

Innspill til høringsuttalelse fra Det psykologiske fakultet

NOU 2015: 2 Å høre til Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø.

Innledningsvis vil vi anerkjenne det brede perspektivet på psykososialt skolemiljø som er lagt til grunn for utredningen, og vurderer det som positivt at utredningen bygger på et solid kunnskapsgrunnlag.

Vi skriver høringsuttalelsen med bakgrunn i vår faglige undervisnings- og forskningskompetanse innen lærerutdanning, veilederutdanning og rektorutdanning samt forskningskompetanse innen kritiske perspektiv på utdanning og motivasjonsprosesser i skolens læringsmiljø.

Kommentarer til forskningsgrunnlaget i kapittel 4, 7 og 10

Utvalget selv legger til grunn at et arbeid for godt psykososialt miljø innebærer bekjempning av krenkelser, trakassering, diskriminering - og mobbing, og aspekter ved skolen som kan fremme et trygt psykososialt skolemiljø. Redegjørelsen for forskningsgrunnlaget deles i tre kapitler der det første omhandler mobbing (kap 4), det andre krenkelser, trakassering og diskriminering (kap 7) og det tredje sentrale forskningsbaserte faktorer som er viktige for å fremme et trygt psykososialt læringsmiljø (kap 10). I tillegg til (eller i stedet for) begrepet «trygt» skolemiljø, foreslår vi begrepet «mestringsorientert» skolemiljø, fordi det er grunn til å ivareta elevenes behov for å erfare mestring på skolen på en tydeligere og mer proaktiv måte enn det som signaliseres gjennom begrepet trygghet. Både opplevd skolekompetanse og generell mestringsforventning er relativt sett mye sterkere relatert til livstilfredshet enn det skoletrivsel er (Danielsen, Samdal, Wilhelmsen og Wold, 2009). Livstilfredshet er en internasjonalt validert indikator for mental (psykisk) helse. Betydningen av mestringsforventning (self-efficacy) og opplevelse av kompetanse for elevenes skolemotivasjon er også grundig dokumentert gjennom empirisk forskning internasjonalt. Slike forskningsresultater dokumenterer at det er særlig viktig å styrke elevenes forventning om mestring og opplevelse av kompetanse, ikke bare for å prestere godt på skolen, men også for elevenes mentale (psykiske) helse. Lav mestringsforventning er ødeleggende for skolemotivasjon og livstilfredshet. Struktur i det psykososiale skolemiljøet bidrar til at elevene kan oppleve å kontrollere sine resultater, noe som er sterkt motiverende (Reeve, 2004). Det motsatte av struktur i læringsmiljøet er kaos, for eksempel forvirring, endring av planer, uforutsigbarhet og bråk. Slikt kaos i læringsmiljøet er svært ødeleggende for opplevelsen av kompetanse og ødelegger skolemotivasjonen, og kaos representerer en risikofaktor i skolemiljøet. Noen klasserom og skoler er mer eller mindre preget av kaos, for eksempel stadige avbrytelser og endringer og mye venting. Det er dokumentert at mye tid går til spille på denne måten i norske klasserom. Her har norsk skolekultur en utfordring.

Kommentarer til tiltakene i kapittel 19

De teoretiske perspektivene som ligger til grunn for forskningen på de definerte feltene i utredningen er svært ulike. Der både mobbefeltet og perspektiver på psykososialt skolemiljø i stor grad bygger på nyere pedagogisk og psykologisk teori og litteratur, er feltet «krenkelser, trakassering og diskriminering» i stor grad undersøkt ut fra et samfunnsvitenskapelig perspektiv der normalitet og makt er sentrale analytiske dimensjoner. At arbeid med psykososialt miljø også blant barn, innebærer en anerkjennelse av makt og avmakt er avgjørende. Når man skal adressere dette må man derfor ikke bare som det står på s. 159 «jobbe særskilt med de normene som ligger til grunn for samhandlingen i klassen og skolen, samt å jobbe med skolekulturen og de verdier og holdninger som kommer til uttrykk der», men også med verdier, holdninger og normer som tas for gitt i *samfunnet som helhet* og som kan være krenkende for både enkeltindivid og grupper. Det innebærer øvelse i normkritisk tenkning for både elever, lærere og skoleledelse. Utvalget har gjort et godt og viktig grep ved å koble sammen disse ulike forskningsfeltene og anerkjenne og vise relevansen av dem begge for å utvikle det psykososiale miljøet. Det synliggjør nærheten mellom arbeidet for mangfold og et godt psykososialt læringsmiljø.

