til å videreutvikle arbeidet fra samlingene og styrke fremdriften i masteroppgaven. I tillegg har veiledningen med Keld disse dagene vært svært nyttig og bidratt til å skape større klarhet i vårt masterarbeid.

Prosessplanen er gjengitt på de tre neste sidene.

Mnd	Dato	Gjøremål	Gjennom- ført	Merknad
September	06.09.24	Prosjektskisse	x	Kjersti og Kristin
	18.09.24	Skrevet pkt. 2.1 og 2.2 i disposisjonen	x	Kjersti og Kristin
	20.09.24	Masterveiledning	x	Kjersti og Kristin
	27.09.24	Teammøte: Skisse praksisfortelling	x	Kjersti og Kristin
Oktober	27.10.24	Leverer forarbeid til samling 2	x	Kjersti og Kristin
	30.-31. 10.24	Samling 2	x	Kjersti og Kristin
November	01.11.24	Lage oversikt over hva i data(filmen) som skal knyttes opp mot teori og analyseres.	x	Kjersti og Kristin
	07.11.24	Teamsmøte. Fortsette på analyseplanen. Hva bør tas med i analysen. Temaer fra praksisfortellingen. Til neste møte: Finn mer litteratur og gode analyse spørsmål.	x	Kjersti og Kristin
	08.11.24	Annotert bibliografi.	x	Kjersti
	20.11.24	Ferdigstille og sende analyseplan til Keld.	x	Kjersti og Kristin
	21.11.24	Annotert bibliografi.	x	Kristin
	28.11.24	Masterveiledning med Keld	x	Kjersti og Kristin
Desember		Skrive utkast på praksiseksempler og tekst om fellesskap	x	Kjersti
		Skrive utkast på fellesskapende undervisning i et mobbeperspektiv	x	Kristin
Januar	03.01.25	Samarbeidsmøte Teams	x	Kjersti og Kristin
	07.01.25	Masterveiledning i gruppe	x	Kjersti, Kristin, Anita, Ronny og Keld
	10.01.25	Samarbeidsmøte Teams	x	Kjersti og Kristin
	22.-23. 01.25	Samling 3	x	Kjersti og Kristin
	24.01.25	Skrivedag i Trondheim m/veiledning	x	Kjersti, Kristin og Keld
Februar	03.- 07.25	Individuelt arbeid på teoridel	x	Kjersti og Kristin
	06.02.25	Samarbeidsmøte kl 10.00	x	Kjersti og Kristin
	28.02.25	Samarbeidsmøte Teams 12:30-13:30		

Mars	7.03.25	Veiledning Keld 14:00-15:30	x	Kjersti, Kristin og Keld
	12.03.25	Samarbeidsmøte Teams 09:05-09:50	x	Kjersti og Kristin
	13.03.25	Samarbeidsmøte Teams 11:40-12:40	x	Kjersti og Kristin
	23.03.25	Samarbeidsmøte Teams 09:20-14:15	x	Kjersti og Kristin
	26.-27.03.25	Samling 4 Ha skrevet så mye vi kan til da. Helst litt på hver del.	x	
	28.03.25	Skrivedag i Trondheim m/veiledning	x	Kjersti, Kristin og Keld
April	03.04.25	Samarbeidsmøte Teams 08:30-09:30	x	Kjersti og Kristin
	04.04.25	Samarbeidsmøte Teams 10:30-12:30	x	Kjersti og Kristin
	07.04.25	Samarbeidsmøte Teams 21:00-21:30	x	Kjersti og Kristin
	10.04.25	Samarbeidsmøte Teams 09:00-10:00	x	Kjersti og Kristin
	13.04.25	Samarbeidsmøte Teams 15:30-16:30	x	Kjersti og Kristin
	16.04.25	Veiledning med Keld Teams 10:00-11:30	x	Kjersti, Kristin og Keld
	21.04.25	Samarbeidsmøte Teams 11:30-12:30	x	Kjersti og Kristin
	23.04.25	Samarbeidsmøte Teams 18:00-19:00	x	Kjersti og Kristin
	24.04.25	Veiledning Teams 10:00 -11:00	x	Kjersti, Kristin og Keld
	26.04.25	Samarbeidsmøte Teams 10:17-11:17	x	Kjersti og Kristin
Mai	01.05.25	Sende inn kap 7 til veiledning	x	Kjersti og Kristin
	06.05.25	Veiledning med Keld 14:25 - 15:30	x	Kjersti, Kristin og Keld
	uke 19	Bli ferdig med kap 6	x	Kjersti og Kristin
	08.05.25	Samarbeidsmøte Teams 09:00-10:00	x	Kjersti og Kristin
	09.05.25	Samarbeidsmøte Teams 09:15 - 10:15	x	Kjersti og Kristin
	12.05.25	Samarbeidsmøte Teams 20:00-21:00	x	Kjersti og Kristin
	15.05.25	Samarbeidsmøte Teams 12:00-13:00	x	Kjersti og Kristin

	16.05.25	Samarbeidsmøte Teams 08:30 - 10:00	x	Kjersti og Kristin
	19.-21. 05.25	Avsluttende skrivesamling i Trondheim	x	Kjersti og Kristin
	19.05.25	Veiledning med Keld 10:00-12:00	x	Kjersti, Kristin og Keld
	21.05.25	Veiledning med Keld 11:00-12:00	x	Kjersti, Kristin og Keld