De programmene som anvendes for å arbeide med psykososialt miljø i norske skoler i dag bygger i stor grad på de teoretiske perspektivene som understøtter mobbeforskningen (psykologisk teori). Det svenske programmet «Friends» som refereres til i avsnittene som omtaler normkritisk tenkning, har også lagt et samfunnsvitenskapelig perspektiv til grunn for utvikling av tiltak for å bedre det psykososiale skolemiljøet. Det er viktig at også det samfunnsvitenskapelige perspektivet blir nedfelt i konkrete tiltak som blir fulgt opp, ikke bare som gode intensjoner. Blant annet kunne det i kapittel 19 med fordel vært konkretisert noe nærmere hva utvalget mener skal ligge i dette i lærerutdanningen. Begge disse perspektivene på normkritisk tenkning bør også inngå i rektorskolen og i det foreslåtte nasjonale opplæringsprogrammet i psykososialt skolemiljø for alle skoleledere. På denne måten vil nyutdannede lærere møte skoleledere som har samme kompetanse på dette området, noe som trolig vil kunne være med å styrke profesjonens kunnskapsgrunnlag på feltet.

Med hensyn til etter og videreutdanning støtter vi forslaget om å at den statelig initierte rektorutdanningen bør videreføres og at kjennskap til regelverket om det psykososiale skolemiljøet og kunnskap om læringsmiljøer bør tydeliggjøres i utdanningen. I tillegg foreslår vi altså at det normkritiske perspektivet bør inn også her.

Vi støtter også at det blir etablert et nasjonalt opplæringsprogram i psykososialt skolemiljø for alle skoleledere. Det bør kanskje her presiseres hvem som er målgruppen, og vi foreslår at skoleledere blir tolket som ansatte som har ulike lederposisjoner i skolen, ikke bare rektorer. Norsk skoleledelse er i forskningen betegnet som distribuert ledelse, og det er derfor viktig at ledere på ulike nivå og i ulike posisjoner blir trukket inn her. Tenker vi ut fra et distribuert perspektiv på ledelse, er kanskje ambisjonen «alle skoleledere» for høy, samtidig som det er positivt at flere personer fra en skoles ledergruppe deltar sammen. Som nevnt over bør også det normkritiske perspektivet inngå i et slikt opplæringsprogram siden dette vil være essensielt for å nå formålet med opplæringsprogrammet som «er å gi skolelederne kunnskap, kompetanse og ferdigheter i å realisere et godt psykososialt skolemiljø for alle elever og kunne forebygge og håndtere uønskede hendelser som mobbing, trakassering og krenkelser».

Skolebasert kompetanseutvikling er et av tiltakene som blir omtalt i utredningen. I og med at det er varierte erfaringer med skolebasert kompetanseutvikling mener vi at det er viktig å holde fast på intensjonen med skolebasert utvikling som utvikling initiert av skolen og ikke utvikling pålagt ovenfra. En må videre se kritisk på høyskolene og universitetenes rolle som «konsulenter» i skolebasert utvikling og samtidig øke fokuset på kunnskap og kompetanse hos ansatte i skolen, på deling av kunnskap og erfaringer i og mellom skoler, nettverksbygging mellom skoler osv.

Utvalgets forslag på s 341 som oppsummerer tiltak i lærerutdanningen støttes i sin helhet, med unntak av ett punkt. Revisjon av læringsutbyttebeskrivelsene i læreplanen og oversikten over læringsutbyttebeskrivelsene i de ulike rammeplanene for lærerutdanningene og sammenstillingen av dem er interessant lesning. Det er grunn til å reise spørsmål om hvorvidt alle forskjellene i læringsutbyttebeskrivelser kan forsvares som innretninger som er spesifikke for det enkelte løp. Det er ikke alle som framstår slik. Påpekningen av behovet for å styrke/tydeliggjøre kompetanse knyttet til psykososialt miljø i rammeplanen for lektorutdanning 8-13 (s.337) støttes. Vi er ikke sikre på at endringer som å innarbeide temaet psykisk helse i læringsutbyttebeskrivelsene nødvendigvis er veien å gå. De overnevnte forslagene er imidlertid konkretisert og vil kunne få innvirkning på styringsdokumentene og således på utdanningene. Forslaget har et par viktige punkter som dessverre ikke er konkretisert som tiltak: Det normkritiske perspektivet og kompetanse om hvordan lærerne skal forebygge og håndtere digital mobbing. Gode intensjoner som de to nevnte punktene om digital mobbing og det normkritiske perspektivet kan ikke forventes gjenspeilet i lærerutdanningsplanene uten at de blir formulert som en form for tiltak. Dette trenger ikke være i form av læringsutbyttebeskrivelser.

Generelle kommentarer

En del tema som behandles synes å gå ut over det som er mandatet for denne NOU-en. Dette gjør den lang å lese og tidvis ikke så relevant med hensyn til å stimulere til praksisendring på det området som utredningen skal dekke. Eksempler finnes på s.32 der utvalget uttaler seg om de omfattende læringsutbyttebeskrivelsene og rammeplanenes styringssignaler om «superlærere». Et annet eksempel finnes på side 339-40 der praksisopplæringen og samarbeid, arbeidsdeling og konsentrasjon. Dette er aktiviteter som på et overordnet plan har relevans for muligheten til å få et godt fokus på det temaet NOU-en behandler, men det blir mye ekstra stoff som kunne vært behandlet knappere og dermed kunne en fått mer fokus på hva som er det viktigste.

Innledningsvis (s. 18) skisseres fire perspektiver som utvalgets vurderinger og konklusjoner må sees i lys av. Den tredje av disse er «faglig og sosial læring hører sammen». Samtidig har utvalget vært bevisst på å holde det faglige fra det psykososiale, og blant annet står det på side 29 at mandatet avgrenser sitt arbeid «mot det fysiske skolemiljøet og elevenes faglige læring». Vi mener imidlertid at det faglige er særdeles viktig å ha med i arbeidet med det psykososiale miljøet, og vi viser til kommentarene ovenfor om sammenhengen mellom norske elevers opplevde kompetanse, motivasjon og psykiske helse (Danielsen, Samdal, Wilhelmsen & Wold, 2009). Mange utfordringer knyttet til elevers trivsel og atferd handler om at fagenes innhold slik de blir undervist og faglige utfordringene enten ikke treffer det elevene er opptatt av i sine liv eller ikke er tilpasset deres evner og forutsetninger. Dette får også konsekvenser for det psykososiale miljøet i klassen og ved skolen. Selv om denne utredningen skal konsentrere seg om hvordan man kan forbedre det psykososiale

miljøet og må avgrenses opp mot andre problemfelt mener vi at det faglige aspektet også bør tas inn som noe som preger skolemiljøet.

Med grunnlag i forskningsbasert kunnskap og teori; selvbestemmelsesteori (Deci og Ryan 2000), målorienteringsteori (Ames, 1992; Dweck, 1986; Nicholls, 1989; Patrick, 2004), sosial kognitiv teori med begrepet mestringsforventning (self-efficacy; Bandura 1997; 1986) og forskning om frafall som kombinerer de to første teoriene (Sarrazin mfl, 2002), er det grunn til å anta at når elevene opplever tilhørighet, kompetanse og autonomi på skolen bidrar dette til sterk skolemotivasjon, bedre skoleprestasjoner og positiv psykososial utvikling (se Danielsen & Tjomsland, 2013, for en utdyping). Forskningen indikerer at dette er gjensidig styrkende faktorer, slik at det ser ut til at elevene erfarer en indre sammenheng mellom det faglige og det psykososiale skolemiljøet. Vi mener derfor at det er nødvendig at elevene erfarer aktiv støtte og oppmuntring i skolemiljøet som stimulerer alle disse tre grunnleggende læringsressursene, og at lærere har kunnskap om *hvordan* de kan utvikle et skolemiljø som støtter elevenes behov for å oppleve autonomi, tilhørighet og kompetanse. I et slikt *mestringsorientert skolemiljø* er elevenes læring og psykososiale utvikling i fokus.

Avsnitt 19.2.3 peker igjen på at det er viktig at lærerutdanningen må arbeide for å koble og integrere fag og sosial læring. Dette budskapet framstår altså i utredningen som noe uklart og vi mener at dette i fortsettelsen bør løftes mer fram og diskuteres nærmere